

Modell zur strategischen Analyse von Konzepten zur Förderung der Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken - MOSAIK- PRO -

Report

Author(s):

Böller, Nadja

Publication date:

2013

Permanent link:

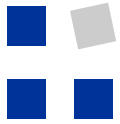
<https://doi.org/10.3929/ethz-a-009963198>

Rights / license:

In Copyright - Non-Commercial Use Permitted

Originally published in:

Churer Schriften zur Informationswissenschaft 60



HTW Chur

Hochschule für Technik und Wirtschaft
University of Applied Sciences

Churer Schriften zur Informationswissenschaft

Herausgegeben von
Wolfgang Semar und Brigitte Lutz

Arbeitsbereich
Informationswissenschaft

Schrift 60

Modell zur strategischen Analyse von
Konzepten zur Förderung der
Informationskompetenz an
Hochschulbibliotheken
- MOSAIK-PRO -

Nadja Böller

Chur 2013

Churer Schriften zur Informationswissenschaft

Herausgegeben von Wolfgang Semar und Brigitte Lutz

Schrift 60

Modell zur strategischen Analyse von Konzepten zur Förderung der Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken

- MOSAIK-PRO -

Nadja Böller

Diese Publikation entstand im Rahmen einer Master Thesis zum Abschluss Master of Science (MSc) FHO in Information Science.

Referent: Prof. Dr. Wolfgang Semar

Korreferent: Oliver Kohl-Frey, M.A.

Verlag: Arbeitsbereich Informationswissenschaft

ISSN: 1660-945X

Chur, Oktober 2013

Kurzfassung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, ein Analyseinstrument zu entwickeln, mit welchem Hochschulbibliotheken ihre Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung umfassend evaluieren können. Das in diesem Rahmen entwickelte Modell „MOSAIK-PRO“ (Modell zur Strategischen Analyse von Informationskompetenz-Programmen) berücksichtigt die verschiedenen Dimensionen, die bei der erfolgreichen und nachhaltigen Umsetzung von Konzepten der Informationskompetenz-Förderung zentral sind: Strategie, Nachhaltigkeit, Didaktik, Technologie, Organisation und Kultur. Die Basis dieses Modells bildet ein Fragebogen, der von Hochschulbibliotheken als Analyseinstrument eingesetzt werden kann.

Im Zentrum der Arbeit steht die Entwicklung des Modells selbst, indem ausgehend von den Erkenntnissen der Forschungsliteratur die Kriterien der einzelnen Dimensionen definiert und gewichtet werden. Darauf basierend werden entsprechende Fragen für den Fragebogen formuliert. Der Fragebogen wurde im Rahmen eines Pretests evaluiert und gemäss den Rückmeldungen angepasst.

Schlagwörter: Hochschulbibliothek, Informationskompetenz, Master Thesis, Modell, Modellentwicklung, MOSAIK-PRO, Teaching Library

Abstract

The aim of this study is to develop an analytical tool which will enable university libraries to comprehensively evaluate their activities in the field of information literacy promotion. The developed framework "MOSAIK-PRO" takes into account the different dimensions that are central to the successful and sustainable implementation of concepts of information literacy promotion: strategy, sustainability, didactics, technology, organization and culture. The basis of this framework is a questionnaire that can be used by academic libraries as an analytical tool.

The study is focused on the development of the framework itself. Based on the findings of the research literature the different dimensions in the framework are defined and assessed. Based on that the questions for the questionnaire are formulated. The questionnaire was evaluated through a pretest and subsequently adapted according to the feedback.

Keywords: University Library, Information Literacy, Master Thesis, Framework, Framework Development, MOSAIK-PRO, Teaching Library

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser, ich darf Sie recht herzlich beglückwünschen. Sie halten mit dieser Ausgabe ein in mehrfacher Hinsicht besonderes Exemplar der „Churer Schriften zur Informationswissenschaft“ in Ihren Händen. Dies ist der 60. Band der Reihe. Sicherlich hat beim Start 2003 niemand daran geglaubt, dass wir diese Zahl so schnell erreichen werden. Immerhin mussten hierfür durchschnittlich fast sechs Bände pro Jahr publiziert werden, und diese Veröffentlichungen müssen zudem von herausragender Qualität sein. Dass wir dies erreichen konnten, zeigt, dass die informationswissenschaftliche Ausbildung in Chur Früchte trägt. Liegt in der Bachelor- und MAS-Ausbildung der Schwerpunkt mehr auf der praktischen Informations- und Dokumentationsarbeit, so wie sie in Bibliotheken, Archiven, Dokumentationsstellen und Unternehmen benötigt wird, so kam 2010 mit dem konsekutiven Masterstudium eine zum einen mehr wissenschaftlich orientierte und zum anderen eine Führungspersönlichkeiten ausbildende Studienstufe hinzu. Und dies bringt uns nun zur zweiten Besonderheit dieses Bandes. Denn hierbei handelt es sich um die erste Veröffentlichung einer Master of Science in Information Science (MSc IS)-Abschlussarbeit in den Churer Schriften zur Informationswissenschaft.

Die Abschlussarbeiten des MSc IS zeichnen sich dadurch aus, dass sie gegenüber Bachelor- und MAS-Arbeiten deutlich wissenschaftlicher und damit wesentlich fundierter und umfangreicher bearbeitet sind. Dies bedeutet in Folge, dass der Inhalt einer solchen Abschlussarbeit mehr auf einer allgemein gültigen Ebene bleibt. Das Ziel einer guten Arbeit ist das Entwickeln eines allgemein gültigen Modells, das dann in einem konkreten Anwendungsfall spezifisch angepasst werden muss.

Die Autorin der vorliegenden Arbeit hat es sich zur Aufgabe gemacht, das aktuelle Thema „Informationskompetenz“, dem sich aus verschiedensten Gründen gerade die Bibliotheken verschrieben haben, so aufzuarbeiten, dass den Bibliotheken ein Analyseinstrument an die Hand gegeben wird, mit dem sie in der Lage sind, ihr Tun rund um das Thema der Informationskompetenz-Förderung selbst und umfassend evaluieren zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, hat die Autorin nicht nur ein allgemeingültiges Modell aus der umfangreichen Fachliteratur erarbeitet, welches die Faktoren Strategie, Nachhaltigkeit, Didaktik, Technologie, Organisation und Kultur berücksichtigt, sie ist noch einen Schritt weiter gegangen und entwickelte einen Fragebogen, der von den Hochschulbibliotheken als eigentliches Erhebungs- und Analyseinstrument eingesetzt werden kann. Hier müssen Sie, liebe Leserinnen und Leser, dann Ihre individuelle Transferleistung passend für Ihre Institution selbst erarbeiten.

Bei der Lektüre dieser Churer Schrift werden Sie sicherlich bemerken, wie fundiert diese Arbeit ist. Das hat unter anderem damit zu tun, dass sich die Autorin nicht nur während ihrer Abschlussphase im MSc IS mit dem Thema Informationskompetenz beschäftigt hat. Im Rahmen ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am SII hat sie sich bereits intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt und dafür gesorgt, dass die Informationskompetenz der Bachelorstudierenden an der HTW Chur besonders gefördert wurde. Ergänzend war sie massgebend in das e-lib.ch-Projekt „Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen“ involviert.

Dass es sich um eine wirklich hervorragende Arbeit handelt, zeigt die Tatsache, dass diese Arbeit vom Hochschulverband Informationswissenschaft als eine der besten sechs informationswissenschaftlichen Abschlussarbeiten in den letzten zwei Jahren aus den Ländern Schweiz, Österreich und Deutschland nominiert wurde. Das bestätigt ihre Expertise auch auf internationaler Ebene.

Ich wünsche viele inspirierende Ideen beim Lesen, und möge diese Veröffentlichung dafür sorgen, dass sich die Informationskompetenz erfolgreich weiterentwickeln kann.

Prof. Dr. Wolfgang Semar

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	3
Abstract	3
Vorwort	5
Inhaltsverzeichnis	7
Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis	9
Abkürzungsverzeichnis	10
1 Motivation und Problemstellung	13
2 Forschungsstand	15
2.1 Herleitung der Definition von Informationskompetenz	15
2.1.1 Definition von Kompetenz	16
2.1.2 Definition von Information	16
2.1.3 Informationskompetenz als Schlüsselkompetenz der Informationsgesellschaft	18
2.2 Informationskompetenz aus hochschulbibliothekarischer Perspektive	21
2.2.1 Historischer Rückblick zur Förderung von Informationskompetenz	21
2.2.2 Aktuelle Diskussionen im hochschulbibliothekarischen Kontext	25
2.3 Zwischenfazit: Sichtweisen auf Informationskompetenz	29
2.4 Identifizieren von Fragestellungen	31
3 Modellentwicklung MOSAIK-PRO	35
3.1 Darstellung des Modells	35
3.2 Konzeption des Analyseinstruments basierend auf MOSAIK-PRO	38
3.3 Operationalisierung der einzelnen Bausteine im MOSAIK-PRO	42
3.3.1 Baustein Strategie	43
3.3.2 Baustein Nachhaltigkeit	46
3.3.3 Baustein Didaktik	50
3.3.4 Baustein Technologie	53
3.3.5 Baustein Organisation	56
3.3.6 Baustein Kultur	59

3.4	Der Fragebogen zum MOSAIK-PRO	63
3.5	Überprüfung des Fragebogens durch Pretest	65
3.5.1	Auswahl der Stichprobe für den Pretest	65
3.5.2	Durchführung des Pretests	66
3.5.3	Darstellung und Interpretation der Rückmeldungen zum Fragebogen	66
3.6	Zusammenfassung – die Phasen der Modellentwicklung.....	70
4	Fazit und Ausblick	73
4.1	Kritische Würdigung der Untersuchungsmethode	73
4.2	Innovatives Potential des MOSAIK-PRO	75
4.3	Weiterer Forschungsbedarf	75
	Quellenverzeichnis.....	77
	Anhang A: Fragebogen zum MOSAIK-PRO (vor Pretest)	83
	Anhang B: Pretest-Fragebogen	90
	Anhang C: Fragebogen zum MOSAIK-PRO (nach Pretest)	94

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kategorien Schlüsselkompetenzen	19
Abbildung 2: Dynamisches Modell der Informationskompetenz	27
Abbildung 3: Mehrebenenmodell	29
Abbildung 4: Gesamtansicht DIAMOND	36
Abbildung 5: Visuelle Darstellung des Modells „MOSAIK“	37
Abbildung 6: Vom Baustein zu den Items	39
Abbildung 7: Fragen (=Items) pro Baustein	40
Abbildung 8: Baustein Strategie: Dimensionen und Indikatoren	45
Abbildung 9: Baustein Nachhaltigkeit: Dimensionen und Indikatoren	49
Abbildung 10: Baustein Didaktik: Dimensionen und Indikatoren.....	51
Abbildung 11: Baustein Technologie: Dimensionen und Indikatoren.....	55
Abbildung 12: Baustein Organisation: Dimensionen und Indikatoren	58
Abbildung 13: Baustein Kultur: Dimensionen und Indikatoren	61
Abbildung 14: Zusammenfassung Indikatoren und Items im MOSAIK-PRO	64
Abbildung 15: Übersicht Entwicklungsphasen MOSAIK-PRO	71

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sichtweisen auf Informationskompetenz.....	30
Tabelle 2: Zusammenfassung im Hinblick auf die Fragestellungen.....	42
Tabelle 3: Baustein Strategie: Indikatoren und Items	46
Tabelle 4: Baustein Nachhaltigkeit: Indikatoren und Items	49
Tabelle 5: Baustein Didaktik: Indikatoren und Items	53
Tabelle 6: Baustein Technologie: Indikatoren und Items	56
Tabelle 7: Baustein Organisation: Indikatoren und Items	59
Tabelle 8: Baustein Kultur: Indikatoren und Items	62
Tabelle 9: Auswahl der Stichprobe für den Pretest.....	66
Tabelle 10: Zusammenfassung der Ergebnisse des Pretestfragebogens	70

Tabelle 11: Weiterer Forschungsbedarf für das MOSAIK-PRO	76
--	----

Abkürzungsverzeichnis

ACRL	Association of College and Research Libraries
AGIK	Arbeitsgruppe Informationskompetenz
ALA	American Library Association
ANZIIL	Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
bzw.	beziehungsweise
DeSeCo	Definition and Selection of Key Competencies
DIAMOND	Didactical Approach for Multiple Competence Development
DYMIK	Dynamisches Modell der Informationskompetenz
ebd.	ebenda
E-Mail	elektronisches Mail
evtl.	eventuell
HTW	Hochschule für Technik und Wirtschaft
ICT	Information and Communication Technologies
IFLA	International Federation for Library Associations
IK	Informationskompetenz
IL	Information Literacy
LMS	Lernmanagementsystem
MOSAIK-PRO	Modell zur Strategischen Analyse von Informationskompetenz- Programmen
NFIL	National Forum on Information Literacy
NIK-BW	Netzwerk für Informationskompetenz Baden-Württemberg
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
SCONUL	Society of College, National and University Libraries
SMS	Short Message System
sog.	sogenannt
SteFi	Studieren mit elektronischer Fachinformation

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
v. Verf.	von der Verfasserin
WLAN	Wireless Area Network

1 Motivation und Problemstellung

Die rasante technologische Entwicklung und die damit verbundenen Veränderungen in der Bereitstellung von Daten erfordern im beruflichen wie auch privaten Umfeld flexible Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Information. Der Klassifikation relevanter Schlüsselqualifikation der Organisation for Co-operation and Development (OECD) zu Folge zählt die Fähigkeit Wissen und Information interaktiv nutzen zu können zu den wichtigsten Kompetenzen (OECD 2005, S. 5). In der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft ist Informationskompetenz unumstritten als eine der wichtigsten Kernkompetenzen zu erachten. Die historische Entwicklung von Diskussionen im Bereich der Informationskompetenz ist aus dem bibliothekswissenschaftlichen Kontext auf Hochschulebene heraus entstanden. Aktuelle Untersuchungen werden auch heute noch überwiegend in diesem Bereich angesiedelt, wobei Hochschulbibliotheken und Studierende im Fokus des Erkenntnisinteresses stehen (Pinto et al. 2010, S. 6). Informationskompetenz wird dabei im Sinne einer umfassenden Definition als eine Mischung aus Fertigkeiten und Wissen verstanden, die innerhalb verschiedener Kompetenzniveaus angewandt werden, um in mehreren aufeinander folgenden, teilweise rekursiven Prozessschritten einen Informationsbedarf zu befriedigen.

Im Hochschulbereich findet die Förderung von Informationskompetenz in erster Linie durch Hochschulbibliotheken statt, die ihre Angebote ausgehend von ursprünglich konzipierten Rechenschulungen in den letzten Jahren laufend ausgebaut haben. Diese Förderung von Informationskompetenz wird als eine zentrale Dienstleistung im Portfolio einer Hochschulbibliothek gesehen (Howard 2012, S. 75). Als Grundlage für eine erfolgreiche Umsetzung von Konzepten zur Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken wurden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Modelle und Standards der Informationskompetenz entwickelt. Die in der Regel national fokussierten Standards zur Informationskompetenz haben den Anspruch, diesen Kompetenzbereich auf eine politische und somit auch auf eine strategische Ebene zu heben. Dahingegen fokussieren die Modelle der Informationskompetenz oft auf einen einzelnen Teilaspekt der Informationskompetenz-Förderung wie beispielsweise die didaktische Dimension oder organisationelle Rahmenbedingungen von Veranstaltungen zur Förderung von Informationskompetenz (Rockenbach 2003; Homann 2000). Im Zuge der Bologna-Reform und den damit verbundenen Konzepten des lebenslangen Lernens werden je länger je mehr Stimmen laut, die eine ganzheitliche Betrachtung der Informationskompetenz-Förderung durch Hochschulbibliotheken fordern und der Bibliothek die Rolle des Zentrums im Netzwerk des Lernens und der Forschung zuschreiben (Hapke 2005). Die Realität in Hochschulbibliotheken ist jedoch von diesem Ziel noch weit entfernt:

„Academic libraries face a number of challenges in trying to develop their role as a formal learning arena in higher education. There may be a considerable gap between the academic library’s wish to become a teaching institution on a par with the faculty and the academic library’s ability to define its educational role at a general policy making or strategy level.“
(Torras und Sætre 2009, S. 1)

Diese strategische Dimension und der damit verbundene Anspruch auf Nachhaltigkeit von Programmen zur Förderung von Informationskompetenz spielen schliesslich eine entscheidende Rolle, die allerdings auch bei den gängigen Modellen und Standards der Informationskompetenz ausser Acht gelassen wird:

„Frameworks try to apply to everyone, but apply to no one because they ignore the context. What are the cultural and social practices in the discipline? This could be based on a departmental way of operating, the standards set by professional boards, and assessment criteria.“ (Godwin 2012a, S. 23)

Vor diesem Hintergrund betrachtet, sehen sich Hochschulbibliotheken bei der Konzipierung von Informationskompetenz-Programmen immer wieder mit der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit konfrontiert. Die Umsetzung der geforderten ganzheitlichen und strategischen Überlegungen werden durch unterschiedlichste Rahmenbedingungen erschwert, weshalb die Entwicklung in diesem Bereich nur sehr langsam voranschreitet (Torras und Sætre 2009, S. 1).

Ausgehend von dieser Problemstellung setzt die vorliegende Arbeit an: Mit Hilfe eines Modells soll ein Werkzeug geschaffen werden, welches es den Fachleuten in Hochschulbibliotheken ermöglicht, auf der einen Seite ihre Konzepte und Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung ganzheitlich zu analysieren. Auf der anderen Seite können die Hochschulbibliotheken in einem weiteren Schritt Optimierungen vornehmen. Die Entwicklung dieses Modells mit erläuterndem Evaluationsszenario, welches aufzeigt, wie das Modell konkret als Analyse-Werkzeug eingesetzt werden kann, stehen dabei im Zentrum.

Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich folgendermassen: Im ersten Teil wird der Forschungsstand im Bereich der Entwicklung von Konzepten zur Förderung von Informationskompetenz an Hochschulen aufgearbeitet. Daraus leiten sich die konkrete Zielsetzung und die Fragestellungen ab. Im dritten Kapitel wird schliesslich das Modell entwickelt und konstruiert. Die Konzeption des Analyseinstruments steht dabei im Zentrum. Mit Hilfe eines Pretests wird der konstruierte Fragebogen schliesslich evaluiert. Anhand der Ergebnisse des Pretests wird der Fragebogen optimiert. Das Fazit im vierten Kapitel und eine kritische Würdigung des gewählten Forschungsdesigns sowie ein Ausblick für den weiteren Forschungsbedarf runden die Arbeit schliesslich ab.

2 Forschungsstand

Ausgehend von der eingangs skizzierten Problemstellung wird im Folgenden der aktuelle Forschungsstand im Bereich der Entwicklung von Konzepten und Programmen zur Förderung von Informationskompetenz näher beschrieben. In Kapitel 2.1 wird die definitorische Grundlage des Begriffs *Informationskompetenz* hergeleitet, für die vorliegende Arbeit festgelegt und auf die historische Entwicklung der Informationskompetenz-Förderung an Hochschulen eingegangen. Die wichtigsten Forschungsergebnisse sowie aktuelle Betrachtungen werden in Kapitel 2.2 dargestellt. Das Zwischenfazit in Kapitel 2.3 bildet schliesslich die Grundlage für die Erarbeitung der zentralen Fragestellungen im letzten Kapitel.

2.1 Herleitung der Definition von Informationskompetenz

Aus historischer Perspektive gesehen, taucht der englischsprachige Begriff *Information Literacy* in den USA erstmals in den 1970-er Jahren im Zusammenhang mit den Bestrebungen auf, das Bibliotheks- sowie Informations- und Dokumentationswesen voranzubringen. Die deutsche Übersetzung des Begriffs Informationskompetenz hat sich mit einer Verzögerung von ca. zehn Jahren Ende der 1980er-Jahre vor allem im bibliothekarischen Umfeld etabliert (Homann 2000, S. 205). Grund für diese Entwicklung waren in erster Linie staatliche Förderprogramme für das Bibliothekswesen (ebd.).¹

Die Diskussionen um die Definition des Begriffs Informationskompetenz sind trotz der meist bibliothekarischen Sichtweise sowohl in der englischsprachigen als auch in der deutschsprachigen Literatur breit gefächert. Dies hat vor allem damit zu tun, dass die Informationskompetenz nicht nur als eine einzelne unablässige Fähigkeit verstanden wird, sondern als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen für die erfolgreiche Teilnahme in der Informationsgesellschaft gilt (UNESCO 2003). In diesem Zuge werden in der Literatur immer mehrere Kompetenzen bzw. Literacies genannt, was eine klare Abgrenzung zur Informationskompetenz erschwert:

„The root of the problem is that we have always been unlucky with the term IL because it is very hard to define either ‚information‘ or ‚literacy‘.“ (Godwin 2012a, S. 20)

Es ist nicht der Anspruch an dieser Stelle die begriffliche Definition von Informationskompetenz herzuleiten und im Detail zu diskutieren. Jedoch ist es notwendig eine Basis für ein Begriffsverständnis zu schaffen, welches der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen soll. Im Folgenden werden deshalb zum einen die Teilwörter *Kompetenz* und *Information* definiert mit Fokus auf das deutschsprachige Begriffsverständnis. Zum anderen

¹ Detailliertere Ausführungen zur historischen Entwicklung im deutschsprachigen Raum folgen im Kapitel 2.2.

werden Erkenntnisse aus der Literatur zusammengefasst, die sich bereits ausführlich mit der definitorischen Diskussion des Begriffs Informationskompetenz auseinandergesetzt haben.

2.1.1 Definition von Kompetenz

In Anlehnung an Erpenbeck und Heyse (2009) wird Kompetenz als Selbstorganisationsfähigkeit verstanden, um in einem komplexen System Entscheidungen treffen zu können. Wissen und Motivation sind dabei die beiden Grundvoraussetzungen, um in einem Gebiet Kompetenz zu entwickeln:

„Kompetenzen werden von Wissen im engeren Sinne fundiert, durch Regeln, Werte und Normen konstituiert, durch Interiorisationsprozesse personalisiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert.“ (Heyse und Erpenbeck 2009, S. XI)

Weinert (2002) betont in seiner Definition auch den praxisbezogenen Aspekt der Kompetenzentwicklung:

„[Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Weinert 2002, S. 27)

Will man also die Entwicklung von Kompetenzen anregen, spielen emotions- und motivationsaktivierende Lernprozesse und ein förderliches Lernumfeld mit Praxisbezug eine wichtige Rolle, wobei immer auch bestimmte Wertvorstellungen und externe Kontextfaktoren entscheidend sind (OECD 2005). Diese beiden gängigen Definitionen des Kompetenzbegriffs zeigen, dass die erfolgreiche Kompetenzentwicklung eine komplexe Angelegenheit darstellt. Eine Institution wie beispielsweise eine Hochschule kann eine Kompetenz nicht explizit vermitteln, sondern lediglich ihre Entwicklung anregen, indem sie Menschen dazu befähigt, ihre kognitiven, praktischen und kreativen Fähigkeiten zu mobilisieren. Da sich die vorliegende Arbeit vor allem mit den Möglichkeiten der Kompetenzförderung durch eine Institution wie die Hochschulbibliothek im Bereich des Umgangs mit Information auseinandersetzt, ist die pädagogische Sichtweise des Kompetenzbegriffs als Grundlage für die weiteren Diskussionen zu sehen.

2.1.2 Definition von Information

Eine einheitliche Definition des Informationsbegriffs ist schwierig, weil sich einerseits verschiedene wissenschaftliche Disziplinen mit dem Begriff auseinandersetzen und andererseits das Wort auch im Alltag inflationär verwendet wird. Ingold merkt an, dass sich die wissenschaftlichen Disziplinen gegenseitig vorwerfen, „ihn [den Informationsbegriff]

falsch oder ungenügend definiert zu haben“ (Ingold 2011, S. 8). Weiter wird auch in der Forschungsliteratur zur Informationskompetenz der Informationsbegriff nicht klar und eindeutig definiert (Ingold 2011, S. 57; Treude 2011, S. 2).

Da die vorliegende Arbeit im Forschungsbereich der Informationswissenschaft anzusiedeln ist, soll das Begriffsverständnis als erstes aus informationswissenschaftlicher Perspektive betrachtet werden. Information ist Wissen, das in einem bestimmten Kontext steht und einen Handlungsbezug aufweist:

„Information [ist] die Menge an Wissen, das in aktuellen Handlungssituationen benötigt wird, das der aktuell Handelnde in der Regel aber nicht selber besitzt oder über das er zumindest nicht direkt verfügen kann.“ (Kuhlen 2004, S. 15)

Kuhlen (ebd.) betont weiter, dass Informationskompetenz als eine Grundvoraussetzung zu sehen ist, um den Wahrheitsgehalt einer Information einschätzen zu können:

„Die Leistung der Umwandlung von Information in Wissen besteht dann also darin, nicht jede aufgenommene Information gleich zu behandeln, für gleich wahr anzusehen, sondern den unterschiedlichen Wahrheitswert und seine unterschiedliche Handlungsrelevanz einschätzen zu können. Dies setzt Informationskompetenz voraus [...]“ (Kuhlen 2004, S. 15)

Ingold unterscheidet bei der Definition des Informationsbegriffs neben der informationswissenschaftlichen Sichtweise weiter zwischen der bibliothekswissenschaftlichen, betriebswirtschaftlichen und der informationstechnischen Prägung (Ingold 2011, S. 57). Je nach Zielsetzung ergeben sich daraus in der jeweiligen Disziplin unterschiedliche Schwerpunkte in der Definition. Für die vorliegende informationswissenschaftliche Arbeit, welche einen Themenaspekt im bibliothekarischen Kontext untersucht, ist deswegen das bibliothekarische sowie informationswissenschaftliche Verständnis ausschlaggebend. Wie bereits erläutert, ist in der informationswissenschaftlichen Perspektive das pragmatische Verständnis zentral. Aus bibliothekarischer Sichtweise wird Information jedoch eher auf dokumentarischer bzw. technischer Ebene betrachtet:

„Information wird dabei in erster Linie verstanden als ein Gegenstand, der erzeugt, gesammelt, organisiert, interpretiert, gespeichert, wiedergewonnen, verteilt, transformiert und benutzt werden kann.“ (Ingold 2011, S. 31)

Eine einheitliche Definition sowohl für die informationswissenschaftliche als auch für die bibliothekarische Perspektive scheint also kaum möglich. Eine Parallele ist laut Ingold, dass Information an die Erzeugung, Nutzung und den Transfer von Wissen gekoppelt ist (Ingold 2011, S. 56). Kuhlen (2004) verdeutlicht dies mit dem Begriff der Informationsautonomie. Informationell autonom zu handeln bedeutet die Fähigkeit zu haben, auf Informationsquellen mit den entsprechenden Werkzeugen zugreifen zu können und diese nutzen zu können

(Kuhlen 2004, S. 17). Beiden Begriffsbestimmungen gemein ist demnach die Rolle des „Menschen als handelndes Subjekt“ (Ingold 2011, S. 59) im Kontext der Information und der Entwicklung einer Kompetenz. Dieses Grundverständnis ist auch für die weitere Diskussion um die Definition des Begriffs Informationskompetenz zentral und soll somit auch nicht „dogmatisch für alle Kontexte einen Geltungsanspruch erheben“ (Treude 2011, S. 38).

2.1.3 Informationskompetenz als Schlüsselkompetenz der Informationsgesellschaft

Sowohl für den Begriff *Kompetenz* als auch für *Information* steht der Mensch als handelndes Subjekt im Mittelpunkt. Die entscheidende Frage für die Herleitung des Begriffs Informationskompetenz lautet deshalb, was eine informationskompetente Person ausmacht. In allen definitorischen Bemühungen der letzten 20 Jahren fällt auf, dass unter dem Begriff Informationskompetenz immer verschiedene Teilaspekte bzw. Teilkompetenzen subsumiert werden (Rebele 2010, S. 45). Jedoch gibt es sowohl im englischsprachigen als auch im deutschsprachigen Raum keine einheitliche Definition und Klassifikation dieser Teilkompetenzen. Die Zusammensetzung dieser Teilkompetenzen ist geprägt durch die gesellschaftlichen sowie technologischen Entwicklungen als auch durch den jeweiligen (Anwendungs-)Kontext (Treude 2011, S. 51; Gosling und Nix 2011, S. 92). Godwin fasst diesen Aspekt wie folgt zusammen:

„Literacies change and develop in any country according to the technological, economic and cultural requirements they have to address.“ (Godwin 2012b, S. 234)

Daraus ergeben sich zahlreiche Diskussionen rund um die Frage, welche Schlüsselkompetenzen in der heutigen Gesellschaft für das Individuum erforderlich sind:

„There are many literacies, and the shift in importance, according to the level of the activity, social discourse and subject discipline. [...] Literacies are connected, and most of them have some kind of critical thinking and development of scepticism at their core. This is what should form the basis of IL in 2012, and in the immediate future.“ (Godwin 2012b, S. 236)

Die OECD fasste 2005 in ihrem Projekt „Definition and Selection of Key Competencies“ (DeSeCo) die Schlüsselkompetenzen auf drei Ebenen zusammen (OECD) 2005, S. 5):

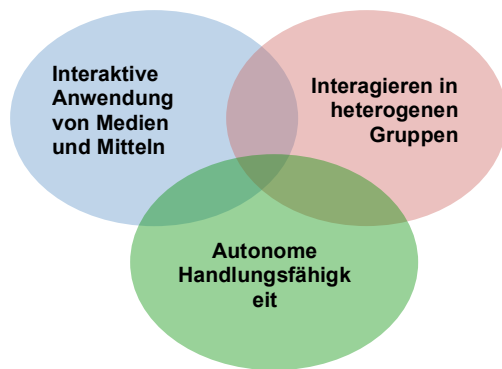


Abbildung 1: Kategorien Schlüsselkompetenzen (OECD 2005, S. 5)

Diese Übersicht widerspiegelt die Definition von Kompetenz, wie sie in Kapitel 2.1.1 dargestellt wird. Im Zusammenhang mit Informationskompetenz ist der blau eingefärbte Kreis „Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln“ besonders interessant:

„The DeSeCo Project’s conceptual framework for key competencies classifies such competencies in three broad categories. First, individuals need to be able to use a wide range of tools for interacting effectively with the environment: both physical ones such as information technology and socio-cultural ones such as the use of language.“ (OECD 2005, S. 5)

Dieser Aspekt wird in der Literatur in der Regel unter ICT-Kompetenz und Medienkompetenz zusammengefasst. Gosling und Nix (2011, S. 92) betonen weiter, dass es sich dabei um sich überlappende Kompetenzen handelt und insbesondere Informationskompetenz immer wichtiger wird, da der exponentielle Anstieg von Daten entsprechende Fähigkeiten zur Bewältigung dieser erfordert. Daraus folgt die umfassende Sichtweise von Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation in der heutigen Informationsgesellschaft, wie sie beispielsweise in der sehr häufig zitierten Definition (Godwin 2012b, S. 230) der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) aus dem Jahre 2003 enthalten ist:

„Information literacy encompasses knowledge of one’s information concerns and needs, and the ability to identify, locate, evaluate, organize and effectively create, use and communicate information to address issues or problems at hand; it is a prerequisite for participating effectively in the Information Society, and is part of the basic human right of lifelong learning.“ (UNESCO 2003)

In einer späteren Publikation der UNESCO im Jahr 2008 wird der Aspekt des Menschenrechts zwar nicht mehr explizit betont, dafür jedoch die ethische Perspektive im Umgang mit Information ergänzt:

„Information Literacy is the capacity of people to: Recognise their information needs; locate and evaluate the quality of information; store and retrieve information; make effective and ethical use of information; and apply information to create and communicate knowledge.“ (Catts und Lau 2008)

Im Gegensatz zum deutschsprachigen Raum haben sich im englischsprachigen Raum angesichts dieser umfassenden Definition von Informationskompetenz in den vergangenen Jahren neue Diskussionen um eine Begriffserweiterung ergeben. Begriffe wie beispielsweise *information fluency* „as a set of intellectual capabilities, conceptual knowledge, and contemporary skills associated with information technology“ (Godwin 2012b, S. 232) betonen die fortlaufende Entwicklung von Informationskompetenz im Zusammenhang mit den technologischen Neuerungen. Oder auch der Ausdruck *Transliteracy* ist eher bezeichnend für die Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Interagierens über eine Bandbreite („range“) von Plattformen, Tools und Medien (Godwin 2012b, S. 234).

Vor diesem Hintergrund ist eine universell akzeptierte Definition kaum möglich (Basili 2011, S. 14). Für die vorliegende Arbeit soll die neuere und umfassendere Definition von Catts und Lau (2008) grundlegend sein, zumal sie hervorhebt, was den informationskompetenten Menschen in der heutigen Informationsgesellschaft ausmacht:

*Eine informationskompetente Person besitzt die Fähigkeit, ausgehend von einem definierten Informationsbedarf, Information zu lokalisieren und deren Qualität zu evaluieren, die gefundene Information zu speichern und unter Berücksichtigung ethischer Grundprinzipien diese Information anzuwenden und zu kommunizieren.*²

Eine weitere Ergänzung zur definitorischen Begründung des Begriffs Informationskompetenz ist die bereits erwähnte kontextuelle Betrachtung des Begriffs:

Informationskompetenz ist daher als ein adaptionsfähiges Konzept zu verstehen und stets im Kontext von gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen zu betrachten.

In der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Untersuchungsgegenstand auf die Anforderungen an die heutige Informationsgesellschaft. Aus diesem Grund wird der Fokus bei der Definition von Informationskompetenz auf aktuelle Begriffsdiskussionen gelegt. Informationskompetenz wird demnach als ein Konzept verstanden, welches sich aus verschiedenen Teilkompetenzen im Umgang mit Information zusammensetzt. Die Unschärfe und Überlappung der einzelnen Elemente lässt sich vermindern, indem die Betrachtung von Informationskompetenz immer in einen bestimmten Kontext gestellt wird (Ingold 2011, S. 61).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Untersuchungsgegenstand auf der Hochschulebene betrachtet. Rader schätzt, dass ca. 60% des Outputs im

² Es handelt sich hierbei um eine freie Übersetzung der Autorin auf Grundlage von Catts und Lau (2004).

Forschungsbereich zur Informationskompetenz dem Hochschulkontext zuzuordnen sind (Rader 2002).³ Deshalb beziehen sich die folgenden Kapitel auf die Förderung von Informationskompetenz an Hochschulen. Innerhalb dieses bestimmten Kontextes lässt sich somit eine terminologische Klarheit schaffen, welche schliesslich für die Untersuchung der Fragestellungen von zentraler Bedeutung ist und im Nachfolgenden erörtert wird.

2.2 Informationskompetenz aus hochschulbibliothekarischer Perspektive

Wie die definitorische Herleitung des Begriffs Informationskompetenz gezeigt hat, ist weder ein universelles noch ein rein informationswissenschaftliches Verständnis von Informationskompetenz als sinnvoll zu erachten. Wird Informationskompetenz grundsätzlich als Konzept im Kontext einer Hochschule betrachtet, so ergeben sich dabei unterschiedliche Felder, die sich als Untersuchungsgegenstand anbieten. Es sind dies zum einen die Studierenden an einer Hochschule, die im Laufe ihres Studiums ihre Informationskompetenz entwickeln und zum anderen die Hochschule selbst, welche den Studierenden ein entsprechendes Lernumfeld bietet und Informationskompetenz fördern soll. Um zu verstehen, warum vor allem die Hochschulbibliotheken die Förderung von Informationskompetenz als ihre Aufgabe wahrnehmen, wird als erstes die historische Entwicklung von Konzepten der Informationskompetenz im Hochschulumfeld betrachtet. Um die Förderung von Informationskompetenz auf strategischer und konzeptioneller Ebene voranzutreiben, wurden in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene Modelle und Standards der Informationskompetenz entwickelt. Diese werden in den folgenden Kapiteln zusammengefasst. Daraus erfolgt im letzten Teil eine Übersicht über die aktuellen Bestrebungen der Hochschulbibliotheken zur Förderung der studentischen Informationskompetenz.

2.2.1 Historischer Rückblick zur Förderung von Informationskompetenz

Verschiedene Dissertations- und Diplomarbeiten im deutschsprachigen Raum fassen die historische Entwicklung von Konzepten im Bereich der Förderung von Informationskompetenz ausführlich zusammen und stellen grundsätzlich gute Überblicksarbeiten dar (Hapke 2008). Die historische Perspektive bildet nicht nur in deutschsprachigen sondern auch in englischsprachigen Publikationen meist die Ausgangslage für die Diskussionen rund um die Entwicklung von Konzepten zur Förderung der Informationskompetenz (Treude 2011, S. 51). Als gemeinsamer Nenner für die

³ Aktuellere Zahlen in Bezug auf den genauen Forschungsoutput sind nicht vorhanden. Jedoch lässt sich vermuten, dass der Anteil der Forschungsarbeiten zur Informationskompetenz im Bereich des Hochschulkontextes eher gestiegen ist. Der International State of the Art Report for Information Literacy spricht für diese Annahme, da die entwickelten Ressourcen und umgesetzten Programme im Bereich der Informationskompetenz-Förderung meist den Hochschulbibliotheken zuzuordnen sind (Lau 2007).

Entstehung von Konzepten der Informationskompetenz sehen die meisten Autoren das Aufkommen des Internets (vgl. Kapitel 2.1.3). Durch diese Entwicklung hat sich der Umgang mit Information stark verändert. Infolgedessen haben die Dienstleistungen von Hochschulbibliotheken zur Unterstützung der Studierenden in der Suche und Verarbeitung von Information zunehmend an Bedeutung gewonnen (Pinto et al. 2010, S. 4):

„Der kompetente Umgang mit sowie die effektive und ethische Nutzung von Informationen sind Voraussetzungen geworden für ein erfolgreiches Studium und Berufsleben. Aufgabe der Hochschulen und Hochschullehrenden muss es deshalb sein, die Studierenden darin zu unterstützen, einen hohen Grad an Informationskompetenz zu erlangen, damit sie sowohl im Studium und Alltag als auch im späteren Berufsleben dazu befähigt sind, selbstständig Probleme zu lösen und Entscheidungen eigenständig zu treffen.“ (Rebele 2010, S. 19)

Viele Ansätze in der Forschungsliteratur und damit zusammenhängenden empirischen Untersuchungen entstammen dem amerikanischen Bibliothekswesen (Hochholzer und Wolff 2006, S. 2). Hütte sieht den Grund dafür einerseits darin, dass der aufgeklärte Bürger Teil des amerikanisch demokratischen Grundverständnisses ist. Andererseits sind die Hochschulbibliotheken in den USA schon seit den 1960er Jahren in die Lehre miteingebunden, während die Benutzerforschung in Deutschland im Zusammenhang mit didaktischen Aufgaben erst gegen Ende der 1970er Jahre stärker an Bedeutung gewann (Hütte 2006, S. 145). Die Entwicklung von Konzepten der Informationskompetenz an Hochschulen im deutschsprachigen Raum ist also mit einer zeitlichen Verzögerung durch Konzepte aus dem angloamerikanischen Raum geprägt (Singh und Klingenberg 2012, S. 270). Die Entwicklung von Initiativen in anderen europäischen Sprachregionen ist dahingegen aufgrund der Sprachbarrieren „fragmentiert“ (Virkus 2003)⁴.

Rebele unterteilt die Entwicklung der Konzepte von Informationskompetenz in zwei Abschnitte: Frühere Entwicklung (1980-2000) und aktuellere Entwicklung (2000-2010) (Rebele 2010, S. 27ff). Unter diesem Gesichtspunkt und mit Fokus auf die englischsprachige sowie deutschsprachige Literatur wird die historische Betrachtung wie folgt zusammengefasst:

1980-2000

Mit Beginn der 1980er Jahre hat die Förderung von Forschungsprojekten zur Untersuchung von Informationskompetenz im angloamerikanischen Raum zugenommen (Markless und Straetfield 2007, S. 15). Wichtige Bestrebungen zu Beginn dieses Jahrzehnts war die Informationssuche unter Berücksichtigung des emotionalen, affektiven und kognitiven

⁴ Einen Überblick über den aktuellen Stand (2008) von Informationskompetenz-Initiativen bietet der Information Literacy International State-Of-The-Art Report der UNESCO (Lau 2007).

Informationsverhaltens (Kuhlthau 2004). Diese ganzheitliche Sichtweise auf den Menschen während des Suchprozesses zeigt die Wichtigkeit auf, wo welche Art von Unterstützung beim Suchprozess angebracht wäre. Die Dienstleistungen der Bibliotheken im Bereich Informationskompetenz waren jedoch zu diesem Zeitpunkt noch stark an den in den Bibliotheken zur Verfügung stehenden Ressourcen orientiert:

„Source-oriented intervention in the user’s information searching has been traditionally dominant in the academic library. [...] Much attention has been devoted to all details regarding the functionality of any given database. Instruction and supervision have been of the ‘one size fits for all’ kind.“ (Torras und Sætre 2009, S. 72)

In den Vereinigten Staaten waren 1989 die Bemühungen der American Library Association (ALA) mit der Gründung des National Forum on Information Literacy (NFIL) (Presidential Committee von Information Literacy 1989) von zentraler und nationaler Bedeutung für die weiteren Entwicklungen und Initiativen im Bereich Informationskompetenz. Dadurch erlangte das Thema der Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken erstmals politische Bedeutung:

„The earlier and most diffused IL initiatives are those developed in the US since 1989 and in the Australian and New Zealand (ANZ) area since 1999. Both in US and ANZ, in fact, a widespread recognition of the IL importance gave rise to national policies aimed at setting coherent and enabling contexts for IL developments. On the contrary, Europe has not yet matured the awareness of the role that IL can assume [...].“ (Basili 2011, S. 29)

In den Dokumenten sowohl der ALA (Presidential Committee von Information Literacy 1989) als auch später des Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIL) (Bundy 2004) wird insbesondere die Aufforderung an die Bildungseinrichtungen deutlich, Informationskompetenz in Bildungsprogramme zu integrieren. Die Förderung von Informationskompetenz wird demnach als eine flächendeckende Bildungsaufgabe verstanden. Aus dieser Bestrebung heraus wurden im Jahre 2000 durch die Association of College and Research Libraries (ACRL), eine Untergruppe der ALA, die Information Literacy Standards for Higher Education entwickelt und publiziert (Association of College and Research Libraries (ACRL) 2000).

2000-2010

Im deutschsprachigen Raum sind in den 1990er Jahren kaum Publikationen entstanden, die sich mit dem Konzept der Informationskompetenz vertieft auseinandersetzen (Treude 2011, S. 67). Erst ab dem Jahre 2000 begann im deutschen Bibliothekswesen die Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Dies ist zum einen auf die Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses und den damit zusammenhängenden Umwälzungen im

Bildungswesen zurückzuführen (empatic 2012). Zum anderen waren die Ergebnisse der in Deutschland national geförderten Studie „Studieren mit elektronischer Fachinformation“ (SteFi) ausschlaggebend für die Entwicklung von Modellen und Standards im Bereich Informationskompetenz (Klatt et al. 2001). Die Studie untersuchte insbesondere das Rechercheverhalten von Studierenden sowie Dozierenden an Hochschulen und kam zum Schluss, dass die Recherchekompetenz bei beiden Untersuchungsgruppen als ungenügend zu erachten ist (ebd.). Dadurch gewann die Frage, was Bibliotheken tun können, um die Informationskompetenz ihrer Nutzer zu verbessern, eine stärkere Betrachtung. Im Jahre 2002 wurden die Amerikanischen Standards der ACRL erstmals ins Deutsche übersetzt (Homann 2002) und später als baden-württembergische Standards der Informationskompetenz adaptiert (Netzwerk für Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) 2006). Diese „Standards der Informationskompetenz für Studierende“ sind seither im deutschsprachigen Hochschulraum weit verbreitet und sind für die Hochschulbibliotheken bei der Konzipierung von Angeboten im Bereich der Informationskompetenz von strategischer Bedeutung.

In der Schweiz gibt es seit 2011 Schweizer Standards zur Informationskompetenz von Studierenden (Projekt Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen 2011b). Als Grundlage dienten auch hier die amerikanischen Standards der ACRL sowie auch diejenigen der ANZIL. Die Entwicklung dieser Standards entstand aus einem national geförderten Projekt „Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen“, welches im Zeitraum von 2008 bis 2011 durchgeführt wurde. Dadurch gewann die Thematik auch in der Schweiz eine stärkere Bedeutung. Inwiefern diese Standards auch tatsächlich durch die Hochschulbibliotheken im Rahmen ihrer Dienstleistungsangebote zur Förderung der Informationskompetenz eingesetzt werden, ist derzeit noch unklar (Schubnell et al. 2012).

Auf internationaler Ebene war es vor allem die UNESCO bzw. die International Federation for Library Associations (IFLA), welche der Thematik auf einer übergeordneten und somit von den Bibliotheken unabhängigen Ebene grosse Beachtung schenkte. Die UNESCO sponsorte zwei internationale Tagungen, die je zu zwei grundlegenden Statements führten: die Prague Declaration 2003 (UNESCO 2003) und die Alexandria Proclamation 2006 (IFLA 2006). In beiden Statements wird deutlich, dass Informationskompetenz nicht nur eine Schlüsselqualifikation des einzelnen Menschen in der Informationsgesellschaft darstellt, sondern auch eine wirtschaftliche, soziale und kulturelle Relevanz darstellt, die auch auf staatlicher und politischer Ebene berücksichtigt und in Strategien des lebenslangen Lernens eingebunden werden muss (Andretta 2007, S. 2).

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Bestrebungen und Diskussionen im Bereich Informationskompetenz stark mit den Entwicklungen der Hochschulbibliotheken

zusammenhängen. Die Forschungsbemühungen sind dementsprechend meist im bibliothekswissenschaftlichen Umfeld anzusiedeln (Hapke 2008). Hierbei nicht zu unterschätzen ist die politische Rolle der bibliothekarischen Fachverbände. Im angloamerikanischen Raum haben diese ein stärkeres politisches Gewicht als beispielsweise in Deutschland oder in der Schweiz, weshalb nationale Standards der Informationskompetenz in den USA oder auch in Grossbritannien bessere Durchdringungsvoraussetzungen haben als dies im deutschsprachigen Raum der Fall ist. Vor diesem Hintergrund wird im nächsten Kapitel aufgezeigt, wo die aktuellen Bestrebungen der Hochschulbibliotheken zur Förderung von Informationskompetenz liegen, um darauf aufbauend schliesslich in einem letzten Teil die konkreten Fragestellungen für die vorliegende Arbeit herzuleiten.

2.2.2 Aktuelle Diskussionen im hochschulbibliothekarischen Kontext

Wie die nachfolgenden beiden Zitate verdeutlichen, lassen sich zum einen Konzepte zur Förderung von Informationskompetenz bei Studierenden nicht mehr aus dem Angebotsspektrum einer Hochschulbibliothek wegdenken. Zum anderen stellt sich in diesem Zusammenhang auch heute noch die Frage, welche Rolle die Bibliothek in einer Institution wie der Hochschule einnimmt:

„Nearly twenty years after the historical ALA report, the configuration of discourse about the IL phenomenon appears focused around the following key issues: the promoter community of the IL problem is the librarian one; in the Library and Information Science (LIS) field a large consent about IL importance do exists, but a universally accepted definition of the concept is still lacking.“ (Basili 2011, S. 53)

„The key question we need to address here is whether the academic library has been mainly a learning arena for formal or for the hidden curriculum. [...] there has been a long tradition of hidden curriculum activity in the academic library. Library services have not been integrated in the formal curriculum. Neither the academic staff nor the library staff have been fully aware of how and when the information professional can contribute to the formal curriculum to enhance student learning. As a result, the library has mainly served an archival function, or it has simply been a convenient place to find a quiet desk.“ (Torrás und Sætre 2009, S. 13)

Wie schon in der Definition von Kompetenz in Kapitel 2.1.1 erläutert wurde, kann eine Kompetenz nur innerhalb eines günstigen Lernumfelds erworben werden. Demnach kann die Förderung von Informationskompetenz an einer Hochschule nur dann erfolgreich sein, wenn sie im Kontext der Unterrichtsinhalte steht und zum richtigen Zeitpunkt stattfindet. Die Forderung, dass Hochschulbibliotheken bei der Angebotsbereitstellung von Programmen zur Informationskompetenz mit den Fachbereichen zusammenarbeiten und die Veranstaltungen wenn möglich in ein fachbezogenes Curriculum integriert sein sollen, zieht sich wie ein roter

Faden durch die Forschungsliteratur und wird durch viele empirische Studien in diesem Bereich bestätigt (Sühl-Strohmenger 2012c, S. 101).

Vor diesem Hintergrund sind im Laufe der Jahre neben den in Kapitel 2.2.1 dargelegten Standards zur Informationskompetenz auch zahlreiche weitere Modelle für das Erarbeiten von Konzepten und deren Umsetzung im Bereich der Förderung von Informationskompetenz entstanden. Diese zeichnen sich überwiegend dadurch aus, dass sie oft explizit die Bandbreite der Teilkompetenzen darstellen (vgl. Kapitel 2.2.2). Eine wesentliche Unterscheidung der Modelle liegt zwischen der *personenbezogenen* und der *institutionenbezogenen* Betrachtung.

Exemplarisch werden im Folgenden einige Modelle, welche auch heute noch in der Literatur häufig zitiert werden, kurz beschrieben (Blanchett et al. 2012, S. 7).⁵

Personenbezogene Modelle veranschaulichen in der Regel den Informationssuchprozess des Individuums und haben meist prozesshaften Charakter:

Big6Skills

Die Big6Skills (Eisenberg 2007) gliedern den Informationssuchprozess in sechs Schritte. Diese rein kognitive und lineare Sichtweise entspricht nicht unbedingt den realen Gegebenheiten bei der Informationssuche (Markless und Straetfield 2007, S. 17).

Information Search Process (ISP)

Mit dem Modell des Information Search Process von Carol Kuhlthau wird der Suchprozess holistisch betrachtet, indem neben kognitiven Aspekten auch die Gefühlsebene (affektiv und emotional) mitberücksichtigt wird (Kuhlthau 2004). Der Suchprozess kann also durch wesentliche Unsicherheiten und Umwege geprägt sein und wird daher auch nicht als linear ablaufend betrachtet. Diese emotional-affektiven Aspekte sollen laut Kuhlthau bei Interventionen seitens der Bibliothek mitberücksichtigt werden.

7 Pillars of Information Literacy

Das durch die Society of College, National and University Libraries (SCONUL) 1999 entwickelte Modell der „Seven Pillars of Information Literacy“ wurde 2011 grundlegend überarbeitet (Society of College 2011). Die ursprüngliche lineare Sichtweise auf die verschiedenen Teilaspekte der Informationskompetenz wurde relativiert. Weiter handelt es sich dabei um ein Grundmodell, über welches verschiedene fachspezifische bzw. disziplinentorientierte Linsen („lenses“) gelegt werden.

⁵ Modelle der Informationskompetenz werden in zahlreichen Arbeiten ausführlich diskutiert, z.B. Hütte 2005, Ingold 2005, Rebele 2010.

Bei den *institutionsbezogenen* Modellen geht es in der Regel darum auf abstrahierte Weise die bei der Konzipierung von Informationskompetenz-Programmen wichtigen Schritte zu verdeutlichen.

Dynamisches Modell der Informationskompetenz

Ein im deutschsprachigen Raum sehr häufig zitiertes Modell ist das von Homann im Jahr 2000 entwickelte Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) (Homann 2000). Es handelt sich dabei um eine Kombination der Big6Skills und des Information Search Process. Dabei werden die einzelnen Prozessschritte zirkulär angeordnet unter Einbindung der emotionalen Komponente:

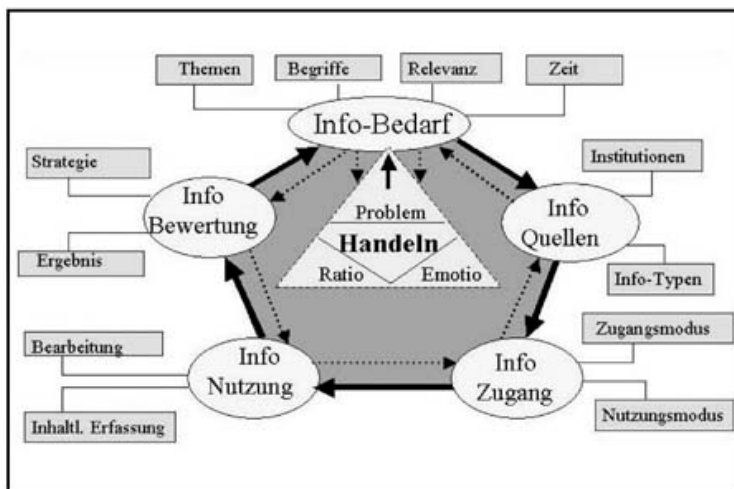


Abbildung 2: Dynamisches Modell der Informationskompetenz (Homann 2000)

Im Mittelpunkt dieses Modells steht zwar der Mensch, es berücksichtigt aber auch die didaktische und organisatorische Komponente bei der Planung von Veranstaltungen. Deshalb weist das Modell einen hohen Anwendungsbezug auf (Rebele 2010, S. 61).

Die Kritik an den Modellen der Informationskompetenz lässt sich mit folgendem Zitat von Blanchett et al. auf den Punkt bringen und verdeutlicht auch hier wieder die Forderung nach einem stärkeren Miteinbezug des Kontextes, in welchem die Förderung von Informationskompetenz umgesetzt wird:

„IL frameworks and standards have their limitations in that they often do mean anything to learners - IL needs to be contextualized for the learners. These are skills that are used for a purpose, so mapping these standards to curriculum or other outcomes shows the relevance.“
(Blanchett et al. 2012, S. 8)

Daraus ergibt sich folgende zentrale Aussage:

Wie bei den Standards zur Informationskompetenz, die in der Regel eine Aufzählung einzelner Fähigkeiten beinhalten, können auch die Modelle nicht als einzige Grundlage verwendet werden, wenn es um die Planung von Programmen zur Förderung von Informationskompetenz geht, sondern sollten vielmehr als ein genereller Handlungsleitfaden verstanden werden.

Die Forderung verlangt demnach eine ganzheitliche Betrachtungsweise, wenn es sich um Konzepte und Programme im Bereich der Förderung von Informationskompetenz handelt (Godwin 2012a, S. 23). Hapke spricht in diesem Zusammenhang einerseits von der „Autonomie der zu beratenden Person“ und andererseits von der „Autonomie der sozialen Systeme und Kontexte“ also der Lernumgebung, in der sich der Studierende befindet (Hapke 2007, S. 149). Hieraus erscheint in der deutschsprachigen Literatur seit ein paar Jahren immer wieder das Schlüsselwort der „teaching library“ als „Leitbild der modernen Bibliothek“ (Treude 2011, S. 77) und meint damit vor allem auch die didaktische Komponente von Informationskompetenz-Schulungen (vgl. Krauss-Leichert 2008; Sühl-Strohmenger 2012c). Treude (2011, S. 77) sieht diesen Begriff jedoch eher als ein Marketing-Label, welches genauso wenig wie die begriffliche Diskussion rund um Informationskompetenz zur terminologischen Klarheit beiträgt.

Die Schwerpunkte bei der ganzheitlichen Betrachtung der Informationskompetenz-Förderung liegen demnach sowohl bei der Organisation Hochschulbibliothek als auch im inneren und äusseren Umfeld der Hochschule selbst. Dieser Aspekt lässt sich laut Rebele in drei Ebenen unterteilen:

„Zum einen die Makroebene, die mit einem gesellschaftsorientiertem Ansatz durch die Gründung von nationalen und internationalen Kommissionen und Komitees versucht, die Bedeutung und Förderung von Informationskompetenz auf politischer und gesellschaftlicher Ebene hervorzuheben und voranzutreiben. Zum anderen wird auf der Mesoebene, mit ihrem Focus auf die Bemühungen der Bibliotheken und Bildungseinrichtungen, versucht, lokal Programme und Bemühungen zu fördern, um die Bedeutung von Informationskompetenz zu betonen und diese auszubauen. Zusätzlich laufen auch auf der Mikro- oder individuellen Ebene, die den persönlichen Umgang mit Informationen beschreibt, Bestrebungen der einzelnen Personen, sich Informationskompetenz anzueignen.“ (Rebele 2010, S. 65)

Mit diesem sogenannten Mehrebenenmodell nach Bronfenbrenner (1990) werden verschiedene Wirkungsebenen und deren Zusammenhänge aus ökologischer Perspektive im Bereich der Entwicklungs- und Sozialisationsforschung untersucht. Für die Übertragung dieses Modells auf den Kontext der Informationskompetenz-Konzepte ist vor allem die Grundaussage des Modells ausschlaggebend, wonach ein Untersuchungsgegenstand „topologisch als eine ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, ineinander

gebetteter Strukturen“ (Bronfenbrenner 1990, S. 76) zu verstehen ist. Die Meso-Ebene beinhaltet in den Ausführungen von Rebele (2010) sowohl die Bibliothek als auch die Bildungseinrichtung selbst. Für eine detaillierte Betrachtung ist es jedoch notwendig, die beiden Ebenen, die Meso- und die Exo-Ebene, nochmals zu differenzieren: Während die Bibliothek selbst als Meso-Ebene verstanden wird, wird die Hochschule im Sinne der Institution als Exo-Ebene betrachtet. Mit der Exo-Ebene ist demnach gemeint, dass die Hochschule als übergeordnete Institution zwar nicht explizit bzw. vordergründig in die Informationskompetenz-Förderung eingebunden ist, sie aber dennoch einen grossen Einfluss hat (Bronfenbrenner 1990, S. 76).

Dementsprechend lassen sich die Diskussionen rund um die Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken mit folgender Grafik veranschaulichen:

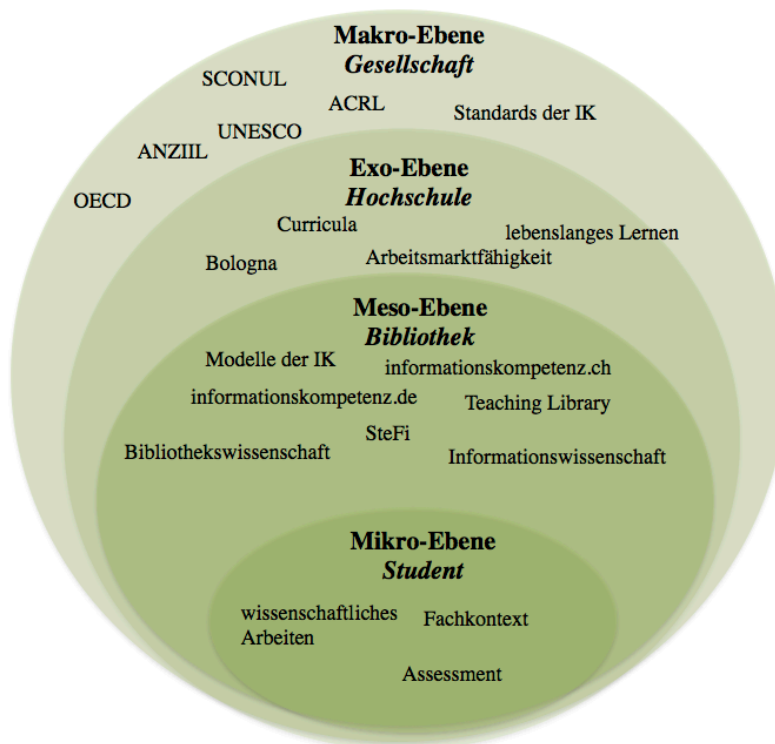


Abbildung 3: Mehrebenenmodell (in Anlehnung an Bronfenbrenner (1990))

Im nächsten Kapitel wird darauf aufbauend ein erstes Zwischenfazit gezogen, mit dem Ziel die verschiedenen Betrachtungsdimensionen aufzuzeigen.

2.3 Zwischenfazit: Sichtweisen auf Informationskompetenz

Wie die definitorische Herleitung und historische Entwicklung der Informationskompetenz gezeigt hat, kann diese Kompetenz nicht isoliert vermittelt werden, „sondern erwächst in einem längeren Prozess der eigenständigen Konstruktion von Wissen, von Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Sühl-Strohmeier 2012b, S. 8) und kann nur innerhalb eines bestimmten Kontexts entwickelt werden. Zusammen mit der immer noch stark diskutierten Bologna-

Reform und der damit propagierten Bedeutsamkeit einer arbeitsmarktorientierten Hochschulausbildung erhält die Thematik der Förderung von Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation der Informationsgesellschaft in pädagogischen sowie didaktischen Diskursen eine hohe Relevanz. Den Hochschulbibliotheken kommt hier die wichtige Aufgabe zu, nicht nur Wissen bereitzustellen, sondern „selbst Teil der Forschung und des Lernens [zu werden]“ (Hapke 2005, S. 119).

Die Darstellung des Forschungsstands hat weiter gezeigt, dass die Diskussionen rund um die Konzepte zur Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken verschiedene Sichtweisen tangieren, die sich teilweise auch in Abbildung 3 wiederfinden. Diese Sichtweisen sind als Herausforderungen zu verstehen, mit denen sich Hochschulbibliotheken konfrontiert sehen, wenn sie sich um die Erarbeitung und Umsetzung von Konzepten zur Förderung der Informationskompetenz bemühen. Folgend werden diese Sichtweisen im Sinne eines Zwischenfazits dargestellt und mit Stichworten ergänzt:

Nr	Sichtweisen	Stichworte
1	Strategische Verankerung von Informationskompetenz	Nachhaltige Einbettung
2	Etablierung von Standards der Informationskompetenz	Politische Ebene
3	Rolle und Wahrnehmung der Bibliothek in der Hochschule	Lehr- und Lernort Bibliothek
4	Kooperation mit Fachbereichen und Dozierenden innerhalb der Hochschule	Kommunikation, kulturelle Rahmenbedingungen
5	Anwendung von Modellen der Informationskompetenz	Prozesshaft, personenbezogen, institutionsbezogen
6	Organisatorische Strukturen in der Bibliothek	Personelle Kapazitäten, Ausbildung des Bibliothekspersonals, Infrastruktur
7	Didaktische Anforderungen an die Teaching Library	Lerntheorien, Konstruktivismus
8	Intracurriculare Einbettung von Schulungsprogrammen	Curriculare Verankerung
9	Technologische Unterstützung bei der Informationskompetenz-Förderung	Technologische Unterstützung, E-Learning, Infrastruktur
10	Lern- und Informationsverhalten von Studierenden	Lebenslanges Lernen, Motivation
11	Messen von Informationskompetenz bei Studierenden	Assessment, Nachhaltigkeit

Tabelle 1: Sichtweisen auf Informationskompetenz (Tabelle v. Verf.)⁶

⁶ Sühl-Strohmenger führt die Bezeichnung „Sichtweisen auf Informationskompetenz“ als Kategorie im Inhaltsverzeichnis des Handbuchs Informationskompetenz auf und fasst darunter Aufsätze zusammen, die inhaltlich teilweise den Punkten in der Tabelle 1 entsprechen (Sühl-Strohmenger 2012a).

Ausgehend davon ergeben sich nun auf den einzelnen Sozialisationsstufen, die in Abbildung 3 dargestellt sind, unterschiedliche Thesen. Die Sichtweisen der Tabelle 1 sind mit Nummern in Klammern den entsprechenden Ebenen zugeordnet:

Makro-Ebene (1, 2)

Die von internationalen und nationalen Komitees verabschiedeten Standards zur Informationskompetenz haben den Anspruch auf allen gesellschaftlichen Ebenen Anwendung zu finden. In der Realität ist dies aber durch die mangelnde Sichtbarkeit des Begriffs Informationskompetenz nicht möglich.

Exo-Ebene (4, 8)

Die Förderung von Schlüsselqualifikationen stellt ein zentrales Element der arbeitsmarktorientierten Hochschulausbildung dar. Durch die Verkürzung der Studiendauer im Rahmen der Bologna-Reform kann die in das Studium integrierte Förderung von Schlüsselkompetenzen und somit auch der Informationskompetenz nicht gewährleistet werden.

Meso-Ebene (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)

Die bisher erarbeiteten Modelle der Informationskompetenz vereinfachen den komplexen Aspekt von Informationskompetenz zu stark und berücksichtigen die organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen zu wenig.

Mikro-Ebene (5, 10, 11)

Informationskompetent zu sein bedeutet erfolgreich wissenschaftlich arbeiten zu können. Die Relevanz des wissenschaftlichen Arbeitens ist jedoch abhängig von Disziplin und Stufe der Ausbildung. Das Messen und somit Festlegen von Informationskompetenz-Niveaus wird dadurch erschwert.

Es ist aus forschungsökonomischen Gründen nicht machbar im Rahmen der vorliegenden Arbeit sämtliche dieser Arbeitshypothesen auf allen Betrachtungsebenen zu untersuchen. Eine völlig losgelöste Betrachtung einer einzelnen Ebene ist jedoch auch nicht sinnvoll, denn sie bedingen sich gegenseitig, wie bereits gezeigt wurde. Im Fokus des Erkenntnisinteresses stehen im Rahmen der informationswissenschaftlichen Betrachtung unseres Untersuchungsgegenstands die Bibliotheken, also die Meso-Ebene.

Auf dieser Grundlage werden im nächsten Kapitel abschliessend in Form einer Zusammenfassung die Fragestellungen für das vorliegende Forschungsvorhaben detailliert erläutert.

2.4 Identifizieren von Fragestellungen

Unter Berücksichtigung des skizzierten Forschungsstands erfolgt in diesem Kapitel die Annäherung an konkrete Fragestellungen sowie die nähere Beschreibung der Zielsetzung

der vorliegenden Arbeit. Diese Ausführungen bilden schliesslich die Grundlage für das Forschungsdesign und die Untersuchung in den weiteren Kapiteln dieser Arbeit.

Die aktuellen Diskussionen rund um die Einbettung von Konzepten zur Informationskompetenz-Förderung an Hochschulen zeigen, dass sich Hochschulbibliotheken mit Herausforderungen auf mehreren Ebenen konfrontiert sehen (vgl. Abbildung 3). Hochschulbibliotheken unternehmen zwar viel, um die Informationskompetenz-Förderung voranzutreiben, jedoch ist es enorm schwierig die genauen Faktoren zu identifizieren, welche eine erfolgreiche Einbettung der Informationskompetenz-Förderung im Hochschulkontext ausmachen. In diesem Zusammenhang betont Basili (2011), dass die strategische Einbettung eine wichtige Grundvoraussetzung darstellt, um Informationskompetenz-Programme erfolgreich und nachhaltig zu implementieren. Sie stellt fest, dass hierfür verschiedene Kriterien identifiziert werden müssen:

„Against this background, it can be explored how the distinction between different stratifications [...] can facilitate the identification of a set of variables to be taken into account in defining a coherent strategy towards making Information Literacy legitimate within the European Higher Education context“ (Basili 2011, S. 53)

Ausgehend von der in Abbildung 3 vorgenommenen Fokussierung auf die Meso-Ebene und somit auf die Hochschulbibliothek, führt dies zur ersten Fragestellung, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht wird:

Fragestellung 1:

Welche Kriterien sind ausschlaggebend für die erfolgreiche und nachhaltige Umsetzung von Informationskompetenz-Programmen an Hochschulen?

Diese erste Fragestellung lässt sich bereits durch die Analyse der Fachliteratur beantworten:

Didaktisches Kriterium

Entsprechen die Veranstaltungen der Bibliothek den modernen Lerntheorien des Konstruktivismus?

Technisches Kriterium

Inwiefern wird das Angebot durch technologische Komponenten unterstützt?

Organisatorisches Kriterium

Wie ist die personelle Situation? Welches Profil bzw. welche Kompetenzen bringen diejenigen Leute mit, die im Bereich der Förderung von Informationskompetenz tätig sind?

Kulturelles Kriterium

Welche Lehr- und Lernkulturen sind an der Hochschule erkennbar? Gibt es Unterschiede zwischen Fachbereichen und Disziplinen?

Die Berücksichtigung dieser Kriterien trägt zum Erfolg der Informationskompetenz-Förderung bei. Der Erfolg kann aber nur dann effektiv sein, wenn diese Kriterien holistisch betrachtet werden (Virkus 2012, S. 20). Somit kommt als weiteres wichtiges Kriterium die strategische Komponente hinzu, die in der Literatur weitgehend als wichtigster Faktor für die Nachhaltigkeit von Programmen zur Förderung von Informationskompetenz verstanden wird:

„The process of formalising an institutional strategy may encourage practitioners to take a more holistic view of their activity and to review its purpose and scope.“ (Corrall 2008, S. 32)

Die Strategieentwicklung impliziert folglich die nachhaltige Umsetzung von Konzepten zur Förderung von Informationskompetenz. Daraus ergeben sich zweit weitere Dimensionen, die für die anderen Dimensionen grundlegend sind:

Strategisches Kriterium

Ist die Förderung von Informationskompetenz strategisch in das Dienstleistungsportfolio der Hochschulbibliothek eingebettet. Und wenn ja wie?

Kriterium der Nachhaltigkeit

Mit welchen Instrumenten lassen sich die unternommenen Massnahmen hinsichtlich ihrer nachhaltigen Wirkung messen?

In der Forschungsliteratur werden meist ausgehend von Standards und Modellen zur Informationskompetenz zahlreiche Empfehlungen genannt, wie Informationskompetenz-Programme konzipiert und eingebettet werden sollen (vgl. Kapitel 2.3). Jedoch ist es unklar, welchen Stellenwert einzelne Empfehlungen im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung haben und wie diese als Erfolgsfaktoren gewichtet werden können:

„The multiplicity of potential recipients of IL interventions and frequent reference to developing new or improved offerings suggest a role for portfolio analysis tools in evaluating and prioritising IL activities.“ (Corrall 2008, S. 34)

Dies führt zu einer weiteren Fragestellung:

Fragestellung 2:

Wie sind die einzelnen Kriterien zu gewichten?

Diese ganzheitliche Betrachtung erfordert demnach ein entsprechendes Analyseinstrument und führt zu der weiteren Fragestellung:

Fragestellung 3:

Wie können Hochschulbibliotheken ihre Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung effizient und effektiv analysieren?

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht demnach in der Untersuchung und somit Beantwortung der formulierten Fragestellungen mittels adäquater Methoden. Die Ergebnisse sollen dabei einen praxisorientierten Mehrwert erzielen, indem sie den Hochschulbibliotheken in Form eines konkreten Instruments zur Analyse ihrer Bemühungen im Bereich der Informationskompetenz-Förderung dienen können. Dabei ist die Hochschulbibliothek als Teil des Lernumfeldes an einer Hochschule, die sowohl das informelle als auch formale Lernen unterstützt, zu verstehen (Torrás und Sætre 2009, S. 16). Hieraus ergibt sich eine klare Abgrenzung bezüglich der in Abbildung 3 dargestellten Ebenen. Im Zentrum der Untersuchung steht die Meso-Ebene, also die Hochschulbibliothek und ihre Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung. Komponenten aus den anderen Ebenen werden nur insofern berücksichtigt, wie sie Einfluss auf die Fragestellungen nehmen. Beispielsweise ist die Untersuchung der Informationskompetenz von Studierenden nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit, da dies für die Analyse der Konzepte im Bereich der Informationskompetenz-Förderung zweitrangig ist. Jedoch wird der Studierende natürlich als Teil des ganzen Systems verstanden und als solcher implizit berücksichtigt.

Ausgehend von den Erkenntnissen aus der bestehenden Literatur und den daraus erarbeiteten Fragestellungen wird im folgenden Kapitel ein Modell entwickelt, welches grundlegend für ein Analyseinstrument zur Beurteilung der Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung in der Praxis sein soll. Die Darstellung dieses Modells sowie die Entwicklung eines dem Modell entsprechenden Analyseinstruments stellen demnach den Hauptteil der vorliegenden Arbeit dar.

3 Modellentwicklung MOSAIK-PRO

Ausgehend von den Erkenntnissen, die sich aus der Analyse des Forschungsstands ergeben, wird in diesem Kapitel das für die Beantwortung der Fragestellungen dienliche Modell entwickelt. Im ersten Teil wird die visualisierte Darstellung des Modells beschrieben. Im zweiten Teil stehen die Begründung und die Erläuterung im Zentrum, warum und wie das Modell als Analyseinstrument eingesetzt werden kann. Den Kern dieses Unterkapitels bildet dabei die Darstellung des Operationalisierungsprozesses der einzelnen Modellbausteine. Im dritten Teil werden schliesslich die einzelnen Bausteine beschrieben und die für das Analyseinstrument nötigen Fragen hergeleitet. Als Ergebnis des Operationalisierungsprozesses wird im vierten Teil der Fragebogen dargestellt. Die Entwicklung und die Ergebnisse des Pretests, die für das Prüfen des Fragebogens nötig sind, werden im fünften Teil erörtert. Im letzten Teil werden schliesslich die Erkenntnisse aus dem Pretest zusammengefasst und interpretiert.

3.1 Darstellung des Modells

Wie in Kapitel 2 dargelegt, soll als Ziel der vorliegenden Arbeit ein Instrument resultieren, welches es Hochschulbibliotheken erlaubt, ihre Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung umfassend zu analysieren. Zur Strukturierung dieses komplexen Sachverhalts bietet sich die Modellbildung an:

„Modellbildung beschreibt den Vorgang des Abbildens von Teilstücken der Realität, um sie besser verstehen (diagnostizieren) zu können und Aussagen über die Zukunft machen zu können (prognostizieren). Es geht also um das Erkennen, Beschreiben und Prognostizieren von Umwelt und Realität in Strukturen und Prozessen. Ein Modell im Sinne der Modellbildung ist ein abstraktes Abbild eines Systems, welches stellvertretend für das System untersucht wird.“ (Wikipedia 2012)

Das Modell soll demnach die unterschiedlichen Kriterien berücksichtigen, welche bei der Konzipierung von Informationskompetenz-Programmen zu beachten sind und in Kapitel 2.4 erarbeitet wurden:

Die Kriterien *Strategie* und *Nachhaltigkeit* stehen im Mittelpunkt. Darauf basieren die weiteren Kriterien *Didaktik*, *Technologie*, *Organisation* und *Kultur*.

Auf Grundlage dieser sechs identifizierten Kriterien stellt sich demnach die Frage, wie all diese Aspekte unter Berücksichtigung der geforderten ganzheitlichen Sichtweise sinnvoll visuell im Sinne eines Modells dargestellt werden können. Auch in anderen Modellen im Bereich der Kompetenzförderung sind einige dieser Kriterien enthalten. So berücksichtigt

beispielsweise das häufig zitierte DYMIK von Homann die Komponente Organisation mit (vgl. Kapitel 2.2.2). Der wesentliche Unterschied zum Modell, welches im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelt wird, besteht jedoch darin, dass nicht wie bei Homann der Mensch im Mittelpunkt steht, sondern unter Berücksichtigung der Meso-Ebene (vgl. Abbildung 3) die Organisation Hochschulbibliothek. Die einzelnen in Kapitel 2.4 erarbeiteten Kriterien stellen dabei unterschiedliche Analyse-Bausteine dar. Auch soll bei der Betrachtung der einzelnen Bausteine keine sequentielle Abfolge wie im DYMIK erfolgen, sondern eine holistische Betrachtungsweise zur Geltung kommen.

Als weiteres Beispiel für eine ganzheitliche Betrachtung kann das im Jahre 2009 entwickelte Modell „Didactical Approach for Multiple Competence Development“ (DIAMOND) herangezogen werden (Bauer et al. 2009). Es handelt sich hier nicht explizit um ein Modell der Informationskompetenz, aber es zeigt insbesondere den Aufbau anhand verschiedener Dimensionen in Form von „unterschiedliche[n] Bausteine[n], die jeweils verschiedene relevante Aspekte beinhalten und die in ihrer Gesamtheit dieses Zusammenspiel unterstützen“ (Bauer et al. 2009, S. 8).



Abbildung 4: Gesamtansicht DIAMOND (Bauer et al. 2009)

Darauf aufbauend und unter Berücksichtigung des Forschungsstands, wie er in Kapitel 2 dargestellt wurde, ergibt sich somit ein Rahmenwerk bestehend aus vier Bausteinen, welche die Kriterien Didaktik, Technologie, Organisation und Kultur charakterisieren. Im Mittelpunkt stehen weiter die strategischen sowie die nachhaltigkeitsichernden Kern-Kriterien, die eng zusammenhängen und als Grundlage für die anderen Bausteine gelten. Daraus ergibt sich folgende Darstellung:

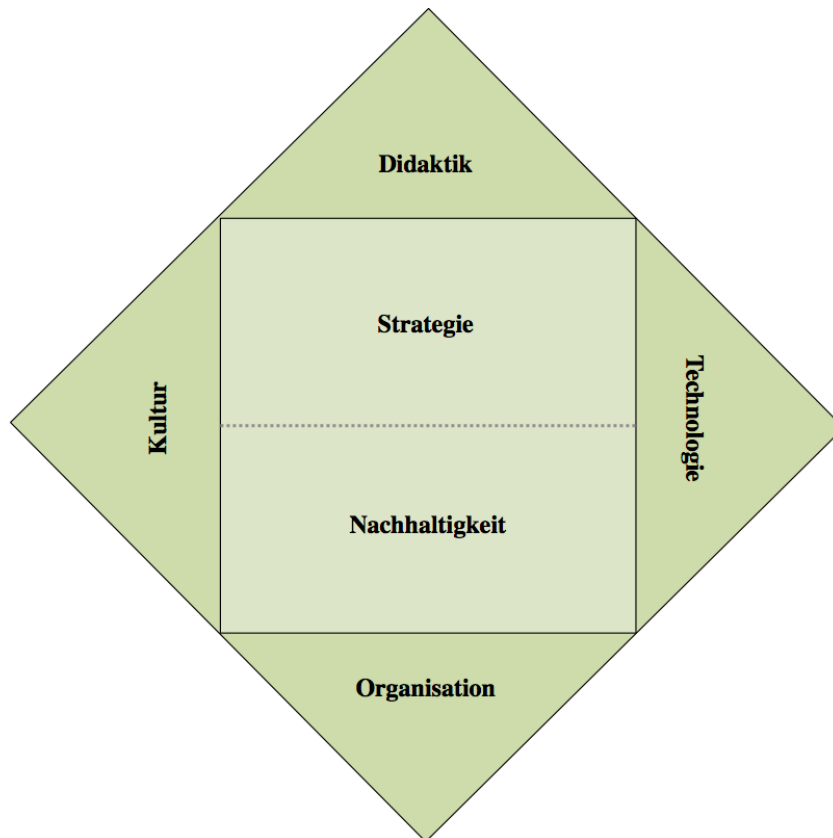


Abbildung 5: Visuelle Darstellung des Modells „MOSAIK“ (Abbildung v. Verf.)

Das Modell ist im Sinne eines Mosaiks mit einzelnen Bausteinen zu verstehen. Das Mosaik dient von seiner Charakteristik her als sinnvolle Darstellung, als dass es nur ein Gesamtbild geben kann, wenn alle einzelnen Bausteine in die Betrachtung miteinbezogen werden. Im gleichen Zuge dient der Begriff „MOSAIK“ als Akronym für die Bezeichnung des Modells:

MOSAIK-PRO

MOdell zur **STR**ategischen **ANA**lyse von **IN**formations**KOMP**etenz-**PRO**grammen

Mit Hilfe dieses Modells wird demnach ein Rahmenwerk geschaffen, mit welchem Hochschulbibliotheken aus multiplen Perspektiven ihre Aktivitäten im Bereich der Förderung von Informationskompetenz unter strategischen Gesichtspunkten analysieren und somit optimieren können. Die Erörterung, wie diese Analyse erfolgt, steht im Zentrum des folgenden Kapitels 3.2 und bildet eine wichtige Grundlage für die Beantwortung der Fragestellungen (vgl. Kapitel 2.4). Darauf aufbauend werden schliesslich in Kapitel 3.3 die einzelnen Bausteine detailliert beschrieben und im Sinne des Analyseinstruments operationalisiert.

3.2 Konzeption des Analyseinstruments basierend auf MOSAIK-PRO

Dem MOSAIK-PRO soll ein Analyseinstrument für Hochschulbibliotheken zugrunde liegen, mit welchem sie ihre Aktivitäten im Bereich der Förderung von Informationskompetenz evaluieren können. Die Bewertung der existierenden Konzepte und Aktivitäten führt zum Ziel, dass Hochschulbibliotheken besser einschätzen können, welche ihrer Tätigkeiten erfolgsversprechend sind und wo Optimierungspotential besteht. Gemäss dem Modell soll diese Analyse immer im Hinblick auf die strategisch angelegte Förderung von Informationskompetenz und somit bezogen auf dessen nachhaltige Integration in das Dienstleistungsportfolio einer Hochschulbibliothek erfolgen. Um schliesslich das MOSAIK-PRO zu einem konkreten Analyseinstrument zu machen, ist ein Operationalisierungsprozess notwendig, der die einzelnen Bausteine aufschlüsselt und messbar macht. Die Entwicklung und Begründung für diesen Prozess wird in diesem Kapitel beschrieben.

Lombriser und Ablanap sehen in der strategischen Analyse den Vorteil die dadurch gewonnen Informationen „durch spezifische Auswertungen zu strategischen Schlüsselaussagen zu verdichten“ (Lombriser und Ablanap 2005, S. 48). Daraus lassen sich potenzielle Chancen oder Erfolgspotentiale als auch Gefahren aufzeigen (ebd.). Aufgrund dessen muss für das MOSAIK-PRO ein entsprechendes Analyseinstrument geschaffen werden, indem die einzelnen Bausteine im Modell operationalisiert werden. Gemäss Schnell et al. besteht die Operationalisierung eines Begriffs

„aus der Angabe einer Anweisung, wie Objekten mit Eigenschaften (Merkmalen), die der theoretische Begriff bezeichnet, beobachtbare Sachverhalte zugeordnet werden können. Ein theoretischer Begriff behauptet die Existenz (mindestens) einer Dimension, auf der Objekte unterschieden werden können.“ (Schnell et al. 2011, S. 121)

Dieser Operationalisierungsprozess bildet demnach die Grundlage für die Konzeption des Analyseinstruments für das MOSAIK-PRO.

Mayer verwendet für den Prozess der Operationalisierung die Begriffe *Dimensionen* und sich daraus ergebende *Indikatoren*. Aus den Indikatoren wiederum entstehen *Items*, die mit einem entsprechenden Instrument (Skala) gemessen werden (Mayer 2009, S. 79).

Im Folgenden werden zur Veranschaulichung am Beispiel des Bausteins *Didaktik* exemplarisch einzelne Dimensionen identifiziert, mögliche Indikatoren festgelegt und einzelne Items entworfen:

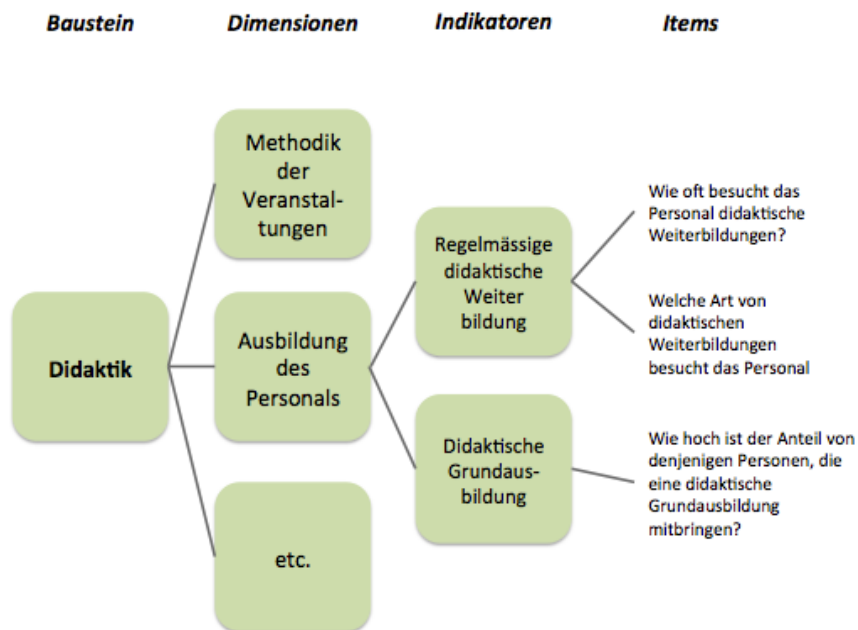


Abbildung 6: Vom Baustein zu den Items (in Anlehnung an Mayer 2009, S. 79)

Im Zentrum steht demnach die Identifikation geeigneter Dimensionen und möglichst eindeutiger Indikatoren für jeden einzelnen Baustein im MOSAIK-PRO:

„Für die Frage einer erfolgreichen strategischen Steuerung bedarf es [...] der Entwicklung und Festlegung von geeigneten und genügend präzisen Indikatoren, die einerseits mit vertretbarem Aufwand ausreichend genau ermittelt werden können und deren Aussagewert gleichzeitig die leichte Anpassung der Mess- und Stellgrössen ermöglicht.“ (Ball 2011, S. 151)

Um das mit dem MOSAIK-PRO angestrebte Ziel einer umfassenden und zusätzlich ökonomisch machbaren Analyse zu erreichen, ist es zielführend bestimmte Anforderungen zu spezifizieren, die das Analyseinstrument erfüllen muss. Als wichtigste Kriterien sind *Validität* und *Reliabilität* als Anforderungen an ein Messinstrument zu nennen (Bühner 2011, c 2011, S. 98). Die Validität wird dadurch definiert, als dass „das Messinstrument tatsächlich das misst, was es messen sollte“ (Schnell et al. 2011, S. 146). Mit Reliabilität ist die Zuverlässigkeit des Messinstruments gemeint, indem wiederholte Messungen gleiche Werte liefern sollten (ebd.).

Um diese Anforderungen zu erfüllen wird das Ergebnis der Konstruktion des Analyseinstruments für das MOSAIK-PRO ein Fragekatalog sein:

„Nachhaltigen Erfolg kann nur erzielen, wer die strategisch bedeutsamen Fragen stellt [...]. Es geht dabei nicht um die Bereitstellung umfassender, dicker Analysebücher. Vielmehr besteht das Ziel der Informationsanalyse darin, einige zentrale Fragen zu stellen und zu beantworten.“ (Lombriser und Abplanalp 2005, S. 48)

Ein Fragebogen bietet sich an, weil damit ein für die Hochschulbibliotheken in sinnvoller Zeit bewältigbares Analyseinstrument vorliegt.⁷

Bevor in Kapitel 3.3 die einzelnen Bausteine operationalisiert und daraus entsprechende Fragen konstruiert werden, ist es notwendig festzulegen, wieviele Fragen (=Items, vgl. Abbildung 7) insgesamt im Fragebogen enthalten sein sollen. Daraus lässt sich wiederum feststellen, wie viele Indikatoren bzw. Dimensionen pro Baustein spezifiziert werden müssen.

Die Anforderungen an den Fragebogen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Der gesamte Fragebogen enthält ungefähr 60 Fragen.⁸

Daraus ergeben sich ungefähr 10 Fragen pro Baustein.

Dies bedeutet für den einzelnen Baustein:

Jeder Baustein besteht aus 2-3 Dimensionen

Jede Dimension hat 2-3 Indikatoren

Jeder Indikator hat 2-3 Items

Der einzelne Baustein gliedert sich demnach folgendermassen:

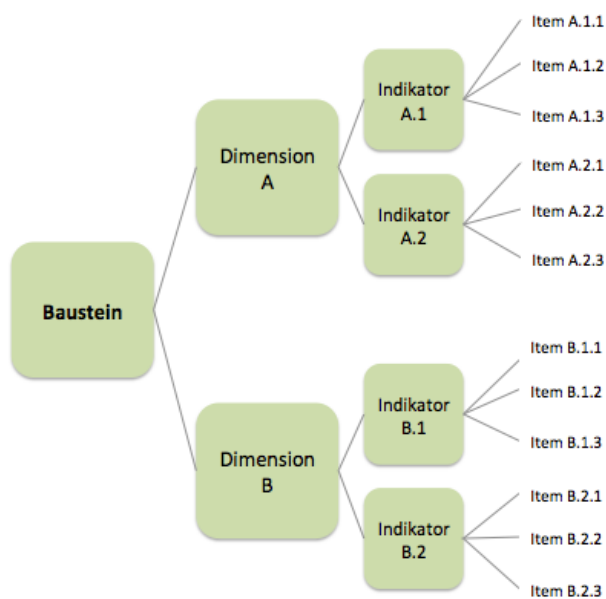


Abbildung 7: Fragen (=Items) pro Baustein (Abbildung v. Verf.)

Diesen Prozess der Konstruktion nennen Schnell et al. ein Skalierungsverfahren:

⁷ Lombriser et al. (2005, S. 162) zeigen weitere Instrumente auf wie Interviewleitfäden, Beobachtungsraster, Dokumentenanalysen und Checklisten und betonen, dass beim gleichzeitigen Einsatz mehrerer Instrumente die Gefahr besteht an einem „Überfluss an widersprüchlichen Informationen“ (ebd.) gegenüberzustehen und plädieren deshalb auf eine einfache und überschaubare Vorgehensweise.

⁸ Die Beantwortung von 50-60 Fragen wird als zumutbar betrachtet und sollte innerhalb von 30-40 Minuten machbar sein.

„Skalierungsverfahren sind Methoden zur Konstruktion von Messinstrumenten. Das Resultat einer Durchführung eines Skalierungsverfahrens ist eine Skala. Unter einer Skala wird in der Praxis empirischer Sozialforschung eine Reihe von Items verstanden, die entlang einer Dimension misst. Items sind in der Regel Fragen bzw. Aussagen, denen die Befragten zustimmen oder die Befragten ablehnen sollen.“ (Schnell et al. 2011, S. 171)

Dies bedeutet, dass bei der Entwicklung der einzelnen Fragen auch entsprechende Antwortskalen einbezogen und begründet werden, wobei das Antwortformat abhängig ist vom jeweiligen Item. Ausserdem erleichtert dies die Auswertung der Analyse erheblich und die Validität wird dadurch gewährleistet (Bühner 2011, S. 115). Die Fragen sollten soweit den Richtlinien zur Formulierung von Items entsprechen (Raab-Steiner und Benesch 2012, S. 53). Dennoch ist bei der Zusammenstellung darauf zu achten, dass keine suggestiven, stereotypen oder ähnliche Formulierungen vorkommen und die Antwortformate eindeutig sind (Raab-Steiner und Benesch 2012, S. 55).

Das MOSAIK-PRO ist so dargestellt, dass die Bausteine Strategie und Nachhaltigkeit in der Mitte stehen, während die anderen Bausteine rundherum angeordnet sind. In der Auswertung der Analyse muss dies insofern berücksichtigt werden, als dass die in den beiden mittig platzierten Bausteinen aufgeführten Indikatoren bei der Auswertung mehr Gewicht erhalten. Auch gilt es zu festzustellen, ob Indikatoren anderer Bausteine unterschiedlich gewichtet werden müssen. Die Gewichtung dient dazu, die Stärke der Beziehung zwischen den jeweiligen Indikatoren zur Gesamtauswertung wiederzugeben (Schnell et al. 2011, S. 164). Schnell et al. (2011, S. 164) sprechen in diesem Zusammenhang von einem gewichteten additiven Index der folgende Form besitzt:

Gewichteter additiver Index = $a * \text{Indikator1} + b * \text{Indikator2} + c * \text{Indikator3}$

Die Konstanten a, b und c stellen hierbei die Gewichte dar. Die Problematik besteht allerdings darin, wie die Gewichte bestimmt werden sollen:

„Die Wahl der Gewichte und die Auswahl der Items erfolgt bei der Indexbildung im subjektiven Ermessen des Forschers.“ (Mayer 2009, S. 86)

Diese subjektive Gewichtung widerspricht grundsätzlich den Anforderungen der Objektivität an ein Messinstrument. Schnell et al. schlagen deshalb vor, die Gewichte empirisch zu gewinnen, zum Beispiel durch Experteneinschätzungen (Schnell et al. 2011, S. 164). Im Falle des vorliegenden Forschungsvorhabens übersteigt dies jedoch die vorhandenen zeitlichen Ressourcen. Aus diesem Grund wird die Gewichtung soweit möglich aus der Literaturanalyse abgeleitet. Um die Gewichtung in der Auswertung möglichst pragmatisch aufzeigen zu können, werden die oben beschriebenen Konstanten a, b und c jeweils mit den Faktoren 1, 2 und 3 versehen. Indikatoren, die mit dem Faktor 3 gewichtet werden, erhalten folglich drei Mal mehr Gewicht, Indikatoren mit dem Faktor 2 doppelt und Indikatoren mit

dem Faktor 1 einfaches Gewicht in der Gesamtauswertung. Mit diesen Grundlagen erfolgt nun im nächsten Kapitel die Operationalisierung der einzelnen Bausteine, so dass die einzelnen Indikatoren innerhalb dieser Bausteine im Sinne des Analyseinstruments messbar werden.

3.3 Operationalisierung der einzelnen Bausteine im MOSAIK-PRO

Wie bereits ausgeführt, besteht das Ziel der Analyse darin, dass die Hochschulbibliotheken beurteilen können, ob und in welchem Ausmass sie die einzelnen Dimensionen im MOSAIK-PRO im Rahmen ihrer Aktivitäten im Bereich der Förderung von Informationskompetenz berücksichtigen. Mit Hilfe der im Modell immanenten Gewichtung einzelner Indikatoren ergibt sich daraus ein Analyse-Ergebnis, das als Grundlage dient, aktuelle Konzepte und Umsetzungen der Informationskompetenz-Förderung systematisch zu evaluieren und gegebenenfalls auch zu optimieren. Die Institutionen werden demnach nach Durchführung der Analyse wissen, bei welchen Dimensionen sie im Einzelnen Massnahmen ansetzen können. In Bezug auf die in Kapitel 2.4 hergeleiteten Fragestellungen lassen sich die Überlegungen aus Kapitel 3.1 mit folgender Tabelle zusammenfassen.

Fragen	Lösungsansätze
<p>F1: Welche Kriterien sind ausschlaggebend für die erfolgreiche und nachhaltige Umsetzung von Informationskompetenz-Programmen an Hochschulen?</p>	<p>Die Bausteine wurden mit der Analyse des Forschungsstand in Kapitel 2 identifiziert. Jeder Baustein besteht aus unterschiedlichen Dimensionen bzw. Indikatoren. Die Dimensionen sowie einzelne Indikatoren ergeben sich aus der Literaturanalyse. Für jeden Indikator müssen entsprechende Items identifiziert und formuliert werden. Items stellen im MOSAIK-PRO Fragen bzw. Aussagen dar, die von der befragten Institution mittels entsprechender Antwortkategorien beantwortet bzw. bewertet werden.</p>
<p>F2: Wie sind diese Kriterien zu gewichten?</p>	<p>Die Literaturanalyse zeigt, dass es einzelne Aspekte gibt, welche die Förderung von Informationskompetenz als nachhaltige Dienstleistung einer Hochschulbibliothek im besonderen Ausmass positiv beeinflussen. Daraus ergeben sich für das MOSAIK-PRO Indikatoren, die innerhalb des Modells einen zentralen Stellenwert erhalten als andere Indikatoren. Die Vergleichbarkeit der einzelnen Indikatoren erfolgt demnach durch die Gewichtung.</p>
<p>F3: Wie können Hochschulbibliotheken ihre Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung effizient und effektiv analysieren?</p>	<p>Der Entscheid zum Fragebogen als Messinstrument soll die Effizienz und Effektivität der Umsetzung vom MOSAIK-PRO in ein Analyseinstrument gewährleisten.</p>

Tabelle 2: Zusammenfassung im Hinblick auf die Fragestellungen (Tabelle v. Verf.)

Mit Hilfe der skizzierten Lösungsansätze werden nun darauf aufbauend in den folgenden Kapiteln die einzelnen Bausteine operationalisiert, indem für jeden Baustein Dimensionen, Indikatoren und Items gebildet werden. Jedes einzelne Kapitel ist für jeden Baustein gleich aufgebaut: Zuerst erfolgt eine Beschreibung des Bausteins, danach werden die Dimensionen auf Grundlage der Literatur identifiziert. Anschliessend werden die einzelnen Dimensionen in Indikatoren aufgeschlüsselt und gewichtet, so dass schliesslich Items (Fragen) mit entsprechenden Skalen entstehen, die als Grundlage für den Fragebogen dienen, welcher in Kapitel 3.4 zusammengefasst dargestellt wird.

3.3.1 Baustein Strategie

Nach Lombriser und Abplanalp (2005, S. 22) werden durch eine Strategie Leitplanken festgelegt, innerhalb derer strategische Projekte entwickelt werden sollen. Weiter können Strategien nur dann erfolgreich sein, wenn sie zukunftsgerichtet sind und regelmässig überprüft werden, also eine längerfristige Dimension einnehmen (ebd.).

Curzon (2004) hält fest, dass die strategische Verankerung von Informationskompetenz-Programmen zentral ist bei der erfolgreichen Förderung von Informationskompetenz an Hochschulen:

„Most information literacy program fail because they are parochial and eventually come to be seen as only a library effort. To prevent this, savvy librarians will deploy a strategy that makes the information literacy program part of the educational strategy of the university, not just part of the service program of the library. The information literacy program should be introduced as an enterprise-wide solution to an enterprise wide problem.“ (Curzon 2004, S. 35)

Corrall hat in einer umfangreichen Studie ausgehend von bestimmten Kriterien Strategie-Papiere von Hochschulbibliotheken analysiert im Hinblick darauf, inwiefern Informationskompetenz-Förderung als Thema verankert ist (Corrall 2008, S. 27). Dabei ging es nicht nur um die schriftliche Verankerung, sondern auch darum, inwiefern die strategischen Ziele überhaupt bei den Stakeholdern, also beispielsweise bei der Hochschulleitung bekannt sind (Corrall 2000, S. 109). Sie fand als Ergebnis ihrer Analyse kaum eine explizite strategische Einbettung von Informationskompetenz:

„None of the documents included an explicit overarching IL purpose or mission statement, but most contained one or two high-level aims or equivalent, which in effect fulfilled this role. [...] Strategic engagement means that the term information literacy, or the set of abilities represented by that concept, features explicitly in an institution's strategy or policy documents, recognising that other wording may be used.“ (Corrall 2008, S. 31)

Auch Basili (2011) kommt ein paar Jahre später auf ein ähnliches Ergebnis und stellt fest, dass – obwohl immer wieder als Erfolgsfaktor betont (Virkus 2012, S. 31) – die strategische Verankerung von Informationskompetenz nach wie vor minimal ist.

Die strategische Verankerung von Aspekten der Informationskompetenz-Förderung ist prinzipiell als hochschulweites Projekt zu sehen, da alle Ebenen davon betroffen sind (vgl. Abbildung 3). Daraus ergibt sich ein Top-Down-Ansatz und die Hochschulleitung muss somit involviert sein:

„ [...] the academic senate, as the formal representative body of the faculty, will play an important role in the adoption of any goal, such as information literacy, that might affect the curriculum. Information about information literacy must be disseminated to senate members, and a presentation should be made at a senate meeting.“ (Curzon 2004, S. 30)

Darauf aufbauend lassen sich diese Erkenntnisse in die Phasen Strategieentwicklung, -umsetzung und -kontrolle unterteilen (Lombriser und Abplanalp 2005):

Strategieentwicklung

Bevor das Strategiepapier entwickelt wird, ist eine Situationsanalyse notwendig (Lombriser und Abplanalp 2005, S. 194). Dadurch wird der Grundstein gelegt für die Überlegung der strategischen Ausrichtung generell und es können anschliessend Entscheidungen für Priorisierungen getroffen werden. Bei der Analyse mit dem MOSAİK-PRO ist davon auszugehen, dass die Situationsanalyse bereits stattgefunden hat und die Entscheidung für die Verankerung der Informationskompetenz-Förderung zumindest informell gefallen sein sollte.

Ein wichtiger Aspekt bei der Formulierung der Strategie stellt laut Corral die Frage nach der Einbindung von anerkannten Standards zur Informationskompetenz-Förderung dar (Corral 2008, S. 30). Daraus lassen sich entsprechend messbare Ziele formulieren. Weiter ist die Definition von Informationskompetenz der ACRL (2003) zufolge ein weiterer wichtiger Punkt, der im Strategiepapier dargelegt werden sollte.

Strategieumsetzung

Die angestrebte Strategie soll nicht nur auf Papier formuliert sondern auch in der Organisation umgesetzt werden. Während die Strategieentwicklung wenige Wochen oder Monate in Anspruch nehmen kann, ist die Umsetzung eher als ein langfristiger Prozess zu betrachten (Lombriser und Abplanalp 2005, S. 328). Für eine erfolgreiche Umsetzung der Strategie ist es wichtig, dass alle an den Förderungsaktivitäten beteiligten Personen nicht nur in die Strategieentwicklung sondern auch in die konkrete Umsetzung miteinbezogen werden (Torrás und Sætre 2009, S. 23). Eine wichtige Grundvoraussetzung für die Strategieumsetzung sehen Lombriser und Abplanalp darin, dass die Mitarbeitenden über die Strategie informiert sein müssen (Lombriser und Abplanalp 2005, S. 341). Weiter müssen die strategisch festgelegten Ziele in konkrete Einzelziele heruntergebrochen und in Zielvereinbarungen mit Mitarbeitenden eingebunden werden (ebd.).

Strategiekontrolle

Die strategische Kontrolle zielt darauf ab, die in der Strategie formulierten Ziele regelmässig zu überprüfen. Da es sich hierbei um die Nachhaltigkeit handelt, wird dieser Aspekt im Baustein *Nachhaltigkeit* behandelt (vgl. Kapitel 3.3.2).

Vor allem die Phasen der Strategieentwicklung und Strategieumsetzung spielen im Baustein Strategie im MOSAIK-PRO eine entscheidende Rolle und lassen sich somit als Dimensionen identifizieren. Daraus folgen entsprechende Indikatoren:

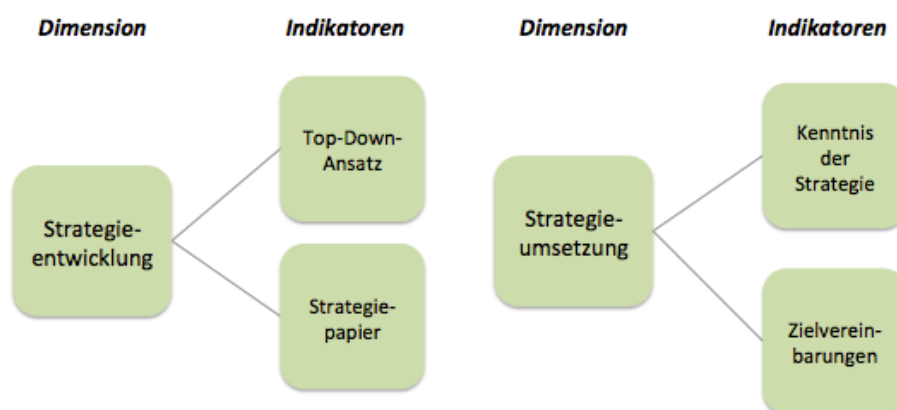


Abbildung 8: Baustein Strategie: Dimensionen und Indikatoren (Abbildung v. Verf.)

Um die Indikatoren zu einem messbaren Instrument zu machen, werden im nächsten Schritt Items gebildet, die in Form von Fragen in Tabelle 3 dargestellt sind und mit Antwortskalen ergänzt werden. Die Fragen im Baustein Strategie sind zwar durch die dichotome Antwortskala relativ einfach zu beantworten. Genau diese Antworten spielen jedoch eine entscheidende Rolle bei der erfolgreichen Umsetzung von Konzepten zur Informationskompetenz-Förderung. Aus diesem Grund werden die Indikatoren dreifach gewichtet, was bei der Auswertung der Analyse entsprechend mitberücksichtigt (in Tabelle 3 als „*3“ gekennzeichnet).

Indikatoren (*3)	Items	Code ⁹
Top-Down-Ansatz	Ist die Hochschulleitung in den Prozess der Entwicklung einer Strategie für ein Konzept zur Förderung von Informationskompetenz involviert? <i>Ja / Nein</i>	A.1.1
	Wenn ja, inwiefern? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Präsentation des Konzepts an einer Hochschulleitungssitzung</i> ○ <i>Einbezug des Konzepts in die übergeordnete Strategie der Hochschule</i> 	A.1.2

⁹ Der Code ist vor allem für die Zusammenstellung des kompletten Fragebogens in Kapitel 3.5 relevant. Er setzt sich zusammen aus mit einem Buchstaben bezeichneten Baustein / Nr. des Indikators / Nr. der Frage zum Indikator.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Schriftliche Mitteilung des Konzepts an die Hochschulleitung</i> ○ <i>andere:</i> 	
Strategiepapier	Ist die Förderung von Informationskompetenz schriftlich in Form eines Strategie- oder Konzeptpapiers verankert? <i>Ja / Nein</i>	A.2.1
	Wenn ja, was kommt im Strategiepapier vor? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Definition des Begriffs Informationskompetenz</i> ○ <i>Bezug zu Standards der Informationskompetenz genommen?</i> ○ <i>Weiteres:</i> 	A.2.2
	Wenn ja welche Standards? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Schweizer Standards zur Informationskompetenz</i> ○ <i>Standards der Informationskompetenz für Studierende des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW)</i> ○ <i>Information Literacy Competency Standards for Higher Education der Association of College & Research Libraries (ACRL) ANZILL</i> ○ <i>Australian and New Zealand Information Literacy Framework des Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZILL)</i> ○ <i>andere:</i> 	A.2.3
Kenntnis der Strategie	Welche Massnahmen werden ergriffen, um die Strategie zur Förderung von Informationskompetenz unter den Mitarbeitenden bekannt zu machen? (offene Frage)	A.3.1
Zielvereinbarungen	Sind die Ziele aus der Strategie zur Förderung von Informationskompetenz heruntergebrochen und als einzelne messbare Ziele in Zielvereinbarungen von Mitarbeitenden vorhanden? <i>Ja / Teilweise / Nein</i>	A.4.1

Tabelle 3: Baustein Strategie: Indikatoren und Items (Tabelle v. Verf.)

Die strategische Verankerung von Informationskompetenz-Förderung gibt die Richtung vor, welche die Hochschulbibliothek einschlagen soll. Die nachhaltige Sicherung der strategischen Ziele stellt einen weiteren wichtigen Punkt im MOSAIK-PRO dar und wird mit dem nächsten Baustein beschrieben.

3.3.2 Baustein Nachhaltigkeit

Strategien können nur dann erfolgreich und zukunftsgerichtet sein, wenn deren Ziele laufend überdacht werden (Lombriser und Abplanalp 2005, S. 22). Dabei stehen Fragen nach der Ressourceneffizienz und Ressourceneffektivität im Vordergrund (Euler und Seufert 2005, S. 10):

- Ressourceneffizienz: Stehen die Kosten und der Aufwand im Verhältnis zum Nutzen und zu den Mehrwerten?

- Ressourceneffektivität: Wurden die gesteckten Ziele erreicht? Wie ist die Qualität der Ergebnisse?

Diese Form der Qualitätssicherung betrifft die Ebene der Hochschulbibliothek und ihrem Konzept zur Informationskompetenz-Förderung selbst (vgl. Abbildung 3), indem beispielsweise in strukturierter und institutionalisierter Form die einzelnen Lehrveranstaltungen regelmässig evaluiert werden:

„Die Studierenden bewerten anhand eines Bewertungsbogens neben der fachlichen Kompetenz der Dozierenden auch die abgegebenen Materialien, die verwendeten Lernsysteme, das Tutorat sowie die Lern- und Lehrformen im Allgemeinen.“ (Bauer et al. 2009, S. 42)

Bewertungsbögen sollten möglichst kurz gehalten werden und sowohl offene als auch geschlossene Fragen beinhalten (Straub 2012, S. 415). Diese Form der Umfrage ist in der Regel schriftlich. Straub unterscheidet ausserdem die Kurzform als weitere Evaluationsmethode: Kurze und organisierte Formen wie direktes mündliches Feedback von Kursteilnehmenden oder auch die spontane Meinungsäusserung (sog. ‚Blitzlicht‘) (ebd.).

Gleichzeitig gilt es aber auch innerhalb der Organisation bzw. des Teams das Konzept zur Informationskompetenz-Förderung regelmässig zu evaluieren. Hierfür muss die für diesen Reflexionsprozess nötige Zeit eingerechnet werden, damit die involvierten Personen den Raum bekommen sich einzubringen (Corrall 2000, S. 221f).

Um den Nutzen und die Qualität der Ergebnisse schliesslich zu evaluieren, spielen die Studierenden selbst eine zentrale Rolle. Die Fördermassnahmen haben das grundsätzliche Ziel, die Informationskompetenz der Studierenden zu erhöhen, also sollte die Informationskompetenz dieser auch gemessen werden:

„One critical and essential area of information skills performance measurement which remains to be resolved is the measurement of outcomes in individual learners. We need to be able to prove that programmes must be on those who participate.“ (Town 2003, S. 62)

Für die Messung von Informationskompetenzzuwachs bei Studierenden könnten verschiedene teilweise standardisierte Messverfahren eingesetzt werden (Sühl-Strohmeier 2012, S. 146). Die Schwierigkeit der Messung besteht allerdings darin, dass Informationskompetenz immer kontextbezogen betrachtet werden muss (vgl. Kapitel 2.3). Daraus ergibt sich, dass viele Hochschulbibliotheken individuelle Messverfahren erstellen, die sich kaum auf andere Organisationen übertragen lassen (Scherer Auberson 2008, S. 26). Da demnach davon ausgegangen werden muss, dass die Hochschulbibliotheken eher eigens konstruierte Messverfahren verwenden, werden die einzelnen standardisierten

Verfahren an dieser Stelle nicht weiter erörtert.¹⁰ Die Messungen sollten dennoch systematisch erfolgen, also beispielsweise summativ, formativ bzw. kurz- und/oder langfristig angelegt sein (Association of College and Research Libraries (ACRL) 2003). Torras (2009) stellt in diesem Zusammenhang folgende Fragen:

„What aspects of the student performance will be focused on? [...] What method will be used? (e.g. final exam, project, portfolio), will students be assessed individually or as a group, will student performance in relation to library learning goals be assessed independently or as part of the assessment carried out in the discipline course or degree the library course is embedded in, who will carry out the assessment the information professional, the academic staff or both, When will the student be assessed - at the beginning of a course, through final or continuous assessment.“ (Torras und Sætre 2009, S. 53)

Zusammenfassend stellt Straub verschiedene Lernerfolgskontrollen dar wie beispielsweise Prüfungen oder Tests (konventionell, online), Lernportfolio, Umfragen oder Beobachtungen (Straub 2012, S. 410). Wichtig dabei ist die Unterscheidung, ob es sich um eine statische Kontrolle oder eine Prüfung des Lernfortschritts handelt. Straub betont gleichzeitig aber auch, dass die Evaluation meist nur summativ am Ende einer Lehrveranstaltung zur Informationskompetenz erfolgt. Der naheliegende Grund dafür sind beschränkte zeitliche Ressourcen (Straub 2012, S. 420).

Bauer et al. (2009, S. 39) führen im Rahmen der Nachhaltigkeit weitere Punkte auf, die berücksichtigt werden müssen. Vor allem die gezielte Kooperation zwischen Fachbereichen und der Hochschulbibliothek sind wesentlich für die erfolgreiche Umsetzung von Förderprogrammen zur Informationskompetenz. Dabei spielt die Art der Einbindung der Veranstaltungen zur Informationskompetenz in das Gesamtcurriculum eine zentrale Rolle (Bauer et al. 2009, S. 42). Im Falle vom MOSAİK-PRO fließen diese Aspekte in die weiteren einzelnen Bausteine mit ein. Hierdurch zeigt sich ausserdem, dass auch der Baustein der Nachhaltigkeit in der Mitte stehen muss, da er grundlegend ist für das Modell selbst. Genauso wie beim Baustein Strategie werden die Indikatoren des Bausteins *Nachhaltigkeit* auch mit dem Faktor 3 gewichtet (in Tabelle 4 als „*3“ gekennzeichnet).

Auf Grundlage obiger Ausführungen lassen sich somit zwei zentrale Dimensionen und drei daraus abgeleitete Indikatoren identifizieren:

¹⁰ In einer Zusammenstellung von Scherer Auberson (2008, S. 26) sind die Instrumente Information Skills Survey ISS ([http://archive.caul.edu.au/caul-doc\\$/ISSAdminManualRev.pdf](http://archive.caul.edu.au/caul-doc$/ISSAdminManualRev.pdf)), Standardized Assessment of Information Literacy Skills SAILS (<https://www.projectsails.org/>) und iSkills (<http://www.ets.org/iskills/>) aufgeführt.



Abbildung 9: Baustein Nachhaltigkeit: Dimensionen und Indikatoren (Abbildung v. Verf.)

Daraus folgen die entsprechenden Items:

Indikatoren (*3)	Items	Code
Bewertung durch Studierende	Werden die Veranstaltungen, die im Rahmen der Informationskompetenz-Förderung durchgeführt werden, durch die Studierenden bewertet? <i>Ja / Nein</i>	B.1.1
	Wenn ja, inwiefern? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Evaluationsbogen am Ende der Veranstaltung</i> ○ <i>Mündliches Feedback der Studierenden am Ende der Veranstaltung</i> ○ <i>Weitere/andere Methoden:</i> 	B.1.2
Bewertung im Team	Treffen sich die für die Informationskompetenz-Förderung zuständigen Fachleute der Bibliothek, um das Konzept zu evaluieren (z.B. anhand der Rückmeldungen von Studierenden) und Verbesserungsmassnahmen zu diskutieren? <i>Ja / Nein</i>	B.2.1
	Wenn ja, in welchem Turnus finden solche Treffen statt? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Unregelmässig, bei Bedarf</i> ○ <i>Regelmässig, einmal jährlich</i> ○ <i>Regelmässig, zweimal jährlich</i> ○ <i>Regelmässig, monatlich</i> 	B.2.2
Messverfahren	Wird der Informationskompetenzzuwachs bei den Studierenden gemessen? <i>Ja / Nein</i>	B.3.1
	Wenn ja, mit welchen Methoden? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Selbsteinschätzung/Selbstevaluation der Studierenden (z.B. mit Hilfe eines Fragebogens oder Lernportfolios)</i> ○ <i>Test / Prüfung (z.B. nach Durchführung einer Veranstaltung)</i> ○ <i>Prüfen von Seminar- und Abschlussarbeiten durch Bibliothekspersonal im Hinblick auf die Anforderungen bzgl. Informationskompetenz</i> ○ <i>Weitere/andere Methoden</i> 	B.3.2

Tabelle 4: Baustein Nachhaltigkeit: Indikatoren und Items (Tabelle v. Verf.)

Die Bausteine *Strategie* und *Nachhaltigkeit* sind im MOSAIK-PRO zentral positioniert und haben im Modell selbst einen zentralen Stellenwert. Die nächsten vier Bausteine *Didaktik*, *Technologie*, *Organisation* und *Kultur* sind im Modell peripher angeordnet (vgl. Abbildung 5). Sie werden in den folgenden vier Kapiteln näher beschrieben und operationalisiert.

3.3.3 Baustein Didaktik

Moderne Lehr- und Lerntheorien unterstützen das konstruktivistische Lernen. Die Theorie des Konstruktivismus besagt, dass das Lernen einen konstruktiven Prozess darstellt, indem der Lernende auf Basis seiner eigenen Erfahrungen und seines Vorwissens neues Wissen konstruiert. Selbstorganisation und Motivation des Lernenden sind dabei die entscheidenden Voraussetzungen für den Erfolg (Stangl 2012). In diesem Zusammenhang wird das Lehren als eine Balance zwischen Instruktion und Beobachtung sowie Coaching gesehen (Arnold et al. 2005, S. 35). Die Didaktik bedeutet demnach aus konstruktivistischer Sicht das Zusammenwirken von unterschiedlichen Faktoren, die den Lehr-/Lernprozess ausmachen:

„Didaktik ‚liefert‘ theoretische Beschreibungen des Zusammenhangs von Lehren und Lernen, wobei dieser Zusammenhang sowohl die Begründung (von Lernzielen und Lerninhalten) als auch das Design (Planung, Durchführung und Beurteilung) und die personellen sowie institutionellen Konsequenzen umfasst.“ (Arnold et al. 2005, S. 78)

Dies legt nahe, dass der Formulierung von detaillierten und differenzierten Lernzielen hohe Bedeutung zugesprochen wird. Die Lernzielorientierung sowie auch die konstruktivistische Sichtweise des Lehrens hat auch in den Konzepten der Teaching Library bzw. Learning Library (Sühl-Strohmenger 2012c, S. 101) einen zentralen Stellenwert:

„Die Teaching Library basiert auf dem Kerngedanken des Lehrens und Lernens in der Bibliothek, die zum zentralen Lehr-Lernort für die Vermittlung und Förderung von Informationskompetenz wird und sich pädagogisch-didaktischen Sachverstandes bedient.“ (Sühl-Strohmenger 2012c, S. 106)

Moderne Konzepte zur Förderung von Informationskompetenz wie die der Teaching Library umfassen aber nicht nur einzelne Lehrveranstaltungen sondern eine Vielfalt von Veranstaltungsformen und Methoden unter Berücksichtigung aktueller technologischer Möglichkeiten (vgl. Baustein Technologie, Kapitel 3.3.4):

„Das informelle (Selbst-)Lernen kann durch die Teaching Library mithilfe virtueller Lernangebote, aber auch durch Lernberatung, sei es unmittelbar am Lernplatz, sei es durch E-Learning-Module unterstützt und gefördert werden.“ (Sühl-Strohmenger 2012c, S. 106)

Diese multiplen Lehr-/Lernsettings im Kontext der Informationskompetenz-Förderung sollten verschiedene Ebenen berücksichtigen, so dass instruktionale Anteile und konkrete Anwendungssituationen (realistische Problemstellungen) in einem ausgewogenen Verhältnis stehen:

„Trotz starker Lernerzentrierung sollen die Lerninhalte initial in klassischen Lehrsituationen vermittelt werden, wobei diese Inhalte zu einem späteren Zeitpunkt durch Einzel- und Gruppenarbeiten im Tutorat und weiterführend in der elektronischen Lernumgebung vertieft werden. Diese Aufteilung in unterschiedliche Lehr-/Lernsituationen dient vor allem der Festigung der gelernten Inhalte durch ineinandergreifende Phasen von alternierenden Lehr- und Lernmethoden in multiplen Kontexten.“ (Bauer et al. 2009, S. 20)

Wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, ist die intracurriculare Einbettung sowie der modulare Aufbau dieser verschiedenen Lehr- und Lernumgebungen ein weiterer zentraler Aspekt der erfolgreichen Umsetzung von Informationskompetenz-Förderung im Sinne der Teaching Library (Sühl-Stromenger 2012, S. 106).¹¹

Vor diesem Hintergrund ergeben sich für den Baustein Didaktik folgende Dimensionen und daraus abgeleitete Indikatoren:

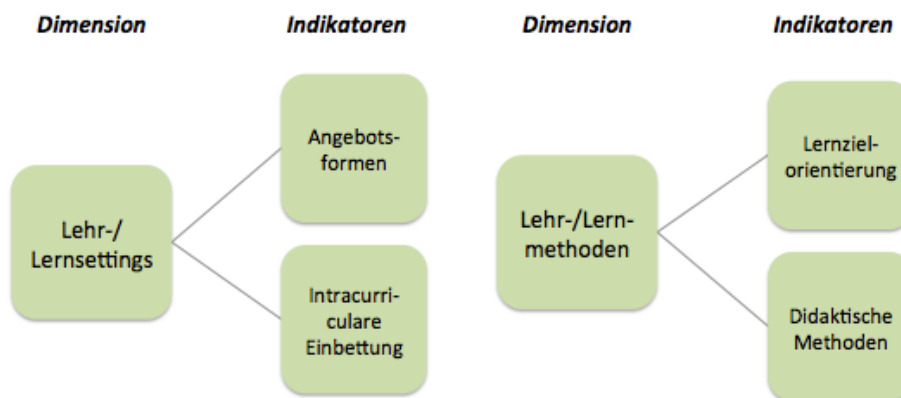


Abbildung 10: Baustein Didaktik: Dimensionen und Indikatoren (Abbildung v. Verf.)

Die Indikatoren des Bausteins Didaktik werden in der Auswertung doppelt gewichtet, da die vielfältigen Fragen im Zusammenhang mit den didaktisch-methodischen Anforderungen an Programme zur Informationskompetenz-Förderung entsprechend höhere Relevanz aufweisen als Indikatoren in anderen Bausteinen:

„The programs tend to be predominantly in academic institutions, and consist of lectures and practical work with a strongly didactic character. That is to say, there is an emphasis on teaching about the structures and facilities already created by librarians for their users.“ (Sturges und Gastinger 2010, S. 196)

Die Items zu den einzelnen Indikatoren lauten folgendermassen:

¹¹ Für eine umfassende Übersicht verschiedener Angebotsmodelle und Umsetzungsbeispiele an deutschen Hochschulbibliotheken wird auf Sühl-Stromenger (2012, S. 128ff) verwiesen.

Indikatoren (*2)	Items	Code
Angebotsformen	<p>Welche Angebotsformen setzen Sie für die Förderung von Informationskompetenz ein?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Präsenzveranstaltungen</i> ○ <i>Direkte individuelle Beratungen (face-to-face)</i> ○ <i>Indirekte individuelle Beratungen (telefonisch, Chat, Video, Mail etc.)</i> ○ <i>Informationen auf der Webseite der Bibliothek</i> ○ <i>Informationen im Lernmanagementsystem</i> ○ <i>Selbstlerneinheiten (z.B. Online-Tutorials)</i> ○ <i>Weitere:</i> 	C.1.1
	<p>Wie schätzen Sie die Kombination dieser Angebotsformen ein?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>ungenügend bis optimal (Punkteskala)</i> 	C.1.2
Intracurriculare Einbettung	<p>Inwiefern sind die Präsenzveranstaltungen in das Studium bzw. Curriculum eingebettet?¹²</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Einführungen für Studierende ausserhalb von Lehrveranstaltungen (extracurricular)</i> ○ <i>Einführungen für Studierende, in Lehrveranstaltungen integriert (intracurricular)</i> ○ <i>Weiterführendes freiwilliges Kursangebot ausserhalb von Lehrveranstaltungen (einzelne Lektionen) (extracurricular)</i> ○ <i>Weiterführende Module, in Lehrveranstaltungen integriert (einzelne Lektionen) (intracurricular)</i> ○ <i>Selbständige fachspezifische Lehrveranstaltungen (ganze Kurse) (intercurricular)</i> ○ <i>Selbständige fachübergreifende Lehrveranstaltungen (ganze Kurse)</i> ○ <i>Sonstiges:</i> 	C.2.1
	<p>Wie schätzen Sie die intracurriculare Einbettung der Kurse/Schulungen/evt. Online-Tutorials zur Informationskompetenz-Förderung insgesamt ein?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>ungenügend bis optimal (Punkteskala)</i> 	C.2.2
Lernziel-orientierung	<p>Werden bei der Planung von Kursen/Schulungen/evt. Online-Tutorials Lernziele definiert?</p> <p><i>Ja / Nein</i></p>	C.3.1
	<p>Wenn ja, werden die Lernziele für die Teilnehmenden der Kurse/Schulungen/Online-Tutorials sichtbar gemacht?</p> <p><i>Ja / Nein</i></p>	C.3.2
Didaktische Methoden ¹³	<p>Welche didaktischen Methoden setzen Sie bei Kursen/Schulungen ein?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Vortrag, Vorlesung, Referat (Frontalunterricht)</i> ○ <i>Einzelarbeit (z.B. Lösen eines Übungsblattes)</i> ○ <i>Gruppenarbeit</i> ○ <i>Kurzvorträge von Studierenden</i> ○ <i>Diskussion/Rundgespräch</i> ○ <i>Rollenspiele</i> 	C.4.1

¹² Die Antwortkategorien folgenden Ausführungen von Schubnell und Henkel Schubnell et al. (2012). Eine ähnliche Zusammenstellung findet sich auch bei Sühl-Stromenger (2012, S. 128ff). Er unterscheidet zwischen extracurricularen, intercurricularen und intracurricularen Modellen.

¹³ vgl. Krämer-Stürzli, Siebert 2005, S. 103.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Sonstige:</i> ○ <i>Weiss nicht</i> 	
--	--	--

Tabelle 5: Baustein Didaktik: Indikatoren und Items (Tabelle v. Verf.)

Die in diesem Kapitel ausgeführten didaktischen und methodischen Überlegungen führen direkt zum nächsten Baustein *Technologie*. Hierbei geht es um die technologische Unterstützung zur effizienten Umsetzung konstruktivistischer Anforderungen an eine Lernumgebung.

3.3.4 Baustein Technologie

Der Einsatz neuer Medien zur Gestaltung einer Lernumgebung und als Ergänzung zur konventionellen Lehre zur Erreichung eines didaktischen Mehrwerts ist für Hochschulen heutzutage unumgänglich. Vor allem das Innovationspotential von E-Learning wird deswegen so hoch eingeschätzt, weil es das Lernparadigma des Konstruktivismus unterstützt (Kreidl 2011, S. 15). Im Sinne der Bereicherung der konventionellen Lehre ist E-Learning also mehr als eine Ergänzung und weniger als Alternative zum Frontalunterricht aufzufassen, was auch unter dem Schlagwort „Blended Learning“ zum Ausdruck kommt.¹⁴

Wie bereits im Baustein *Didaktik* in Kapitel 3.3.3 erläutert wurde, ist ein multiples Lehr-Lernsetting unter Einbezug technologischer Möglichkeiten auch bei der Förderung von Informationskompetenz erfolgsversprechend. Ausserdem wird dadurch der personalmässig ressourcenintensive Aufwand für Präsenzveranstaltungen reduziert (Sühl-Strohmenger 2012, S. 138):

„Für die Förderung von Informationskompetenz kommt es darauf an, die für die jeweiligen Zwecke und fachlichen Bezüge geeigneten Programme und Umgebungen beim Online-Lernen einzusetzen [...] und dabei pädagogische Erkenntnisse, speziell mit Blick auf die Entwicklung von Informationskompetenz nicht zu vernachlässigen.“ (Sühl-Strohmenger 2012c, S. 139)

Der Einsatz technologisch gestützter Medien zur Förderung der Informationskompetenz ist sehr vielfältig. Bei der Auswahl und Kombination dieser einzelnen Möglichkeiten gilt es nicht nur technische Fragen der Systemunterstützung zu beachten, sondern auch die zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen und Kompetenzen für eine professionelle Umsetzung (vgl. Baustein Organisation, Kapitel 3.3.5). Ausserdem sollte darauf geachtet werden, dass möglichst wenig Medienbrüche entstehen und die bereits in der Hochschule installierten und etablierten Plattformen und Anwendungen genutzt werden. Durch die Kombination verschiedener Ansätze haben die Studierenden alternative Einstiegspunkte. Die Frage stellt sich demnach, inwiefern folgende Möglichkeiten zum Einsatz kommen und ob

¹⁴ E-Learning im heutigen Verständnis trägt den Aspekt des hybriden Lernens mit sich, weswegen eine Unterscheidung zwischen Blended Learning und E-Learning irrelevant geworden ist (Seufert 2003).

die Bibliothek über die nötigen Ressourcen verfügt, diese Instrumente langfristig als Unterstützung zur Informationskompetenz-Förderung zu nutzen (vgl. Bauer et al 2009, S. 14):

- Inwiefern nutzt die Hochschulbibliothek das Lernmanagementsystem (LMS) der Hochschule für Informationen rund um die Förderung von Informationskompetenz?
- Inwiefern werden die synchrone und asynchrone Kommunikationstechnologien eingesetzt? Hierzu zählen E-Mail, Foren, Chaträume, Wikis und Blogs.
- Stehen die Unterrichtsmaterialien auch in für das Web geeigneter Aufbereitung zur Verfügung? Geht diese über eine elektronische Dokumentensammlung hinaus, z.B. in Form von Online-Tutorials¹⁵?

Dabei ist darauf zu achten, dass die Integration der Angebote im Bereich der Informationskompetenz-Förderung nachhaltig erfolgt. Rebele (2010, S. 206) zeigt dies am Beispiel der Universität Augsburg, indem die Inhalte zur Informationskompetenz in der Lernumgebung modular eingebettet werden und somit an das Niveau und die Bedürfnisse der Studierenden angepasst sind.

Darüber hinaus gehören nicht nur die Fragen nach dem Lernsetting in diesen Baustein. Generell sind auch infrastrukturelle Rahmenbedingungen zu beachten (Rebele 2010, S. 194): Stehen den Studierenden in der Bibliothek (genügend) Computerarbeitsplätze mit Internetanschluss zur Verfügung? Haben die Studierende die Möglichkeit das WLAN zu nutzen?

Vor diesem Hintergrund ergeben sich folgende Dimensionen und Indikatoren im Baustein Technologie.

¹⁵ Ein im deutschsprachigen Raum bekanntes Online-Tutorial für Informationskompetenz ist LOTSE (<http://lotse.uni-muenster.de>) (Steiner 2012).

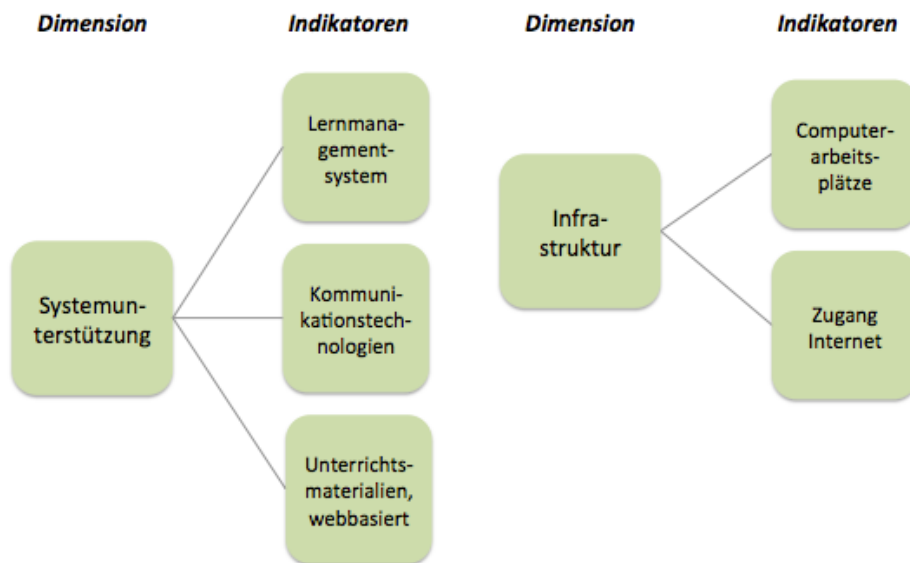


Abbildung 11: Baustein Technologie: Dimensionen und Indikatoren (Abbildung v. Verf.)

Die Indikatoren werden in diesem Baustein mit dem Faktor 1 gewichtet. Die Begründung liegt darin, dass technologische Strukturen genutzt werden können, um die didaktischen Anforderungen zu erfüllen. Somit stellt dieser Baustein eine Art Unterstützung des Bausteins Didaktik dar. Folgende Items ergeben sich aus den hergeleiteten Indikatoren:

Indikatoren (*1)	Items	Code
Lernmanagementsystem	Sind im Lernmanagementsystem (LMS) der Hochschule Informationen der Bibliothek zur Informationskompetenz vorhanden? <i>Ja / Nein</i>	D.1.1
	Wenn ja, inwiefern? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Die Informationen zur Informationskompetenz befinden sich in einem übergeordneten Bereich im LMS.</i> ○ <i>Die Informationen zur Informationskompetenz sind im LMS in Module eingebettet (z.B. Module für wissenschaftliches Arbeiten).</i> 	D1.2
Kommunikationstechnologien	Welche Kommunikationstechnologien werden für die Beratung durch die Bibliothek zu Fragen über Informationskompetenz-Aspekte eingesetzt? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>E-Mail</i> ○ <i>Internetforum (z.B. integriert im LMS)</i> ○ <i>Chat</i> ○ <i>Telefon</i> ○ <i>SMS</i> ○ <i>Sonstiges:</i> 	D.2.1
Unterrichtsmaterialien, webbasiert	Sind die während den Präsenzveranstaltungen vermittelten Informationen auch elektronisch verfügbar? <i>Ja / Nein</i>	D.3.1
	Wenn ja, inwiefern?	D.3.2

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die in den Präsenzveranstaltungen vermittelten Informationen stehen als PDF-Dateien zum Download zur Verfügung. ○ Die in den Präsenzveranstaltungen vermittelten Informationen werden webseitengerecht aufbereitet (HTML). ○ Sonstiges: 	
Computer-arbeitsplätze	Stehen den Studierenden innerhalb der Bibliothek Computerarbeitsplätze zur Verfügung? <i>Ja / Nein</i>	D.4.1
Zugang Internet	Haben die Computerarbeitsplätze Internetzugang? <i>Ja / Nein</i>	D.5.1
	Haben die Studierenden die Möglichkeit per WLAN auf das Internet zuzugreifen? <i>Ja / Nein</i>	D.5.2

Tabelle 6: Baustein Technologie: Indikatoren und Items (Tabelle v. Verf.)

Für die technologische Unterstützung und Erfüllung aller didaktischen Anforderungen sind entsprechende Personalressourcen erforderlich. Im nächsten Baustein *Organisation* werden diese Aspekte weiter ausgeführt.

3.3.5 Baustein Organisation

Um die strategisch festgesetzten Ziele der Informationskompetenz-Förderung erfolgreich zu erreichen, muss die Bibliothek über genügend personelle Ressourcen verfügen sowie entsprechende Kompetenzen aufbauen und weiterentwickeln (Association of College and Research Libraries (ACRL) 2003, revised 2011). Daraus ergeben sich verschiedene Ebenen, die in diesem Baustein betrachtet werden:

Personelle Ressourcen

Bei der strategischen Ausrichtung und Umsetzung der Angebote im Bereich der Informationskompetenz-Förderung sollte sich in der Regel eine Person der Bibliothek verantwortlich zeigen:

„The IL manager is responsible for determining that the overall program itself is meeting the needs of the library’s constituencies. Communication, collaboration, and teambuilding skills are invaluable to both these endeavors.“ (Grassian und Kaplowitz 2005, S. 58)

Diese Verantwortung muss nicht unbedingt bei der Bibliotheksleitung liegen, sondern kann wie auch andere Arbeitsbereiche in der Bibliothek an eine oder mehrere Personen übergeben werden. Wichtig dabei ist, dass die personellen Ressourcen entsprechend eingeplant und die Verantwortlichkeiten auch in den Stellenprofilen und Zielvereinbarungen schriftlich festgelegt werden (Association of College and Research Libraries (ACRL) 2003, revised 2011). Ausserdem ist festzuhalten, inwiefern nicht nur Personen aus der Bibliothek in

die Umsetzung der strategischen Ziele involviert sind, sondern, ob auch andere Bereiche der Hochschule daran beteiligt sind. Die ACRL fasst diese Empfehlungen wie folgt zusammen:

„Staff for an information literacy program [...] includes librarians, library staff, administrators, program coordinators, instructional technologists, as well as disciplinary faculty, graphic designers, teaching/learning specialists, and other program staff as needed.“ (Association of College and Research Libraries (ACRL) 2003)

Aus- und Weiterbildung des Bibliothekspersonals

Wie im Baustein Didaktik (vgl. Kapitel 3.3.3) bereits erläutert wurde, sind die Inhalte der Informationskompetenz methodisch und didaktisch sinnvoll zu vermitteln. Dies stellt an das Personal, welches in diesem Bereich tätig ist, entsprechende Anforderungen. Eine pädagogisch-didaktische Ausbildung sowie das nötige Fachwissen sind demnach zwei Grundvoraussetzungen für die erfolgreiche Umsetzung der Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung (Hartmann 2012, S. 433). Hierbei stellt sich die zentrale Frage, welche Form von Aus- und Weiterbildungsangeboten am sinnvollsten erscheint, so dass sich das für die Informationskompetenz-Förderung zuständige Bibliothekspersonal entsprechend weiterentwickeln kann (Grassian und Kaplowitz 2005, S. 61).

Das Thema der Informationskompetenz-Förderung findet erst seit wenigen Jahren Eingang in die Curricula von informationswissenschaftlichen oder bibliothekarischen Studiengängen (Projekt Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen 2011a). In den Weiterbildungsprogrammen der Fachverbände des Bibliothekswesens im deutschsprachigen Raum sind immer häufiger Kurs- und Workshopangebote zu finden.¹⁶ Hartmann (2012, S. 435) schlägt weiter vor, die Thematik nicht nur in der Aus- und Weiterbildung aufzunehmen, sondern Mentoring-Modelle zu entwickeln:

„Der entscheidende Vorteil von Mentoring-Modellen gegenüber Workshop-Modellen liegt im direkten Bezug zum Tätigkeitsfeld der Lernenden. Eine Bibliothekarin an einem Forschungszentrum ist mit anderen Aspekten der Informationskompetenz konfrontiert als ein Bibliothekar in einer grossen öffentlichen Bibliothek.“ (Hartmann 2012, S. 435)

Diese eher informelle Form der Weiterentwicklung setzt jedoch voraus, dass entsprechende Zeit und somit auch Unterstützung der Bibliotheksleitung vorhanden sein muss (Association of College and Research Libraries (ACRL) 2003, revised 2011).

Teamentwicklung

Die Sensibilisierung der Mitarbeitenden in Bibliotheken für die Thematik der Informationskompetenz stellt in diesem Zusammenhang eine wichtige Grundvoraussetzung

¹⁶ Vgl. Weiterbildungsangebote des Verbands Bibliothek Information Schweiz (www.bis.info), der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für allg. öffentliche Bibliotheken (www.sabclp.ch), des Deutschen Bibliotheksverbands (www.bibliotheksverband.de) sowie Angebote einzelner Hochschulen.

dar, denn nur so können auch Kollaborationsmöglichkeiten zum Beispiel in Form eines Team-Teachings getestet werden (Grassian und Kaplowitz 2005, S. 61). Dies kann zum Beispiel erreicht werden, indem das Thema regelmässig in Teamentwicklungsmassnahmen aufgenommen wird.¹⁷ Aber auch der Raum für Diskussionen rund um die Aktivitäten der Informationskompetenz-Förderung unterstützt die laufende Optimierung des Konzeptes, die Qualitätssicherung fördert die Offenheit und Neugier für die Thematik (Hartmann 2012, S. 438).

Vor diesem Hintergrund ergeben sich drei Dimensionen mit ihren Indikatoren:

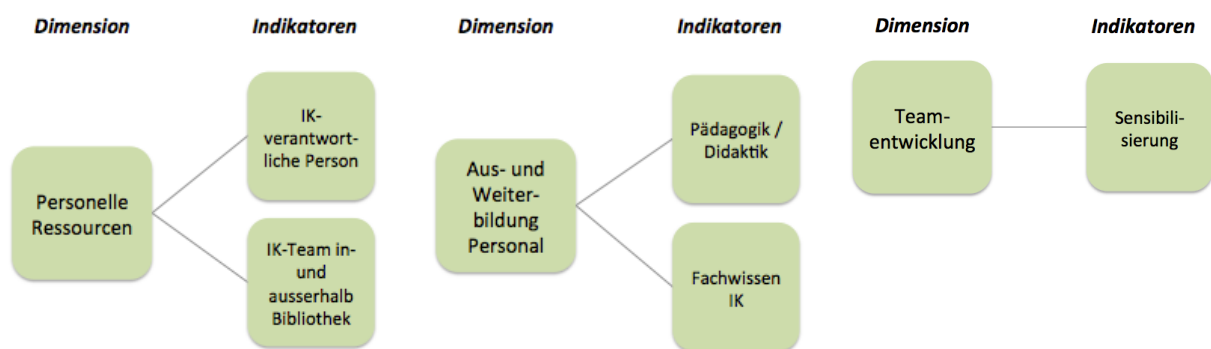


Abbildung 12: Baustein Organisation: Dimensionen und Indikatoren (Abbildung v. Verf.)

Da die Organisationsstrukturen und die damit zusammenhängenden personellen Ressourcen für die Umsetzung von Massnahmen im Bereich der Informationskompetenz-Förderung von strategischer Bedeutung sind, werden die Indikatoren in diesem Baustein doppelt gewichtet im MOSAIK-PRO. Die Items aus den entwickelten Indikatoren sind in folgender Tabelle aufgeführt:

Indikatoren (*2)	Items	Code
IK-Verantwortliche Person(en)	Gibt es eine oder mehrere Personen, die für das Konzept der Informationskompetenz-Förderung und dessen Umsetzung verantwortlich sind? <ul style="list-style-type: none"> ○ Ja, eine Person ○ Ja, mehrere Personen (Co-Verantwortung) ○ Nein 	E.1.1
IK-Team in und ausserhalb der Bibliothek	Gibt es neben der/n für die Umsetzung verantwortlichen Person/en weitere Personen innerhalb der Bibliothek, die in die Informationskompetenz-Förderung involviert sind? Ja / Nein	E.2.1
	Wenn ja, ist diese Tätigkeit in den jeweiligen Stellenprofilen festgehalten?	E.2.2

¹⁷ Eine Möglichkeit ist zum Beispiel ein ganztägiger Workshop, wo alle Mitarbeitenden der Bibliothek eine Einführung in die Thematik erhalten und die strategische Richtung im Bereich der Informationskompetenz-Förderung thematisiert werden kann.

	<i>Ja in allen / Ja, teilweise / Nein</i>	
	Sind weitere Personen ausserhalb der Bibliothek in das Konzept zur Informationskompetenz-Förderung involviert? <i>Ja / Nein</i>	E.2.3
	Wenn ja, welche? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Wissenschaftliche Mitarbeiter</i> ○ <i>Dozierende</i> ○ <i>Administratives Personal</i> ○ <i>Sonstige:</i> 	E.2.4
Pädagogisch-didaktische Aus- und Weiterbildung	Besuchen diejenigen Personen der Bibliothek, die Kurse zur Informationskompetenz-Förderung durchführen, regelmässig Weiterbildungen zur Didaktik und Methodik der Informationskompetenz-Förderung? <i>Ja, alle / Ja, teilweise / Nein</i>	E.3.1
	Wenn ja oder teilweise, wird dies in den Zielvereinbarungen schriftlich festgelegt? <i>Ja, immer / Ja, teilweise / Nein</i>	E.3.2
Fachwissen Informationskompetenz	Personen der Bibliothek, welche Kurse zur Informationskompetenz-Förderung durchführen: Welche Ausbildung haben diese Personen? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Informationswissenschaftliche Grundbildung (z.B. Lehre als Fachmann/-frau Information und Dokumentation)</i> ○ <i>Informationswissenschaftlich/bibliothekswissenschaftlicher Studienabschluss (Bachelor, Master)</i> ○ <i>Sonstige:</i> 	E.4.1

Tabelle 7: Baustein Organisation: Indikatoren und Items (Tabelle v. Verf.)

Neben den personellen und organisatorischen Fragen innerhalb der Bibliothek spielt auch die Hochschule selbst mit ihren Studiengängen und Fachbereichen eine entscheidende Rolle. Im nächsten und letzten Baustein *Kultur* im MOSAIK-PRO werden diese Aspekte näher beleuchtet.

3.3.6 Baustein Kultur

Die grösste Herausforderung der erfolgreichen und nachhaltigen Förderung von Informationskompetenz durch die Hochschulbibliothek ist unumstritten deren Integration und somit intracurriculare Verankerung innerhalb der Hochschule selbst (vgl. Kapitel 2.3):

„The cornerstone of an information literacy program that flourishes and endures on a campus is the powerful partnership between faculty and librarians. Faculty have governance of the curriculum, a steady influence on students, and mastery of their discipline. Librarians have exceptional information research skills, knowledge of student searching behavior, and a commitment to the importance of information literacy in the lives of students. [...] The question is ‚How do we develop a successful partnership between faculty and librarians, and how do we use that partnership to teach information literacy?‘“ (Curzon 2004, S. 29)

Demnach ist bei der Gestaltung der Angebote eine enge Abstimmung mit den einzelnen Fachbereichen einer Hochschule, also der Lehre, notwendig (Sühl-Strohmenger 2012, S. 178). Die Herausforderungen bei der Etablierung solcher Kooperationen liegen nahe und sind stark geprägt durch den sozio-kulturellen Kontext und die Lehr-/Lernkultur einzelner Fachbereiche und wissenschaftlicher Disziplinen. Der hier beschriebene Baustein berührt daher sehr stark die in Abbildung 3 beschriebene Exo-Ebene, also die Hochschule selbst. Die Rolle der Hochschulbibliothek innerhalb dieses Geflechts ist dabei komplex, weil sie sich sowohl auf administrativer als auch auf akademischer Ebene bewegen muss:

The academic library has a dual identity in the university organization. Within the administrative section, the library constitutes a visible independent unit with its own professional culture and aspirations. [...] it is of vital importance for library management to have a good close relationship with the administrative section in order to secure sufficient budgets and resources. Within the academic section, the library aims at legitimate participation in the work that each faculty carries out at both curriculum and course level.“ (Torras und Sætre 2009, S. 10)

Torras und Sætre sehen diese Dualität als Hauptproblem, warum es für die Bibliothek schwierig ist sich als Bildungspartner im Kontext der Lehre zu etablieren (ebd.). Corral sieht in diesem Zusammenhang eine Stakeholder-Analyse als wichtige Grundvoraussetzung dafür, die Bemühungen um Integration in die Studiengänge voranzubringen:

„A stakeholder can be seen as any individual or group with an involvement or interest in the organisation, actual or potential - in the past, present or future.“ (Corral 2000, S. 33)

Diese Analyse soll kritische Beziehungen zu Fachbereichen aufzeigen, Stärken und Schwächen einzelner Partner identifizieren und Interessen aufspüren, denn es ist nicht einfach offensichtlich, wer die Partner sind:

„Before we embark on a campuswide information literacy program, we have to determine who the partners are that we are targeting. On the surface, it would seem obvious that the partners are simply the faculty; however, faculty play many roles on a campus, and it is important that librarians work with the faculty on each of their roles.“ (Curzon 2004, S. 30)

Diese Partner sind demnach in den Prozess der strategischen Verankerung möglichst frühzeitig miteinzubeziehen (vgl. Baustein Strategie, Kapitel 3.3.1). Curzon (2004, S. 31) zeigt die Bandbreite der möglichen Partner folgendermassen auf:

- Mitarbeitende von Medien- und Schreibzentren
- Fachbereichsmitarbeitende, die in Modulen für wissenschaftliches Arbeiten unterrichten oder Einführungskurse geben
- Mitarbeitende in der Administration der Fachbereiche, welche über Budget, Räume und personelle Ressourcen verfügen können

- Fachbereichsleitende
- Weitere Lehrende (z. B: Professoren), von denen man annimmt, dass sie für die Thematik besonderes Interesse zeigen

Insbesondere der letzte Punkt zeigt, wie wichtig auch gute persönliche Kontakte sind (Curzon 2004, S. 32). Denn dadurch erreicht man schliesslich eher auf informellem Weg die fachbereichsweite Sensibilisierung für die Thematik. Durch etablierte Partnerschaften wird ausserdem sichtbar, dass es sich beim Konzept der Informationskompetenz-Förderung nicht um ein losgelöstes Dienstleistungsangebot der Bibliothek handelt, sondern um Massnahmen, die den Prozess des lebenslangen Lernens im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung Studierender unterstützen. Durch das Schaffen dieser günstigen kulturellen Rahmenbedingungen ist die Voraussetzung für die Integration in die Lehre gegeben. Dadurch leistet die Bibliothek einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer Lernkultur innerhalb einzelner Fachbereiche:

„Die Lernkultur wird durch die unterschiedliche Zusammensetzung von ihren Mitgliedern und deren Vielfalt, sowie deren steten Veränderung von sozialen und interaktiven Gruppenprozessen immer wieder neu definiert und ist demnach wandelbar.“ (Bauer et al. 2009, S. 40)

Neben der Festigung von Partnerschaften spielt das Marketing der Angebote im Bereich der Informationskompetenz-Förderung eine weitere wichtige Rolle. Die erfolgreichste Vermarktung ist unumstritten nur dann möglich, wenn ein echter Bedarf bei den Fachbereichen vorhanden ist (Sühl-Strohmer 2012, S. 179). Die Nutzung verschiedener Kommunikationskanäle zur Verbreitung des Konzepts innerhalb der Hochschule unter Berücksichtigung des jeweiligen Zielpublikums ist dabei selbstverständlich.

Hieraus ergeben sich im Baustein Kultur folgende Dimensionen und daraus abgeleitete Indikatoren:

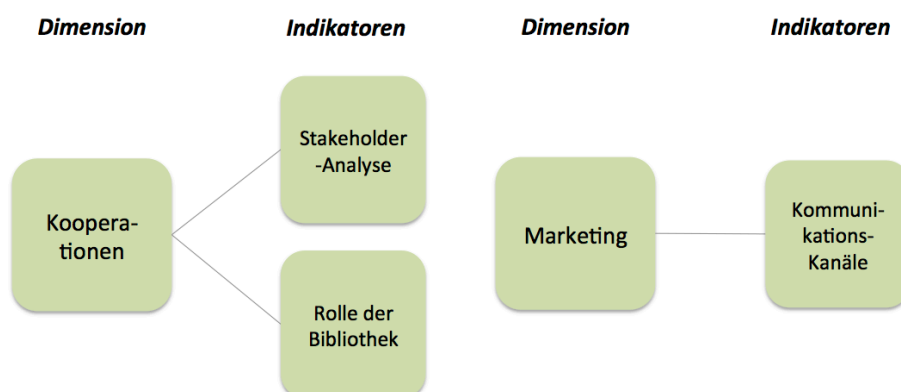


Abbildung 13: Baustein Kultur: Dimensionen und Indikatoren (Abbildung v. Verf.)

Wie bereits ausgeführt ist es wesentlich, die (Lehr-/Lern-)Kultur, in der man sich als Hochschulbibliothek bei der Informationskompetenz-Förderung bewegt, gut zu kennen. Dies spielt für den strategischen Erfolg eine zentrale Rolle:

„The culture in which you operate will determine what kind of ideas will be viewed favorably, who needs to be sold on the idea, and the approach in which you need to present the idea.“
(Grassian und Kaplowitz 2005, S. 22f)

Aus diesem Grund werden die Indikatoren in diesem Baustein doppelt gewichtet. Die aus den Indikatoren abgeleiteten Items sind in folgender Tabelle aufgeführt:

Indikatoren (*2)	Items	Code
Stakeholder-Analyse	<p>Welche Personen haben Ihrer Meinung nach in ihrer Tätigkeit etwas mit Informationskompetenz-Förderung zu tun?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Mitarbeitende von Medien- und Schreibzentren</i> ○ <i>Fachbereichsmitarbeitende, die in Modulen für wissenschaftliches Arbeiten unterrichten oder Einführungskurse geben</i> ○ <i>Mitarbeitende in der Administration der Fachbereiche, welche über Budget, Räume und personelle Ressourcen verfügen</i> ○ <i>Fachbereichsleitende</i> ○ <i>Weitere Lehrende (z.B. Professoren)</i> ○ <i>Sonstige:</i> 	F.1.1
	<p>Sind diese Personen über das Angebot der Bibliothek im Bereich der Informationskompetenz-Förderung informiert?</p> <p>Ja, alle / Ja, teilweise / Nein</p>	F.1.2
Rolle der Bibliothek	<p>Wie sehen Sie die Rolle der Bibliothek innerhalb der Hochschule bei der Förderung von Informationskompetenz?</p> <p><i>Die Bibliothek wird in den Fachbereichen als kompetente Stelle für die Förderung von Informationskompetenz angesehen</i></p> <p><i>Trifft zu / trifft teilweise zu / trifft gar nicht zu</i></p> <p><i>Die Bibliothek wird bei den Studierenden als kompetente Stelle für die Förderung von Informationskompetenz angesehen.</i></p> <p><i>Trifft zu / trifft teilweise zu / trifft gar nicht zu</i></p>	F.2.1
Kommunikationskanäle	<p>Welche Kommunikationskanäle nutzen Sie, um die Informationen zum Dienstleistungsangebot der Bibliothek im Bereich der Informationskompetenz-Förderung zu verbreiten?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Newsletter der Bibliothek</i> ○ <i>Informationen auf der Webseite der Bibliothek</i> ○ <i>Informationen im Lernmanagementsystem</i> ○ <i>Gedruckte Flyer für einzelne Angebote</i> ○ <i>E-Mail an Studierende</i> ○ <i>E-Mail an Mitarbeitende</i> ○ <i>Informationen auf Facebook</i> ○ <i>Informationen über Twitter</i> ○ <i>Sonstige:</i> 	F.3.1

Tabelle 8: Baustein Kultur: Indikatoren und Items (Tabelle v. Verf.)

Die in diesem Kapitel beschriebene Operationalisierung der einzelnen Bausteine im MOSAİK-PRO bildet den Kern für die Beantwortung der Fragestellungen (vgl. Kapitel 2.4):

Fragestellung 1: Die einzelnen Dimensionen und Indikatoren wurden identifiziert.

Fragestellung 2: Die Gewichtung der Indikatoren wurde begründet.

Die entwickelten Items werden nun in einem nächsten Schritt in einen Fragebogen übertragen (Fragestellung 3). Die Erläuterungen zu diesem Arbeitsschritt folgen im nächsten Kapitel.

3.4 Der Fragebogen zum MOSAİK-PRO

Die im vorangehenden Kapitel entwickelten Items zu den einzelnen Indikatoren bilden die Grundlage für die Konzeption des Fragebogens. Der Fragebogen stellt im MOSAİK-PRO das Instrument dar, mit welchem Hochschulbibliotheken ihre Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung analysieren können. Es handelt sich bei diesem Fragebogen nicht um ein Werkzeug zur quantitativen Messung bestimmter Sachverhalte oder zum Vergleich von Daten verschiedener Hochschulen sondern um ein qualitatives Messinstrument im Sinne der situativen Bestandsaufnahme. Der Vorteil dieser Variante eines schriftlichen Fragebogens sind die tiefen Kosten sowie die leichte und praktikable Einsetzbarkeit. Der entscheidende Nachteil liegt in der schwer zu kontrollierenden Situation der Datenerhebung selbst.

Es wird weiter entscheidend sein, wie die Ergebnisse nach Beantwortung der Fragen interpretiert werden (Ball 2011, S. 152). Die Auswertung des Fragebogens und Interpretation der Ergebnisse wird denn auch nur durch den Untersuchungsleiter vorgenommen und nicht durch die Bibliothek selbst. Dennoch muss der Fragebogen so aufgebaut sein, dass die Bibliothek diesen ohne Anwesenheit des Untersuchungsleiters selbständig ausfüllen kann. Bei der Konzeption der Fragen im Fragebogen wird aus diesem Grund auf eine möglichst standardisierte Form mit einem weitgehend vorgegebenen Ablauf Wert gelegt (Raab-Steiner und Benesch 2012, S. 47).

In der folgenden Abbildung werden die Items zu den einzelnen Indikatoren in den Bausteinen zusammengefasst. Zwecks besserer Übersichtlichkeit sind die Items nur als Code dargestellt. Jeder Baustein enthält demnach 3 bis 5 Indikatoren und jeweils 4 bis maximal 8 Items:

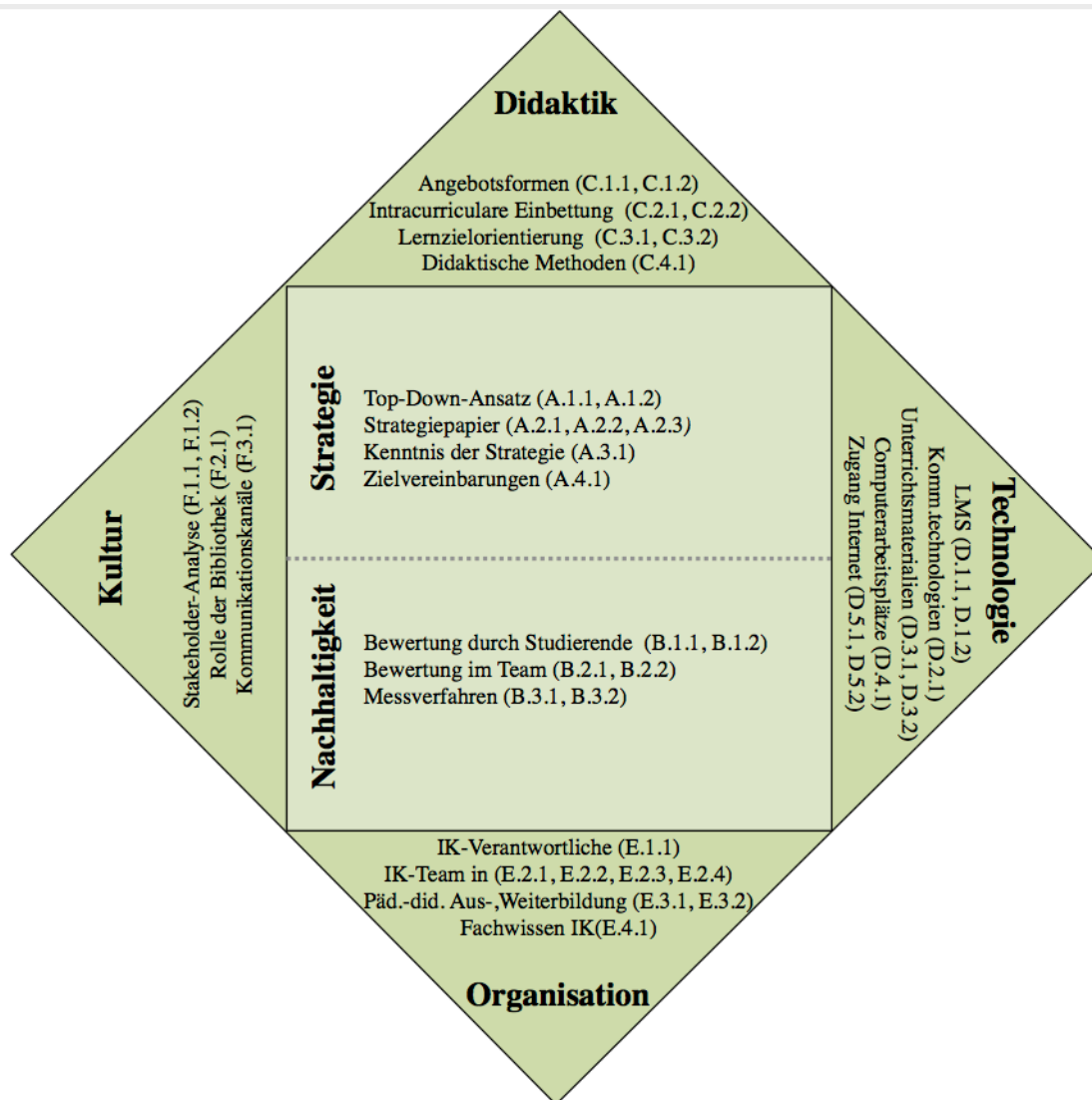


Abbildung 14: Zusammenfassung Indikatoren und Items im MOSAIK-PRO (Abbildung v. Verf.)

Der Fragebogen gliedert sich gemäss den Bausteinen in sechs Teile, wobei eine Einleitung in Form einer Instruktion und Anrede sowie demografische Einstiegsfragen hinzukommen. Die in Kapitel 3.2 formulierten Fragen und Antwortskalen werden vollständig in den Fragebogen aufgenommen, wo nötig im Hinblick auf Validität und Reliabilität bereinigt und in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht. Die Antwortformate sind sowohl gebunden, dichotom als auch offen formuliert. Auch sind teilweise Antwortmöglichkeiten mit Hilfe von Ratingskalen eingebettet (Raab-Steiner und Benesch 2012, S. 55). Der Fragebogen wird als Online-Umfrage mit dem webbasierten Programm 2ask.ch konzipiert und kann somit jeweils unkompliziert als Direktlink verschickt werden. Der Vorteil eines Online-Tools liegt einerseits in der leichten Handhabung und der zeitlich uneingeschränkten Verfügbarkeit für die befragte Institution und erleichtert andererseits der Verfasserin vorliegender Arbeit die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse. Der gesamte Fragebogen ist im Anhang A vollständig aufgeführt.

Um das MOSAIK-PRO und den dazugehörigen Fragebogen schliesslich für die Praxis anwendbar zu machen, ist ein Pretest notwendig, welcher im nächsten Kapitel näher erläutert wird.

3.5 Überprüfung des Fragebogens durch Pretest

Die Modellentwicklung und der daraus resultierende Operationalisierungsprozess, aus welchem der Fragebogen konstruiert wurde, gründen auf einer umfassenden Literaturanalyse. Vor der Anwendung des Fragebogens in der Praxis wird dieser im Rahmen der vorliegenden Arbeit in Form eines Pretests geprüft.

Zweck dieses Pretests ist in erster Linie die Prüfung der Praxistauglichkeit des Messinstruments. Hierzu gehören die Überprüfung der Variation und der Kontinuität der Fragenanordnung sowie des Verständnisses und der Schwierigkeit der Fragen selbst durch den Befragten (Schnell et al. 2011, S. 340). Es handelt sich dabei um einen sogenannten „Entwicklungs-Pretest“ (Schnell et al. 2011, S. 341), da sich die Konzeption des Fragebogens noch in einer Entwicklungsphase befindet. Die Ergebnisse dieser qualitativen Evaluation fliessen direkt in die Verbesserung des Instruments und somit dem ihm zugrundeliegende MOSAIK-PRO hinein.

Im Rahmen dieses Entwicklungs-Pretests können noch keine detaillierten Aussagen zur Auswertung der Ergebnisse und der darin immanenten Gewichtung der Indikatoren gemacht werden. Hierzu wäre die Anwendung des Fragebogens in einem konkreten Fall in der Praxis notwendig, wo der Fokus explizit darin besteht, die Gewichtung zu testen und nicht den Fragebogen selbst.

3.5.1 Auswahl der Stichprobe für den Pretest

Für die praktische Modelltestung wird eine kleine Stichprobe rekrutiert, deren Grösse sich im Rahmen des für die vorliegende Arbeit vorgesehenen Bearbeitungszeitraums als umsetzbar erweist. Der Einsatz des Fragebogens im Pretest macht nur für diejenigen Hochschulbibliotheken Sinn, welche bereits bewusst und aktiv Informationskompetenz-Förderung betreiben (vgl. Kapitel 2.4). Dies sind zum einen Hochschulbibliotheken, die bereits in der aktuellen Fachliteratur im Sinne von Best Practices oder Fallstudien erwähnt werden (vgl. Schubnell et al. 2012). Zum anderen erfolgt die Auswahl aus pragmatischen sowie forschungsökonomischen Gründen mit Fokus auf die schweizerische Hochschullandschaft, unter Berücksichtigung zweier unterschiedlicher Hochschultypen. Daraus ergibt sich die folgende Auswahl:

Hochschultypen ¹⁸	Auswahl ¹⁹	Kontaktperson
Universität	Hauptbibliothek der Universität Zürich, Forschungs- und Studienbibliothek Irchel	Abteilungsleiterin
Fachhochschule	Bibliothek der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Chur	Leiterin Bibliothek

Tabelle 9: Auswahl der Stichprobe für den Pretest

Die Auswahl von zwei Hochschulen wird als ausreichend betrachtet und ist innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit realistisch, um aus dem Pretest erste konkrete Vorschläge zur Verbesserung des Fragebogens gewinnen zu können.

3.5.2 Durchführung des Pretests

Wie bereits erwähnt, ist das Ziel des Pretests qualitative Rückmeldungen im Hinblick auf die Praxistauglichkeit des Analyseinstruments zum MOSAIK-PRO zu bekommen. Zum einen werden die angesprochenen Personen den Fragebogen durchspielen und diesen hinsichtlich ihrer Validität und der oben erwähnten Aspekte bewerten. Zum anderen wird diese Anwendung des Modells begleitet von einem zusätzlichen sog. „Pretest-Fragebogen“ (vgl. Anhang B) (Schnell et al. 2011, S. 343), der die Rückmeldungen systematisch erfasst. Beides erfolgt über das Online-Umfragetool 2ask.ch, so dass einerseits das Durchgehen der Fragen für die Testinstitutionen ohne grossen Aufwand erfolgen kann und andererseits die qualitative Auswertung möglichst ökonomisch gestaltet werden kann.

3.5.3 Darstellung und Interpretation der Rückmeldungen zum Fragebogen

Beide Personen, die für den Pretest ausgewählt wurden, haben den Fragebogen zum MOSAIK-PRO vollständig ausgefüllt und die Fragen im zusätzlichen Pretest-Fragebogen ausführlich beantwortet. Die Ausfüllzeit betrug bei der befragten Universitätsbibliothek gemäss 2ask.ch 37 Minuten, bei der befragten Fachhochschule 21 Minuten. Wie bereits erwähnt, ermöglichen die Rückmeldungen aus dem Pretest eine Verbesserung des Fragebogens selbst. Im Zentrum folgender Ausführungen stehen deshalb in erster Linie die Anmerkungen, welche die beiden Befragten im Pretest-Fragebogen erfasst haben. Die Befragten konnten einerseits Anmerkungen zu den Fragen im Fragebogen festhalten, und andererseits angeben, falls ihrer Meinung nach weitere Fragen fehlten. Diese Anmerkungen konnten jeweils für jeden Teil des Fragebogens separat vermerkt und am Schluss ein

¹⁸ Diese Unterteilung erfolgt gemäss der schweizerischen Hochschullandschaft Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (crus) (2012).

¹⁹ Bei der Auswahl handelt es sich um Personen, die auch in der Arbeitsgruppe Informationskompetenz (AGIK), eine Interessensgruppe des Verbands Bibliothek Information Schweiz, vertreten sind. Dadurch wird angenommen, dass die angesprochenen Personen die Modelltestung mit grosser Eigenmotivation durchführen und die Rückmeldungen entsprechend konstruktiv ausfallen werden.

Gesamtfeedback abgegeben werden. Die Ergebnisse der beiden ausgefüllten Pretest-Fragebögen sind im Folgenden in tabellarischer Form dargestellt. In den eckigen Klammern ist jeweils der Code zur entsprechenden Frage aufgeführt (vgl. Kapitel 3.3).

Strategie (A)			
Befragte	Anmerkungen	Weitere Fragen	Interpretation
Universität	<p>Fragen 8/9: Ist nur die Hochschulleitung von Interesse? Scheint mir an grossen Universitäten eher unrealistisch, dass sich die Hochschulleitung mit IK beschäftigt. Es gibt noch so viele weitere wichtige Kompetenzen. [A1.1 / A1.2]</p> <p>Frage 10: Frage muss präzisiert werden. Welche Mitarbeitende? [A.3.1]</p>	-	<p><i>Das Problem ist, dass diese Bezeichnungen abhängig sind vom Hochschultyp. Um dies zu umgehen, sollen deshalb weitere Ebenen eingebaut werden: Hochschulleitung, Institutsleitung, Fachbereichsleitung, Departementsleitung etc. und ein freies Textfeld mit „weitere/andere“ ergänzt werden.</i></p> <p><i>Präzisierung der Frage 10 „Mitarbeitende der Bibliothek“</i></p>
Fachhochschule	keine Anmerkungen	Beim ersten Teil habe ich die Zwischenstufe vermisst: die Sensibilisierung der Institutsleiter / Abteilungsleiter über die Infokompetenz-Strategie.	<i>Siehe Anmerkung in Spalte oben.</i>
Nachhaltigkeit (B)			
Befragte	Anmerkungen	Weitere Fragen	Interpretation
Universität	<p>Frage 12: Ich lasse nicht jede Veranstaltung von den Studierenden bewerten (zu viele Evaluationen langweilen die Studis). Evtl. noch mehr Antwortmöglichkeiten als ja und nein? [B.1.1]</p> <p>Frage 14: Welches Konzept soll evaluiert werden? Das IK-Konzept wird wohl kaum jährlich evaluiert. Allenfalls das Kurs- und</p>	-	<p><i>Antwortmöglichkeiten präzisieren: Ja, alle / Ja, teilweise / Nein</i></p> <p><i>Frage muss präzisiert werden.</i></p> <p><i>Dieser Hinweis ist berechtigt. Die Frage wird präzisiert: Stand der Informationskompetenz messen.</i></p>

	<p>Lehrveranstaltungsangebot, das Konzept einzelner Veranstaltungen... [B.2.1]</p> <p>Frage 16: Soll wirklich der Informationskompetenzzuwachs gehen, oder geht es auch um Leistungsmessungen? Mit einer Prüfung am Schluss der Veranstaltung kann auf jeden Fall kein Zuwachs gemessen werden. [B.3.1]</p>		
Fachhochschule	keine Anmerkungen	-	
Didaktik (C)			
Befragte	Anmerkungen	Weitere Fragen	Interpretation
Universität	<p>Frage 21: Ich denke, es ist nicht immer einfach zwischen Einführungen und weiterführenden Kursen/Modulen zu unterscheiden. [C.2.1]</p> <p>Frage 25: Evtl. wären gewisse Begriffe in Klammer zu "erklären", ist Blended Learning auch eine didaktische Methode? [C.4.1]</p>	-	<i>Präzisieren</i>
Fachhochschule	<p>Bei den Bewertungsfragen (ungenügend - optimal) habe ich ein Bemerkungsfeld vermisst. Gerne hätte ich eine Begründung abgegeben. [C.1.2 / C.2.2]</p> <p>Evtl. die Frage ob für die Kurse ECTS vergeben werden? Wie viele Lektionen (à45 Min.) im Schnitt ein Kurs/Modul IK umfasst.</p>	<p>Evtl. ob eigene Schulungsunterlagen für die Kurse entwickelt werden. Oder evtl. ob ein Austausch mit anderen FH-Bibliotheken stattfindet..</p>	<p><i>Die Frage der Zusammenarbeit mit anderen Bibliotheken wird im MOSAIK-PRO vorerst ausgeklammert, da dies in der Literatur nirgends als strategisch wichtiger Punkt herausgehoben wird.</i></p>
Technologie (C)			
Befragte	Anmerkungen	Weitere Fragen	Interpretation
Universität	<p>Fragen 27/28/29: Müsste evtl. umformuliert werden.</p>		<p><i>Für die korrekte Umformulierung der Fragen müsste ein weiterer Pretest</i></p>

	Ich tue mich damit schwer. Was meinst du genau? [D.1.1 / D.1.2 / D.2.1] Frage 30: Evtl. differenzieren? [D.3.1]		<i>durchgeführt werden bzw. bei der Befragten nachgefragt werden, da die Anmerkung zu wenig Aussagekraft hat.</i>
Fachhochschule	keine Anmerkungen		
Organisation (D)			
Befragte	Anmerkungen	Weitere Fragen	Interpretation
Universität	Frage 38: "Ja, aber nur teilweise" ist für mich widersprüchlich. Evtl. "Nur teilweise"? [E.2.2] Frage 39: Frage für mich unklar. Sollen die Personen ins Konzept oder in die Veranstaltungen involviert sein? [E.2.3]		<i>Präzisieren.</i> <i>Es geht um Personen, welche in die Umsetzung des Konzepts also u.a. auch in die Durchführung von Veranstaltungen involviert sind.</i>
Fachhochschule	keine Anmerkungen		
Kultur (C)			
Befragte	Anmerkungen	Weitere Fragen	Interpretation
Universität	Frage 46: Was sind Mitarbeitende von Medien- und Schreibzentren? Definition. Allenfalls andere Bezeichnung? Fachbereichsmitarbeitende, Fachbereichsleitende - klingt an UZH sehr fremd... Lehrende oder Dozierende? [F.1.1]		<i>Präzisieren wie Frage 8/9</i>
Fachhochschule	Ich habe mich fast nicht getraut bei Frage 48 Trifft voll und ganz zu... Mir ist da spontan das Selbst-/Fremdbild in Sinn gekommen. Ich nehme an, dass alle Bescheid wissen - aber dieses "voll und ganz" klingt "wisserisch" [F.2.1]	Mir hat die Möglichkeit eines abschliessenden Statements gefehlt.	<i>Evtl. Präzisieren: Selbst- und Fremdbild. Mit dem Fragebogen kann nur das Selbstbild beurteilt werden. Das Fremdbild müsste durch Befragung dieser Gruppen erfolgen. Dies ist im Fragebogen jedoch nicht vorgesehen.</i>
Allgemeine Anmerkungen zum Fragebogen			
Befragte	Anmerkungen	Interpretation	

Universität	Der Fragebogen ist relativ lang. Bei längeren Fragebögen fülle ich häufig andere/weitere nicht mehr aus... Gewisse Fragen sollten noch präzisiert, allenfalls vereinfacht werden.	<i>Die geplante Ausfüllzeit von ca. 30 Minuten (vgl. Kapitel 3.2) wurde in den Pretests eingehalten. Eine Kürzung der Fragen aus testökonomischen Gründen wird nicht in Betracht gezogen.</i>
Fachhochschule	Ich empfand den Fragebogen weder zu lang noch zu kurz. Übersichtliche Struktur. Gute Mischung der Fragemethoden.	

Tabelle 10: Zusammenfassung der Ergebnisse des Pretestfragebogens (Tabelle v. Verf.)

Die Antworten im Fragebogen selbst werden nicht ausgewertet, weil dies im Rahmen dieses Entwicklungs-Pretests nicht im Zentrum steht.

Die in Tabelle 10 erfassten Interpretationen zu den Anmerkungen der Testpersonen sind grundlegend für die Optimierung des Fragebogens. Der optimierte Fragebogen ist in Anhang C vollständig einsehbar.

Somit steht ein neuer optimierter Fragebogen zur Verfügung, der in weiteren Phasen getestet und weiter verfeinert werden kann. Auch die Auswertung mit Hilfe der Gewichtung der Indikatoren muss im Rahmen eines separat durchgeführten Pretests geprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird dieser Schritt in Kapitel 5 in Form eines Ausblicks skizziert.

Mit der Auswertung und Umsetzung der Ergebnisse aus dem ersten Pretest ist die Entwicklung von MOSAIK-PRO und dem dazugehörigen Fragebogen vorerst abgeschlossen. Im nächsten Kapitel werden die einzelnen Entwicklungsphasen des Modells in zusammengefasster Form dargestellt.

3.6 Zusammenfassung – die Phasen der Modellentwicklung

Der Prozess der Modellentwicklung fusst auf einer soliden theoriegeleiteten Grundlage, indem durch die Operationalisierung der Modellbausteine im MOSAIK-PRO die einzelnen Indikatoren erarbeitet wurden. Mit der Durchführung eines ersten Pretests wurde der Fragebogen im Hinblick auf die Anwendbarkeit in der Praxis geprüft. Anhand der Rückmeldungen der befragten Personen wurde der Fragebogen schliesslich im Hinblick auf Verständlichkeit, Präzision und Länge verbessert.

Gemäss Schnell et al. (2011, S. 341) besteht die Entwicklung eines Fragebogens aus mehreren Pretest-Phasen. Für den Fragebogen im MOSAIK-PRO würde dies unter anderem bedeuten, dass im Rahmen von weiteren Pretests auch die Auswertung der Fragen geprüft werden muss. Die Phasen des Modellentwicklungsprozesses werden grafisch wie folgt dargestellt.

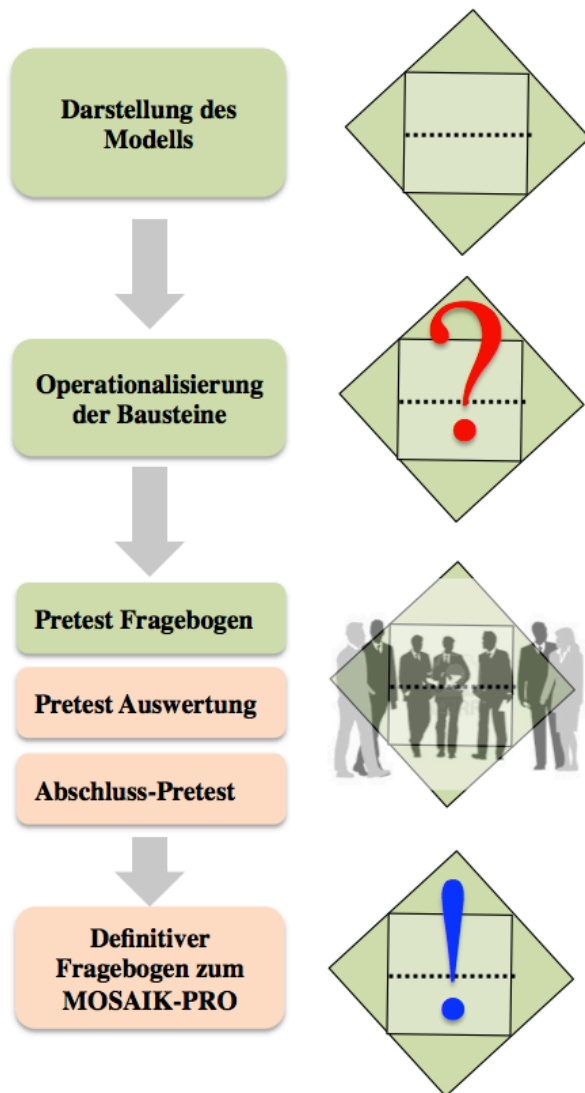


Abbildung 15: Übersicht Entwicklungsphasen MOSAIK-PRO (Abbildung v. Verf.)

Mit vorliegender Arbeit werden die grünen Phasen erfüllt. Die nächsten Phasen bis hin zum definitiven Fragebogen, welcher schliesslich regulär in der Praxis eingesetzt werden kann, erfordern weitere Forschungsvorhaben. Im nächsten Kapitel wird im Rahmen eines abschliessenden Fazits ein Ausblick auf das Entwicklungspotential von MOSAIK-PRO und auf den damit verbundenen Forschungsbedarf gegeben.

4 Fazit und Ausblick

Mit dem MOSAIK-PRO und dem darin immanenten Fragebogen wurde ein Analyseinstrument entworfen, welches es Hochschulbibliotheken erlaubt, ihre Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung umfassend zu evaluieren. Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand in der Entwicklung des Modells selbst und der Operationalisierung der einzelnen Modellbausteine als Grundlage für den Fragebogen.

Folgende Ausführungen bilden im Sinne eines Fazits den Abschluss der vorliegenden Arbeit. In Kapitel 4.1 werden die zugrundeliegenden Fragestellungen zusammenfassend beantwortet. Eine kritische Würdigung des gewählten Untersuchungsdesigns steht dabei im Zentrum. In Kapitel 4.2 wird insbesondere das innovative Potential des MOSAIK-PRO hervorgehoben, indem auf das Ausmass der Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit der Ergebnisse eingegangen wird. Kapitel 4.3 bildet im Rahmen eines Ausblicks den Schluss, indem der Forschungsbedarf für die weitere Entwicklung des MOSAIK-PRO aufgezeigt wird.

4.1 Kritische Würdigung der Untersuchungsmethode

Wie in Kapitel 2.2 aufgezeigt wurde, wird dem komplexen und vielschichtigen Sachverhalt der Informationskompetenz-Förderung in den gängigen Modellen und Standards zur Informationskompetenz nur ungenügend Rechnung getragen. Auch werden in diesen die organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen zu wenig berücksichtigt. Daher bestand die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit darin, ein Analyseinstrument für Hochschulbibliotheken zu schaffen, um die Konzepte und Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung möglichst umfassend evaluieren zu können. Diesem Bestreben lagen drei Fragestellungen zugrunde, die mittels wissenschaftlicher Forschungsmethoden beantwortet wurden. Im Folgenden wird die Beantwortung der einzelnen Fragestellungen zusammengefasst und anschliessend im Sinne einer Auseinandersetzung mit der gewählten Untersuchungsmethodik kritisch gewürdigt:

Fragestellung 1:

Welche Kriterien sind ausschlaggebend für die erfolgreiche und nachhaltige Umsetzung von Informationskompetenz-Programmen an Hochschulen verantwortlich?

Mittels einer ausführlichen Analyse der englisch- und deutschsprachigen Fachliteratur wurden die folgenden sechs Erfolgskriterien identifiziert: Strategie, Nachhaltigkeit, Didaktik, Technologie, Organisation und Kultur. Diese Kriterien tragen nur dann zur erfolgreichen Informationskompetenz-Förderung bei, wenn sie umfassend betrachtet werden. Um diesem Aspekt Rechnung zu tragen, wurde ein Modell entwickelt, dass die sechs Kriterien als

einzelne Bausteine eines Mosaiks darstellt, die nur zusammengesetzt ein Gesamtbild ergeben können: das MOSAIK-PRO (Modell zur strategischen Analyse von Informationskompetenz-Programmen). Die einzelnen Bausteine im MOSAIK-PRO wurden anschliessend operationalisiert, indem Indikatoren und messbare Items gebildet wurden, welche schliesslich grundlegend sind für die Beantwortung der dritten Fragestellung. Dieser Operationalisierungsprozess wurde systematisch für jeden Baustein durchgeführt. Als grundlegende Untersuchungsmethode kam auch hier wieder die Literaturanalyse zum Einsatz.

Fragestellung 2:**Wie sind die einzelnen Kriterien zu gewichten?**

Die Gewichtung der einzelnen Kriterien im MOSAIK-PRO spielt eine grosse Rolle, wenn es um die Auswertung der Analyseergebnisse geht. Denn nicht jedes Kriterium bzw. jeder Baustein im MOSAIK-PRO trägt gleichermassen zum Erfolg und zur nachhaltigen Entwicklung von Informationskompetenz-Programmen bei, wie die Literaturanalyse gezeigt hat.

Fragestellung 3:**Wie können Hochschulbibliotheken ihre Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung effizient und effektiv analysieren?**

Ausgehend von den in den einzelnen Bausteinen erarbeiteten Indikatoren wurden verschiedene Items in Form von Fragen mit metrisch messbarem Antwortformat gebildet. Diese Fragen bildeten die Grundlage für die Erarbeitung eines Fragebogens, mittels welchem Hochschulbibliotheken ihre Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung analysieren können. Der Effizienz und Effektivität wurde insofern Rechnung getragen, als dass der Fragebogen webbasiert zur Verfügung stehen soll und innerhalb einer nützlichen Frist von 30-40 Minuten beantwortet werden kann. Der erarbeitete Fragebogen wurde im Rahmen eines ersten Entwicklungspretests von zwei Hochschulbibliotheken im Hinblick auf die Konsistenz und Verständlichkeit der Fragen geprüft. Mit den Ergebnissen aus dem Pretest konnte schliesslich der Fragebogen weiter optimiert werden.

Für die Beantwortung der ersten beiden Fragestellungen wurde ein stark deduktives Vorgehen gewählt: Ausgehend von den theoretischen Grundlagen und Annahmen in der Forschungsliteratur wurden einerseits die Kriterien für die erfolgreiche Umsetzung von Konzepten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung identifiziert und andererseits ein adäquates Modell entwickelt. Die Gewichtung der einzelnen Indikatoren innerhalb der Bausteine stellte eine grosse Herausforderung dar, da die Literatur hierzu kaum Hinweise lieferte. Die Gewichtung fand deshalb im Ermessen des Forschers statt, was laut Mayer durchaus zulässig ist (Mayer 2009, S. 86). Durch die stark deduktive Vorgehensweise

bestand die Möglichkeit im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine detaillierte Literaturanalyse durchzuführen, die vor allem auch aktuellere Arbeiten mitberücksichtigt. Dadurch wird eine solide theoretische Grundlage für alle weiteren Forschungsvorhaben gegeben, die mit der Weiterentwicklung des MOSAIK-PRO zusammenhängen. Die Begründung für die Gewichtung der einzelnen Indikatoren hätte man zusätzlich mit Expertenbefragungen überprüfen und allenfalls abgleichen können. Dies war jedoch aus forschungsökonomischen Gründen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich. Im Gegensatz zum deduktiven Vorgehen im ersten Teil der Untersuchung, findet die Beantwortung der dritten Fragestellung durch einen induktiven Prozess statt: Mit den Ergebnissen des ersten Pretests konnten Schlüsse für die Optimierung des Fragebogens gezogen werden.

Diese systematische und theoriegeleitete Vorgehensweise für die Untersuchung der Fragestellungen stellen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit auf eine wissenschaftlich fundierte Basis. Im folgenden Kapitel ergibt sich daraus eine erste Annäherung, wie das Potential des MOSAIK-PRO weiter ausgeschöpft werden kann.

4.2 Innovatives Potential des MOSAIK-PRO

Der praxisorientierte Mehrwert der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit besteht in erster Linie in der Anwendbarkeit des Fragebogens im Umfeld von Hochschulbibliotheken, welche bereits Konzepte zur Informationskompetenz-Förderung erarbeitet haben und diese evaluieren und optimieren möchten. Die Ausrichtung der Dienstleistungsangebote einer Hochschulbibliothek im Bereich der Informationskompetenz-Förderung wird auch in Zukunft von strategischer Bedeutung sein, weil dies durch den schnellen technologischen Wandel in der Informationsgesellschaft zunehmend gefordert wird. Das Potential des MOSAIK-PRO liegt deshalb in dessen umfassenden und strategischen Fokus. Im Rahmen des MOSAIK-PRO ist die Hochschulbibliothek als Teil des Lernumfeldes an einer Hochschule zu sehen, die sowohl das informelle als auch formale Lernen unterstützt. Die Übertragbarkeit dieser Aspekte auf andere Institutionen, die sich ebenfalls mit der Förderung von Informationskompetenz auseinandersetzen, jedoch möglicherweise in einem anderen Lernumfeld anzusiedeln sind, lässt sich im Rahmen von weiteren Forschungsvorhaben prüfen. Durch die wissenschaftliche Basis, die mit vorliegender Arbeit geschaffen wurde und dem im MOSAIK-PRO zugrundeliegenden Potential, ergeben sich ausserdem zahlreiche Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen, welche im nächsten Kapitel skizziert werden.

4.3 Weiterer Forschungsbedarf

Die Entwicklung des MOSAIK-PRO wurde im Rahmen eines zeitlich beschränkten Forschungsprojekts durchgeführt. Dieser Entwicklungsprozess ist mit dem Abschluss der

vorliegenden Arbeit nicht beendet, sondern bedarf weiterer Untersuchungen, damit das MOSAIK-PRO regulär als Analyseinstrument in der Praxis eingesetzt werden kann. Als erste Anschlussuntersuchungen müssen, wie bereits in Kapitel 3.6 angemerkt, weitere Entwicklungs-Pretests und Validierungsstudien durchgeführt werden, um die Entwicklung des vorliegenden Fragebogens abzuschliessen. Im Folgenden werden diese Vorhaben tabellarisch aufgeführt und erklärt, wobei jeweils auf den Einsatz möglicher Untersuchungsmethoden hingewiesen wird:

Untersuchung	Erklärung	Mögliche Methoden
Auswertung der Ergebnisse	Die vorgeschlagene Gewichtung der einzelnen Indikatoren muss in die Auswertung der Ergebnisse miteinfließen. Es gilt zu prüfen, wie die Auswertung gestaltet werden kann, so dass die befragte Institution mit den Ergebnissen erste Optimierungen vornehmen kann.	Pretest mit Fokus auf die Auswertung
Gewichtung der Indikatoren	Die Gewichtung erfolgte aufgrund der Literaturanalyse und im Ermessen des Forschers. Die Begründung für diese Gewichtung kann weiter verfeinert werden.	Befragung von Experten in Bezug auf die Gewichtung
Unterschiedliche Hochschultypen	Die Fragen bzw. Antwortkategorien im Fragebogen sollten möglichst so formuliert sein, dass sie sich für alle Hochschultypen eignen.	Pretest mit Fokus auf unterschiedliche Hochschultypen
Geeignetes Fragebogen-Tool	Sowohl das Ausfüllen des Fragebogens als auch die Auswertung der Ergebnisse sollten möglichst effizient und effektiv ablaufen. Hierfür ist ein geeignetes webbasiertes Instrument erforderlich.	Evaluation webbasierter Tools

Tabelle 11: Weiterer Forschungsbedarf für das MOSAIK-PRO (Tabelle v. Verf.)

Diese Auswahl möglicher weiterer Untersuchungen erfordern entsprechende zeitliche und finanzielle Ressourcen.

Institutionen wie Hochschulbibliotheken werden ihre Konzepte zur Förderung von Informationskompetenz in den nächsten Jahren weiterentwickeln, weil der kompetente Umgang mit Information in der heutigen Informationsgesellschaft einen unumgänglichen Aspekt und somit Erfolgsfaktor darstellt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit der vorliegenden Arbeit ein praxisorientierter Beitrag zur Unterstützung der Hochschulbibliotheken im Bereich der Informationskompetenz-Förderung geleistet wurde. Mit der theoriegeleiteten und systematischen Vorgehensweise konnte ausserdem eine wissenschaftliche Basis geschaffen werden, welche viel Potential für weiterführende Untersuchungen im informationswissenschaftlichen Forschungsbereich aufweist.

Quellenverzeichnis

- Andretta, Susie (2007):** *Information literacy: the functional literacy for the 21st century: Editorial.* In: S. Andretta (Hrsg.): *Change and challenge: Information literacy for the 21st century* (S. 1–13). Blackwood, S. Aust: Auslib Press.
- Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst (2005):** *Dozentenleitfaden: Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung* (1. Aufl., [Nachdr.]). Berlin: Cornelsen.
- Association of College and Research Libraries (ACRL) (2000):** *Information Literacy Competency Standards for Higher Education.* Chicago. Verfügbar unter: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>.
- Association of College and Research Libraries (ACRL) (2003):** *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline: Best Practices Initiative Institute for Information Literacy.* Verfügbar unter: <http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics>.
- Association of College and Research Libraries (ACRL) (2003, revised 2011):** *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries.* Verfügbar unter: <http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction>.
- Ball, Rafael (2011):** *Können Wissenschaftliche Bibliotheken strategisch gesteuert werden?: Ausschlaggebend: Strategie und Management des Trägers.* In: A. Mittrowan, M. Motzko & P. Hauke (Hrsg.): *Bibliotheken strategisch steuern: Projekte, Konzepte, Perspektiven* (S. 149–154). Bad Honnef: Bock + Herchen.
- Basili, Carla (2011):** *Report on Current State and Best Practices in Information Literacy.*
- Bauer, Lydia; Böller, Nadja; Hierl, Sonja (2009):** *DIAMOND: Didactical Approach for Multiple Competence Development.* Churer Schriften zur Informationswissenschaft: Bd. 35. Chur: Hochschule für Technik und Wirtschaft, Arbeitsbereich Informationswissenschaft.
- Blanchett, Helen; Powis, Chris; Webb, Jo (2012):** *A guide to teaching information literacy: 101 practical tips.* London: Facet Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1990):** *Ökologische Sozialisationsforschung.* In: L. Kruse, C. F. Graumann & E. D. Lantermann (Hrsg.): *Ökologische Psychologie* (S. 76–79). Stuttgart: Enke.
- Bühner, Markus (2011):** *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktualisierte und erw.). München, Boston [u.a.]: Pearson Studium.
- Bundy, Alan (2004):** *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*, second edition. Verfügbar unter: <http://archive.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>.
- Catts, Ralph; Lau, Jesus (2008):** *Towards information literacy indicators.* Verfügbar unter: <http://www.uis.unesco.org/template/pdf/cscl/InfoLit.pdf>.
- Corrall, Sheila (2000):** *Strategic management of information services: A planning handbook.* London: Aslib/IMI.
- Corrall, Sheila (2008):** Information literacy strategy development in higher education: An exploratory study. *International Journal of Information Management*, 28, S. 26–37.

- Curzon, Susan C. (2004):** *Developing Faculty-Librarian Partnerships in Information Literacy*. In: I. F. Rockman (Hrsg.): *Integrating information literacy into the higher education curriculum: Practical models for transformation*. (1. Aufl.) (S. 29–45). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisenberg, Mike (2007):** *What is the Big6?* Verfügbar unter: <http://www.big6.com/about/>.
- empatic (2012):** *Information Literacy in the Higher Education Sector: Summary Findings*. Verfügbar unter: www.empat-ic.eu.
- Euler, Dieter; Seufert, Sabine (2005):** *Von der Pionierphase zur nachhaltigen Implementierung - Facetten und Zusammenhänge einer pädagogischen Innovation*. In: D. Euler & S. Seufert (Hrsg.): *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S. 4–23). München [u.a.]: Oldenbourg.
- Godwin, Peter (2012a):** *Information literacy and Library 2.0: an update*. In: P. Godwin & J. Parker (Hrsg.): *Information literacy beyond library 2.0* (S. 19–26). London: Facet.
- Godwin, Peter (2012b):** *Information literacy: a path to the future*. In: P. Godwin & J. Parker (Hrsg.): *Information literacy beyond library 2.0* (S. 229–240). London: Facet.
- Godwin, Peter (2012c):** *Thoughts about the future*. In: P. Godwin & J. Parker (Hrsg.): *Information literacy beyond library 2.0* (S. 241–255). London: Facet.
- Gosling, Clarissa; Nix, Ingrid (2011):** *Supported Open Learning: Developing an Integrated Information Literacy Strategy Online*. In: T. P. Mackey & T. Jacobson (Hrsg.): *Teaching information literacy online* (S. 91–108). New York: Neal-Schuman Publishers.
- Grassian, Esther S; Kaplowitz, Joan R. (2005):** *Learning to lead and manage information literacy instruction*. New York: Neal-Schuman Publishers.
- Hapke, Thomas (2005):** *In-formation - Informationskompetenz und Lernen im Zeitalter digitaler Bibliotheken*. In: P. Hauke (Hrsg.): *Bibliothekswissenschaft - quo vadis?: Eine Disziplin zwischen Traditionen und Visionen; Programme - Modelle - Forschungsaufgaben; a discipline between challenges and opportunities; programs - models - research assignments* (S. 115–130). München: Saur. Verfügbar unter: <http://doku.b.tu-harburg.de/volltexte/2007/362/>.
- Hapke, Thomas (2007):** Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des "Nutzers". *Bibliothek: Forschung und Praxis*, 31 (2), S. 137–149.
- Hapke, Thomas (2008):** *Information literacy activities in Germany between the Bologna process and the web 2.0*. In: C. Basili (Hrsg.): *Information Literacy at the crossroad of Education and Information Policies in Europe* (S. 165–183). Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Hartmann, Werner (2012):** *Learning Library: Welche pädagogisch-didaktischen Qualifikationen brauchen Bibliothekarinnen?* In: W. Sühl-Strohmeier (Hrsg.): *Handbuch Informationskompetenz* (S. 432–439). Berlin: deGruyter Saur.
- Heyse, Volker; Erpenbeck, John (2009):** *Kompetenztraining: 64 modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hochholzer, Rupert; Wolff, Christian (2006):** *Informationskompetenz - status quo und Desiderate für die Forschung: Technischer Bericht*. Verfügbar unter: [urn:nbn:de:bvb:355-opus-7477](http://nbn:de:bvb:355-opus-7477).

- Homann, Benno (2000):** *Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) als Grundlage für bibliothekarische Schulungen.* In: G. Knorz & R. Kuhlen (Hrsg.): *Informationskompetenz - Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft.* Proceedings des 7. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2000) (S. 195–206). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Homann, Benno (2002):** Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL. als argumentative Hilfe zur Realisierung der Teaching Library. *Bibliotheksdienst*, 36 (5), S. 625–639. Verfügbar unter: http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_05_07.pdf.
- Howard, Helen (2012):** Looking to the future: Developing an academic skills strategy to ensure information literacy thrives in a changing higher education world. *Journal of Information Literacy*, 6 (1), S. 72–81.
- Hütte, Mario (2006):** Zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken - Entwicklung, Status quo und Perspektiven. *Bibliotheksdienst*, 30 (2), S. 137–167. Verfügbar unter: http://www.bibliothek-saur.de/2006_2/137-167.pdf.
- IFLA, UNESCO (2006):** *Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation of Information Literacy and Lifelong Learning.* Alexandria. Verfügbar unter: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Ingold, Marianne (2011):** *Information als Gegenstand von Informationskompetenz. Eine Begriffsanalyse.* Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft: Bd. 294. Berlin: Humboldt-Universität, Institut für Bibliothekswissenschaften. Verfügbar unter: <http://edoc.hu-berlin.de/series/berliner-handreichungen/2011-294/PDF/294.pdf>.
- Klatt, Rüdiger; Gavriilidis, Konstantin; Kleinsimlinghaus, Kirsten; Feldmann; Maresa (2001):** *Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung: Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen,* Kurzfassung. Verfügbar unter: <http://www.stefi.de/download/kurzfas.pdf>.
- Krauss-Leichert, Ute (2008):** *Teaching Library: Eine Kernaufgabe für Bibliotheken* (2., durchges. Aufl.). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kreidl, Christian (2011):** *Akzeptanz und Nutzung von E-Learning-Elementen an Hochschulen: Gründe für die Einführung und Kriterien der Anwendung von E-Learning.* Münster, Westf: Waxmann.
- Kuhlen, Rainer (2004):** *Information.* In: R. Kuhlen, T. Seeger & D. Strauch (Hrsg.): *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation: Band 1: Handbuch zur Einführung in die Informationswissenschaft und -praxis.* Begründet von Klaus Laisieben, Ernst Lutterbeck und Karl-Heinrich Meyer-Uhlenried. (5., völlig neu gefasste Ausgabe) (S. 3–20). München: Saur.
- Kuhlthau, Carol (2004):** *Information Search Process.* Verfügbar unter: http://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm.
- Lau, Jesus (2007):** *Information Literacy: An international state-of-the art report.* Mexico.
- Lombriser, Roman; Abplanalp, Peter A. (2005):** *Strategisches Management: Visionen entwickeln, Strategien umsetzen, Erfolgspotentiale aufbauen* (4. Aufl.). Zürich: Versus.

- Markless, Sharon; Straetfield, David (2007):** *Three decades of information literacy: redefining the parameters*. In: S. Andretta (Hrsg.): *Change and challenge: Information literacy for the 21st century* (S. 15–36). Blackwood, S. Aust: Auslib Press.
- Mayer, Horst O. (2009):** *Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung* (5., überarb). München, Wien: Oldenbourg.
- Netzwerk für Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) (2006):** *Standards der Informationskompetenz für Studierende*.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2005):** *The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo)*, Executive Summary. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
- Pinto, M; Cordon, J. A; Gomez Diaz, R. (2010):** Thirty years of information literacy (1977–2007): A terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42 (1), S. 3–19.
- Presidential Committee von Information Literacy (1989):** *Final Report*. Verfügbar unter: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>.
- Projekt Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen (2011a):** *Aus- und Weiterbildung*. Verfügbar unter: <http://www.informationskompetenz.ch/de/ausweiterbildung>.
- Projekt Informationskompetenz an Schweizer Hochschulen (2011b):** *Schweizer Standards zur Informationskompetenz*. Verfügbar unter: <http://www.informationskompetenz.ch>.
- Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael (2012):** *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (3. Aufl.). Wien: Facultas.wuv.
- Rader, Hannelore B. (2002):** Information Literacy 1973-2002: A selected literature review. *Library Trends*, 51, S. 242–259.
- Rebele, Nina (2010):** *Förderung von Informationskompetenz im Hochschulstudium: Entwicklung und Implementierung des Projekts i-literacy*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrads (Dr. phil.) der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg.
- Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (crus) (2012):** *Das Schweizerische Hochschulsystem*. Verfügbar unter: <http://www.crus.ch/dms.php?id=286>.
- Rockenbach, Susanne (2003):** Teaching Library in der Praxis - Bedingungen und Chancen. *Bibliotheksdienst*, 37 (1), S. 33–39.
- Scherer Auberson, Kirsten (2008):** *Evaluation von Informationskompetenz: Lässt sich ein Informationszuwachs messen? Eine systematische Evaluation von Messverfahren*. Diplomarbeit im Studiengang Informationswissenschaft der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Chur. Chur: Hochschule für Technik und Wirtschaft, Arbeitsbereich Informationswissenschaft.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B; Esser, Elke (2011):** *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9. Aufl.). München: Oldenbourg, R.

- Schubnell; Brigitte; Henkel, Thomas (2012):** *Entwicklungsstand und Perspektiven der Informationskompetenz in der Schweiz*. In: W. Sühl-Strohmenger (Hrsg.): *Handbuch Informationskompetenz* (S. 488–497). Berlin: deGruyter Saur.
- Seufert, Sabine (2003):** *Rubrik Blickpunkt E-Learning: Ernüchterung und neue Chancen von E-Learning*. Verfügbar unter: <http://elearning-reviews.com/seufert/docs/ernuechterung-chancen-elearning.pdf>.
- Singh, Neena; Klingenberg, Andreas (2012):** Information Literacy in India and Germany: University Libraries as Activators of Life-long Learning. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 32 (3), S. 265–276.
- Society of College, National a. U. L. (2011):** *The Seven Pillars of Information Literacy: Core Model for Higher Education*. Verfügbar unter: http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/publications/coremodel.pdf.
- Stangl, Werner (2012):** *Die konstruktivistischen Lerntheorien: Werner Stangls Arbeitsblätter*. Verfügbar unter: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml>.
- Steiner, Katrin (2012):** *Online-Tutorials zur Förderung von Informationskompetenz: Das Beispiel LOTSE*. In: W. Sühl-Strohmenger (Hrsg.): *Handbuch Informationskompetenz* (S. 394–406). Berlin: deGruyter Saur.
- Straub, Martina (2012):** *Lernerfolgskontrolle, Evaluierung und Messung von Informationskompetenz*. In: W. Sühl-Strohmenger (Hrsg.): *Handbuch Informationskompetenz* (S. 407–420). Berlin: deGruyter Saur.
- Sturges, Paul; Gastinger, Almuth (2010):** Information Literacy as a Human Right. *Libri*, 60 (3), S. 195–202.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried (2012a):** *Handbuch Informationskompetenz*. Berlin: deGruyter Saur.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried (2012b):** *Informationskompetenz und die Herausforderungen der digitalen Wissensgesellschaft*. In: W. Sühl-Strohmenger (Hrsg.): *Handbuch Informationskompetenz* (S. 3–11). Berlin: deGruyter Saur.
- Sühl-Strohmenger, Wilfried (2012c):** *Teaching Library: Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken*. Berlin: de Gruyter.
- Torras, Maria-Carme; Sætre, Tove P. (2009):** *Information literacy education: A process approach professionalising the pedagogical role of academic libraries*. Oxford: Chandos Pub.
- Town, Stephen J. (2003):** *Information literacy: definition, measurement, impact*. In: A. Martin & H. Rader (Hrsg.): *Information and IT literacy: Enabling learning in the 21st century* (S. 53–65). London: Facet.
- Treude, Linda (2011):** *Das Konzept Informationskompetenz Ein Beitrag zur theoretischen und praxisbezogenen Begriffsklärung*. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft: Bd. 318. Berlin: Humboldt-Universität, Institut für Bibliothekswissenschaften. Verfügbar unter: <http://edoc.hu-berlin.de/series/berliner-handreichungen/2011-318/PDF/318.pdf>.
- UNESCO (2003):** *The Prague Declaration: Towards an Information Literate Society*. Verfügbar unter:

<http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf>.

Virkus, Sirje (2003): Information literacy in Europe: A literature review. *Information Research*, 8 (9). Verfügbar unter: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>.

Virkus, Sirje (2012): Information Literacy from the Policy and Strategy Perspective. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 4 (1), S. 16–37.

Weinert, Franz E. (2002): *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Wikipedia (2012): *Modellbildung*, Version vom 8. Oktober 2012. Verfügbar unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Modellbildung>.

Anhang A: Fragebogen zum MOSAIK-PRO (vor Pretest)

Herzlich Willkommen!

Der folgende Fragebogen dient dazu, die Aktivitäten in Ihrer Bibliothek im Bereich der Informationskompetenz-Förderung zu evaluieren. Ziel der Untersuchung ist es, eine Standortbestimmung vorzunehmen und gleichzeitig potentiell vorhandene Probleme und Schwachstellen im Bereich der Informationskompetenz-Förderung aufzuzeigen. Das Schweizerische Institut für Informationswissenschaft (SII) der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Chur wertet die Ergebnisse anschliessend aus und wird sie Ihnen mit entsprechenden Optimierungsvorschlägen zukommen lassen.

Die Fragen sind speziell auf Hochschulbibliotheken zugeschnitten und sind in sechs Hauptbereiche eingeteilt:

A Strategie

Fragen zur strategischen Einbettung der Informationskompetenz-Förderung.

B Nachhaltigkeit

Fragen zum Messen der Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung.

C Didaktik

Fragen zur didaktischen und methodischen Umsetzung im Rahmen von Schulungen, Beratungen, Unterlagen etc. im Bereich der Informationskompetenz-Förderung.

D Technologie

Fragen zum Einsatz technischer Infrastruktur zur Unterstützung der Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung.

E Organisation

Fragen zur organisatorischen und institutionellen Verankerung der Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung innerhalb des Bibliothek.

F Kultur

Fragen zur Zusammenarbeit mit den Fachbereichen der Hochschule im Bereich der Informationskompetenz-Förderung.

Es ist wichtig, dass Sie alle Fragen beantworten, denn nur so können die Ergebnisse ausgewertet werden.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. eine halbe Stunde.

Bei Fragen und Unklarheiten stehen wir Ihnen gern zur Verfügung. Zögern Sie nicht mit uns Kontakt aufzunehmen.

Schweizerisches Institut für Informationswissenschaft

nadja.boeller@htwchur.ch

Einstiegsfragen

1. Bitte geben Sie an, in welchem Hochschultyp sich Ihre Bibliothek befindet. *

- Universität
 Fachhochschule
 Pädagogische Hochschule
 andere:

2. Wie lautet der Name der Hochschule, in welcher sich die Bibliothek befindet? *

3. Wie lautet die Bezeichnung für die Bibliothek? *

4. Welche Funktion(en) üben Sie in der Bibliothek aus? *

Teil A: Strategie (Fragen 5-11)

5. Ist die Förderung von Informationskompetenz schriftlich in Form eines Strategie- oder Konzeptpapiers verankert? *

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

6. Wenn ja, was kommt im Strategiepapier vor? *

- Definition des Begriffs Informationskompetenz
 Bezug zu Standards der Informationskompetenz
 Weiteres:

7. Zu welchen Standards wird im Strategiepapier Bezug genommen? *

Mehrfachauswahl möglich

- Schweizer Standards zur Informationskompetenz
 Standards der Informationskompetenz für Studierende des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW)
 Information Literacy Competency Standards for Higher Education der Association of College & Research Libraries (ACRL)
 Australian and New Zealand Information Literacy Framework des Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL)
 kein Bezug zu Standards
 andere:

8. Ist die Hochschulleitung in den Prozess der Entwicklung einer Strategie für ein Konzept zur Förderung von Informationskompetenz involviert? *

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

9. Wenn ja, inwiefern?

Mehrfachauswahl möglich

- Präsentation des Konzepts im Rahmen einer Hochschulleitungssitzung
 Einbezug des Konzepts in die übergeordnete Strategie der Hochschule
 Schriftliche Mitteilung des Konzepts an die Hochschulleitung
 andere:

10. Welche Massnahmen werden ergriffen, um die Strategie zur Förderung von Informationskompetenz unter den Mitarbeitenden bekannt zu machen? *
Bitte geben Sie 2-3 Beispiele an.

11. Kommentarfeld für Bemerkungen zum Teil Strategie

Teil B: Nachhaltigkeit (Fragen 12-17)

12. Werden die Veranstaltungen, die im Rahmen der Informationskompetenz-Förderung durchgeführt werden, durch die Studierenden bewertet? *

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

13. Wenn ja, inwiefern? *

Mehrfachauswahl möglich

- Evaluationsbogen am Ende der Veranstaltung
- Mündliches Feedback der Studierenden am Ende der Veranstaltung
- andere/weitere:

14. Treffen sich die für die Informationskompetenz-Förderung zuständigen Fachleute der Bibliothek, um das Konzept zu evaluieren (z.B. anhand der Rückmeldungen von Studierenden) und Verbesserungsmassnahmen zu diskutieren? *

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

15. Wenn ja, in welchem Turnus finden solche Treffen statt? *

- Unregelmässig, bei Bedarf
- Regelmässig, mind. einmal jährlich
- Regelmässig, mind. zweimal jährlich
- Regelmässig, mind. monatlich
- andere:

16. Wird der Informationskompetenzzuwachs bei Studierenden gemessen? *

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

17. Wenn ja, mit welchen Methoden?

Mehrfachauswahl möglich

- Selbsteinschätzung/Selbstevaluation der Studierenden (z.B. mit Hilfe eines Fragebogens oder Lernportfolios)
- Test / Prüfung (z.B. nach Durchführung einer Veranstaltung)
- Prüfen von Seminar- und Abschlussarbeiten durch Bibliothekspersonal im Hinblick auf die Anforderungen bzgl. Informationskompetenz
- andere/weitere:

17. Kommentarfeld für Bemerkungen zum Teil Nachhaltigkeit

Teil C: Didaktik (Fragen 19-26)

19. Welche Angebotsformen setzen Sie für die Förderung von Informationskompetenz ein? *

Mehrfachauswahl möglich

- Präsenzveranstaltungen
- Direkte individuelle Beratungen (face-to-face)
- Indirekte individuelle Beratungen (telefonisch, Chat, E-Mail)
- Informationen auf der Webseite der Bibliothek
- Informationen im Lernmanagementsystem der Hochschule
- Selbstlernseinheiten (z.B. Online-Tutorials)
- weitere:

20. Wie schätzen Sie die Kombination der Angebotsformen ein? *

Bitte klicken Sie auf die Skala



21. Inwiefern sind die Präsenzveranstaltungen in das Studium bzw. Curriculum eingebettet? *

Mehrfachauswahl möglich

- Einführungen für Studierende ausserhalb von Lehrveranstaltungen (extracurricular)
- Einführungen von Studierenden, in Lehrveranstaltungen integriert (intracurricular)
- Weiterführendes freiwilliges Kursangebot ausserhalb von Lehrveranstaltungen (einzelne Lektionen) (extracurricular)
- Weiterführende Module, in Lehrveranstaltungen integriert (einzelne Lektionen) (intracurricular)
- Selbständige fachspezifische Lehrveranstaltungen (ganze Kurse) (intercurricular)
- Selbständige fachübergreifende Lehrveranstaltungen (ganze Kurse)
- andere:

22. Wie schätzen Sie die intracurriculare Einbettung der Kurse/Schulungen/evt. Online-Tutorials zur Informationskompetenz-Förderung insgesamt ein? *

Bitte klicken Sie auf die Skala



23. Werden bei der Planung von Kursen/Schulungen/evt. Online-Tutorials Lernziele definiert? *

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

24. Wenn ja, werden die Lernziele für die Teilnehmenden der Kurse/Schulungen/Online-Tutorials sichtbar gemacht? *

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

25. Welche didaktischen Methoden setzen Sie bei Kursen/Schulungen ein? *

Mehrfachauswahl möglich

- Vortrag, Vorlesung, Referat (Frontalunterricht)
- Einzelarbeit (z.B. Lösen eines Übungsblattes)
- Gruppenarbeit
- Kurzvorträge von Studierenden
- Diskussion / Rundgespräch
- Rollenspiele
- andere/weitere:

25. Kommentarfeld für Bemerkungen zum Teil Didaktik

Teil D: Technologie (Fragen 27-34)

27. Sind im Lernmanagementsystem (LMS) der Hochschule Informationen der Bibliothek zur Informationskompetenz vorhanden? *

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

28. Wenn ja, inwiefern?

Mehrfachauswahl möglich

- Die Informationen zur Informationskompetenz befinden sich in einem übergeordneten Bereich im LMS.
 Die Informationen zur Informationskompetenz sind im LMS in Module eingebettet (z.B. Module für wissenschaftliches Arbeiten).
 andere:

29. Welche Kommunikationstechnologien werden für die Beratung der Bibliothek zu Fragen über Informationskompetenz-Aspekte eingesetzt? *

Mehrfachauswahl möglich

- E-Mail
 Internetforum (z.B. integriert im LMS)
 Chat
 Telefon
 SMS
 andere/weitere:

30. Sind die während den Präsenzveranstaltungen vermittelten Informationen auch elektronisch verfügbar? *

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

31. Wenn ja, inwiefern?

Mehrfachauswahl möglich

- Die in den Präsenzveranstaltungen vermittelten Informationen stehen als PDF-Dateien zum Download zur Verfügung
 Die in den Präsenzveranstaltungen vermittelten Informationen werden webseitengerecht aufbereitet (HTML)
 andere/weitere:

32. Stehen den Studierenden innerhalb der Bibliothek Computerarbeitsplätze zur Verfügung? *

- Ja
 Nein

33. Haben die Computerarbeitsplätze Internetzugang?

- Ja
 Nein

34. Haben die Studierenden die Möglichkeit per WLAN auf das Internet zuzugreifen? *

- Ja
 Nein

34. Kommentarfeld für Bemerkungen zum Teil Technologie

Teil E: Organisation (Fragen 36-44)

36. Gibt es eine oder mehrere Personen, die für das Konzept der Informationskompetenz-Förderung und dessen Umsetzung verantwortlich sind? *

- Ja, eine Person
 Ja, mehrere Personen (Co-Verantwortung)
 Nein
 andere:

37. Gibt es neben der/n für die Umsetzung verantwortlichen Person/en weitere Personen innerhalb der Bibliothek, die in die Informationskompetenz-Förderung involviert sind? *

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

38. Wenn ja, ist diese Tätigkeit in den jeweiligen Stellenprofilen aufgeführt? *

- Ja, in allen
 Ja, aber nur teilweise
 Nein
 Weiss nicht

39. Sind weitere Personen ausserhalb der Bibliothek in das Konzept zur Informationskompetenz-Förderung involviert? *

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

40. Wenn ja, welche Personen sind das?
Mehrfachauswahl möglich

- Wissenschaftliche Mitarbeitende
 Dozierende
 Administratives Personal
 andere/weitere:

41. Verfügen diejenigen Personen der Bibliothek, die Kurse zur Informationskompetenz-Förderung durchführen, über eine didaktische Ausbildung? *

- Ja, alle
 Ja, teilweise
 Nein
 Weiss nicht

42. Besuchen diejenigen Personen der Bibliothek, die Kurse zur Informationskompetenz-Förderung durchführen, regelmässig Weiterbildungen zur Didaktik und Methodik der Informationskompetenz-Förderung? *

- Ja, alle
 Ja, teilweise
 Nein
 Weiss nicht

43. Wenn ja oder teilweise, wird dies in den Zielvereinbarungen der jeweiligen Mitarbeitenden mitaufgenommen?

- Ja, immer
 Ja, teilweise
 Nein
 Weiss nicht

44. Personen der Bibliothek, welche Kurse zur Informationskompetenz-Förderung durchführen: Welche Ausbildung haben diese Personen? *
Mehrfachauswahl möglich

- Informationswissenschaftliche Grundbildung (z.B. Lehre als Fachmann/-frau Information und Dokumentation)
 Informationswissenschaftlich/bibliothekswissenschaftlicher Studienabschluss (Bachelor, Master, MAS)
 Diplombibliothekarin/in BBS
 andere/weitere:

44. Kommentarfeld für Bemerkungen zum Teil Organisation

Teil F: Kultur (Fragen 46-49)

46. Welche Personen haben Ihrer Meinung nach in ihrer Tätigkeit etwas mit Informationskompetenz-Förderung zu tun? *

Mehrfachauswahl möglich

- Mitarbeitende von Medien- und Schreibzentren
- Fachbereichsmitarbeitende, die in Modulen für wissenschaftliches Arbeiten unterrichten oder Einführungskurse geben
- Mitarbeitende in der Administration der Fachbereiche, welche über Budget, Räume und personelle Ressourcen verfügen
- Fachbereichsleitende
- Weitere Lehrende (z.B. Professoren)
- andere/weitere:

47. Sind diese von Ihnen angekreuzten Personengruppen über das Angebot der Bibliothek im Bereich der Informationskompetenz-Förderung informiert? *

- Ja, alle
- Ja, teilweise
- Nein
- weiss nicht

48. Wie sehen Sie die Rolle der Bibliothek innerhalb der Hochschule bei der Förderung von Informationskompetenz? *

	Trifft voll und ganz zu	Trifft teilweise zu	Trifft gar nicht zu
Die Bibliothek wird in den Fachbereichen als kompetente Stelle für die Förderung von Informationskompetenz angesehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Bibliothek wird bei den Studierenden als kompetente Stelle für die Förderung von Informationskompetenz angesehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. Welche Kommunikationskanäle nutzen Sie, um die Informationen zum Dienstleistungsangebot der Bibliothek im Bereich der Informationskompetenz-Förderung zu verbreiten? *

Mehrfachauswahl möglich

- Newsletter der Bibliothek
- Informationen auf der Webseite der Bibliothek
- Informationen im Lernmanagementssystem
- Gedruckte Flyer für einzelne Angebote
- E-Mails an Studierende
- E-Mails an Mitarbeitende
- Informationen auf Facebook
- Informationen über Twitter
- andere/weitere:

49. Kommentarfeld für Bemerkungen zum Teil Kultur

Anhang B: Pretest-Fragebogen

Feedback zum Fragebogen

0%

Liebe Brigitte, liebe Cristina

Herzlichen Dank für das Ausfüllen des Fragebogen als erster Schritt! Nun folgt der zweite Schritt und ich freue mich auf Euer Feedback zum Fragebogen.

Damit ich Euer Feedback möglichst systematisch erfassen kann, habe ich die folgenden Seiten so vorbereitet, dass Ihr direkt Eure Kommentare und Anmerkungen zu den einzelnen Teilen im Fragebogen (A bis F) machen könnt. Im Mail habe ich Euch die Fragen des Fragebogens nochmals zusammengestellt. Ihr müsst NICHT überall Kommentare anbringen. Aber ich bin froh, wenn Ihr Unklarheiten bzgl. einzelner Fragen in den Kommentarfeldern festhaltet.

Zum Schluss habt Ihr zudem die Möglichkeit, zum Fragebogen insgesamt Feedback zu geben.

Ich bin Euch sehr dankbar, wenn Ihr auch diesen Teil bis spät. zum 18. Dezember 2012 bearbeiten könnt.

Bei Fragen stehe ich Euch gern zur Verfügung.

Nadja

Teil A: Strategie

Fragen 5-10

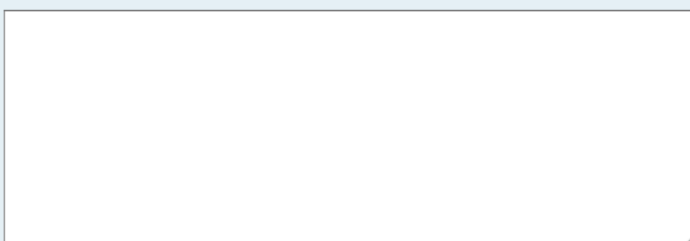
1. Eure Anmerkungen zum Teil A

Zum Beispiel: Unklarheiten bei einzelnen Fragen



2. Gibt es Fragen, die in diesem Teil Eurer Meinung nach fehlen?

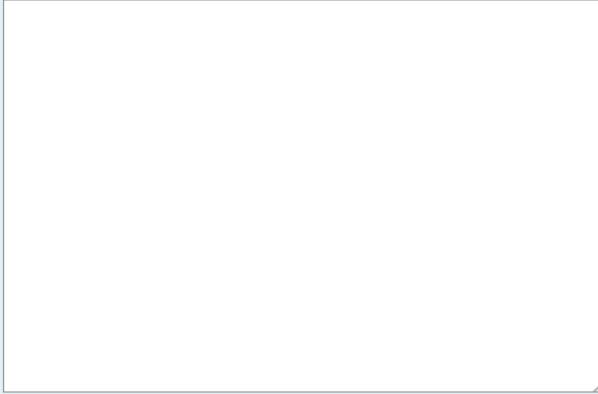
Wenn ja, welche?



Teil B: Nachhaltigkeit

Fragen 12-17

3. **Eure Anmerkungen zum Teil B**
Zum Beispiel: Unklarheiten bei einzelnen Fragen



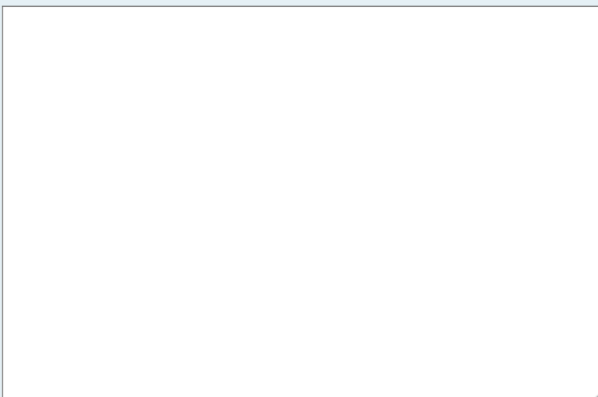
4. **Gibt es Fragen, die in diesem Teil Eurer Meinung nach fehlen?**
Wenn ja, welche?



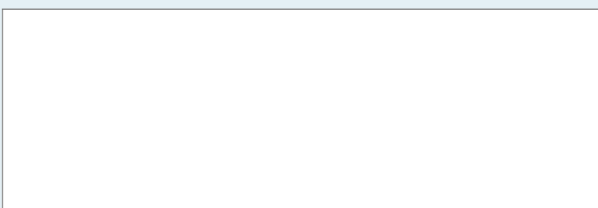
Teil C: Didaktik

Fragen 19-25

5. **Eure Anmerkungen zum Teil C**
Zum Beispiel: Unklarheiten bei einzelnen Fragen



6. **Gibt es Fragen, die in diesem Teil Eurer Meinung nach fehlen?**
Wenn ja, welche?



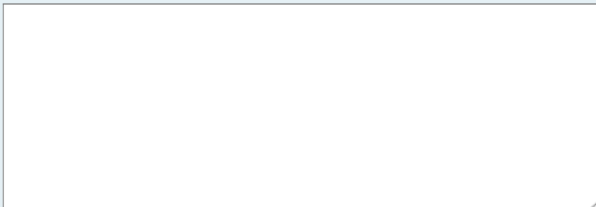
Teil D: Technologie

Fragen 27-34

7. **Eure Anmerkungen zum Teil D**
Zum Beispiel: Unklarheiten bei einzelnen Fragen



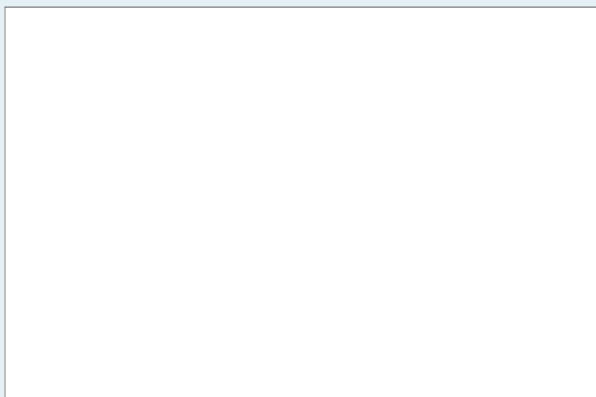
8. **Gibt es Fragen, die in diesem Teil Eurer Meinung nach fehlen?**
Wenn ja, welche?



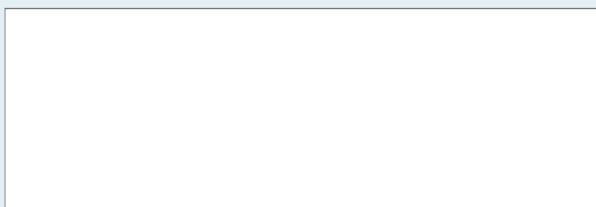
Teil E: Organisation

Fragen 36-44

9. **Eure Anmerkungen zum Teil E**
Zum Beispiel: Unklarheiten bei einzelnen Fragen



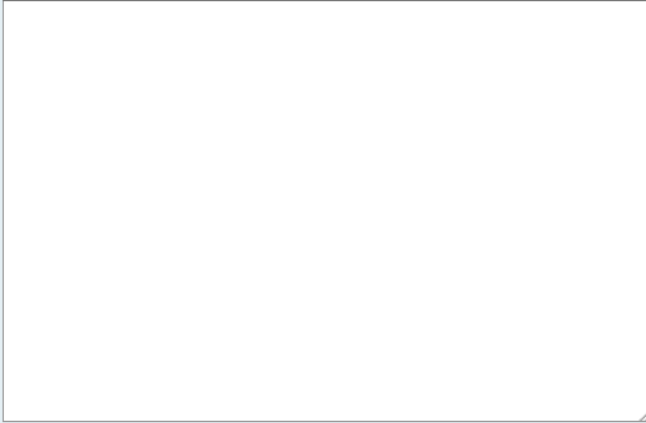
10. **Gibt es Fragen, die in diesem Teil Eurer Meinung nach fehlen?**
Wenn ja, welche?



Teil F: Kultur

Fragen 46-49

11. **Eure Anmerkungen zum Teil F**
Zum Beispiel: Unklarheiten bei einzelnen Fragen

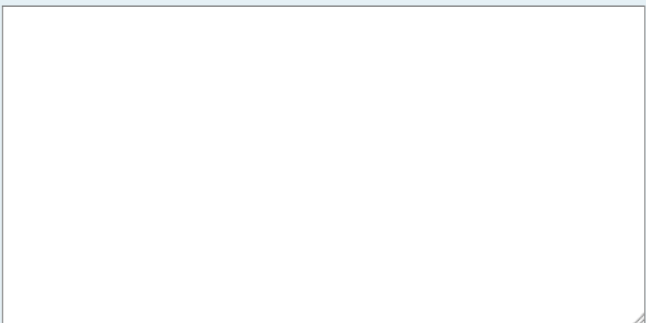


12. **Gibt es Fragen, die in diesem Teil Eurer Meinung nach fehlen?**
Wenn ja, welche?



Allgemeine Anmerkungen zum gesamten Fragebogen

13. **Allgemeine Anmerkungen zum Fragebogen**
Zum Beispiel: War die Abfolge der Fragen nachvollziehbar? War der Fragebogen zu lang / zu kurz zum Bearbeiten?



Anhang C: Fragebogen zum MOSAIK-PRO (nach Pretest)

Herzlich Willkommen!

Der folgende Fragebogen dient dazu, die Aktivitäten in Ihrer Bibliothek im Bereich der Informationskompetenz-Förderung zu evaluieren. Ziel der Untersuchung ist es, eine Standortbestimmung vorzunehmen und gleichzeitig potentiell vorhandene Probleme und Schwachstellen im Bereich der Informationskompetenz-Förderung aufzuzeigen. Das Schweizerische Institut für Informationswissenschaft (SII) der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Chur wertet die Ergebnisse anschliessend aus und wird sie Ihnen mit entsprechenden Optimierungsvorschlägen zukommen lassen.

Die Fragen sind speziell auf Hochschulbibliotheken zugeschnitten und sind in sechs Hauptbereiche eingeteilt:

A Strategie

Fragen zur strategischen Einbettung der Informationskompetenz-Förderung.

B Nachhaltigkeit

Fragen zum Messen der Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung.

C Didaktik

Fragen zur didaktischen und methodischen Umsetzung im Rahmen von Schulungen, Beratungen, Unterlagen etc. im Bereich der Informationskompetenz-Förderung.

D Technologie

Fragen zum Einsatz technischer Infrastruktur zur Unterstützung der Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung.

E Organisation

Fragen zur organisatorischen und institutionellen Verankerung der Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz-Förderung innerhalb der Bibliothek.

F Kultur

Fragen zur Zusammenarbeit mit den Fachbereichen der Hochschule im Bereich der Informationskompetenz-Förderung.

Es ist wichtig, dass Sie alle Fragen beantworten, denn nur so können die Ergebnisse ausgewertet werden.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. eine halbe Stunde.

Bei Fragen und Unklarheiten stehen wir Ihnen gern zur Verfügung. Zögern Sie nicht mit uns Kontakt aufzunehmen.

Schweizerisches Institut für Informationswissenschaft

nadja.boeller@htwchur.ch

Einstiegsfragen

1. Bitte geben Sie an, in welchem Hochschultyp sich Ihre Bibliothek befindet. *

- Universität
- Fachhochschule
- Pädagogische Hochschule
- andere:

2. Wie lautet der Name der Hochschule, in welcher sich die Bibliothek befindet? *

3. Wie lautet die Bezeichnung für die Bibliothek? *

4. Welche Funktion(en) üben Sie in der Bibliothek aus? *

Teil A: Strategie (Fragen 5-10)

5. Ist die Förderung von Informationskompetenz schriftlich in Form eines Strategie- oder Konzeptpapiers verankert? *

Ja
 Nein
 Weiss nicht

6. Wenn ja, was kommt im Strategiepapier vor? *

Definition des Begriffs Informationskompetenz
 Bezug zu Standards der Informationskompetenz
 Weiteres:

7. Zu welchen Standards wird im Strategiepapier Bezug genommen? *
Mehrfachauswahl möglich

Schweizer Standards zur Informationskompetenz
 Standards der Informationskompetenz für Studierende des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW)
 Information Literacy Competency Standards for Higher Education der Association of College & Research Libraries (ACRL)
 Australian and New Zealand Information Literacy Framework des Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL)
 kein Bezug zu Standards
 andere:

8. Welche übergeordneten Bereiche (ausserhalb der Bibliothek) sind in den Prozess der Entwicklung einer Strategie für ein Konzept zur Förderung von Informationskompetenz involviert? *
Mehrfachauswahl möglich. Wenn ja, bitte spezifizieren Sie in der rechten Spalte.

	Bereich der Hochschule				Wenn ja, inwiefern?				
	Hochschulleitung	Institutsleitung	Departementsleitung	Fachbereichsleitung	Präsentation des Konzepts im Rahmen einer Sitzung	Einbezug in die übergeordnete Strategie des jeweiligen Bereichs	Schriftliche Mitteilung des Konzepts an den jeweiligen Bereich	andere	
Ja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Nein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Weiss nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

9. Welche Massnahmen werden ergriffen, um die Strategie zur Förderung von Informationskompetenz unter den Mitarbeitenden der Bibliothek bekannt zu machen? *
Bitte geben Sie 2-3 Beispiele an.

10. Kommentarfeld für Bemerkungen zum Teil Strategie

Teil B: Nachhaltigkeit (Fragen 11-17)

11. Werden die Veranstaltungen, die im Rahmen der Informationskompetenz-Förderung durchgeführt werden, durch die Studierenden bewertet? *

- Ja, alle
- Ja, teilweise
- Weiss nicht

12. Wenn ja, inwiefern? *

Mehrfachauswahl möglich

- Evaluationsbogen am Ende der Veranstaltung
- Mündliches Feedback der Studierenden am Ende der Veranstaltung
- andere/weitere:

13. Treffen sich die für die Informationskompetenz-Förderung zuständigen Fachleute der Bibliothek, um Kursangebot im Bereich der Informationskompetenz zu evaluieren (z.B. anhand der Rückmeldungen von Studierenden) und Verbesserungsmassnahmen zu diskutieren? *

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

14. Wenn ja, in welchem Turnus finden solche Treffen statt? *

- Unregelmässig, bei Bedarf
- Regelmässig, mind. einmal jährlich
- Regelmässig, mind. zweimal jährlich
- Regelmässig, mind. monatlich
- andere:

15. Wird die Informationskompetenz von Studierenden gemessen? *

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

16. Wenn ja, mit welchen Methoden?

Mehrfachauswahl möglich

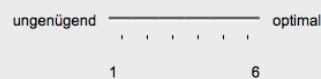
- Selbsteinschätzung/Selbstevaluation der Studierenden (z.B. mit Hilfe eines Fragebogens oder Lernportfolios)
- Test / Prüfung (z.B. nach Durchführung einer Veranstaltung)
- Prüfen von Seminar- und Abschlussarbeiten durch Bibliothekspersonal im Hinblick auf die Anforderungen bzgl. Informationskompetenz
- andere/weitere:

17. Kommentarfeld für Bemerkungen zum Teil Nachhaltigkeit

18. Welche Angebotsformen setzen Sie für die Förderung von Informationskompetenz ein? *
Mehrfachauswahl möglich

- Präsenzveranstaltungen
- Direkte individuelle Beratungen (face-to-face)
- Indirekte individuelle Beratungen (telefonisch, Chat, E-Mail)
- Informationen auf der Webseite der Bibliothek
- Informationen im Lernmanagementsystem der Hochschule
- Selbstlernseinheiten (z.B. Online-Tutorials)
- weitere:

19. Wie schätzen Sie die Kombination der Angebotsformen ein? *
Bitte klicken Sie auf die Skala



Kommentar zur Bewertung (fakultativ)

20. Inwiefern sind die Präsenzveranstaltungen in das Studium bzw. Curriculum eingebettet? *
Mehrfachauswahl möglich

- Einführungen für Studierende ausserhalb von Lehrveranstaltungen (extracurricular)
- Einführungen für Studierende, in Lehrveranstaltungen integriert (intracurricular)
- Weiterführendes freiwilliges Kursangebot ausserhalb von Lehrveranstaltungen (einzelne Lektionen) (extracurricular)
- Weiterführende Module, in Lehrveranstaltungen integriert (einzelne Lektionen) (intracurricular)
- Selbständige fachspezifische Lehrveranstaltungen (ganze Kurse) (intercurricular)
- Selbständige fachübergreifende Lehrveranstaltungen (ganze Kurse)
- andere:

23. Wenn ja, werden die Lernziele für die Teilnehmenden der Kurse/Schulungen/Online-Tutorials sichtbar gemacht? *

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

24. Welche didaktischen Methoden setzen Sie bei Kursen/Schulungen ein? *
Mehrfachauswahl möglich

- Vortrag, Vorlesung, Referat (Frontalunterricht)
- Einzelarbeit / Übung (z.B. Lösen eines Übungsblattes)
- Gruppenarbeit
- Kurzvorträge von Studierenden
- Diskussion / Rundgespräch
- Rollenspiele
- Integrierte E-Learning-Phasen (z.B. Durchspielen von Online-Tutorials)
- andere/weitere:

25. Kommentarfeld für Bemerkungen zum Teil Didaktik

Teil D: Technologie (Fragen 26-34)

26. Sind im Lernmanagementsystem (LMS) der Hochschule Informationen der Bibliothek zur Informationskompetenz vorhanden? *

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

27. Wenn ja, inwiefern?

Mehrfachauswahl möglich

- Die Informationen zur Informationskompetenz befinden sich in einem übergeordneten Bereich im LMS.
 Die Informationen zur Informationskompetenz sind im LMS in Module eingebettet (z.B. Module für wissenschaftliches Arbeiten).
 andere:

28. Welche Kommunikationstechnologien werden für die Beratung der Bibliothek zu Fragen über Informationskompetenz-Aspekte eingesetzt? *

Mehrfachauswahl möglich

- E-Mail
 Internetforum (z.B. integriert im LMS)
 Chat
 Telefon
 SMS
 andere/weitere:

29. Sind die während den Präsenzveranstaltungen vermittelten Informationen auch elektronisch verfügbar? *

- Ja
 Nein
 Weiss nicht

30. Wenn ja, inwiefern?

Mehrfachauswahl möglich

- Die in den Präsenzveranstaltungen vermittelten Informationen stehen als PDF-Dateien zum Download zur Verfügung
 Die in den Präsenzveranstaltungen vermittelten Informationen werden webseitengerecht aufbereitet (HTML)
 andere/weitere:

31. Stehen den Studierenden innerhalb der Bibliothek Computerarbeitsplätze zur Verfügung? *

- Ja
 Nein

32. Haben die Computerarbeitsplätze Internetzugang?

- Ja
 Nein

33. Haben die Studierenden die Möglichkeit per WLAN auf das Internet zuzugreifen? *

- Ja
 Nein

34. Kommentarfeld für Bemerkungen zum Teil Technologie

Teil E: Organisation (Fragen 35-44)

35. Gibt es eine oder mehrere Personen, die für das Konzept der Informationskompetenz-Förderung und dessen Umsetzung verantwortlich sind? *

- Ja, eine Person
- Ja, mehrere Personen (Co-Verantwortung)
- Nein
- andere:

36. Gibt es neben der/n für die Umsetzung verantwortlichen Person/en weitere Personen innerhalb der Bibliothek, die in die Informationskompetenz-Förderung involviert sind? *

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

39. Wenn ja, welche Personen sind das?
Mehrfachauswahl möglich

- Wissenschaftliche Mitarbeitende
- Dozierende
- Administratives Personal
- andere/weitere:

40. Verfügen diejenigen Personen der Bibliothek, die Kurse zur Informationskompetenz-Förderung durchführen, über eine didaktische Ausbildung? *

- Ja, alle
- Ja, teilweise
- Nein
- Weiss nicht

41. Besuchen diejenigen Personen der Bibliothek, die Kurse zur Informationskompetenz-Förderung durchführen, regelmässig Weiterbildungen zur Didaktik und Methodik der Informationskompetenz-Förderung? *

- Ja, alle
- Ja, teilweise
- Nein
- Weiss nicht

42. Wenn ja oder teilweise, wird dies in den Zielvereinbarungen der jeweiligen Mitarbeitenden mitaufgenommen?

- Ja, immer
- Ja, teilweise
- Nein
- Weiss nicht

43. Personen der Bibliothek, welche Kurse zur Informationskompetenz-Förderung durchführen: Welche Ausbildung haben diese Personen? *
Mehrfachauswahl möglich

- Informationswissenschaftliche Grundbildung (z.B. Lehre als Fachmann/-frau Information und Dokumentation)
- Informationswissenschaftlich/bibliothekswissenschaftlicher Studienabschluss (Bachelor, Master, MAS)
- Diplombibliothekarin BBS
- andere/weitere:

44. Kommentarfeld für Bemerkungen zum Teil Organisation

45. Welche Personen haben Ihrer Meinung nach in ihrer Tätigkeit etwas mit Informationskompetenz-Förderung zu tun? *
Mehrfachauswahl möglich

Mitarbeitende von Medien- und Schreibzentren

Wissenschaftliche Mitarbeitende, die in Modulen für wissenschaftliches Arbeiten unterrichten oder Einführungskurse geben

Mitarbeitende in der Administration der Fachbereiche, welche über Budget, Räume und personelle Ressourcen verfügen

Lehrende (z.B. Professoren, Dozierende)

Studierende (z.B. Tutoren)

andere/weitere:

46. Sind diese von Ihnen angekreuzten Personengruppen über das Angebot der Bibliothek im Bereich der Informationskompetenz-Förderung informiert? *

Ja, alle

Ja, teilweise

Nein

weiss nicht

47. Wie sehen Sie die Rolle der Bibliothek innerhalb der Hochschule bei der Förderung von Informationskompetenz? *
Es handelt sich dabei um ihre eigene Einschätzung, wie sie als Bibliothek denken, wahrgenommen zu werden.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft teilweise zu	Trifft gar nicht zu
Die Bibliothek wird in den Fachbereichen als kompetente Stelle für die Förderung von Informationskompetenz angesehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Bibliothek wird bei den Studierenden als kompetente Stelle für die Förderung von Informationskompetenz angesehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Welche Kommunikationskanäle nutzen Sie, um die Informationen zum Dienstleistungsangebot der Bibliothek im Bereich der Informationskompetenz-Förderung zu verbreiten? *
Mehrfachauswahl möglich

Newsletter der Bibliothek

Informationen auf der Webseite der Bibliothek

Informationen im Lernmanagementssystem

Gedruckte Flyer für einzelne Angebote

E-Mails an Studierende

E-Mails an Mitarbeitende

Informationen auf Facebook

Informationen über Twitter

andere/weitere:

49. Kommentarfeld für Bemerkungen zum Teil Kultur

50.**Abschliessender Kommentar**

Hier haben Sie die Möglichkeit zum gesamten Fragebogen Anmerkungen zu machen.

**Ende des Fragebogens**

Vielen Dank! Sie haben den Fragebogen erfolgreich ausgefüllt. Die Auswertung der Ergebnisse wird Ihnen in Kürze zugesendet.
Sie können den Browser nun schliessen.

Schweizerisches Institut für Informationswissenschaft

Bisher erschienene Schriften

Ergebnisse von Forschungsprojekten erscheinen jeweils in Form von Arbeitsberichten in Reihen.
Sonstige Publikationen erscheinen in Form von alleinstehenden Schriften.

Derzeit gibt es in den Churer Schriften zur Informationswissenschaft folgende Reihen:
Reihe Berufsmarktforschung

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 1
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Reihe Berufsmarktforschung – Arbeitsbericht 1:
Josef Herget
Thomas Seeger
Zum Stand der Berufsmarktforschung in der Informationswissenschaft
in deutschsprachigen Ländern
Chur, 2007 (im Druck)
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 2
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Reihe Berufsmarktforschung – Arbeitsbericht 2:
Josef Herget
Norbert Lang
Berufsmarktforschung in Archiv, Bibliothek, Dokumentation
und in der Informationswirtschaft: Methodisches Konzept
Chur, 2007 (im Druck)
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 3
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Reihe Berufsmarktforschung – Arbeitsbericht 3:
Josef Herget
Norbert Lang
Gegenwärtige und zukünftige Arbeitsfelder für Informationsspezialisten
in privatwirtschaftlichen Unternehmen und öffentlich-rechtlichen Institutionen
Chur, 2004
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 4
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Sonja Hierl
Die Eignung des Einsatzes von Topic Maps für e-Learning
Vorgehensmodell und Konzeption einer e-Learning-Einheit unter Verwendung von Topic Maps
Chur, 2005
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 5
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Nina Braschler
Realisierungsmöglichkeiten einer Zertifizierungsstelle für digitale Zertifikate in der Schweiz
Chur, 2005
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 6
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Reihe Berufsmarktforschung – Arbeitsbericht 4:
Ivo Macek
Urs Naegeli
Postgraduiertenausbildung in der Informationswissenschaft in der Schweiz:
Konzept – Evaluation – Perspektiven
Chur, 2005
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 7
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Caroline Ruosch
Die Fraktale Bibliothek:
Diskussion und Umsetzung des Konzepts in der deutschsprachigen Schweiz.
Chur, 2005
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 8
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Esther Bättig
Information Literacy an Hochschulen
Entwicklungen in den USA, in Deutschland und der Schweiz
Chur, 2005
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 9
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Franziska Höfliger
Konzept zur Schaffung einer Integrationsbibliothek in der Pestalozzi-Bibliothek Zürich
Chur, 2005
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 10
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Myriam Kamphues
Geoinformationen der Schweiz im Internet:
Beurteilung von Benutzeroberflächen und Abfrageoptionen für Endnutzer
Chur, 2006
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 11
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Luigi Ciullo
Stand von Records Management in der chemisch-pharmazeutischen Branche
Chur, 2006
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 12
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Martin Braschler, Josef Herget, Joachim Pfister, Peter Schäuble, Markus Steinbach, Jürg Stuker
Evaluation der Suchfunktion von Schweizer Unternehmens-Websites
Chur, 2006
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 13
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Adina Lieske
Bibliotheksspezifische Marketingstrategien zur Gewinnung von Nutzergruppen:
Die Winterthurer Bibliotheken
Chur, 2007
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 14
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Christina Bieber, Josef Herget
Stand der Digitalisierung im Museumsbereich in der Schweiz
Internationale Referenzprojekte und Handlungsempfehlungen
Chur, 2007
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 15
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Sabina Löhner
Kataloganreicherung in Hochschulbibliotheken
State of the Art Überblick und Aussichten für die Schweiz
Chur, 2007
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 16
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Heidi Stieger
Fachblogs von und für BibliothekarInnen – Nutzen, Tendenzen
Mit Fokus auf den deutschsprachigen Raum
Chur, 2007
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 17
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Nadja Kehl
Aggregation und visuelle Aufbereitung von Unternehmensstrategien
mithilfe von Recherche-Codes
Chur, 2007
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 18
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Rafaela Pichler
Annäherung an die Bildsprache – Ontologien als Hilfsmittel für Bilderschliessung
und Bildrecherche in Kunstbilddatenbanken
Chur, 2007
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 19
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Jürgen Büchel
Identifikation von Marktnischen – Die Eignung verschiedener Informationsquellen
zur Auffindung von Marktnischen
Chur, 2007
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 20
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Andreas Eisenring
Trends im Bereich der Bibliothekssoftware
Chur, 2007
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 21
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Lilian Brändli
Gesucht – gefunden? Optimierung der Informationssuche von Studierenden
in wissenschaftlichen Bibliotheken
Chur, 2007
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 22
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Beatrice Bürgi
Open Access an Schweizer Hochschulen – Ein praxisorientierter Massnahmenkatalog für
Hochschulbibliotheken zur Planung und Errichtung von Institutional Repositories
Chur, 2007
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 23
Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl
Darja Dimitrijewitsch, Cécile Schneeberger
Optimierung der Usability des Webauftritts
der Stadt- und Universitätsbibliothek Bern
Chur, 2007
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 24
Herausgegeben von Nadja Böller, Josef Herget und Sonja Hierl
Brigitte Brüderlin
Stakeholder-Beziehungen als Basis einer Angebotsoptimierung
Chur, 2008
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 25
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Hans-Dieter Zimmermann
Jonas Rebmann
Web 2.0 im Tourismus, Soziale Webanwendungen im Bereich der Destinationen
Chur, 2008
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 26
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Hans-Dieter Zimmermann
Isabelle Walther
Idea Stores, ein erfolgreiches Bibliothekskonzept aus England – auf für die Schweiz?
Chur, 2008
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 27, im Druck
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Hans-Dieter Zimmermann
Scherer Auberson Kirsten
Evaluation von Informationskompetenz: Lässt sich ein Informationskompetenzzuwachs messen?
Eine systematische Evaluation von Messverfahren
Chur, 2009
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 28
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Hans-Dieter Zimmermann
Nadine Wallaschek
Datensicherung in Bibliotheksverbänden.
Empfehlungen für die Entwicklung von Sicherheits- und Datensicherungskonzepten
in Bibliotheksverbänden
Chur, 2009
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 29
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Hans-Dieter Zimmermann
Laura Tobler
Recherchestrategien im Internet
Systematische Vorgehensweisen bei der Suche im Internet
dargestellt anhand ausgewählter Fallstudien
Chur, 2009
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 30
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Hans-Dieter Zimmermann
Bibliotheken und Dokumentationszentren als Unternehmen:
Antworten von Bibliotheken und Dokumentationszentren
auf die Herausforderungen der digitalen Gesellschaft
Chur, 2009
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 31
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Hans-Dieter Zimmermann
Karin Garbely, Marita Kieser
Mystery Shopping als Bewertungsmethode der Dienstleistungsqualität
von wissenschaftlichen Bibliotheken
Chur, 2009
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 32
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Hans-Dieter Zimmermann
Tristan Triponez
E-Mail Records Management
Die Aufbewahrung von E-Mails in Schweizer Organisationen als technische,
rechtliche und organisatorische Herausforderung
Chur, 2009
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 33
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Urs Dahinden, Sonja Hierl
und Hans-Dieter Zimmermann
Die Lernende Bibliothek 2009
Aktuelle Herausforderungen für die Bibliothek und ihre Partner im Prozess
des wissenschaftlichen Arbeitens
Chur, 2009
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 34
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Hans-Dieter Zimmermann
Rene Frei
Die Informationswissenschaft aus Sicht des Radikalen Konstruktivismus
Chur, 2009
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 35
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Hans-Dieter Zimmermann
Lydia Bauer, Nadja Böller, Sonja Hierl
DIAMOND Didactical Approach for Multiple Competence Development
Chur, 2009
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 36
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Wolfgang Semar
Michaela Spiess
Einsatz von Competitive Intelligence in Schweizer Spitälern
Chur, 2009
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 37
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Wolfgang Semar
Jasmine Milz
Informationskompetenz-Vermittlung an Deutschschweizer Fachhochschulen:
eine quantitative Inhaltsanalyse der Curricula
Chur, 2010
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 38
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Wolfgang Semar
Corinne Keller
RFID in Schweizer Bibliotheken – eine Übersicht
Chur, 2010
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 39
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Wolfgang Semar
Herausgegeben von Robert Barth und Iris Kuppelwieser
Bibliotheksbau in der Schweiz 1985 – 2010
Planung – Nutzung – Ästhetik
Chur, 2010
ISSN1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 40
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Wolfgang Semar
Stephan Becker
Klassifikationsraster zur Relevanzanalyse aktueller Themenanfragen
an einer Mediendokumentationsstelle in der Schweiz
Chur, 2010
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 41
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Wolfgang Semar
Reihe Berufsmarktforschung – Arbeitsbericht 5:
Iris Capatt, Urs Dahinden
Absolventenbefragung 2010
Bachelorstudiengang Informationswissenschaft und Diplomstudiengang Information und
Dokumentation der HTW Chur
Chur, 2010
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 42
Herausgegeben von Robert Barth, Nadja Böller, Sonja Hierl und Wolfgang Semar
Saro Adamo Pepe Fischer
Bestandserhaltung im Film-/Videoarchiv des Schweizer Fernsehens
Chur, 2010
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 43
Herausgegeben von Robert Barth, Iris Capatt, Sonja Hierl und Wolfgang Semar
Patricia Düring
Ökonomischer Mehrwert von Bibliotheken, aufgezeigt anhand ausgewählter Dienste der Zentral-
und Hochschulbibliothek Luzern
Chur, 2011
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 44
Herausgegeben von Robert Barth, Iris Capatt, Sonja Hierl und Wolfgang Semar
Pia Baier Benninger
Model Requirements for the Management of Electronic Records (MoReq2).
Anleitung zur Umsetzung
Chur, 2011
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 45
Herausgegeben von Robert Barth, Iris Capatt, Sonja Hierl und Wolfgang Semar
Martina Thomi
Überblick und Bewertung von Musiksuchmaschinen
Chur, 2011
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 46
Herausgegeben von Robert Barth, Iris Capatt und Wolfgang Semar
Regula Trachsler
Angebote für Senioren in Deutschschweizer Bibliotheken
Chur, 2011
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 47
Herausgegeben von Robert Barth, Iris Capatt und Wolfgang Semar
Wolfgang Semar (Hrsg.)
Arge Alp Tagung 23.-24. September 2010, Chur
Informationsgesellschaft und Infrastrukturpolitik im Alpenraum
Chur, 2011
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 48
Herausgegeben von Robert Barth, Lydia Bauer, Iris Capatt und Wolfgang Semar
Heinz Mathys
Jungs lesen weniger als Mädchen.
Was können Bibliotheken gemeinsam mit den Schulen tun, um dies zu ändern?
Chur, 2011
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 49
Herausgegeben von Robert Barth, Lydia Bauer, Iris Capatt und Wolfgang Semar
Anina Baumann
Stärken und Schwächen von Discovery Diensten am Beispiel des EBSCO Discovery Service
Chur, 2011
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 50
Herausgegeben von Robert Barth, Lydia Bauer, Iris Capatt und Wolfgang Semar
Reihe Berufsmarktforschung – Arbeitsbericht 6:
Iris Capatt, Urs Dahinden
Absolventenbefragung 2011
Hochschule für Technik und Wirtschaft HTW Chur Weiterbildungsstudiengänge
Informationswissenschaft.
Externer Bericht.
Chur, 2011
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 51
Herausgegeben von Robert Barth, Lydia Bauer, Iris Capatt und Wolfgang Semar
Reihe Berufsmarktforschung – Arbeitsbericht 7:
Iris Capatt, Urs Dahinden
Absolventenbefragung 2011
Hochschule für Technik und Wirtschaft HTW Chur Weiterbildungsstudiengänge Management.
Externer Bericht.
Chur, 2011
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 52
Herausgegeben von Robert Barth, Lydia Bauer, Iris Capatt und Wolfgang Semar
Salome Arnold
Auf den Spuren der Barrieren für ein barrierefreies Webdesign
Chur, 2011
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 53
Herausgegeben von Robert Barth, Lydia Bauer, Iris Capatt und Wolfgang Semar
Laura Stadler
Die Gläserne Decke in Schweizer Bibliotheken
Chur, 2012
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 54
Herausgegeben von Robert Barth, Lydia Bauer, Brigitte Lutz und Wolfgang Semar
Ruth Süess
Evaluation von Web Monitoring Tools zur softwaregestützten Informationsbeschaffung
am Beispiel ausgewählter Open Source Web Monitoring Tools
Chur, 2012
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 55
Herausgegeben von Robert Barth, Lydia Bauer, Brigitte Lutz und Wolfgang Semar
Michael Hunziker
Approval Plans und andere Outsourcing-Formen im Bestandesaufbau an den
Wissenschaftlichen Bibliotheken der Deutschschweiz
Chur, 2012
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 56
Herausgegeben von Wolfgang Semar und Brigitte Lutz
Urs Dahinden, Michael Aschwanden und Lydia Bauer
Verpasste Chancen? Altersspezifische digitale Ungleichheiten bei der Nutzung von
Mobilkommunikation und Internet
Chur, 2012
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 57
Herausgegeben von Wolfgang Semar und Brigitte Lutz
Grégoire Savary
Eine Konservierungsstrategie für das Archiv der Siedlungsgenossenschaft Freidorf bei Muttenz.
Eine Hilfestellung für kleine Archive mit gemischten Beständen
Chur, 2013
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 58
Herausgegeben von Wolfgang Semar und Brigitte Lutz
Patrick Wermelinger
Die Georeferenzierung von Katalogdaten mit Hilfe von Linked Open Data
Chur, 2013
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 59
Herausgegeben von Wolfgang Semar und Brigitte Lutz
Carla Biasini
E-Books in öffentlichen Bibliotheken der Schweiz – Determinanten der Akzeptanz bei Kunden
Chur, 2013
ISSN 1660-945X

Churer Schriften zur Informationswissenschaft – Schrift 60
Herausgegeben von Wolfgang Semar und Brigitte Lutz
Nadja Böller
Modell zur strategischen Analyse von Konzepten zur Förderung der
Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken – MOSAIK-PRO
Chur, 2013
ISSN 1660-945X

Über die Informationswissenschaft der HTW Chur

Die Informationswissenschaft ist in der Schweiz noch ein junger Lehr- und Forschungsbereich. International weist diese Disziplin aber vor allem im anglo-amerikanischen Bereich eine jahrzehntelange Tradition auf. Die klassischen Bezeichnungen dort sind Information Science, Library Science oder Information Studies. Die Grundfragestellung der Informationswissenschaft liegt in der Betrachtung der Rolle und des Umgangs mit Information in allen ihren Ausprägungen und Medien sowohl in Wirtschaft und Gesellschaft. Die Informationswissenschaft wird in Chur integriert betrachtet.

Diese Sicht umfasst die Teildisziplinen Bibliothekswissenschaft, Archivwissenschaft und Dokumentationswissenschaft. Auch neue Entwicklungen im Bereich Medienwirtschaft und Informationsmanagement werden gezielt aufgegriffen und im Lehr- und Forschungsprogramm berücksichtigt.

Der Studiengang Informationswissenschaft wird seit 1998 als Vollzeitstudiengang in Chur angeboten und seit 2002 als Teilzeit-Studiengang in Zürich. Künftig wird ein berufsbegleitender Masterstudiengang das Lehrangebot abrunden.

Der Arbeitsbereich Informationswissenschaft vereinigt Cluster von Forschungs-, Entwicklungs- und Dienstleistungspotentialen in unterschiedlichen Kompetenzzentren:

- Information Management & Competitive Intelligence
- Records Management
- Library Consulting
- Information Laboratory

Diese Kompetenzzentren werden im **Swiss Institute for Information Research** zusammengefasst.

IMPRESSUM

Verlag & Anschrift

Arbeitsbereich Informationswissenschaft

HTW - Hochschule für Technik und Wirtschaft
University of Applied Sciences
Ringstrasse 37
CH-7000 Chur

www.informationswissenschaft.ch

www.htwchur.ch

ISSN 1660-945X

Institutsleitung

Prof. Dr. Niklaus Stettler
Telefon: +41 81 286 24 61

Email: niklaus.stettler@htwchur.ch

Sekretariat

Telefon : +41 81 286 24 24

Fax : +41 81 286 24 00

Email: clarita.decurtins@htwchur.ch
