



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

DEPARTMENT INFORMATION

Bachelorarbeit

Bibliothekspädagogik – Ein neues Label für Theorie und Praxis? Eine Begriffsanalyse mit diskursanalytischen Elementen

vorgelegt von
Nicole Gageur

Studiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement

Erste Prüferin: Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert
Zweite Prüferin: Prof. Christine Gläser

Hamburg, September 2015

Abstract

Im Zuge des Verständnisses der Bibliotheken als Bildungspartner, im Kontext von Lebenslangem Lernen, kommt der Vermittlungs- und Bildungsarbeit in Bibliotheken eine immer größere Bedeutung zu. Bibliothekspädagogik scheint ein geeignetes Label zu sein, um die Vielzahl der Lehr- und Lernangebote in Bibliotheken zu beschreiben. Diese firmieren zurzeit unter vielen verschiedenen Namen wie Leseförderung, Entwicklung von Informationskompetenz, Teaching Library oder Bibliotheksdidaktik, um nur einige, wichtige zu nennen. Grundsätzlich soll diese Arbeit der Begriffsklärung dienen und in der Fachwelt zu einer inhaltlichen Verständigung beitragen. In diesem Sinne soll die Diskussion und die Kommunikation in der Fachcommunity erleichtert und vorangebracht werden. Der Begriff Bibliothekspädagogik und die in diesem Zusammenhang relevanten Texte werden mithilfe von Elementen der Diskursanalyse Foucaults und der Wissenssoziologischen Diskursanalyse Kellers untersucht. Ergebnis dieser Arbeit ist es, herausgearbeitet zu haben, dass Bibliothekspädagogik ein passender und eingängiger Begriff ist, unter dem pädagogisches Handeln in Bibliotheken erfolgreich vermarktet und in der Bildungsdebatte politisch vertreten werden kann.

Schlagwörter

Bibliothekspädagogik, Leseförderung, Informationskompetenz, Teaching Library, Diskursanalyse, Foucault, Bibliotheksdidaktik, Hochschuldidaktik, Öffentliche Bibliothek, Hochschulbibliothek

Danksagung

Bedanken möchte ich mich bei meinen beiden Professorinnen Dr. Ute Krauß-Leichert und Christine Gläser, die meine Arbeit betreut haben. Sie hatten immer ein offenes Ohr für mich und standen mir mit konstruktiven Vorschlägen zur Seite. Mein besonderer Dank gilt meiner Erstprüferin Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert, die mir bei der Themenwahl geholfen und die geduldig meine Fragestellung begutachtet hat, bis sie annähernd realisierbar war. Die mir außerdem immer Mut zugesprochen und mich bestärkt hat, diese Arbeit auch umzusetzen, und vor allem mich aufgebaut hat, als gar nichts mehr zu gehen schien. Großer Dank gilt auch meiner Zweitprüferin Prof. Christine Gläser, die mir in der Abwesenheit von Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert beratend zur Seite stand und die mich motiviert hat, diese Arbeit zügig zu beenden. Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Korrekturleser/innen Heike Siebken und Carsten Fuchs, die neben Arbeit und Familie noch Zeit gefunden haben, meine Arbeit auf lexikalische Untiefen, verirrte Kommata und grammatikalische Irrläufer zu prüfen. Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei meinen beiden Kindern Oscar und Emil, die während dieser Arbeit viel zurückstecken mussten und dabei gezeigt haben, wie reif und selbständig sie sind, die Rücksicht genommen und mich durch kleine und große liebevolle Gesten unterstützt haben. Sie haben mir auch immer wieder implizit oder explizit deutlich gemacht, dass es noch ein Leben neben dieser Arbeit gibt, das schön und genießenswert ist. Auch bei meinem Mann Gunther Gageur möchte ich mich bedanken, da er mir immer wieder Zeitfenster eröffnet und mich aufgefangen und mir gut zugeredet hat, als ich gar nicht mehr weiter wusste und diese Arbeit verwünscht habe. Mein Dank gilt auch meinen Eltern Antje und Roland Gageur sowie meinen Schwiegereltern Rita und Hermann Dehnen, die mich nach Kräften unterstützt und sich um meine Kinder gekümmert haben, wenn ich es nicht konnte. Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Freundinnen und Freunden, die mich bestärkt haben, mein Zweitstudium aufzunehmen und mit dieser Arbeit auch abzuschließen, und die es in dieser Zeit hingenommen haben, mich nur selten zu Gesicht zu bekommen.

Motto

Bei Borges findet sich ein Auszug aus einer »gewissen chinesischen Enzyklopädie«. Dort heißt es:

Auf ihren uralten Blättern steht geschrieben, daß [sic] die Tiere sich wie folgt unterteilen: a) dem Kaiser gehörige, b) einbalsamierte, c) gezähmte, d) Milchschweine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) streunende Hunde, h) in diese Einteilung aufgenommene, i) die sich wie toll gebärden, j) unzählbare, k) mit feinstem Kamelhaar gezeichnete, l) und so weiter, m) die Wasserkrug zerbrochen haben, n) die von weitem wie Fliegen aussehen (Borges 2013, S. 216f.).

Foucault schreibt dazu im Vorwort von *Die Ordnung der Dinge*:

Dieses Buch hat seine Entstehung einem Text von Borges zu verdanken. Dem Lachen, das bei der Lektüre alle Vertrautheiten unseres Denkens aufrüttelt, des Denkens unserer Zeit und unseres Raumes [...] Bei dem Erstaunen über diese Taxinomie [sic] erreicht man mit einem Sprung, was in der Aufzählung uns als der exotische Zauber eines anderen Denkens bezeichnet wird – die Grenze unseres Denkens: die schiere Unmöglichkeit, *das* zu denken (Foucault 1999, S. 17).

Inhalt

Abstract.....	I
Schlagwörter	I
Danksagung.....	II
Motto	III
Tabellen.....	VII
Abbildungen	VIII
Abkürzungen	IX
1 Einleitung.....	1
1.1 Was ist, was kann Bibliothekspädagogik sein?.....	1
1.2 Bibliothekspädagogik im Spannungsfeld von Leseförderung und Informationskompetenzvermittlung	4
1.3 Fragen – Hypothesen – Ziele	4
1.4 Zwischen Diskursanalyse und Literaturbericht – Begründung des methodischen Vorgehens.....	7
1.5 Aufbau und Gliederung der Arbeit.....	9
2 Literaturbericht und Diskursanalyse	11
2.1 Literaturbericht	11
2.1.1 Recherche	12
2.1.2 Lektüre und Präsentation.....	12
2.1.3 Fazit	13
2.2 Diskursanalyse.....	14
2.2.1 Entstehung und Einflüsse	15
2.2.2 Archäologie und Genealogie	16
2.2.2.1 Aussagen und Diskurse.....	16
2.2.2.2 Diskursive Formationen	17
2.2.2.2.1 Formation der Gegenstände	17
2.2.2.2.2 Formation der Äußerungsmodalitäten	18
2.2.2.2.3 Formation der Begriffe	18
2.2.2.2.4 Formation der Strategien	19
2.2.2.3 Genealogie	20
2.2.3 Rezeption und Weiterentwicklung in Deutschland	21

2.2.3.1 Kritische Diskursanalyse	21
2.2.3.2 Wissenssoziologische Diskursanalyse	23
2.2.4 Forschungsprozess der (Wissenschaftlichen) Diskursanalyse	24
2.2.4.1 Gegenstand und Fragestellung	25
2.2.4.2 Datenkorpus	27
2.2.4.3 Methodische Umsetzung und Analyseverfahren	29
2.2.4.4 Ergebnisse	29
2.3 Literaturbericht und Diskursanalyse – Umsetzung	30
3 Analyse des diskursiven Feldes rund um Bibliothekspädagogik.....	32
3.1 Was ist Bibliothekspädagogik? Entstehung und erste Definitionen.....	32
3.1.1 Hintergründe	36
3.1.2 Akteure	36
3.1.3 Weitere Bestimmungen von Bibliothekspädagogik.....	38
3.1.3.1 Kritik	46
3.1.4 Einzelne Aspekte der bibliothekspädagogischen Arbeit.....	51
3.1.4.1 Lernort	52
3.1.4.2 Leseförderung und Bibliothekspädagogik.....	52
3.1.4.3 Informationskompetenz und Bibliothekspädagogik	54
3.1.4.4 Teaching Library im Kontext der Bibliothekspädagogik	57
3.1.4.5 Pädagogik-Verständnis der Bibliothekspädagogik	59
3.1.4.5.1 Didaktik-Verständnis innerhalb der Bibliothekspädagogik.....	61
3.1.4.5.2 Erziehung – Soziale und kommunikative Interaktion	62
3.1.4.5.3 Erziehung – Herausführen aus der Unmündigkeit	63
3.1.4.5.4 Pädagogische Aspekte in der Aus- und Weiterbildung.....	64
3.1.4.6 Bibliothekscurriculum für Lebenslanges Lernen.....	64
3.1.4.7 Aktuelles aus dem Bereich Bibliothekspädagogik.....	67
3.1.5 Zusammenfassung	70
3.2 Pädagogik in der Bibliothek?.....	71
3.2.1 Erziehung	74
3.2.2 Bildung	77
3.2.3 Sozialisation/Enkulturation	80
3.2.4 Lernen	81

3.2.5 Didaktik	83
3.3 Warum nicht Bibliotheksdidaktik? Oder: Didaktik und Methoden braucht die Bibliothek!.....	88
3.4 Grenzziehungen: Ein Blick auf verwandte Begriffe	95
3.4.1 Leseförderung.....	95
3.4.2 Informationskompetenz.....	101
3.4.3 Teaching Library	110
4 Bibliothekspädagogik – Fazit und strategische Überlegungen	116
4.1 Rückblick	122
4.2 Ausblick.....	122
4.2.1 Historisch-kritische Reflexion deutsch-deutscher Geschichte in Bezug auf den Begriff Bibliothekspädagogik.....	122
4.2.2 Teaching Library	123
4.2.3 Medienpädagogik/Medienkompetenz.....	124
4.2.4 Analyse der bibliothekspädagogischen Praxis und Ausbildung	125
Literatur.....	127
Anhang A – E-Mail Schultka	154
Anhang B – Forumoeb-Eintrag Dudeck zum Thema Bibliothekspädagogik	157
Anhang C – Analyseraster	159
Bibliothekspädagogik.....	159
Pädagogik.....	244
Didaktik	273
Hochschuldidaktik (-pädagogik).....	286
Eidesstattliche Versicherung	307

Tabellen

Tabelle 1: Bibliothekswissenschaftliche Literaturgattungen (Quelle: eigene Darstellung nach Umlauf 2013, S. 26-27)	12
Tabelle 2: Kriterien zur Literaturanalyse (Quelle: eigene Darstellung orientiert an Umlauf 2013, S. 32)	13
Tabelle 3: Diskursive Formationen und Fragestellungen dieser Arbeit, Quelle: eigene Darstellung	27
Tabelle 4: Kombiniertes Raster aus Literaturbericht und Diskursanalyse (Quelle: eigene Darstellung).....	31
Tabelle 5: Bibliothekspädagogik (Quelle: eigene Darstellung nach Schultka 2002, S. 1496-1504, Schultka 2006, S. 14-16; Schultka 2013)	34
Tabelle 6: Entwicklungen im Bereich der Informationskompetenz von 2009-2014 (Quelle: eigene Darstellung).....	108

Abbildungen

Abbildung 1: Broschüre, die im Rahmen eines Wahlmoduls unter Leitung von Prof. Dr. Ute Kraus-Leichert am Department Information der HAW Hamburg entstanden ist (Quelle: Acquistapace 2013).....	54
Abbildung 2: Screenshot eines Strukturaufnisses (Quelle: Keller-Loibl 2015, S. 20).....	62
Abbildung 3: Screenshots von zwei Ausschnitten aus dem von Schultka entworfenem Bibliothekscurriculum (Quelle: Schultka 2005c, S. 10-11).....	67
Abbildung 4: Screenshots von Flyern der Stadtbibliothek Bremen, die mit bibliothekspädagogischen Angeboten für Schulen und Kitas wirbt (Quelle: Stadtbibliothek Bremen 2015b, Stadtbibliothek Bremen 2015a)	68
Abbildung 5: Screenshot des Blogs zum Forum Bibliothekspädagogik (Quelle: Forum Bibliothekspädagogik 2015)	69
Abbildung 6: Mindmap Pädagogik (Quelle: eigene Darstellung nach Faulstich 2008, Gudjons 2008, S. 23-24, S. 29, Lenzen 2004b, S. 38f.).....	72
Abbildung 7: Verhältnis der Prozesse von Enkulturation, Sozialisation, Erziehung und Individuation (Quelle: eigene Darstellung nach Gudjons 2008, S. 180 und Raithel 2009, S. 61)	75
Abbildung 8: Kategoriale Bildung nach Klafki (Quelle: eigene Darstellung nach Kron 2013, S. 68-69 und Seel 2015, S. 19).....	78
Abbildung 9: Didaktisches Viereck mit Lehrperson, Schüler/innen, Sache und Medien (Quelle: eigene Darstellung nach Kron 2014, S. 25)	85
Abbildung 10: Screenshot vom Freundschaftsbuch, ein ‚Give-away‘ der Buchrallye <i>Mit Ferkelchen durch die Welt von Kirsten Boie</i> (Quelle: HAW 2015a)	101
Abbildung 11: Screenshot The Big6 (Quelle: Eisenberg 1987)	103
Abbildung 12: LIK-Modell von Dannenberg (Quelle: LIK 2015b).....	104
Abbildung 13: Screenshot des DYMIK-Schaubilds (Quelle: Homann 2000a, S. 201)	104
Abbildung 14: Meilensteine der Geschichte der Informationskompetenz (Quelle: Rauchmann 2010, S. 50).....	107
Abbildung 15: Internationales Logo Informationskompetenz (Quelle: Unesco 2015)	109
Abbildung 16: Screenshot des Internetratgebers Netzdurchblick (Quelle: Netzdurchblick 2015)	125

Abkürzungen

AASL	American Association of School Librarians
ACRL	Association of College & Research Libraries
BIB	Berufsverband Information Bibliothek e.V.
BID	Bibliothek und Information Deutschland, Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheks- und Informationsverbände
BuB	Forum Bibliothek und Information – Fachzeitschrift des BIB
DABI	Datenbank Deutsches Bibliothekswesen
DBV	Deutscher Bibliotheksverband e.V.
FaMi	Fachangestellte/r Medien und Information
GVKplus	Gemeinsamer Verbundkatalog mit Online Content
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften
HTWK	Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
IK	Informationskompetenz
KDA	Kritische Diskursanalyse
LIK	Lernsystem Informationskompetenz
NIK-BW	Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg
ÖB	Öffentliche Bibliothek
OPL	One Person Library
PISA	Programme for International Student Assessment
VDB	Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare e.V.
WB	Wissenschaftliche Bibliothek
WDA	Wissenssoziologische Diskursanalyse

1 Einleitung

Im Zuge des Verständnisses der Bibliotheken als Bildungspartner, im Kontext von Lebenslangem Lernen, kommt der Vermittlungs- und Bildungsarbeit in Bibliotheken eine immer größere Bedeutung zu. Bibliothekspädagogik scheint ein geeigneter Oberbegriff, ein Label zu sein, um die Vielzahl der Lehr- und Lernangebote in Bibliotheken zu beschreiben. Diese firmieren zurzeit unter vielen verschiedenen Namen wie Teaching Library, Vermittlung von Informationskompetenz, Schulung, Recherchetraining, Leseförderung und Lesung, um nur einige wichtige zu nennen. Ein anschauliches Beispiel hierfür bildet das Potpourri bunter Begriffe, die im Bibliotheksportal unter der Rubrik „Bibliotheken und Bildung“ versammelt sind: „Bibliothek und Schule, Leseförderung, Informationskompetenz, Teaching Library, Alphabetisierung, Lebenslanges Lernen, Bildungsveranstaltungen, kulturelle Bildung, Gaming“ (Bibliotheksportal 2014).

Bibliothekspädagogik kann genauso ein Qualifizierungsangebot für Bibliothekarinnen und Bibliothekare sowie Studierende des Bibliotheks- und Informationsmanagements sein, die die Vermittlung von Informationskompetenz als Kernaufgabe von Bibliotheken (vgl. Krauß-Leichert 2007, S. 7) professionell umsetzen wollen, denen aber das Handwerkszeug dazu fehlt (vgl. Rauchmann 2010, S. 561; vgl. Hanke 2013, S. 1, vgl. Dudeck 2014a und Dudeck 2014b; vgl. DBV Kommission Kinder- und Jugendbibliotheken 2014). Ein Aus- und Weiterbildungsangebot, in dem ihnen pädagogische und didaktische Konzepte vermittelt werden. An der HTWK Leipzig wird Bibliothekspädagogik als Profillinie im Masterstudiengang Bibliotheks- und Informationswissenschaft angeboten (vgl. HTWK Leipzig 2014), ist mithin ein curricular verankerter Teil der Lehre.

1.1 Was ist, was kann Bibliothekspädagogik sein?

Der Begriff Bibliothekspädagogik erfreut sich zwar zunehmender Beliebtheit, ist aber in der Fachwelt noch nicht etabliert. Und wenn er Verwendung findet, ist das, was sich dahinter verbirgt noch unscharf. In dieser Arbeit wird es darum gehen, Bibliothekspädagogik als Oberbegriff, als Label für Vermittlungs-, für Lehr-/ Lernangebote in Bibliotheken zu untersuchen und damit gegebenenfalls einen Schritt in Richtung Etablierung zu tun. Grundsätzlich soll diese Arbeit der Begriffsklärung dienen und in der Fachwelt zu einer inhaltlichen Verständigung beitragen. In diesem Sinne soll die Diskussion und die Kommunikation in der Fachcommunity erleichtert und vorgebracht werden.

Wünschenswert wäre es, einen einheitlichen und eingängigen Begriff zu finden und zu prägen, unter dem pädagogisches Handeln in Bibliotheken erfolgreich vermarktet und politisch vertreten werden kann. Bibliothekspädagogik könnte so

ein Label sein. Ausgehend von der Begriffsklärung setzen hier verschiedene strategische Überlegungen an, u.a. wie der Begriff Bibliothekspädagogik für Theorie und Praxis ‚gefüllt‘ sein müsste. Herausgestellt werden hier einige Aspekte, die im Verlauf der Arbeit auffallen. Was diese Bachelorarbeit nicht leisten kann und will, ist die Ausarbeitung einer umfänglichen Theorie der Bibliothekspädagogik als wissenschaftliches Fach mit Forschung und Lehre einerseits und eine Beschreibung der Berufspraxis andererseits.

Bereits seit 2002 publiziert Holger Schultka zu den Themen Informationskompetenz, Bildungs- und Vermittlungsarbeit in Bibliotheken und wirbt für die Bezeichnung Bibliothekspädagogik (vgl. Schultka 2002). Vereinzelt wurde der Begriff zwar aufgenommen (vgl. Jochum 2003, Dannenberg 2007, Gust 2007, Keller-Loibl 2008, Haase 2010, Acquistapace 2013 u. 2014), aber noch nicht breit diskutiert. Es gibt einen groben Entwurf der Bibliothekspädagogik mit mehreren Definitionen, den Schultka auf dem 1. Forum Bibliothekspädagogik vorgestellt hat (vgl. Schultka 2013a, Schultka 2013b). Ausgehend von Schultkas Skizze sollen die Begriffe Bibliothekspädagogik, Bibliotheksdidaktik, Pädagogik, Didaktik, Informationskompetenz, Teaching Library und Leseförderung analysiert und diskutiert werden. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.

Dazu wird zunächst der Begriff Bibliothekspädagogik und die zugehörige Literatur analysiert. Daran anschließend wird der Begriff Pädagogik untersucht, auch gerade im Hinblick auf die Verknüpfung von Bibliothekswissenschaft und Erziehungswissenschaft von Bibliothek und Pädagogik. In diesem Zusammenhang, der Kombination von Bibliothek und Pädagogik, sind zwei Aspekte relevant, die in dieser Arbeit nicht untersucht werden können. Einerseits ist dies die historisch-kritische Reflexion der Verbindung von Bibliothek und Pädagogik, andererseits die Inspiration durch und Abgrenzung zu anderen Bindestrichpädagogika wie Museums-, Theater-, Literatur-, oder Medienpädagogik. Gerade im Bereich der Literatur- und Medienpädagogik wird es, über das gemeinsame rekurrieren auf den Begriff Pädagogik hinaus, auch noch weitere inhaltliche Überschneidungen geben.

Mit der Entstehung der Volksbüchereien im 19. Jahrhundert war die Idee der Volksbildung eng verknüpft (vgl. Jochum 2007, S. 151-168; Thauer 1990 S. 30-140; Geisler 1995). Die Diskussion darüber, wie diese Bildungsarbeit der Bibliotheken auszusehen hatte, gipfelte zu Beginn des 20. Jahrhunderts im sogenannten Richtungsstreit. Auf der einen Seite wurde die Ausrichtung der Bibliothek als Dienstleistungszentrum mit Freihandaufstellung favorisiert, auf der anderen Seite stand eine „[...] »Bildungsidee«, die den Bibliothekar zum pädagogischen Lenker der Leser machte“ (Jochum 2007, S. 165, vgl. auch Thauer 1990, S. 77-95). Hier handelte es sich um Magazinbibliotheken. Die Menschen konnten sich nicht einfach Bücher nehmen, angucken und ausleihen, sondern die Bibliothekarinnen

und Bibliothekare ‚empfehlen‘ Bücher und händigten diese aus. Lux und Sühl-Stromenger weisen in *Teaching Library in Deutschland* darauf hin, dass eine solche Gesinnung nationalsozialistischen Führungsidealen und Säuberungsaktionen nicht per se entgegenstand.¹ Auch Jochum stellt fest, „[...] Tatsache bleibt, daß [sic] eine Beseitigung »schädlicher« Literatur nichts prinzipiell Unerhörtes war [...]“ (Jochum 2007, S. 167). Diese ursprünglich gut gemeinte volksbildnerische Tendenz, die in Bevormundung gipfelte und nationalsozialistischen Bestrebungen Vorschub leistete, hinterlässt in Bezug auf eine angestrebte Bibliothekspädagogik einen schalen Nachgeschmack und Bedarf einer kritischen Auseinandersetzung. Da diese vom Umfang her einer weiteren Bachelorarbeit entsprechen würde, kann hier nur auf diese Problematik hingewiesen, aber nicht dezidiert ausgearbeitet werden. Schultka weist ausdrücklich darauf hin, dass Bibliothekspädagogik nicht an ein derartiges Verständnis anschließt:

An die Idee zu Beginn des 20. Jahrhunderts, der Bibliothekar als Bevormunder und Lenker der Leser, knüpft die zu etablierende »Bibliothekspädagogik« nicht an. Eine »Indoktrinationsmentalität« (Pädagogisierung, Entmündigung, Vorenthaltung und »Auf-Linie-Bringen«) kann generell kein Anknüpfungspunkt für eine freiheitliche Pädagogik sein (Schultka 2013b, S. 2).

In diese historisch-kritische Reflexion der Begriffe Bibliothek und Pädagogik sowie ihrer Verbindung würde auch die Auseinandersetzung mit Ressentiments bezüglich dieser Verbindung fallen und die Frage ob der Begriff Pädagogik zu negativ konnotiert ist.²

Ein anderes Thema ist der Vergleich mit und die Abgrenzung zu anderen Bindestrichpädagogika. Eine Aufgabe, die für die Entwicklung einer Theorie der Bibliothekspädagogik unerlässlich ist. Kann sie sich doch einerseits an dem schematischen Grundgerüst anderer Bindestrichpädagogika orientieren, wie bspw. an der von Schultka erwähnten Museumspädagogik (vgl. Schultka 2013a, S. 7-11; Schultka 2013b, S. 4-5). Andererseits ist gerade zur Profilierung der Bibliothekspädagogik eine Abgrenzung zur Literatur- und Medienpädagogik wichtig, sowohl in Bezug auf Gemeinsamkeiten als auch im Hinblick auf Unterschiede. Sicherlich sind viele literatur- und medienpädagogische Ideen, Methoden und Konzepte eine Bereicherung für die bibliothekspädagogische

¹ Sie schreiben: „Den Bibliothekaren, insbesondere der Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland, war die Funktion der ihnen anvertrauten Bücher und Medien für das Lernen und die Weiterbildung nicht nur bewusst, sondern bisweilen schossen sie mit ihren volkspädagogischen Bestrebungen, die Bibliotheken der Volksbildung dienstbar zu machen, sogar über das Ziel hinaus, im Sinne einer Bevormundung der Leser bzw. gar einer Funktionalisierung für die Idee völkischer Erziehung im Dritten Reich“ (Lux 2004, S. 19).

² Es kann sein, dass der pädagogische Aspekt aus der Zeit des Richtungsstreits, der sich auf Bevormundung beschränkte, immer noch so negativ in der bibliothekarischen Fachcommunity besetzt ist, dass eine Verbindung der Begriffe Bibliothek und Pädagogik unerwünscht ist. Ebenso könnte befürchtet werden, dass das (ehemals) schlechte Image von Sozialpädagogen und Lehrern durch eine Verbindung der Begriffe auf die Bibliothek abfärben würde.

Arbeit. Diese ebenfalls interessante Untersuchung kann in diesem Rahmen nicht geleistet werden, ist aber für die bibliothekspädagogische Theoriebildung enorm wichtig.

1.2 Bibliothekspädagogik im Spannungsfeld von Leseförderung und Informationskompetenzvermittlung

Spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts zählt die Bildungsarbeit, die Vermittlung von Lese-, Informations- und Medienkompetenz, zu einer der Kernaufgaben von Bibliotheken (vgl. Krauß-Leichert 2007, S.10). Unter den Stichwörtern ‚Leseförderung‘, ‚Teaching Library‘ und ‚Informationskompetenzvermittlung‘ liegen hierzu etliche Arbeiten und Sammelwerke im deutschsprachigen Raum vor. Wichtige Akteure im Feld ‚Bildungsarbeit in Bibliotheken‘ sind Krauß-Leichert, Keller-Loibl, Brandt und Hurrelmann im Bereich Leseförderung, Sühl-Strohmeier und Lux im Bereich Teaching Library, Homann, Gapski/Tekster, Ingold, Rauchmann, Hütte, Nilges, Hapke, Dannenberg im Bereich Informationskompetenzvermittlung und Hanke im Bereich Bibliotheksdidaktik.

Unter dem Begriff Bibliothekspädagogik wurde bisher allerdings wenig veröffentlicht (s.o. Kap. 1.1). Insgesamt liegen nur relativ kurze Texte vor – ein theoretisches Grundlagenwerk existiert nicht. Schultka gibt in seinen Vorträgen und Artikeln verschiedene, sich teils ergänzende Definitionen von Bibliothekspädagogik. Sie enthalten auch einen basalen Entwurf eines Theorie- und Praxisfeldes Bibliothekspädagogik (vgl. bes. Schultka 2005a). Definitionen und Entwurf dienen hier als Grundlagen, die allerdings überprüft und diskutiert werden.

Wie die Begriffe Bibliothekspädagogik, Bibliotheksdidaktik, Leseförderung, Informationskompetenzvermittlung und Teaching Library in Beziehung stehen, und ob sie unter dem Begriff Bibliothekspädagogik sinnvoll zusammengefasst werden können, soll hier untersucht werden. Dazu wird, neben den zentralen Werken, Sammelbänden und Zeitschriftenbeiträgen der oben erwähnten Akteure, auf Lexika und Grundlagenwerke der jeweiligen Fachdisziplinen, namentlich der Bibliothekswissenschaft, der Pädagogik und der Didaktik, zurückgegriffen.

1.3 Fragen – Hypothesen – Ziele

Um es auf den Punkt zu bringen, die Arbeit wird Antworten auf zwei Fragen liefern:

Begriffsklärung

Wie lassen sich die Begriffe Bibliothekspädagogik, Bibliotheksdidaktik, Leseförderung, Informationskompetenz und Teaching Library voneinander abgrenzen bzw. verbinden?

Strategische Überlegungen zum Label Bibliothekspädagogik

Wozu dient der Begriff Bibliothekspädagogik bzw. wozu soll er dienen?

In Bezug auf die Begriffsklärung lautet die erste Hypothese: Grundsätzlich können von der Idee her alle bibliotheksrelevanten Begriffe wie Leseförderung, Informationskompetenzvermittlung und Teaching Library integriert werden. Schultka arbeitet sowohl mit einem ‚weiten‘ Pädagogik-Begriff als auch einem ‚weiten‘ Verständnis von Bibliothekspädagogik. Der Pädagogik-Begriff bezieht sich nicht nur auf Kinder sondern auf alle Menschen, er schließt Erwachsene mit ein.³ Bibliothekspädagogische Angebote gibt es nach Schultka (vgl. Schultka 2013b, S. 2-3.) nicht nur in Öffentlichen sondern auch in wissenschaftlichen Bibliotheken – man denke nur an die zahlreichen Schulungsveranstaltungen zur Informationskompetenz oder zu Literaturverwaltungsprogrammen. Ob dies nun von Vertreterinnen und Vertretern der Informationskompetenz oder Teaching Library gutgeheißen wird oder nicht, steht auf einem anderen Blatt.

Die zweite Hypothese lautet daher: In Öffentlichen Bibliotheken wird der Begriff Bibliothekspädagogik – wenn auch zögerlich – für verschiedenste Veranstaltungsformen wie z.B. Leseförderung, Förderung von Informationskompetenz oder allgemeine kulturelle Veranstaltungen angenommen. Der Bereich der wissenschaftlichen Bibliotheken ist von der Diskussion um Informationskompetenz und Teaching Library geprägt, neuerdings auch der Bibliotheksdidaktik (vgl. Hanke 2013), der Begriff Bibliothekspädagogik ist aber in dieser Diskussion nahezu bedeutungslos. Dennoch sind die bibliothekspädagogischen Aspekte offensichtlich: es gibt Schulungen oder Vermittlungen von Informationskompetenz; die Teaching Library ist eine lehrende, eine unterrichtende Bibliothek; dem Lehrbuch von Hanke, untertitelt als „Ein Leitfaden zur Didaktik von Bibliothekskursen“, ist zu entnehmen, dass auch an Hochschulbibliotheken für „pädagogisch-didaktische Professionalität“ gesorgt werden sollte (Hanke 2013, S. 1).

Was also zur Diskussion steht, ist die Frage, ob sich die bibliothekarische Fachwelt in sachlicher Auseinandersetzung dazu durchringen kann, einen einheitlichen Begriff, ein einheitliches Label Bibliothekspädagogik zu wählen. Marketingtechnisch und bibliothekspolitisch sinnvoll wäre es, gerade wenn

³ Kaisers „Plädoyer für eine zeitgemäße und differenzierte Bibliotheksandragogik“ (Kaiser 2015, S. 308) ist dagegen nicht zielführend, wenn es darum geht, einen einheitlichen, einprägsamen Begriff wie Bibliothekspädagogik zu finden, mit dem politisch und marketingtechnisch operiert werden kann. Die Einführung eines weiteren, eher unüblichen Fachbegriffs ‚Andragogik‘, ein Teilgebiet der Pädagogik, das in der Regel als Erwachsenenbildung bezeichnet wird, hilft hier nicht, sondern stiftet eher Verwirrung. Die Erwachsenenbildung und entsprechende Angebote in Bibliotheken sollten Teil der Bibliothekspädagogik sein und nicht unter einem weiteren Begriff ‚Bibliotheksandragogik‘ firmieren. Nichtsdestotrotz sind die Punkte, die Kaiser in seinem Artikel kritisch reflektiert, bedenkenswert: mehr Angebote zur Alphabetisierung sowie für Asylbewerber und Flüchtlinge (vgl. Kaiser 2015, S. 309), als auch die Vereinheitlichung der heterogene Gruppe 55plus als Zielgruppe, bezeichnet als „Inszenierung von Altersstereotypen durch Bibliotheken“ (Kaiser 2015, S. 310).

Bibliotheken als Bildungspartner von Kindergärten, Schulen, Hochschulen und Volkshochschulen enge Kooperationen anstreben und sich die aktive Förderung von Lebenslangem Lernen auf die Fahnen schreiben wollen. Würde doch bibliothekspädagogisch geschultes Personal für die Qualität und Nachhaltigkeit des Angebots stehen. Es ist jedoch denkbar, dass Bibliothekspädagogik, wenn überhaupt, sich nur als Begriff für (Schulungs-) Veranstaltungsarbeit in Öffentlichen Bibliotheken durchsetzt.

Um das Theorie- und Praxisfeld der Bibliothekspädagogik abzustecken, muss die Frage geklärt werden: Wozu dient der Begriff Bibliothekspädagogik bzw. wozu soll er dienen? Dabei werden folgende Themen berührt:

- Der Begriff Bibliothekspädagogik dient dazu, um alle Angebote/Konzepte aus dem Bereich „Bibliothek und Bildung“ des Bibliotheksportals (vgl. Bibliotheksportal 2014) zu umschreiben.
- Bibliotheken sollen als Bildungspartner von Schulen und Hochschulen weiter etabliert und kommuniziert werden und entsprechende Veranstaltungen anbieten.
- Ein Kernbereich der Bibliothekspädagogik ist die Vermittlung von Lehr-Lern-Methoden und didaktischer Konzepte für Bibliotheken. Sie ist ein Qualifizierungsangebot in der Aus- und Weiterbildung (vgl. HTWK Leipzig 2014).
- Es müssen Inhalte, Zielgruppen, Praxisfelder, Methoden und Anknüpfungspunkte der Bibliothekspädagogik bestimmt werden (vgl. Schultka 2013a, S. 11-13).

Die Untersuchung der unterzuordnenden Begriffe soll einerseits klären, ob man mit dem Begriff Bibliothekspädagogik alle Bereiche abdecken kann, und andererseits wie sie zueinander stehen. So wird es zwischen den einzelnen Begriffen wie beispielsweise Teaching Library und Informationskompetenzvermittlung Überschneidungen geben.

Die Idee dabei ist, dieses komplexe, oben beschriebene Theorie- und Praxisfeld von Bibliothek und Bildung mit ‚Bibliothekspädagogik‘ als griffigen, eingängigen und leicht verständlichen Begriff zu bezeichnen. Es geht darum, für die bibliothekswissenschaftliche Fachwelt einen Begriff zu prägen, die Kommunikation und Diskussion zu vereinfachen.⁴ Außerdem wird mit der Bildungsarbeit in Bibliotheken bewusst ein pädagogisch-didaktischer Anspruch verbunden. Bibliothekspädagogik wäre ein Gütekriterium für gelungene und nachhaltige

⁴ Zur Außenkommunikation ist Bibliothekspädagogik sicherlich nur bedingt geeignet. Bibliothekspädagogik kann als Anspruch und Qualitätsmerkmal in bildungspolitischen Debatten und bei Wissenschaftsfragen kommuniziert werden. Als cooler Begriff zur Vermarktung von Angeboten für Jugendliche sollte man lieber bei BookSlam oder Manga-Workshop bleiben, die Ankündigung als „bibliothekspädagogisches Angebot“ würde die Zielgruppe eher abschrecken.

Schulungsveranstaltungen, die von pädagogisch qualifiziertem Bibliothekspersonal konzipiert und durchgeführt werden. Diese Arbeit ist ein Schritt auf dem Weg zu prüfen, ob Bibliothekspädagogik ein geeigneter Begriff sein kann, die Bildungsarbeit in Bibliotheken – eine der Kernaufgaben – zu beschreiben.

1.4 Zwischen Diskursanalyse und Literaturbericht – Begründung des methodischen Vorgehens

Was Bibliothekspädagogik ist, soll näher bestimmt werden. Dazu werden die Texte zur Bibliothekspädagogik analysiert und die Texte, in denen es um Pädagogik und Didaktik bzw. Hochschuldidaktik geht. Darüber hinaus werden Texte zur Leseförderung, zur Informationskompetenz und zur Teaching Library berücksichtigt, also die Texte in denen es um die Vermittlungs- und Lehrfunktion der Bibliothek geht – mit anderen Worten: der bibliothekspädagogische Diskurs.

Es geht in dieser Arbeit um die Begriffsklärung von Bibliothekspädagogik und angrenzender, verwandter, überlappender Begriffe wie Leseförderung, Informationskompetenzvermittlung, Teaching Library, Bibliotheksdidaktik aus der Bibliothekswissenschaft und um die Begriffe Pädagogik und Didaktik aus der Erziehungswissenschaft. Klar ist, die Texte – wenn nicht alle, so doch einige Schlüsseltexte – in denen die Begriffe vorkommen, müssen untersucht, analysiert, interpretiert werden. Zwei Methoden bieten sich hier an: zur Kriterien geleiteten Textanalyse der Literaturbericht (vgl. Umlauf 2013b), zur Interpretation der Zusammenhänge die Diskursanalyse (vgl. Keller 2013, Keller 2011, Foucault 1997).

Mit Hilfe des Literaturberichts werden große, umfangreiche Textmengen und unterschiedliche Textarten nach bestimmten Gesichtspunkten beurteilt und zusammengefasst. Er soll einen Überblick über das Thema verschaffen.

Ziel ist, den Leser, ja zunächst den Autor des Literaturberichts auf den Stand der Kenntnisse und Erkenntnisse, Auffassungen und Auslassungen in Bezug auf dieses Thema zu bringen (Umlauf 2013b, S. 25).

Ein umfänglicher Literaturbericht, wie er als Teil eines Dissertationsprojektes üblich ist, ist hier jedoch nicht geplant. Texte zur Bibliothekspädagogik sollen weitestgehend erfasst werden, bei Texten zu den verwandten Begriffen wird sich auf wichtige Schlüsseltexte konzentriert.⁵

Die zusammenfassende Darstellung des Literaturberichts soll um einige Aspekte der Diskursanalyse ergänzt werden. Grundsätzlich gilt: mit der Diskursanalyse werden wissenschaftliche Ordnungen beschrieben, die sich bereits als verbindlich

⁵ Schlüsseltexte werden hier verstanden als Texte, die die Diskussion maßgeblich geprägt haben und immer wieder zitiert werden. Ihre Bedeutung ergibt sich aus dem Gesamtzusammenhang der Diskussion.

etabliert haben oder die noch um Anerkennung ringen.⁶ Das Spannende am bibliothekspädagogischen Diskurs ist, dass er gerade im ‚Werden‘ begriffen ist. Was hier zur Diskussion steht, ist nichts weniger als die Etablierung der Bibliothekspädagogik.

Mit der Diskursanalyse werden Fragen untersucht wie: Worüber wird gesprochen? Was ist Gegenstand des Diskurses? Welche Begriffe werden verwendet, wogegen werden sie abgegrenzt und was wird aus welchen Gründen gar nicht thematisiert? Wer spricht und um welche Textarten bzw. -gattungen handelt es sich hier? Neben formalen Aspekten geht es um die Einordnung in den Kontext, die Analyse der Zusammenhänge, nicht umsonst wird die Diskursanalyse Foucaults als „interpretative Analytik“ beschrieben (vgl. Dreyfus 1994, S. 133).

Die Diskursanalyse erscheint aber nicht nur aus theoretischer Sicht geeignet, weil mit ihr eine Begriffsklärung rings um das Themenfeld Bibliothekspädagogik möglich ist und Antworten auf die Frage, ob sie ein neues Label für Theorie und Praxis sein kann, gefunden werden können. Ebenso sprechen drei pragmatische Gründe dafür, die Diskursanalyse einzusetzen. Erstens verweist Umlauf in seinem Artikel zum Literaturbericht selbst darauf, dass man beide Methoden verbinden kann: „Nichts spricht dagegen, auch in einem Literaturbericht diskursanalytische Fragestellungen in beschränktem Maß aufzugreifen“ (Umlauf 2013, S. 34). Zweitens bin ich mit der Diskursanalyse und dem Denken Foucaults vertraut, da ich mich bereits in meinem ersten Studium damit intensiv theoretisch auseinandergesetzt und in meiner Magisterarbeit mit der Diskursanalyse Foucaults gearbeitet habe (vgl. Gageur 2001). Drittens liegt mit der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) Kellers ein handhabbares Instrumentarium, eine gute Anleitung zum praktischen Vorgehen vor (vgl. Keller 2011; Keller 2013).

Im Zuge der intensiven Rezeption Foucaults in Deutschland hat Reiner Keller die Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) entwickelt. Es handelt sich dabei um eine Verknüpfung der Wissenssoziologie mit der Diskursanalyse Foucaults. Neben der praktischen Anleitung, wie bei einer Diskursanalyse vorzugehen sei, stellt Keller noch diverse qualitative Untersuchungsmethoden aus der Grounded Theory vor (vgl. Keller 2011, S. 101-117; Keller 2013, S. 440). Auf diese wird in dieser Arbeit nicht zurückgegriffen, da hier viele inhaltlich unterschiedliche und formal

⁶ Foucault der ‚Erfinder‘ der Diskursanalyse untersucht beispielsweise den psychiatrischen, linguistischen, ökonomischen oder den biologischen Diskurs (vgl. Foucault 1996, Foucault 1999). Es könnte jetzt eingewendet werden, wenn es um die wissenschaftlichen Ordnungen geht, dann müsste doch die Bibliothekswissenschaft analysiert werden und nicht die Bibliothekspädagogik. Dem kann aber ganz einfach widersprochen werden, da es in der Diskursanalyse offen ist, wie eng der Untersuchungsgegenstand gefasst wird. Es kann quasi in die Bibliothekswissenschaft hinein ‚gezoomt‘ und alles rund um das Thema Bibliothekspädagogik als ‚bibliothekspädagogischer Diskurs‘, also als Untersuchungsgegenstand, bestimmt werden.

andersartige Texte untersucht werden. Dies wäre viel zu komplex und langwierig und bleibt bei dem breit angelegten Datenkorpus einer vertiefenden Arbeit vorbehalten. Die Methoden der Grounded Theory eignen sich besser für ähnliche, gleichförmige Texte, wie beispielsweise für die Analyse geführte Interviews oder Zeitungsartikel einer bestimmten Zeitungs- oder Zeitschriftenart. Insgesamt soll der Literaturbericht eher um eine ‚foucaultsche Brille‘, um die Perspektive der Diskursanalyse, ergänzt werden.

1.5 Aufbau und Gliederung der Arbeit

Auf diese Einführung in die Thematik und Fragestellung folgt im zweiten Kapitel dieser Arbeit die Darstellung des methodischen Vorgehens (2 Literaturbericht und Diskursanalyse). Es wird zunächst das von Umlauf beschriebene Vorgehen beim Verfassen eines Literaturberichts beschrieben (2.1 Literaturbericht). Daran anschließend wird die Diskursanalyse Foucaults erläutert und ihre Adaption in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse durch Keller (2.2 Diskursanalyse). In der Zusammenschau dieser drei Komponenten wird ein Analyseraster entwickelt, anhand dessen die untersuchten Texte, das zusammengestellte Datenkorpus, untersucht bzw. interpretiert werden (2.3 Literaturbericht und Diskursanalyse – Umsetzung).

Das dritte Kapitel ist das Herzstück der Arbeit. Hier erfolgt die eigentliche Analyse- und Interpretationsarbeit (3 Analyse des diskursiven Feldes rund um Bibliothekspädagogik). Dazu wird die grundlegende Literatur zum Thema Bibliothekspädagogik einerseits analysiert (Anhang C – Analyseraster: Bibliothekspädagogik) andererseits zusammenfassend dargestellt (3.1 Was ist Bibliothekspädagogik? Entstehung, Definitionen, Beschreibung). Hierbei werden auch Hintergründe, Akteure und einzelne, wichtige Aspekte der Bibliothekspädagogik berücksichtigt. Als nächster Schritt wird die pädagogische Komponente des aus den beiden Wortteilen Bibliothek und Pädagogik bestehenden Begriffs genauer analysiert (3.2 Pädagogik in der Bibliothek?). Ausgangspunkt der Untersuchung sind dabei Grundlagenwerke, Lehrbücher und Einführungen der Pädagogik und Didaktik (Anhang C – Analyseraster: Pädagogik sowie Anhang C – Analyseraster: Didaktik). Es werden Teilbereiche der Pädagogik wie Erziehung, Bildung, Sozialisation und Enkulturation, Lernen und Didaktik analysiert und ihre Anknüpfungspunkte für eine Bibliothekspädagogik hervorgehoben. Im nächsten Arbeitsgang wird der Begriff Bibliotheksdidaktik und seine Entstehung analog zum Begriff Hochschuldidaktik analysiert (Anhang C – Analyseraster: Hochschuldidaktik). Bei der zusammenfassenden Darstellung gilt ein besonderes Augenmerk der Begriffsgeschichte der Hochschuldidaktik und Bibliotheksdidaktik sowie der Hochschulpädagogik und Bibliothekspädagogik (3.3 Warum nicht Bibliotheksdidaktik? Oder Didaktik und Methoden braucht die Bibliothek!). Im vierten und letzten Schritt werden mit der Bibliothekspädagogik

verwandte Begriffe aus dem Themenfeld Lehr-/Lernort Bibliothek, bzw. Begriffe auf die sich die Bibliothekspädagogik bezieht, vorgestellt (3.4 Grenzziehungen: Ein Blick auf verwandte Begriffe). Gemeint sind hier im speziellen die Begriffe Leseförderung, Informationskompetenz und Teaching Library. Abschließend wird ein Resümee gezogen, in dem die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit präsentiert und mit strategischen Überlegungen gekoppelt werden (4 Bibliothekspädagogik – Fazit und strategische Überlegungen). Im Rückblick wird das Vorgehen in dieser Arbeit kritisch reflektiert (4.1 Rückblick), im Ausblick werden weitere Forschungsmöglichkeiten aufgezeigt (4.2 Ausblick). So hat sich im Verlauf dieser Arbeit gezeigt, dass es noch Forschungsbedarf hinsichtlich der historisch-kritischen Reflexion deutsch-deutscher Geschichte in Bezug auf den Begriff Bibliothekspädagogik gibt. Ebenfalls nötig ist eine empirische Untersuchung im Hinblick auf die Verwendung des Begriffs Teaching Library. Zur weiteren Begriffsbestimmung von Bibliothekspädagogik ist die genaue Bestimmung und der Vergleich mit den Begriffen Medienpädagogik und Medienkompetenz wünschenswert. Ein Desiderat wäre auch eine empirische Analyse zur Verwendung des Begriffs Bibliothekspädagogik in der Praxis.

2 Literaturbericht und Diskursanalyse

2.1 Literaturbericht

In einem Literaturbericht wird, wie es der Name nahelegt, ein Überblick über die Literatur zu einem bestimmten Thema – in diesem Fall zur Bibliothekspädagogik und verwandter Begriffe – gegeben. Die Bücher, Bachelor- und Masterarbeiten, Dissertationen, Textsammlungen, Fachartikel, Websites, Blogbeiträge werden dazu kurz wiedergegeben, kommentiert und gewertet. Dies geschieht in dieser Arbeit im Hinblick auf die zu untersuchenden Begriffe. Sollte kein umfassender Literaturbericht angestrebt werden, wie es hier der Fall ist, sei es wichtig, die Auswahl der Literatur nachvollziehbar zu begründen (vgl. Umlauf 2013, S. 25). Da es Sinn und Zweck eines Literaturberichts sei, den Forschungsstand widerzuspiegeln, gibt ein Literaturbericht Aufschluss auf die Fragen:

- Was wurde bereits zu einem Thema geschrieben?
- Was ist noch offen?
- Wo liegt ein Konsens vor?
- Was wird kontrovers diskutiert?
- Welche Strömungen gibt es?

Nach Umlauf sollte ein Literaturbericht darüber informieren, welche Literaturgattungen untersucht und welche Qualitätsmaßstäbe zur Beurteilung angelegt werden. Wichtige Kriterien, die Umlauf nennt und die berücksichtigt werden sollten, sind das wissenschaftliche Niveau, der Nutzwert für die Praxis und der Quellenwert für die Wissenschaft (vgl. Umlauf 2013, S. 29-31).

Gattung	Qualitätsmaßstäbe
Wissenschaftliche Untersuchung, theoretische Abhandlung	Wissenschaftliches Niveau, Anwendung anerkannter Regeln wissenschaftlicher Praxis, Erkenntnisfortschritt
Praxisbericht	Nutzwert für andere Praktiker, Quellenwert für die Wissenschaft
Anleitung, Checkliste, How-To-Do-Manual	Nutzwert für andere Praktiker, Quellenwert für die Wissenschaft
Programmatische Deklaration, Planungsdokument, Evaluationsbericht	Macht und Autorität der herausgebenden Stelle, Legitimität und Sinnhaftigkeit der Ziele, Maßnahmen und Bewertungsmaßstäbe
Lobbyistische Verlautbarung	Bedeutung und Einfluss der herausgebenden Stelle, Argumentationskraft
Normen, Standards, Richtlinien, Regelwerke, rechtliche Regelungen	Bedeutung und Einfluss der herausgebenden Stelle, Verbreitung in der Anwendung
Lexikon, Handbuch, Lehrbuch	Stoffauswahl, Aktualität, Verständlichkeit,

Niveau

Tabelle 1: Bibliothekswissenschaftliche Literaturgattungen (Quelle: eigene Darstellung nach Umlauf 2013, S. 26-27)

Tabelle 1) orientiert sich an Umlaufs Einteilung zu Gattungen der Literatur im bibliothekswissenschaftlichen Kontext (vgl. Umlauf 2013, S. 26-27), wobei hier nur die Literaturgattungen aufgenommen wurden, die in dieser Arbeit untersucht werden bzw. auf die Bezug genommen wird.

Umlauf gliedert die Vorgehensweise in drei bis vier Schritte. Der Literaturbericht beginnt mit der Recherche. Wenn ausreichend Literatur gefunden wurde, beginnt die Lektüre. Die wichtigsten Punkte werden festgehalten und präsentiert. Den Abschluss bildet die Zusammenfassung der Ergebnisse.

2.1.1 Recherche

Die Erstellung eines Literaturberichts beginnt mit der Recherche. Dafür muss zunächst das Thema festgelegt und eingegrenzt werden. Danach werden Deskriptoren definiert und weitere Kriterien zur Recherche in bibliografischen Datenbanken festgelegt. Falls das Ergebnis zu umfangreich ist, kann das Ergebnis zum Beispiel durch Eingrenzung auf bestimmte Literaturgattungen reduziert werden. Ist das Ergebnis noch unbefriedigend, kann die Literatursuche mit gefundenen Stichwörtern, Synonymen oder Oberbegriffen ausgeweitet werden. Während der Lektüre wird weiter nach in der rezipierten Literatur vorkommenden Zitaten gesucht.

2.1.2 Lektüre und Präsentation

Die Lektüre der Texte soll, laut Umlauf, unter folgenden Gesichtspunkten erfolgen:

- Wer schreibt was zu welchem Thema?
- Welche Fragestellungen werden bearbeitet?
- Welche Methoden werden verwendet?
- Was sind die Ergebnisse?
- In welcher theoretischen Schule steht der Autor?
- Um welche Literaturgattung handelt es sich?
(vgl. Umlauf 2013, S. 32).

Sinnvoll ist es zu jedem gelesenen Text ein Exzerpt zu erstellen. Es können das ganze Exzerpt oder Auszüge daraus später in den Literaturbericht übernommen werden. Bei Bedarf könne auch eine ‚Synopsis‘ angefertigt werden (vgl. Umlauf 2013, S. 32). Dabei handelt es sich um eine Zusammenschau. In einer Tabelle (s.u.) können überblicksartig die wichtigsten Fakten der Texte zusammengefasst werden.

Bibliografische Referenz	Jahr	Gattung	Fragestellung, Theorieschule, Qualität,	Begriff	Definition	Offene Fragen
--------------------------	------	---------	-----------------------------------------	---------	------------	---------------

Methode, Ergebnis
Text 1
Text 2
Text 3
...

Tabelle 2: Kriterien zur Literaturanalyse (Quelle: eigene Darstellung orientiert an Umlauf 2013, S. 32)

Neben der bibliografischen Angabe, dem Jahr, der Gattung sowie allgemein Fragestellung, Theorieschule, Qualität, Methode und Ergebnis des jeweiligen Textes, ist es im Kontext dieser Arbeit sinnvoll, nach den verwendeten Begriffen und deren Definitionen zu fragen. Also kommt der Begriff Bibliothekspädagogik überhaupt vor oder welche anderen, ähnlichen Begriffe werden verwendet, wie werden sie beschrieben und abgegrenzt.

2.1.3 Fazit

Der Literaturbericht endet mit einer Zusammenfassung zur gesamten analysierten Literatur, in der folgende Fragen beantwortet werden sollen:

- Welche Fragestellungen werden bearbeitet?
- Welche Methoden werden eingesetzt? Sind sie geeignet?
- Welche Ergebnisse kommen heraus?
- Welche Theorien sind erkennbar? Welche Erklärungskraft haben sie?
- Wie beziehen sich die Beiträge aufeinander? Sind Konsense und Dissense erkennbar?
- Sind Qualitätsunterschiede zwischen den Beiträgen erkennbar? Welche sind das?
- In welchen Literaturgattungen werden welche Fragen behandelt?

Dabei benennt man, was häufig, selten oder typischerweise der Fall ist (vgl. Umlauf 2013, S. 33). Zum Schluss wird auf offene Forschungsfragen hingewiesen, die durch den Literaturbericht erkennbar geworden sind.⁷

Zweck eines Literaturberichts ist es, in die Literatur eines Themas einzuführen und einen Überblick zu geben. Es geht darum zu zeigen, welche Aspekte auf welche Weise behandelt werden und wie der Stand der Erkenntnisse zu dem Thema ist. Es soll gezeigt werden was Konsens ist und was kontrovers diskutiert wird. Dabei werden offene Fragen herausgearbeitet und dargestellt, wo Erkenntnisfortschritte wichtig, sinnvoll oder notwendig sind.

Die Idee auch diskursanalytische Aspekte in diese Arbeit einzubeziehen, wird durch eine Äußerung Umlaufs noch unterstützt:

⁷ In einer Dissertation oder Masterarbeit wird daraus die Forschungsfrage entwickelt und dargestellt, wieso die Beantwortung dieser Fragestellung für das Fach relevant ist.

Der Anspruch an einen Literaturbericht ist begrenzter als an eine Untersuchung die diskursanalytische Ansätzen folgt. [...] Nichts spricht dagegen, auch in einem Literaturbericht diskursanalytische Fragestellungen in beschränktem Maß aufzugreifen (Umlauf 2013, S. 34).

Im folgenden Abschnitt werden wichtige Aspekte der Diskursanalyse vorgestellt. Dies geschieht schon im Hinblick darauf, was sich in dieser Arbeit sinnvollerweise anwenden lässt.

2.2 Diskursanalyse

Die Diskursanalyse wurde vom französischen Philosophen Michel Foucault in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entwickelt. Er untersuchte damit zunächst wissenschaftliche Disziplinen oder, wie er sie nannte, ‚Episteme‘. Foucault wollte zeigen, wie Diskurse in den Wissenschaften unser Denken prägen und damit auch einschränken. In den Diskursen werden Untersuchungsgegenstände beschrieben und festgelegt, sie gelten damit als wahr und werden für uns verbindlich. Unser ganzes Weltverstehen wird dadurch geprägt, bestimmte Praktiken sind damit verbunden, kirchliche oder staatliche Institution damit verwoben.

Wie kann man sich das vorstellen? Früher dachten die Menschen die Welt sei eine Scheibe. Das war die Wahrheit – die die Kirche auch noch ziemlich lange verteidigt hat. Für die Schifffahrt hatte dies die Konsequenz, dass die Menschen am Land entlang fuhren, um nicht Gefahr zu laufen, von der Scheibe herunter zu fallen. Auch für die Astronomie hatte dies Konsequenzen für ihre Berechnungen, die daher etwas ungenau waren. Heutzutage geht der wissenschaftliche Diskurs davon aus und es wird damit zur Wahrheit, dass die Erde eine Kugel ist. Keiner hat mehr Angst von der Erde runterzufallen. Die Welt wird mit dem Schiff umrundet und dem Flugzeug umkreist. Unsere Vorstellung, unsere Erkenntnisse von der Erde haben sich in einem langen historischen Prozess verändert.

Die Diskursanalyse fußt auf zwei Methoden: der Archäologie des Wissens und der Genealogie der Macht. Mit der Archäologie werden Wissensordnungen beschrieben und analysiert, mit der Genealogie die Machtwirkungen der Diskurse. Nicht zufällig heißt die am Collège de France extra für Foucault geschaffene Professur „Geschichte der Denksysteme“ (vgl. Eribon 1993, S. 301-317, bes. 304; Fink-Eitel 1997, S. 147; Kögler 1994, S. 201).

In dieser Arbeit geht es um die Analyse des ‚bibliothekspädagogischen Diskurses‘ und ihm inhärente, prägende oder ähnliche Begriffe innerhalb der Bibliothekswissenschaft. Es liegt nahe, eine wissenschaftliche Entwicklung oder Strömung mit Hilfe eines Analyseinstrumentariums zu beschreiben, das für die Untersuchung von Wissensordnungen konzipiert wurde. Mögliche oder bereits existierende Machtwirkungen sollen dabei berücksichtigt werden.

Da der Diskursbegriff in den letzten Jahren oder Jahrzehnten in Deutschland eine regelrechte Konjunktur erlebt hat, sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, welche zwei Verwendungsweisen nicht gemeint sind. Erstens wird Diskurs im deutschsprachigen Raum oft im Sinne von öffentlicher Debatte benutzt, wie z.B. Schulreformdiskurs. Im Französischen heißt ‚discours‘ soviel wie ‚gelehrte Rede‘, wodurch der Bezug zu den Wissenschaften im foucaultschen Kontext schon deutlich wird. Zweitens sollte die Diskursanalyse auch nicht mit der Diskurstheorie des deutschen Philosophen Jürgen Habermas verwechselt werden. Habermas geht in seiner Diskursethik von einem idealen, herrschaftsfreien Diskurs aus, in dem gerade keine Machtwirkungen angenommen werden. Auf diese und weitere Abgrenzungen weist der Soziologe Reiner Keller hin, dessen Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) im Kapitel 2.2.2 näher vorgestellt wird (vgl. Keller 2013, S. 13-20; Keller 2011, S. 425-426; Keller 2001a, S. 128-129).

2.2.1 Entstehung und Einflüsse

Zu Beginn der 60er Jahre trafen in Frankreich zwei theoretische Strömungen aufeinander – der Strukturalismus und die Phänomenologie. Der Strukturalismus ist ursprünglich eine linguistische Disziplin, die auf de Saussures Trennung von Signifikant und Signifikat basiert. Lévi-Strauss übertrug das Modell von der Struktur der Sprache oder Zeichen auf die Ethnologie und machte es so auch für andere gesellschaftswissenschaftliche Disziplinen interessant. Auf der anderen Seite stand die Phänomenologie, geprägt durch Kojèves Hegel-Vorlesungen in den dreißiger Jahren, die verstärkte Heidegger-Rezeption und Sartres phänomenologischer Ontologie in *Das Sein und das Nichts*, und nicht zuletzt die Auseinandersetzung mit dem Marxismus. Aus diesem intellektuellen Spannungsfeld des Frankreichs der 60er Jahre heraus diagnostiziert Foucault in *Die Ordnung der Dinge*:

Interpretieren und Formalisieren sind die beiden großen Formen der Analyse unseres Zeitalters geworden. Tatsächlich kennen wir keine anderen. [...] Es handelt sich in der Tat um zwei korrelative Techniken, deren gemeinsamer Boden der Möglichkeit durch das Sein der Sprache gebildet wird, so wie es sich an der Schwelle des modernen Zeitalters konstituiert hat. [...] Der Strukturalismus und die Phänomenologie finden hier mit ihrer eigenen Einteilung den allgemeinen Raum, der ihren *gemeinsamen* Platz definiert. (Foucault 1999, 364f.).

In diesem Raum zwischen Strukturalismus einerseits und Hermeneutik als Teilbereich der Phänomenologie andererseits siedeln Hubert Dreyfus und Paul Rabinow Foucaults Denken an, welches sie „interpretative Analytik“ nennen (Dreyfus 1994, S. 12). Diese neue Methode verbindet unter den Titeln Archäologie und Genealogie Komponenten der strukturalistischen Analyse mit denen der historischen Interpretation unseres Seins.

Foucault wird daher nicht dem Strukturalismus, sondern eher dem Poststrukturalismus zugeordnet. Er erscheint so in einer Reihe mit Roland Barthes,

Jacques Derrida, Julia Kristeva und Jacques Lacan. Ihnen allen ist gemein, dass sie anfänglich noch vom Strukturalismus beeinflusst waren, ihn aber in kritischer Auseinandersetzung modifizierten.

2.2.2 Archäologie und Genealogie

Die archäologische Methode der Diskursanalyse ist am ausführlichsten in der *Archäologie des Wissens* (Foucault 1997) beschrieben. In diesem Buch von 1969 reflektiert Foucault sein Vorgehen in seinen vorangegangenen Werken wie *Wahnsinn und Gesellschaft* (Foucault 1996) von 1961 und *Die Ordnung der Dinge* (Foucault 1999), seine 1966 erschiene Dissertation mit dem Untertitel „Eine Archäologie der Humanwissenschaften“. Foucault bezeichnet die Archäologie als Analyse von diskursiven Formationen oder allgemeiner von Diskursen, welche sich wiederum aus Aussagen zusammensetzen. Insgesamt gesehen, liefert Foucault jedoch keine systematische Theorie. Dies erscheint zunächst als Manko. Auf der anderen Seite bietet gerade die Tatsache, dass es sich bei der Diskursanalyse um ein relativ loses Konzept handelt, die Möglichkeit, es für die eigenen wissenschaftlichen Zwecke zu modifizieren.

Da es auch darum gehen soll, Wirkungen und Machteffekte von Diskursen zu beschreiben, hat Foucault seit Beginn der 70er Jahre der Archäologie die „Genealogie der Macht“ zur Seite gestellt. Die Genealogie dient der kritischen Diagnose der Gegenwart. Mit ihrer Hilfe soll gezeigt werden, dass die Dispositive, also die diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken und Manifestationen, die uns gegenwärtig beeinflussen, historisch bedingt und damit veränderbar sind. Die Genealogie ist im gewissen Sinne umfassender und politischer als die Archäologie, mit der lediglich Diskurse beschrieben und geschichtlich geformte Denkschemata analysiert werden.

2.2.2.1 Aussagen und Diskurse

In der *Archäologie des Wissens* stellt Foucault fest: „Ich habe mich entschlossen, Aussagen im Feld des Diskurses und die Beziehungen, denen sie unterliegen, zu beschreiben.“ (Foucault 1997, S. 48). Was also ist ein Diskurs, was eine Aussage und wie funktioniert die Diskursanalyse?

Foucault verweist auf die unterschiedliche Verwendung des Begriffs ‚Diskurs‘:

Schließlich glaube ich, daß ich, statt allmählich die so schwimmende Bedeutung des Wortes »Diskurs« verengt zu haben, seine Bedeutung vervielfacht habe: einmal allgemeines Gebiet aller Aussagen, dann individualisierbare Gruppe von Aussagen, schließlich regulierte Praxis, die von einer bestimmten Zahl von Aussagen berichtet; (Foucault 1997, S. 116).

An anderer Stelle schreibt Foucault: „Diskurs wird man eine Menge von Aussagen nennen, insoweit sie zur selben diskursiven Formation gehören.“ (Foucault 1997, S. 170). Es ist offensichtlich, Diskurs wird nicht genau bestimmt. Wir, die

Forschenden, bestimmen, was der Diskurs ist, je nachdem wie nah wir an den Untersuchungsgegenstand heran zoomen. In dieser Arbeit wird nicht der gesamte bibliothekswissenschaftliche Diskurs untersucht. Hier geht es ‚nur‘ um den ‚bibliothekspädagogischen‘ oder offener formuliert um das Thema ‚lehren und lernen in der Bibliothek‘.⁸

Diskurse bestehen aus tatsächlich dokumentierten Sprachereignissen: den Aussagen⁹. Eine Aussage unterscheidet sich von einer belanglosen Äußerung in einem Gespräch durch ihre materielle Existenz, d.h. sie muss schriftlich fixiert oder auf einem Tonband aufgezeichnet sein. Dies ist notwendig, damit sie als Aussage betrachtet und analysiert werden kann, die Fixierung dient der wissenschaftlichen Überprüfbarkeit.

Mit der Diskursanalyse werden die immanente Regelmäßigkeiten der Aussagen untersucht. Dieses Regelsystem beschreibt Foucault als diskursive Formationen.

2.2.2.2 Diskursive Formationen

Neben der materiellen Existenz ist für die Aussage konstitutiv, dass sie eine Reihe von Beziehungen unterhält. Diesen Beziehungen gilt Foucaults Interesse. Er analysiert die Beziehungen der Aussage zu ihren Gegenständen, zu den Subjekten der Aussage und zu anderen Aussagen. Diesen drei Bezugsfeldern der Aussage korrespondieren die drei Richtungen, in die Foucault die Diskurse oder diskursiven Formationen untersucht.¹⁰ Es sind die Formation der Gegenstände, die Formation der Äußerungsmodalitäten und die Formation der Begriffe. Die vierte Formation, in der genealogische Aspekte anklingen, ist die der Strategie.

2.2.2.2.1 Formation der Gegenstände

In einer Aussage werden Gegenstände oder Sachverhalte beschrieben. Die Aussage gibt die Möglichkeits- und Existenzbedingungen des Gegenstandes an, durch sie wird der Gegenstand von anderen differenziert und zu ihnen in Beziehung gesetzt. Ein Diskurs werde danach charakterisiert, wie seine Gegenstände gestaltet

⁸ Die Diskurse, die Foucault in *Wahnsinn und Gesellschaft* oder in *Die Ordnung der Dinge* untersucht entsprechen den wissenschaftlichen Disziplinen, so dass Foucault keine Abgrenzungsschwierigkeiten hat. Er spricht vom psychiatrischen Diskurs, dem biologischen, ökonomischen und sprachwissenschaftlichen Diskurs.

⁹ Foucault grenzt die Aussage von anderen sprachlichen Einheiten ab. Er unterscheidet sie von der Proposition der Logik, von dem Satz der Grammatik, von dem Sprechakt der Sprachanalyse im Sinne Searles und von den Zeichen der Semiotik (vgl. Foucault 1997, S. 117-123). Die Aussage sei gleichzeitig mehr und weniger als die aufgezählten Einheiten zur Strukturierung der Sprache. Die Aussage könne zwar die Form einer Proposition, eines Satzes oder eines Sprechaktes annehmen, aber sie sei immer auch noch mehr. Die Aussage sei vielmehr „eine Existenzfunktion, die den Zeichen eigen ist“ (Foucault 1997, S. 126), und sie lasse die genannten Einheiten „mit konkreten Inhalten in Raum und Zeit erscheinen“ (Foucault 1997, S. 127).

¹⁰ Vgl. dazu Foucault 1997, S. 169. Dort spricht Foucault allerdings von vier Richtungen und Gebieten, die miteinander korrespondierten. Dies ist aber nicht plausibel. Das vierte Merkmal der Aussagefunktion ist die materielle Existenz, ohne die die Aussage nicht analysierbar wäre. Es ist also eine Grundvoraussetzung und keine spezifische Beziehung.

sind, d.h. durch die Gesamtheit der Beziehungen, die sich durch die Instanzen des Auftauchens, der Abgrenzung und der Spezifizierung herstellen lassen (vgl. Foucault 1997, S. 67). Hier geht es um die Regeln der Gegenstandsbildung.

Bezogen auf die anstehende Untersuchung heißt dies, wann tauchte der Gegenstand Bibliothekspädagogik das erste Mal auf, gegen welche Begriffe wird er abgegrenzt und welche werden integriert. Was gehört zur Bibliothekspädagogik und wie wird dies genauer unterschieden, zum Beispiel durch die verschiedenen Zielgruppen. Hier liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit.

2.2.2.2.2 Formation der Äußerungsmodalitäten

Foucault schreibt, dass eine Aussage „mit einem Subjekt eine bestimmte Beziehung unterhält.“ (Foucault 1997, 134). Es geht Foucault hier jedoch nicht um eine bestimmte Person, sondern um die Position, die jedes Individuum einnehmen kann und muss, um Subjekt der Aussage zu sein. Dementsprechend fragt Foucault danach: Wer spricht? Wer verfügt über die dem jeweiligen Diskurs angemessene Sprache? Wer erhält durch die Fähigkeit, diese Sprache zu benutzen, seine Einzigartigkeit, sein Prestige? Und wer muss sprechen, damit die Äußerung einen Wahrheitsanspruch erhält? Welchen Status haben die Individuen, die das Recht besitzen, an einem bestimmten Diskurs teilzunehmen? (vgl. Foucault 1997, S. 75).

Bezogen auf den bibliothekspädagogischen Diskurs, heißt dies: handelt es sich um Bibliothekarinnen und Bibliothekare, die Schulungen durchführen, kommen Sie also aus der Praxis, sind es Studierende die eine Abschlussarbeit geschrieben haben, sind es Professorinnen und Professoren oder vielleicht Vertreterinnen und Vertreter aus den Ministerien? Grundsätzlich kann hier davon ausgegangen werden, dass die Sprecherinnen und Sprecher aus der Fachcommunity oder angrenzenden Disziplinen – z.B. der Pädagogik – kommen.

2.2.2.2.3 Formation der Begriffe

Nach Foucault hat eine Aussage um sich herum immer ein Feld von Koexistenzen, die ein Netz bilden, in dem die Aussage ihren Platz finde, ihren Status erhalte, mögliche Verhältnisse zur Vergangenheit und Zukunft eingehe (vgl. Foucault 1997, S. 144). Obwohl er diesen Analysebereich „Formation der Begriffe“ genannt hat, macht Foucault deutlich, dass es ihm um eine „vorbegriffliche Ebene“ geht:

Eine solche Analyse betrifft also auf einer in bestimmter Weise *vorbegrifflichen* Ebene das Feld, in dem die Begriffe nebeneinander bestehen können, und die Regeln, denen dieses Feld unterworfen ist (Foucault 1997, S. 89).

Die Aussagen sollen also in ihrem Kontext betrachtet werden. Einerseits soll der konkrete Text, in dem die Aussage steht, untersucht werden, andererseits die Bezüge zu anderen Diskursen und (medialen) Ereignissen.

Von Interesse ist hier, wo kommt die Aussage vor: Zeitungsartikel, Buch, Blog, Vortrag oder was für eine Textart liegt vor: ist es ein literarischer oder ein wissenschaftlicher Text, ein Gesetzestext oder ein Protokoll, ist es eine öffentliche Stellungnahme oder eine private Notiz? Neben den Textarten sind auch die Textgattungen relevant. Handelt es sich um eine wissenschaftliche Arbeit, einen Fachartikel, eine lobbyistische Verlautbarung oder eine staatliche Verordnung? Welche wissenschaftlichen Methoden wurden verwendet und welche rhetorischen Mittel? Es ist die Frage nach der Form des Textes, danach, um welche Art Text es sich handelt, wie er aufgebaut und gestaltet ist.

Auch die inhaltlichen Bezüge werden untersucht. An welche historischen und synchronen Ideen und Konzepte wird angeknüpft? Wie werden diese Beziehungen hergestellt: explizit oder implizit? Werden Ideen und Methoden aus den Nachbardisziplinen aufgegriffen, wie werden sie verändert oder werden sie eins zu eins übertragen? Und was ist aus der eigenen Disziplin von Interesse, woran wird angeknüpft? Welche (medialen) Ereignisse werden thematisiert?

Bezogen auf den bibliothekspädagogischen Diskurs heißt dies: handelt es sich um einen Fachartikel oder eine Dissertation, sind Praxisbezüge vorhanden oder handelt es sich um rein theoretische Überlegungen? Wird auf Vorläufer wie die Benutzerschulung oder die Bibliotheksführung eingegangen? Wird sich aus dem Repertoire wissenschaftlicher Nachbardisziplinen wie Pädagogik oder Didaktik bedient und wie weit geschieht dies? Dies sind nur einige der mit der ‚Formation der Begriffe‘ verknüpften Fragestellungen, die illustrieren worum es geht.

2.2.2.2.4 Formation der Strategien

Das vierte Gebiet der diskursiven Formation ist das der Strategie. Dort wird untersucht, wie eine Aussage innerhalb eines Diskurses wirkungsvoll eingesetzt wird bzw. auf bestimmte Machtkonstellationen wirkt. Foucault nimmt also an, dass Diskurse die Aussageebene verlassen und auf nicht-diskursive Praktiken wirken. Hier wird der später ins Spiel kommende genealogische Aspekt bereits deutlich.

Im Hinblick auf Bibliothekspädagogik seien hier zwei offensichtliche Beispiele genannt. Zum einen gibt es an der HTWK Leipzig mittlerweile einen Masterstudiengang mit dem Schwerpunkt Bibliothekspädagogik (vgl. HTWK Leipzig 2014), zum anderen gibt es seit 2013 das *Forum Bibliothekspädagogik*, eine Tagungs- und Fortbildungsveranstaltung für interessierte oder involvierte Bibliothekarinnen und Bibliothekare (vgl. Forum Bibliothekspädagogik 2015). Hier haben sich durch den bibliothekspädagogischen Diskurs nicht-diskursive Praktiken etabliert, es wurden Fakten geschaffen. Foucault würde dies als Dispositive beschreiben, Machtwirkungen, die über das diskursive Feld hinaus gehen.

2.2.2.3 Genealogie

In der *Archäologie* finden sich bereits Hinweise auf die genealogische Perspektive, mit der Machtwirkungen beschrieben werden:

[...] er [der Diskurs, N.G.] erscheint als ein endliches, begrenztes, wünschenswertes, nützliches Gut, das seine Erscheinungsregeln, aber auch seine Aneignungs- und Anwendungsbedingungen hat. Ein Gut, das infolgedessen mit seiner Existenz (und nicht nur in seinen »praktischen Anwendungen«) die Frage nach der Macht stellt. Ein Gut, das von Natur aus Gegenstand eines Kampfes und eines politischen Kampfes ist. (Foucault 1997, S. 175).

In *Die Ordnung des Diskurses* beschreibt Foucault, wie nicht-diskursive Praktiken auf den Diskurs einwirken. Dies können Ausschließungsmechanismen sein, die von außen auf den Diskurs wirken, wie das Verbot, oder interne Verknappungsprinzipien, wie die Einschränkung der sprechenden Subjekte. Für die Teilnahme an bestimmten Diskursen wird bspw. ein Universitätsabschluss verlangt, die die Produktion von Aussagen begrenzen. Foucault stellt fest:

Es hat den Anschein, daß [sic] die Verbote, Schranken, Schwellen und Grenzen die Aufgabe haben, das große Wuchern des Diskurses zumindest teilweise zu bändigen, seinen Reichtum seiner größten Gefahren zu entkleiden und seine Unordnung so zu organisieren, daß [sic] das Unkontrollierbarste vermieden wird; (Foucault 1991, S. 33).

In *Die Ordnung des Diskurses* arbeitet Foucault noch mit einer negativen Machtkonzeption. Er geht davon aus, dass die nicht-diskursiven Faktoren rein restriktiv und begrenzend sind. Später versteht Foucault Machtausübung als:

[...] ein Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf mögliche Handlungen; sie operiert auf dem Möglichkeitsfeld, in das sich das Verhalten der handelnden Subjekte eingeschrieben hat: sie stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich; im Grenzfall nötigt oder verhindert sie vollständig; aber stets handelt es sich um eine Weise des Einwirkens auf ein oder mehrere handelnde Subjekte, und dies, sofern sie handeln oder zum Handeln fähig sind (Foucault 1994, S. 255).

Entsprechend stellt er fest, dass Machtverhältnisse alle gesellschaftlichen Strukturen durchdringen. Daraus zieht er den Schluss:

Dies macht, nebenbei gesagt, die Analyse dessen, was sie innerhalb einer gegebenen Gesellschaft sind, wie sie sich historisch herausgebildet haben, dessen, was sie haltbar oder zerbrechlich macht, der Bedingungen, die nötig sind, um die einen zu verwandeln und die anderen zu beseitigen, politisch nur um so notwendiger (Foucault 1994, S. 255).

Mit der Diskursanalyse als „interpretative Analytik“ wird die Bedeutung historisch bedingter gesellschaftlicher Praktiken einschließlich der mit ihr verbundenen Diskurse für unsere gegenwärtige Situation untersucht. Ziel ist es, Machtverhältnisse sichtbar und somit veränderbar zu machen. Mit der Archäologie werden Aussagen und diskursive Formationen erfasst, d.h. die internen Strukturen von Diskursen analysiert. Mit Hilfe der Genealogie wird sowohl der Einfluss

spezifischer Machtkonstellationen auf diskursive Regelmäßigkeiten als auch die Einwirkungen von Diskursen auf Machtverhältnisse beschrieben.

2.2.3 Rezeption und Weiterentwicklung in Deutschland

Foucaults interdisziplinär angelegte Arbeiten, er berücksichtigte historische und gesellschaftstheoretische Aspekte (vgl. Fink-Eitel 1997, S. 9), wurden über die Fachgrenzen der Philosophie hinaus rezipiert und haben in den Einzelwissenschaften entweder für fruchtbare neue Ansätze gesorgt oder zur kritischen Auseinandersetzung mit der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin geführt.

Seit Beginn der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts erfolgte in Deutschland eine verstärkte Rezeption Foucaults nicht nur in der Philosophie. Man könnte geradezu von einem Boom sprechen, der sich auf fast alle geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer erstreckte. Foucault wurde besonders in den Geschichtswissenschaften, der Soziologie, der Linguistik, den Literaturwissenschaften, der Politikwissenschaft, der Psychologie und den Erziehungswissenschaften rezipiert. Außerdem ist sein Einfluss auf die Gender- und Cultural-Studies nicht zu unterschätzen.

Zwei Ansätze, die in Deutschland die Diskussion der foucaultschen Diskursanalyse nachhaltig geprägt haben, sollen kurz vorgestellt werden: die Kritische Diskursanalyse (KDA) von Siegfried Jäger und die bereits erwähnte Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) von Reiner Keller.

2.2.3.1 Kritische Diskursanalyse

Die Kritische Diskursanalyse verbindet sozialwissenschaftliche und linguistische Aspekte. Jäger entwickelte mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) vor allem einen linguistischen Ansatz zur Analyse von rassistischem Sprachgebrauch in Politikerreden und Medientexten. Jäger knüpft direkt an Foucault und eine vom Literaturwissenschaftler Jürgen Link entwickelte ideologiekritische Perspektive an. Jäger untersucht also keine wissenschaftlichen Disziplinen, sondern Interviews, Reden und Texte, die rechtsextremes Gedankengut transportieren. In einer kritischen Auseinandersetzung werden die Merkmale dieses Sprachgebrauchs herausgearbeitet, wie verwendete Kollektivsymbole, Bedeutungsfelder, verwendete sprachliche Bilder, der Gebrauch von Pronomina (z.B. wir versus die anderen) sowie die Funktion von Sprichwörtern oder Redewendungen. Die untersuchten Texte versteht Jäger als Teile eines überindividuellen, gesellschaftlich und historisch bedingten Diskurses. Jäger definiert Diskurs als „[...] Fluss von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit [...]“ (Jäger 2012, S.26). Die wissenschaftlichen Diskurse, die Foucault untersucht hat, versteht Jäger als Spezialdiskurse und alle nicht-wissenschaftlichen Diskurse als Interdiskurse, welche

Jäger untersucht (vgl. Jäger 2012, S. 80). Jäger führt, um diesen Interdiskurs besser beschreiben und analysieren zu können, noch eine Reihe von Fachtermini ein, da die foucaultsche Terminologie relativ offen und ungenau ist.

Relevant ist die Kritische Diskursanalyse aus drei Gründen: Erstens, weil mit ihr eine elaborierte Anleitung zur Analyse von Diskursen gegeben wird. Da die erste Fassung bereits 1993 vorlag, war es somit die erste in Deutschland. Zweitens schließt Jäger eng an Foucault an und ist damit eine einflussreiche Größe in der deutschen Foucault-Rezeption. Drittens fußen die, zwei einzigen bibliothekswissenschaftliche Arbeiten, die diskursanalytisch verfahren, auf Jägers Kritischer Diskursanalyse.

Bei *Die Gebührendebatte im Öffentlichen Bibliothekswesen der Bundesrepublik Deutschland seit 1945. Eine Diskursanalyse* von Christof Capellaro handelt es sich um eine Magisterarbeit, die 2007 an der Humboldt Universität entstand. Sie wurde 2008 in den Berliner Handreichungen veröffentlicht. Capellaro hat den Methodenteil seiner Arbeit relativ kurz gehalten. Er gibt eine allgemeine Einführung in die Diskursanalyse, indem er Einflüsse und ihre Entstehungsgeschichte beschreibt. Dabei legt er einen Schwerpunkt auf die sprachwissenschaftliche Herkunft einerseits und den Einfluss Foucaults andererseits. Capellaro beschreibt exemplarisch einige amerikanische und kanadische bibliothekswissenschaftliche Arbeiten, die sich diskursanalytischer Mittel bedienen. Er stellt jedoch fest, dass es im deutschsprachigen Raum in der Bibliothekswissenschaft noch keine Bestrebungen gab, unter Verwendung der Diskursanalyse zu forschen. Capellaro begründet seine Wahl der Kritischen Diskursanalyse mit pragmatischen Gesichtspunkten: Jäger habe aus der Diskurstheorie Foucaults eine handhabbare Analysemethode entwickelt, in der die Ebene der Textstruktur, die Ebene der kommunizierten Inhalte und die Ebene der sozialen Interaktion berücksichtigt werde (vgl. Capellaro 2008, S. 35). Im „Methodenteil“ der Arbeit¹¹ wird die Kritische Diskursanalyse nicht weiter erläutert. Capellaro verweist darauf, dass er die Methoden und Techniken, die er tatsächlich verwendet, im Analyseteil seiner Arbeit an Ort und Stelle bespricht (vgl. Capellaro 2008, S. 36).

Mit *Die Bibliothek der Zukunft in der Berichterstattung deutschsprachiger Printmedien 2009-2013. Eine Diskursanalyse* von Doris Pinzger liegt eine Masterarbeit vor. Sie beschreibt einerseits die Diskursanalyse bei Foucault und erklärt andererseits die von Jäger entwickelte Kritische Diskursanalyse ausführlich (vgl. Pinzger 2015, S. 9-15). Die gewählte Diskursanalysemethode erscheint

¹¹ Hier sei außerdem darauf hingewiesen, dass Capellaros Arbeit im klassischen Sinn gar keinen Methodenteil enthält – wie er behauptet (vgl. Capellaro 2008, S. 35), sondern er sich auf die Begründung der Methodenwahl in der Einleitung beschränkt (vgl. Capellaro 2008, S. 6 – Inhaltsverzeichnis).

stimmig, da Pinzger die „Bibliothek der Zukunft“ in den Printmedien untersucht. Jäger hat seine Analysemethode auf die massenmediale Kommunikation abgestimmt, ihn interessieren ja gerade nicht die wissenschaftlichen Spezialdiskurse sondern der ‚Interdiskurs‘. Pinzger hält sich relativ eng an den von Jäger entwickelten Leitfaden zur Diskursanalyse und geht ganz systematisch vor. Einen ausgesprochenen kritischen Standpunkt, wie man es bei der Anwendung der Kritischen Diskursanalyse erwarten könnte, nimmt Pinzger jedoch nicht ein.

2.2.3.2 Wissenssoziologische Diskursanalyse

Interessant für diese Arbeit ist die Wissenssoziologische Diskursanalyse, die der Soziologe Reiner Keller entwickelt hat. Mittlerweile ist Keller Professor an der Universität Augsburg. Keller integriert die foucaultsche Diskursanalyse in die Soziologische Wissenstheorie von Peter Berger und Thomas Luckmann¹² (vgl. Keller 2011, S. 58). Hier bietet sich für Keller eine Anschlussmöglichkeit, weil mit der sozialwissenschaftlichen Wissenstheorie die gesellschaftliche Konstruktion von Wissen beschrieben und untersucht werden kann. Außerdem ist sie in der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik verankert. Dies korrespondiert sowohl inhaltlich als auch methodisch mit Foucaults Diskursanalyse, mit der wissenschaftliche Diskurse und ihre Machtwirkungen durch interpretative Analyse beschrieben werden können. Die sich aus Diskursanalyse und Wissenstheorie ergebende Kombination beschreibt Keller wie folgt:

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse beschäftigt sich mit Prozessen und Praktiken der Produktion und Zirkulation von Wissen auf der Ebene der institutionellen Felder (wie bspw. Wissenschaften, Öffentlichkeit) der Gegenwartsgesellschaften. Diskurse werden dabei als analytisch abgrenzbare Ensembles von Praktiken und Bedeutungszuschreibungen verstanden (Keller 2011, S. 61).

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse zeigt sich damit als geeignetes Instrument, um den bibliothekspädagogischen Diskurs im institutionellen Feld der Bibliothekswissenschaft zu untersuchen.

Die Verankerung der Diskursanalyse in der Soziologie bietet zudem den Vorteil, dass Keller sich Methoden der qualitativen Sozialforschung bedienen kann. Denn klar ist, Foucault stellt zwar mit seinen theoretischen Überlegungen zum Diskursbegriff eine reichhaltige Werkzeugkiste zur Verfügung und gab zahlreiche Denkanstöße, äußert sich jedoch wenig zur methodischen Umsetzung der Diskurstheorie (vgl. auch Keller 2013, S. 433). Für die methodische Umsetzung empfiehlt Keller verschiedene Vorgehensweisen der Grounded Theory, die von Anselm Strauss und Barney Glaser Ende der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts entwickelt wurde. Es handelt sich dabei um „[...] eine umfassende

¹² Berger und Luckmann haben mit ihrem 1966 in den USA erstmals erschienen Buch „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ die Wissenssoziologie auf ein neues Fundament gestellt (vgl. Berger 2010).

Konzeption des sozialwissenschaftlichen Erkenntnis- Forschungsprozesses“ (vgl. Böhm 2013, S. 475).

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse betont, dass die hermeneutisch-interpretative Haltung im Forschungsprozess nicht vermeidbar ist, legt aber mit Bezug auf die Sozialwissenschaftliche Hermeneutik Wert auf größtmögliche Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Arbeit am Text (vgl. Keller, S. 65).

Keller gibt sowohl im *Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft* (vgl. Keller 2013) als auch in *Diskursforschung – Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (vgl. Keller 2011) eine praktische Anleitung, wie im Forschungsprozess vorzugehen ist. Dabei berücksichtigt er die Fragestellung, die Zusammenstellung des Datenkorpus, die Analyse und die Präsentation der Ergebnisse.

2.2.4 Forschungsprozess der (Wissenschaftlichen) Diskursanalyse

Mit Rückgriff auf die Diskursanalyse Foucaults und der praktischen Anleitung Kellers, wie im Forschungsprozess vorzugehen ist, soll hier ein Analysekonzept entwickelt werden. Keller stellt ein Gerüst vor, das zu Orientierung dient:

Konzeptionelle Stufen des Forschungsprozesses:

- Was sind Gegenstandsbereich und Fragestellungen der Untersuchung?
- Wie lauten darauf bezogene theoretische Grundannahmen und Hypothesen?
- Wie lässt sich eine angemessene konzeptuelle Strukturierung vornehmen?
- Wie kann eine entsprechende methodische Umsetzung aussehen?
- Welche Bearbeitungsressourcen stehen zur Verfügung?
- Wie wird das Datenkorpus zusammengestellt?
- Welche Analyseverfahren werden eingesetzt?
- Welche Rolle spielt der gesellschaftliche, historische, situative Kontext? In welcher Form können diese Kontexte in die Untersuchung bzw. Dateninterpretation einbezogen werden?
- Wie können verallgemeinerbare Aussagen über den Untersuchungsgegenstand, d.h. den oder die untersuchten Diskurse begründet werden?
- Wann ist die Analyse abgeschlossen, und was sind die Ergebnisse?
- Wie werden die Ergebnisse dargestellt und was ist ihr Ertrag? (Keller 2011, S. 85)

Diese Fragen zum Forschungsdesign werden im Folgenden mit unterschiedlicher Gewichtung beantwortet, sofern nicht schon in der Einleitung ausführlich auf sie eingegangen wurde. Der Schwerpunkt liegt auf der methodischen Umsetzung und der eingesetzten Analyseverfahren.

2.2.4.1 Gegenstand und Fragestellung

Gegenstand dieser Arbeit ist die Untersuchung des bibliothekspädagogischen Diskurses und einiger wichtiger in ihm enthaltener oder mit ihm verbundener Begriffe: Teaching Library, Informationskompetenz, Leseförderung, Bibliotheksdidaktik, Pädagogik und Didaktik. Dieser Diskurs ist innerhalb der Bibliothekswissenschaft angesiedelt. Wie bereits im Kapitel zur Wissenssoziologischen Diskursanalyse (2.2.3.2) erwähnt, ist die sozialwissenschaftliche Diskursforschung besonders geeignet zur Analyse von gesellschaftlichen Objektivierungsprozessen in Bezug auf Wissen, institutionalisierter Wissensordnungen, gesellschaftlicher Wissenspolitiken und den davon ausgehenden Effekten (vgl. Keller 69).

Einige von Keller aufgezählte Fragestellungen zur Analyse dieser Wissensordnungen können sein:

- Wann taucht ein Diskurs auf oder verschwindet er wieder?
- Wie, wo, mit welchen Praktiken und Ressourcen wird ein Diskurs produziert?
- Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?
- Welche Formationen der Gegenstände, der Äußerungsmodalitäten, der Begriffe, der Strategien enthält der Diskurs?
- Was sind die entscheidenden Ereignisse im Verlauf eines Diskurses und wie verändert er sich mit der Zeit?
- Wie schlägt sich ein Diskurs in Dispositiven nieder?
- Welche (Macht-)Effekte gehen von einem Diskurs aus und wie verhalten sich diese zu gesellschaftlichen Praxisfeldern?
- Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen und Strategien die Sprecherpositionen?
- Wer ist Träger, Adressat, Publikum des Diskurses? (vgl. Keller 2011, S. 70; Keller 2013, S. 437)

Da sich die von Keller aufgeführten Fragestellungen zum Teil überschneiden, sollen sie der besseren Übersichtlichkeit halber, nach den von Foucault beschriebenen diskursiven Formationen gegliedert werden. Ob und in welchem Umfang die Fragen in dieser Arbeit berücksichtigt werden, ist hinter den Pfeilen vermerkt.

Formation der Gegenstände	<p>Welche Gegenstände sind Inhalt des Diskurses? Welche Beziehungen haben sie, wie werden sie abgegrenzt, aufeinander bezogen? →Wichtiger Punkt der Arbeit: hier werden die Begriffe beschrieben und untersucht, auf die sich Bibliothekspädagogik bezieht, gegen die sie abgegrenzt wird etc.</p>
	<p>Wann taucht ein Diskurs auf oder verschwindet er wieder? →Wird in der Arbeit eher pauschal beantwortet und nicht näher untersucht (Stichworte: Schultka, PISA-Studie, Informationskompetenz).</p>
Formation der Äußerungsmodalitäten	<p>Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen? →geht über den Literaturbericht hinaus wird in der Arbeit berücksichtigt, um wichtige Akteure und ihre Positionen (inhaltlich wie diskurstechnisch) zu bestimmen.</p>
	<p>Wer ist Träger, Adressat, Publikum des Diskurses? →Hier wird pauschal die Fachcommunity angenommen, besondere Zielgruppen werden hervorgehoben, sind aber nicht im Fokus der Analyse.</p>
Formation der Begriffe	<p>„vorbegriffliche Ebene“ (Foucault 1997, S. 89)</p>
	<p>Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.? →entspricht der Literaturgattung.</p>
	<p>Rhetorik: Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt? →Wird nicht gezielt untersucht, Besonderheiten werden jedoch hervorgehoben. Da es sich in erster Linie um wissenschaftliche Texte handelt, wird eine gewisse Gleichförmigkeit und Zurückhaltung gegenüber rhetorischer Mittel angenommen.</p>
	<p>Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik (Museumspädagogik, Medienpädagogik) →benachbarte Disziplinen werden exemplarisch zum Vergleich herangezogen.</p>
	<p>Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen →Diskursexterne Ereignisse wie die PISA- oder SteFi-Studie werden bei der Interpretation berücksichtigt, ihre Einflüsse aber nicht explizit analysiert.</p>
	<p>Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf</p>

	eines Diskurses und wie verändert er sich mit der Zeit? → Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc., wird bei der Analyse berücksichtigt, dient aber insgesamt eher der Interpretation.
Formation der Strategien	Welche (Macht-)Effekte gehen von einem Diskurs aus und wie verhalten sich die zu gesellschaftlichen Praxisfeldern? → Empfehlungen von Wissenschaftskonferenz und Bundestag.
	Wie schlägt sich ein Diskurs in Dispositiven nieder? → Gestaltung von Bibliotheken; Einrichtung des Masterstudiengangs mit Schwerpunkt Bibliothekspädagogik in Leipzig. Wird zu Interpretationszwecken berücksichtigt. Spannendes Forschungsfeld, das aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.
	Wie, wo, mit welchen Praktiken und Ressourcen wird ein Diskurs produziert? → Diese Fragen werden bei der Analyse der Formation der Gegenstände, Äußerungsmodalitäten und Begriffe berücksichtigt, stehen aber nicht im Zentrum der Analyse.

Tabelle 3: Diskursive Formationen und Fragestellungen dieser Arbeit, Quelle: eigene Darstellung

2.2.4.2 Datenkorpus

Die Frage wie das Datenkorpus zusammengestellt wird, richtet sich auch nach der vorangehenden Frage, welche Bearbeitungsressourcen zur Verfügung stehen.

Dabei werden folgende Leitfragen Kellers zur Datenerhebung berücksichtigt:

- Welche Daten passen zur verfolgten Fragestellung (thematische Breite, Erfassung von Akteuren)? Welche Zeiträume sollen erfasst werden?
- Welcher Datenumfang kann im Rahmen der verfügbaren Ressourcen erhoben und analysiert werden?
- Durch welche Quellen können die Daten erschlossen werden?
- Wann ist die Datensammlung abgeschlossen und wie kann das begründet werden (vgl. Keller 2011, S.90-91)?

Die Auswahl der Daten erfolgt sinnvollerweise nach Schlüsseltexten, -passagen, -akteuren und -ereignissen, deren Stellenwert aus dem Datenmaterial selbst herausgearbeitet werden muss. Der Umfang des Materials ergibt sich nicht nur aus den verfügbaren Ressourcen sondern auch aus der Fragestellung bzw. muss aus ihr begründet werden. Das Datenmaterial dient sowohl als Information über das

untersuchte Feld als auch als Aussage zur Rekonstruktion der Diskurse (vgl. Keller 2013, S. 438).

Untersucht wird Material von 2000 bis heute, mit anderen Worten: Texte der letzten 15 Jahre. Die Zäsur, die gewählt wurde, ist nicht nur die Jahrtausendwende sondern auch das Nach-PISA-Zeitalter. Im Zuge des sogenannten ‚PISA-Schocks‘¹³ rückte verstärkt das Thema Lesekompetenz und Leseförderung ins öffentliche Interesse und mit ihm ebenfalls die Bibliotheken. Zeitgleich hiermit, im Zusammenhang mit der ‚Bologna-Reform‘¹⁴ der Hochschulen und mit der zunehmenden Verbreitung des Internets und der Informationsflut, wurde im bibliothekswissenschaftlichen Umfeld das Thema Informationskompetenz immer breiter diskutiert. Beide Themen sind relevant für den bibliothekspädagogischen Diskurs. 2002 erschien dann der erste Artikel von Holger Schultka mit dem Titel „Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung“ (vgl. Schultka 2002). Mit Schultka ist bereits ein wichtiger Akteur zum Thema Bibliothekspädagogik benannt.

Gesucht wurde nach Texten in der Datenbank Deutsches Bibliothekswesen (DABI), dem Gemeinsamen Verbundkatalog mit Online Content (GVKplus) und dem Blog *Forum Bibliothekspädagogik*.¹⁵ Außerdem wurden die Literaturverzeichnisse gefundener Texte und Bücher ausgewertet. Texte zur Bibliothekspädagogik sollten nahezu vollständig erfasst werden. Es wurden nur deutschsprachige Texte verwendet, da die Diskussion um den Begriff Bibliothekspädagogik den deutschsprachigen Raum betrifft. Die Texte zu den Begriffen Leseförderung, Informationskompetenz und Teaching Library können nicht in kompletten Umfang berücksichtigt werden, das würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Hier wird sich auf wichtige Schlüsseltexte wichtiger Schlüsselakteure bezogen. Verwendete Texte zur Pädagogik und Didaktik sind sogenannten Standardwerken entnommen, also entweder Lexika, Einführungen oder Lehrbüchern.

In dieser Bachelorarbeit wird eine Analyse angestrebt, die einen ersten Überblick über Themen und Positionen geben soll. Eine vollständige, vertiefende

¹³ Die PISA-Studie wurde 2000 zum ersten Mal durchgeführt. PISA steht für das Englische Programme for International Student Assessment. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) untersuchte damit in 32 Ländern mathematische, naturwissenschaftliche und Lese-Kompetenzen fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler. Der Schwerpunkt der Studie lag damals auf der Lesekompetenz. Im Durchschnitt lagen die deutschen Jugendlichen unter dem Mittelwert aller untersuchten Länder. Das Medienecho auf die veröffentlichten, schlechten Ergebnisse war dermaßen groß, dass seitdem vom ‚PISA-Schock‘ gesprochen wird (vgl. Keller-Loibl 2009, S. 38, Stanat 2002, Acquistapace 2013, S. 6).

¹⁴ Als Bologna-Reform wird der Prozess zur Angleichung und Harmonisierung der europäischen Hochschulsysteme bezeichnet. 30 europäische Staaten haben 1999 in der italienischen Universitätsstadt Bologna eine Erklärung zur Hochschulreform unterzeichnet. Die offensichtlichste Auswirkung dieses Reformprozesses ist die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse, mit der eine Überarbeitung der Studienpläne einherging.

¹⁵ Das Wissenschaftsportale für die Buch-, Bibliotheks- und Informationswissenschaften (b2i) war zum Zeitpunkt der Literaturrecherche bereits abgeschaltet.

Untersuchung des bibliothekspädagogischen Diskurses ist aufgrund der zeitlichen Beschränkung nicht geplant.

2.2.4.3 Methodische Umsetzung und Analyseverfahren

Hier geht es um die methodische Umsetzung und die Frage, welche Analyseverfahren eingesetzt werden. Nach der Recherche und Lektüre der Texte zur Bibliothekspädagogik und der mit ihr im Zusammenhang zu untersuchenden Begriffe werden Schlüsseltexte bestimmt, die sich während der Lektüre als wichtig oder einflussreich herausgestellt haben. Auch Schlüsselakteure werden bestimmt. Dies dient einerseits dazu, die Schlüsseltexte einzugrenzen, andererseits den Kontext des bibliothekspädagogischen Diskurses zu erfassen. Weitere Texte dienen dazu, die Zusammenhänge zu begreifen und zu beleuchten. Die Schlüsseltexte werden genauer analysiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Texten zur Bibliothekspädagogik. Die Schlüsseltexte dienen zur qualitativen Analyse rund um das Feld Bibliothekspädagogik. Dort wo Häufungen von Aussagen auftreten, sie sich wiederholen und bestätigen, werden Tendenzen ausgemacht. Auch sollen Entwicklungen der letzten 15 Jahre aufgezeigt werden. Dies geschieht zumeist exemplarisch anhand einiger Texte. Gerade im Bereich Informationskompetenz ist die Flut der Texte quasi unermesslich und Rauchmann gibt in ihrer Dissertation einen guten Überblick über die Texte (vgl. Rauchmann 2010); zumindest bis 2009. Texte aus dem bibliothekswissenschaftlichen Kontext (gerade mit Bezug auf die zu analysierenden Begriffe Bibliothekspädagogik, Teaching Library, Informationskompetenz und Leseförderung) werden intensiver, d.h. auch ihre Entwicklung untersucht. Begriffe, die damit verbunden sind, wie Medienkompetenz oder Veranstaltungsarbeit werden zwar berücksichtigt, sind aber nicht Ziel der Analyse. Texte aus Nachbardisziplinen wie Pädagogik und Didaktik dienen zur Information über den Status quo (kein historischer Blick). Direkt in die Analyse sowie den Vergleich der Begriffe, fließt die Formation der Gegenstände und die Formation der Äußerungsmodalitäten mit ein, genauso wie die Formation der Begriffe (vorbegriffliche Ebene). Hier gibt es direkte Überschneidungen mit dem Literaturbericht. Wie ein gemeinsames Analyseraster aussehen kann wird im Kapitel 2.3 *Literaturbericht und Diskursanalyse – Umsetzung* beschrieben.

2.2.4.4 Ergebnisse

Die Analyseergebnisse werden in Textform, eventuell als Tabelle, Grafik oder Mindmap präsentiert. Je nach Kontext werden diese dann (auszugsweise) erklärt, kommentiert und interpretiert.

Bei der Interpretation der Ergebnisse wird es darum gehen, mit der foucaultschen Brille, Bezüge herzustellen, unter Berücksichtigung des Kontextes und der Positionen der Sprechenden. Die Formation der Strategien wird insofern berücksichtigt, dass auf (mögliche) Machtwirkungen hingewiesen wird.

2.3 Literaturbericht und Diskursanalyse – Umsetzung

Die zu untersuchenden Texte werden in Kapitel drei kurz vorgestellt und im Kontext verortet (Formation der Äußerungsmodalitäten und Formation der vorbegrifflichen Ebene). Dann folgt die Analyse der in ihnen enthaltenen ‚Gegenstände‘ (Formation der Gegenstände). Im Anschluss an die Analyse erfolgt die Interpretation bzw. Einordnung in einen breiteren Kontext indem plausible Bezüge hergestellt und begründet werden (Formation der Strategien). Sie wird während der Analyse nur angedeutet, die strategischen Überlegungen zur Bibliothekspädagogik folgen in Kapitel vier. Die Analyse folgt dabei den Kriterien aus Literaturbericht und Diskursanalyse, die nachfolgender Tabelle entnommen werden können.

Analyseraster		
Bibliografische Referenz	Text 1	
Formation der Äußerungsmodalitäten	Jahr	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?
	Fragestellung, Theorieschule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen
	Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird Definitionen

Ergebnisse
Auffälligkeiten
Offene Fragen

Tabelle 4: Kombiniertes Raster aus Literaturbericht und Diskursanalyse (Quelle: eigene Darstellung)

Die Analyse geschieht dabei aus zwei Perspektiven:

1) Zunächst sollen die fraglichen Begriffe auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden. Es wird geprüft, inwiefern sich die Begriffe überschneiden, sie vielleicht ineinander aufgehen können oder gar keine Gemeinsamkeiten vorhanden sind. Es soll ein Überblick über den bibliothekspädagogischen Diskurs gegeben werden.

2) Im Hintergrund stehen dabei Überlegungen, ob es Sinn macht, Bibliothekspädagogik als Theorie und Praxis zu etablieren.

3 Analyse des diskursiven Feldes rund um Bibliothekspädagogik

Der bibliothekspädagogische Diskurs wurde festgelegt als das thematische Feld rund um das Lehren und Lernen in der Bibliothek (vgl. Kap. 2.2.2 *Archäologie und Genealogie*). Anders ausgedrückt, als bibliothekspädagogischer Diskurs wird das gesamte Themenfeld bezeichnet, das sich im Bibliotheksportal hinter der Rubrik „Bildung und Bibliothek“ verbirgt (vgl. Bibliotheksportal 2014). In dieser Arbeit wird jedoch der bibliothekspädagogische Diskurs nicht synonym benutzt mit dem Begriff Bibliothekspädagogik, der hier genau analysiert werden soll. Der bibliothekspädagogische Diskurs ist weiter gefasst als der Begriff Bibliothekspädagogik. Der bibliothekspädagogische Diskurs umfasst die gesamte Fachdiskussion, die ganze Debatte der Fachcommunity. Dazu zählen auch viele Begriffe, die in dieser Arbeit nicht weiter analysiert oder nur am Rande erwähnt werden wie Lernraumgestaltung, Veranstaltungsarbeit oder Gaming in Bibliotheken.¹⁶ In dieser Arbeit geht es konkret um die Begriffsklärung von Bibliothekspädagogik. Dazu wird zunächst die Verwendung dieses Begriffs in der Fachliteratur untersucht. Daran anschließend werden die Begriffe Pädagogik, Didaktik und Bibliotheksdidaktik analysiert (die ausgefüllten Analyseraster anhand die einzelnen Texte untersucht wurden, befinden sich in Anhang C dieser Arbeit). Wenn der Begriff Bibliothekspädagogik klar umrissen ist, geht es um die Abgrenzung zu im bibliothekarischen Kontext verwandten Begriffen wie Leseförderung, Informationskompetenzvermittlung und Teaching Library.

3.1 Was ist Bibliothekspädagogik? Entstehung und erste Definitionen

Der erste Artikel, in dem es um Bibliothekspädagogik geht und in dem dies auch im Titel steht, ist *Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung* von Holger Schultka aus dem Jahr 2002.¹⁷ Schultka schreibt:

Ich denke, dass es an der Zeit ist, die Benutzerschulung zu einer Bibliothekspädagogik zu professionalisieren und die vielfältigen edukativen Ideen und Realisationsformen an Bibliotheken in einer Bibliothekspädagogik (einer Theorie vom pädagogischen Handeln in Bibliotheken) zusammenzufassen (Schultka 2002, S. 1487).

¹⁶ Zu diesen Begriffen verläuft parallel noch die Diskussion, ob sie überhaupt Teil des Themenfeldes lehren und lernen in der Bibliothek sind. Lernraumgestaltung wird bspw. auch dem Bibliotheksbau zugeordnet, Veranstaltungsarbeit dem Bereich Marketing und Gaming der Unterhaltung und nicht der kulturellen Bildung. Diese Diskussionen sollen bewusst aus dieser Arbeit ausgespart werden, denn auch diese Begriffsklärung würde eine eigene Bachelorarbeit füllen.

¹⁷ Bereits ein Jahr zuvor hat Schultka auf dem 7. Thüringer Bibliothekstag einen Vortrag zur Benutzerschulung gehalten. In diesem Vortrag formuliert Schultka das Fernziel, eine Bibliothekspädagogik zu etablieren (vgl. Schultka 2001, S. 54). Außerdem äußert er den Wunsch, einen Thüringer Arbeitskreis Benutzerschulung zu gründen (vgl. Schultka 2001, S. 79). Dieser Wunsch wird 2002 mit der Gründung der AG Benutzerschulung im Landesverband Thüringen des Deutschen Bibliotheksverbands e.V. (DBV) dann Realität (vgl. Schultka 2010, S. 5).

Zwei Seiten weiter definiert er: „**Bibliothekspädagogik ist Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns in Bibliotheken in Bezug auf die Besucher in der Bibliothek** [Hervorhebung i. Original]“ (Schultka 2002, S. 1489). Wie schon dem Titel des Artikels zu entnehmen ist, vergleicht Schultka „Bibliothekspädagogik“ mit der „Benutzerschulung“. Der Tenor des Textes ist, dass die ‚altbackene‘ „Benutzerschulung“ durch bibliothekspädagogische Angebote abgelöst wird. Dabei sei die Benutzerschulung durch einen Bibliotheksrundgang mit Vortrag gekennzeichnet und wird von Schultka als „[...] **Versuch, in Bibliotheken pädagogisch zu handeln** [Hervorhebung i. Original]“ (Schultka 2002, S. 1495) beschrieben. Bibliothekspädagogik sei dagegen durch umfassendere, auf die Zielgruppen eingehende und mit didaktischen Konzepten angereicherte Angebote gekennzeichnet.

Die didaktischen Überlegungen, das Prüfen der Inhalte auf ihre Vermittlungswürdigkeit, die Suche nach methodischen Varianten, das Suchen nach edukativen Alternativen, all das macht Bibliothekspädagogik aus. Eine Bibliothekspädagogik ist ein umfassendes pädagogisches Konzept für das edukative Vorgehen in Bibliotheken. Eine Bibliothekspädagogik hält nicht unhinterfragt an Traditionen fest. Sie hinterfragt Herkömmliches, entwickelt Vermittlungsvarianten, reagiert auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen, geht neue Wege, **begründet ihr Tun** usw. Eine Bibliothekspädagogik setzt sich mit gesellschaftlichen Trends und deren Folgen für die Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse, Lehrziele, -inhalte, -methoden usw. auseinander [Hervorhebungen i. Original] (Schultka 2002, S. 1493-1495).

An die Vermittlungsarbeit in Bibliotheken werden ganz bewusst pädagogische Ansprüche geknüpft wie didaktische Planung, methodische Varianten, Begründung der eigenen Arbeit, deren Reflexion und die Auseinandersetzung mit den der Lehre und das Lernen betreffende gesellschaftliche und wissenschaftlichen Entwicklungen. Bereits in diesem frühen Text schlägt Schultka vor, sich an der Museums- oder Theaterpädagogik zu orientieren (vgl. Schultka 2002, S. 1486) – diese Idee taucht auch in späteren Arbeiten wieder auf, z.B. in einem Vortrag von 2006 (vgl. Schultka 2006, S. 12) oder ausführlicher in seinem Vortrag in Mannheim 2013 (vgl. Schultka 2013, S. 5 und S.7-11).

Schultka bestimmt die Aufgaben, Lehr-/ Lerninhalte und Zielgruppen von Bibliothekspädagogik und stellt mögliche bibliothekspädagogische Angebote vor (s. Tabelle). An diesen Punkten hält Schultka auch im Verlauf seiner Arbeiten zur Bibliothekspädagogik fest (vgl. Schultka 2005b, S. 6-7; vgl. Schultka 2006, S. 14-16; vgl. Schultka 2013a, S. 11-13).

Elemente der Bibliothekspädagogik:

Aufgaben	Lehr-/ Lerninhalte	Zielgruppen	Praxis
<ul style="list-style-type: none"> • Informationskompetenz-Entwicklung, Einführung in wissenschaftliches Arbeiten • Lehr-/ Lernmaterial erstellen • Selbstlernmaterial erstellen • Bibliotheksservices vorstellen • Buch und Inhalte vermitteln • Buchberufe vorstellen • Schaffung von Lernanreizen und Erlebnissräumen • Lernortgestaltung • Unterricht, Fortbildung, Lehre, Edutainment • Begegnungen von Künstlern, Wissenschaftlern und Publikum initiieren • Didaktische Unterstützung von Ausstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Leseförderung • Informations- und Literaturrecherche • Beschaffung von Literatur • (bibliothekarische) Ordnungsprinzipien • Lexika, Bibliographien, Kataloge, Datenbanken • Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens: Zitieren, Literaturverzeichnisse, Exzerpte etc. • Alles rund ums Buch • Inhalte aus Büchern • Lesen • Erzählen, zu Geschichten malen • Lerntechniken • Bibliothek damals und heute • Serviceleistungen der Bibliotheken • Bildung, Kultur 	<ul style="list-style-type: none"> • Kleinkinder mit Eltern • Kindergartenkinder • Kinder und Jugendliche • Schüler/innen • Erwachsene • Azubis • Studierende • Arbeitende • Senioren 	<ul style="list-style-type: none"> • Rundgang • Lernveranstaltungen (Veranstaltungsreihe / Kurs) • Kooperation mit andern Bildungsträgern • Selbstlernmaterial „Die Bibliothek in 5 Minuten erklärt“ • Erarbeitung von Lehrmitteln • (Schul-) Unterricht in der Bibliothek • Leseförderung • Fortbildung f. Lehrende • Unterstützung der Propädeutika • Lernorte für Studierende gestalten – Lernlandschaften, Lernwerkstätten • Ausbau der Homepage zu einer Lernplattform • e-learning Kurse • Ausstellungen • Musik, Theater, Kunst, Literatur, Wissenschaft veranstalten • Präsentation von Neuerwerbungen • Evaluation

Tabelle 5: Bibliothekspädagogik (Quelle: eigene Darstellung nach Schultka 2002, S. 1496-1504, Schultka 2006, S. 14-16; Schultka 2013)

In seinen späteren Arbeiten von 2006 und 2013 werden diese vier Bereiche noch um Methoden ergänzt. Hier nennt Schultka:

- Vortrag
- Führung/Rundgang
- Diskussion
- Kolloquium
- Lernen an Stationen
- Zukunftswerkstatt
- Lernende unterrichten Lernende
- Pro und Kontra
- Rollenspiel
- Exkursion
- Experiment
- Befragung
- Blitzlicht
- Eingeschobene Aufgabe
- Phantasiereise
- Texte auswerten
- Quellen sammeln und auswerten
- Brainstorming
- Mindmap
- Laufdiktat
- Schreibgespräch
- Kugellager (doppelter Sitzkreis, der sich gegeneinander verschiebt)
- Karussell (Gruppenmixverfahren)
- Punktabfrage
- Beobachtung
- Arbeits-/Lese-/Forschungs-/Recherchetagebuch führen
- Brief schreiben
- Rezension schreiben
- Lernplakat
- Aufgabenbogen lösen
- Geschichten erzählen
- Zeigen, demonstrieren, vorführen
- Symbolisieren
- Workshop
- Open Space
- Bibliotheksclub (z.B. als Jugendliteraturclub)
- e-learning oder blended learning (vgl. Schultka 2006, S. 10-11; vgl. Schultka 2013a, 12-13)

3.1.1 Hintergründe

Der Hintergrund, vor dem der erste Artikel Schultkas zur Bibliothekspädagogik entstanden ist, ist die Gründung der AG Benutzerschulung des Thüringer Landesverbandes des Deutschen Bibliotheksverbands e.V. (DBV) Ende Mai 2002 (vgl. Schultka 2010, S. 23). Diese AG, deren Sprecher Schultka war, bestand bis 2009.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass im September 1999 in Thüringen an der gymnasialen Oberstufe ein neues Fach etabliert wurde, genannt Seminarfach. In Vorbereitung auf das Studium sollte den Schülerinnen und Schülern das wissenschaftliche Arbeiten vermittelt werden. Zum Abschluss sollten sie in der Lage sein, eine Seminarfacharbeit zu schreiben, die den formalen Kriterien einer wissenschaftlichen Arbeit entspricht. Themen waren u.a. die Informationsgewinnung und -verarbeitung, also die Recherche in der Bibliothek. Im Zuge dessen kamen immer mehr Lehrerinnen und Lehrer in die Universitätsbibliotheken und haben nach Schulungen für ihre Oberstufenkurse gefragt (vgl. Schultka 2003, S. 28-29; vgl. Schultka 2010, S. 24). Die Gründung der AG Benutzerschulung kann man also als Reaktion auf die verstärkte Nachfrage nach Schulungsveranstaltungen an Universitätsbibliotheken aufgrund der Einführung des Seminarfachs verstehen. Die Teilnehmenden Bibliothekarinnen und Bibliothekare wollen einerseits Schulungsangebote entwickeln und andererseits diese Angebote gleichmäßig auf öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken verteilen.

Auf der zweiten Sitzung der AG Benutzerschulung hält Schultka einen Vortrag über *Pädagogische Grundlagen und Elemente der didaktischen Situation* (Schultka 2010, S. 26). Dies lässt vermuten, dass Schultka über pädagogisches Grundwissen, eventuell sogar eine entsprechende Ausbildung oder ein Studium verfügt. Auf eine E-Mail Anfrage bestätigte Schultka diese Vermutung:

Ich habe tatsächlich neben anderen Fächern auch Pädagogik studiert und in unterschiedlichen pädagogischen Praxisfeldern als Pädagoge Erfahrungen sammeln können, z.B. in der Schule, in Ferienfreizeiten für Kinder und Jugendliche, [...] in der Erwachsenenbildung und der edukativen Seniorenarbeit und dem Hochschulunterricht.

Was sie auch richtig vermutet haben ist, dass ich eine Zeit lang etwas mit Museumspädagogik zu tun hatte und als Museumspädagoge arbeiten konnte (Schultka 2015 / s. Anhang).

3.1.2 Akteure

Neben den zahlreichen Arbeiten Schultkas ist die Literaturlage zur Bibliothekspädagogik eher schlecht. Weitere Personen, die sich mit dem Begriff Bibliothekspädagogik konstruktiv und tendenziell zustimmend auseinandersetzen, sind Prof. Dr. Kerstin Keller-Loibl, Detlev Dannenberg, Jana Haase und Jürgen

Dudeck.¹⁸ Kritisch distanziert äußern sich Wilfried Sühl-Strohenger und Uwe Jochum.

Keller-Loibl ist Professorin an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur (HTWK) in Leipzig an der Fakultät der Medien. Sie ist Studiendekanin für Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Ihre Lehrbereiche sind deutschsprachige Gegenwartsliteratur, Vermittlung von Lese- und Informationskompetenz, ausgewählte Nationalliteraturen, Unterhaltungsmedien in Öffentlichen Bibliotheken, Kinder- und Jugendliteratur sowie Bibliotheksarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Keller-Loibl hat Germanistik, Geschichte und Pädagogik studiert (vgl. HTWK 2015b). Außer dass auffällig ist, dass Keller-Loibl Pädagogik studiert hat, wird an der HTWK Leipzig im Masterstudiengang *Bibliotheks- und Informationswissenschaft* die Profilierungsrichtung *Bibliothekspädagogik* angeboten (vgl. Keller-Loibl 2011). Sie hat sich in einem Interview *Wir brauchen mehr pädagogische Inhalte* (vgl. Keller-Loibl 2011), in Vorträgen *Zehn Thesen zur Bibliothekspädagogik* (vgl. Keller-Loibl 2013, vgl. Keller-Loibl 2014) und in der Einleitung des von ihr herausgegebenen Buches *Bibliothekspädagogische Klassenführungen* (vgl. Keller-Loibl 2008) zur Bibliothekspädagogik geäußert.

Detlev Dannenberg ist Diplombibliothekar, Bibliotheksleiter und Lehrbeauftragter an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) in Hamburg. Er ist redaktionell verantwortlich für die Internetsite *Lernsystem Informationskompetenz* (LIK) (vgl. LIK 2015a; vgl. Dannenberg 2015) Er ist einer der wenigen Vertreter der Informationskompetenz, der sich nicht sträubt, den Begriff Bibliothekspädagogik zu verwenden. So geschehen in einem Artikel, den er gemeinsam mit Haase veröffentlicht hat: *In 10 Schritten zur Teaching Library : erfolgreiche Planung bibliothekspädagogischer Veranstaltungen und ihre Einbindung in Curricula* (vgl. Dannenberg 2007).

Jana Haase ist Leiterin der Bibliothek des Berufsausbildungszentrums Lette-Verein, einer One-Person-Library (OPL) und Vorstand der BIB Landesgruppe Berlin (vgl. BIB-Info 2013). Sie hat zwei Artikel zu Bibliothekspädagogik veröffentlicht. Einmal

¹⁸ Auch einige wenige Arbeiten von Studierenden lassen sich finden. Beispielhaft sei hier die Diplomarbeit von Katharina Gust *Die bibliothekspädagogische Unterrichtseinheit "methodisches Lesen": Steigerung von Lesekompetenz und -motivation durch die Förderinitiative Reading Apprenticeship*. Im ersten Teil der Arbeit setzt Gust sich mit der Theorie von Lesekompetenz, Leseförderung, Teaching Library und Lebenslangem Lernen auseinander, um dann im zweiten Teil der Arbeit die Unterrichtseinheit zu entwickeln und die Durchführung zu beschreiben. – Der Begriff Bibliothekspädagogik wird nicht näher erläutert oder reflektiert. Er resultiert wahrscheinlich daher, dass Gust ihrer Unterrichtseinheit entlang des Konzepts *In 10 Schritten zur Teaching Library* von Dannenberg und Haase entwickelt, welches den Untertitel trägt „erfolgreiche Planung bibliothekspädagogischer Veranstaltungen und ihre Einbindung in Curricula“ (vgl. Dannenberg 2007).

den oben genannten mit Dannenberg zusammen und *Was ist und was kann Bibliothekspädagogik?* (vgl. Haase 2010) in der elektronischen Zeitschrift *Libreas*.

Jochen Dudek war nach einem abgeschlossenen Lehramtsstudium Verwaltungsangestellter in der Stadtbibliothek Nürnberg, danach studierte er an der FHB Stuttgart und war bis 1990 Bibliothekar in Nürnberg. Seit 1991 ist er Leiter der Stadtbücherei Nordenham und seit 2009 Mitglied der DBV Kommission *Kinder- und Jugendbibliotheken* (vgl. Dudeck 2015b). Er hat gerade (2015) in BuB einen Artikel zu Bibliothekspädagogik veröffentlicht mit dem Titel: *Bibliothekspädagogik – ein etwas anderer Zugang* (vgl. Dudeck 2015a).

Dr. Wilfried Sühl-Stromenger war Bibliotheksdirektor der Universitätsbibliothek Freiburg, er war dort u.a. Fachreferent für Pädagogik und ist Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Sühl-Stromenger studierte u.a. Pädagogik (vgl. Hanke 2013, S. 122). Er hat zahlreiche Bücher und Artikel zur Informationskompetenz und Teaching Library verfasst und war im Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) aktiv. Hier geht es um zwei Artikel, in den Sühl-Stromenger sich explizit von Bibliothekspädagogik abgrenzt: *Pädagogische Überlegungen und didaktische Ansätze zur Vermittlung von Informationskompetenz an der Universitätsbibliothek Freiburg* (Sühl-Stromenger 2008) und *Neue Entwicklungen auf dem Weg zur „Teaching Library“ – insbesondere bei den Wissenschaftlichen Bibliotheken* (vgl. Sühl-Stromenger 2007).

Dr. phil. Uwe Jochum ist Fachreferent für Allgemeine Literaturwissenschaft, Amerikanistik, Anglistik, Germanistik, Musikwissenschaft, Philosophie und Theologie an der Universitätsbibliothek Konstanz (vgl. Bibliothek Uni Konstanz 2015). In dem Artikel *Informationskompetenz, Bibliothekspädagogik und Fachreferate* (vgl. Jochum 2003) setzt er sich kritisch mit dem Bibliothekspädagogik-Konzept Schultkas auseinander.

3.1.3 Weitere Bestimmungen von Bibliothekspädagogik

2003 hält Schultka auf dem 9. Thüringer Bibliothekstag einen Vortrag, in dem es um das Seminarfach und in diesem Zusammenhang um den Unterricht in der Bibliothek geht. Schultka hat an der Universitätsbibliothek Erfurt dafür Veranstaltungen konzipiert, die sich auf Informationskompetenz konzentrieren und auf die Bedürfnisse der Zielgruppe eingehen. Außerdem berichtet er von der Gründung der Erfurt-Gothaer Seminarfach-Initiative, um den Ansturm auf die Universitätsbibliothek besser zu verteilen und auch die Öffentlichen Bibliotheken mit einzubeziehen. Die Initiative hat die Broschüre *Bibliothek und Schule* entwickelt, aus der hervorgeht, welche Bibliothek welche Angebote zur Unterstützung des Seminarfach-Unterrichts anbietet (vgl. Schultka 2003, S. 30-31 und S. 38-39).

Im Verlauf des Vortrags erläutert Schultka, wie die Bibliotheken helfen können, die Lehrerinnen und Lehrer beim Seminarfach-Unterricht zu unterstützen:

[...] beim Recherchetraining, beim Vermitteln der Zitierregeln, beim Vermitteln der Regeln zur Erstellung von Literaturverzeichnissen, beim Kennenlernen von Informationsmitteln, beim Vorstellen der Bibliothek als Instrument zum geistigen Arbeiten (Schultka 2003, S. 28).

Entsprechend werden „edukative Bausteine“ angeboten:

[...] die Bibliotheksführung, die thematische Einführung, das Recherchetraining, das Erstellen von Literaturlisten und die Zitierregeln, die Medienkiste für den Einsatz im Unterricht, die Möglichkeit selbst in der Bibliothek zu unterrichten und die Möglichkeit, dass Schüler Seminarfacharbeiten in der Bibliothek in Form von Ausstellungen oder Vorträgen präsentieren (Schultka 2003, S. 31).

Für die zukünftige bibliothekspädagogische Arbeit hält Schultka folgende Punkte für wesentlich:

- Aktivierende Lehr-/Lernmethoden einsetzen
- Pädagogische Fortbildung für Bibliothekarinnen und Bibliothekare
- Strukturen für bibliothekspädagogische Arbeit schaffen
- Bibliothekspädagogische Arbeit soll grundsätzlich für alle offen stehen: Kinder, Schülerinnen und Schüler, Studierende und Erwachsene (vgl. Schultka 2003, S. 33).

Der Vortrag endet mit dem Vorschlag zu einem Round-Table mit Bibliothekaren und Lehrern, Vertretern des ThILLM (Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien), des Landesverbandes Thüringen im DBV, der AG-Benutzerschulung und des Kultus- und Wissenschaftsministeriums (vgl. Schultka 2003, S. 34).

2004 erscheint ein Positionspapier der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV, deren Sprecher Schultka seit der Gründung ist. Es wird noch mal hervorgehoben, dass die AG Benutzerschulung „[...] mit dem Ziel gegründet [wurde], die bibliothekspädagogische Arbeit in Thüringen anzuregen und zu befördern“ (DBV Landesverband Thüringen 2004, S. 161). Einige wichtige Positionen werden im Folgenden dargestellt:

- Bibliotheken leisten pädagogische Arbeit.
- Das edukative Angebot von Bibliotheken ist ein grundlegender und essentieller Bestandteil des Serviceangebots von Bibliotheken. [...]
- Bibliothekspädagogische Arbeit vermittelt Informationskompetenz, gestaltet Lernarrangements in Bibliotheken, regt Lernprozesse an, entwickelt und bewahrt die Kulturtechniken Lesen und Schreiben, respektiert kulturelle Verschiedenheit, befördert kulturelle Vielfalt und engagiert sich im Bereich »lebenslanges Lernen«.
- Die Vermittlung von Informationskompetenz beginnt frühzeitig und setzt nicht erst in den Hochschulbibliotheken ein.

- Um edukative Arbeit zu leisten, bedarf es motivierten, engagierten, ausgebildeten und fortgebildeten sowie sich für das edukative Arbeitsfeld interessierenden Personals. [...]
- Bibliothekspädagogische Arbeit braucht zumindest einen [Hervorhebung i. Original] flexibel zu gestaltenden Raum, der technisch grundlegend ausgestattet sein muss. [...]
- In Abstimmung auf das Leitbild und die Ziele der Bibliothek, werden die edukativen Unter-Arbeitsfelder klar definiert [...] z.B.: Leseförderung, Freizeitpädagogik, Erwachsenenbildung, Unterstützung der Hochschullehre, Schulpädagogik [...] (DBV Landesverband Thüringen 2004, S. 162-164).

Im Positionspapier werden wesentliche Punkte von Schultkas Ideen zur Bibliothekspädagogik zusammengefasst und von offizieller Stelle bestätigt. Die Bibliothekarinnen und Bibliothekare der AG Benutzerschulung, die sowohl aus Öffentlichen als auch wissenschaftlichen Bibliotheken Thüringens stammen, und der Thüringer DBV unterstützen die Entwicklung einer Bibliothekspädagogik.

In einem Artikel von 2005 in der Zeitschrift *Bibliotheksdienst* hält Schultka zur Klärung des Begriffs Bibliothekspädagogik zunächst fest, was Bibliothekspädagogik nicht ist:

Bibliothekspädagogik ist auf keinen Fall ein bevormundendes Höherlesen vom »schlechten« zum »guten« Buch, Indoktrination, pädagogische Arbeit nur mit Kindern, ein Ersatz für Öffentlichkeitsarbeit, ein Korrektiv für Fehler, das Durchführen nur von Lehrveranstaltungen, nur formelles Lernen, reines Informieren (Informieren ist der Tätigkeitsbereich der Information) (Schultka 2005a, S. 1469).¹⁹

Auf den ersten Aspekt, dass Bibliothekspädagogik kein „bevormundendes Höherlesen vom »schlechten« zum »guten« Buch“ bzw. keine „Indoktrination“ sei, geht Schultka nochmal ausführlich auf seinem Vortrag 2013 in Mannheim ein. Und stellt dazu fest:

Mit dem »sogenannten Richtungsstreit zu Beginn des 20. Jahrhunderts« und der »Orientierung an einer ‚Bildungsidee‘, die den *Bibliothekar zum pädagogischen Lenker der Leser* [Hervorhebung durch H.S.] machte«, hat die Bibliothekspädagogik nichts zu tun. Eine »Indoktrinationsmentalität« (Bevormundung, Pädagogisierung, Entmündigung, Vorenthaltung und »Auf-Linie-Bringen«) kann generell kein Anknüpfungspunkt für eine freiheitliche Pädagogik sein (Schultka 2013, S. 5 mit zwei Zitaten v. Jochum 1993, S. 160 u. S. 161).

Schultka unterstreicht hier, dass er Bibliothekspädagogik als eine freiheitliche Pädagogik verstanden wissen möchte und distanziert sich von der Idee vom ‚Bibliothekar als pädagogischen Lenker‘.

Grundsätzlich hat Schultka schon zu Beginn seiner Arbeit mit dem Begriff Bibliothekspädagogik – wie hier 2005 – deutlich gemacht, dass er den Begriff

¹⁹ Anzumerken ist hier, dass Schultka sicherlich formales Lernen meint, weil er es eine Seite vorher von informellem Lernen unterschieden hat.

Bibliothekspädagogik für **sämtliche** pädagogischen Aktivitäten in **allen** Bibliotheken verwenden möchte. Er schreibt:

Das traditionelle Modell, öffentliche von wissenschaftlichen Bibliotheken zu unterscheiden, darf nicht dazu führen, dass die Bildungsaktivitäten von öffentlichen Bibliotheken als etwas vollkommen anderes angesehen werden als die Bildungsaktivitäten wissenschaftlicher Bibliotheken (Schultka 2005a, S. 1466).

In einem Vortrag von 2006 wird dieser wesentliche Aspekt noch unterstrichen, wenn Schultka auf die Frage ‚Warum Bibliothekspädagogik?‘ antwortet:

Der Begriff »Bibliothekspädagogik« ist geeignet, um alle pädagogischen Realisationsweisen (z.B. Informationskompetenztrainings, Bibliotheksführungen, Schülerseminare, Veranstaltungen zur Leseförderung, Didaktisierung von Informationsblättern, Gestaltung von Bibliotheksräumen als Lernräume) aller Bibliotheken (wissenschaftlicher und öffentlicher) mit einem einzigen Begriff zusammenfassend beschreiben zu können. Der Begriff »Bibliothekspädagogik« unterstreicht, was allen Realisationsweisen aller Bibliotheken gemeinsam ist: nämlich dass es sich bei diesen Angeboten – trotz ihrer Verschiedenheit – stets um pädagogische Angebote von, mit und/oder in Bibliotheken handelt (Schultka 2006, S. 12).

Keller-Loibl untermauert dies, wenn sie im Interview auf die Frage, was Bibliothekspädagogik umfasse, sagt:

Bibliothekspädagogische Angebote richten sich an **alle** Zielgruppen von Bibliotheken: an Kinder, Jugendliche, Studierende, Erwachsene, Familien, Senioren ebenso an Multiplikatoren wie Erzieher oder Lehrer. Ein zentrales Anliegen der Bibliothekspädagogik ist, dass die spezifischen Bedürfnisse und Interessen dieser Zielgruppen ernst genommen und Lernprozesse initiiert, unterstützt und begleitet werden. Dazu gehört die frühkindliche Sprach- und Leseförderung ebenso wie die Vermittlung von Informationskompetenz an Studierende oder die Förderung von Migranten. Der Begriff umfasst **alle** Bildungs- und Vermittlungsaktivitäten **von Bibliotheken, egal welchen Typs sie sind** [meine Hervorhebungen, N.G.] (Keller-Loibl 2011).

Dies ist ein wesentlicher Vorteil des Begriffs Bibliothekspädagogik. Er ist auf alle Zielgruppen von Bibliotheken gerichtet und er umfasst die pädagogische Arbeit sowohl von Öffentlichen als auch wissenschaftlichen Bibliotheken, seien dies nun Veranstaltungen zur Förderung der Lesekompetenz oder zur Entwicklung von Informationskompetenz.

Ausgehend von der schon bekannten Definition, dass Bibliothekspädagogik die Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns in Bibliotheken sei (Schultka 2005a, S. 1467; vgl. auch Schultka 2005b, S. 6; Schultka 2005c, S. 5; Schultka 2006, S. 12) konkretisiert Schultka im Verlauf seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff Bibliothekspädagogik die Definition immer weiter. Er erläutert: „Bibliothekspädagogik ist ein Serviceangebot von Bibliotheken. Dieses ist darauf ausgerichtet, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Lernangebote zu unterbreiten.“ (Schultka 2005a, S. 1469; Schultka 2005b, S. 6; Schultka 2005c, S. 5; Schultka 2006, S. 14). Wobei sich die formalen Lernangebote nach den

Anforderungen der Hauptbildungsträger (Schule, Hochschule) oder den bildungspolitischen Forderungen richten sollten. Die Hauptbildungsträger sollen unterstützt werden, bibliothekspädagogische Angebote stellen keine Konkurrenz zu den Bildungsangeboten der Hauptbildungsträger dar (vgl. Schultka 2005a, S. 1470, vgl. Schultka 2006, S. 14). Außerdem sollen informelle Lernangebote unterbreitet werden, hier stehen die Freiwilligkeit und die Freiheit des Lernens im Vordergrund (vgl. Schultka 2005b, S. 6; vgl. Schultka 2005c, S. 5; vgl. Schultka 2006, S. 14). Es gehe darum, Lernvorgänge bei Bibliotheksbesucher/innen anzuregen, zu ermöglichen und zu fördern sowie die Bibliothek als Lernort zu gestalten (vgl. Schultka 2005a, S. 1470; vgl. Schultka 2005b, S. 6; vgl. Schultka 2005c, S. 5; vgl. Schultka 2006, S. 14).

Schultka beschreibt Bibliothekspädagogik als

„[...] visionäres, Demokratie förderndes Handeln. Sie unterstützt Menschen dabei, lesen und schreiben zu lernen, sich informieren zu können, Wissen zu konstruieren und Ideen zu entwickeln, um am gesellschaftlichen Leben aktiv teilnehmen zu können“ Schultka 2005a, S. 1470).

Diese Definition von Bibliothekspädagogik greift Schultka in seinen nächsten drei Vorträgen immer wieder auf (vgl. Schultka 2005b, S. 6; vgl. Schultka 2005c, S. 5; Schultka 2006, S. 14).

Bibliothekspädagogik beruhe auf den Grundwerten bibliothekarischer Arbeit, Schultka beruft sich zur Erläuterung dieser Werte, auf eine Veröffentlichung von *Bibliothek & Information Deutschland* (BID), der zu entnehmen ist:

- Freier Zugang zu Information und Bildung für alle ist die Basis der demokratischen Wissensgesellschaft, Bibliotheken als kulturelle Bildungseinrichtung ermöglichen den Zugang.
- Entwicklung von Informationskompetenz schafft Chancengleichheit und verringert die Kluft zwischen informationsarmen und informationsreichen Ländern und gesellschaftlichen Gruppen. Bibliotheken als Teil des Bildungssystems fördern Informationskompetenz.
- Befähigung der Menschen zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit und zur aktiven Teilnahme an Gesellschaft, Kultur und Politik ist eine Aufgabe der Bibliotheken. Sie tragen zur kulturellen Vielfalt bei.
- Toleranz und Offenheit werden [...] gestärkt. Gegenseitige Achtung von Weltanschauungen und friedliches Nebeneinander von religiösen und nicht-religiösen Orientierungen sind die Basis des partnerschaftlichen, gleichberechtigten Dialogs (BID 2005, S. 727).

Schultka leitet daraus für die Bestimmung von Bibliothekspädagogik ab:

Die Bibliothekspädagogik will Individuen, die als Menschen gleich und aufgrund ihrer genetischen Dispositionen, ihrer Erfahrungen, ihrer Herkunft und ihrer Sozialisation verschieden, das meint: einzigartig, sind, darin unterstützen, sich Fakten und Informationen anzueignen, Wissen zu erwerben und zu konstruieren, zu schreiben, zu lesen, zu recherchieren, zu vergleichen, zu überprüfen und andere geistige

Arbeitstechniken zu beherrschen, sich ihren Interessen gemäß zu entfalten und Werte zu diskutieren, zu vergleichen, abzuwägen und anzueignen oder abzulehnen (Schultka 2005a, S. 1471).

Mit der Bestimmung der Bibliothekspädagogik als demokratieförderndes Handeln und der Verknüpfung mit den bibliothekarischen Grundwerten geschieht zweierlei. Es wird ein Menschenbild entworfen, das die Grundlage der bibliothekspädagogischen Bestrebungen bildet. Und es wird ein genuin pädagogischer Aspekt betont, nämlich der Einfluss und das Hineinwachsen in die Gesellschaft. In der Pädagogik wird dies als Reflexion über den eigenen Standpunkt und das pädagogische Menschenbild gefasst. Es spiegelt sich aber auch in der Auseinandersetzung mit Sozialisation und Erziehung wider (vgl. Kap. 3.2 *Pädagogik in der Bibliothek?*; 3.2.1 *Erziehung* und 3.2.3 *Sozialisation/Enkulturation* in dieser Arbeit). Hier wird bereits deutlich, dass es bei der Verknüpfung von Bibliothek und Pädagogik um mehr geht, als nur die didaktische Vorbereitung einer Veranstaltung und dem Einsatz der passenden Methoden.

Schultka gibt aber auch ganz konkret Hilfestellung, wie eine Bibliothek ein bibliothekspädagogisches Angebot entwickeln kann. Grundsätzlich zu berücksichtigen ist:

Da Bibliotheken nicht alle Zielgruppen, Arbeitsanlässe, Arbeitsformen, Inhalte usw. berücksichtigen können, ist es wichtig, eine Spezialisierung der bibliothekspädagogischen Arbeit vorzunehmen. Richtschnur dafür sollte der Arbeitsauftrag und das Selbstverständnis der jeweiligen Bibliothek sein (Schultka 2006, S. 17).

Allgemein beschreibt Schultka fünf Arbeitsphasen zur Entwicklung bibliothekspädagogischer Angebote: 1. Analyse des Ist-Standes, 2. Planungsphase – Soll-Formulierung, 3. Implementierung des Angebots, 4. Evaluation, 5. Weiterentwicklung (vgl. Schultka 2006, S. 17-18). Wobei er nur auf die ersten beiden Arbeitsphasen und die Evaluation näher eingeht.

Leitende Fragen bei der Analyse des Ist-Standes sind für Schultka:

- Welche Aufgaben hat die Bibliothek?
- Wer ist die Hauptzielgruppe der Bibliothek?
- Welche pädagogische Arbeit wurde bisher für diese Zielgruppe geleistet?
- Welche pädagogische Arbeit wurde bisher für andere Zielgruppen geleistet?
- Gibt es bereits ein bibliothekspädagogisches Konzept?
- Mit wem hat die Bibliothek bisher in Sachen Bildung zusammengearbeitet?
- Welche pädagogischen Materialien hat die die Bibliothek bisher erarbeitet und eingesetzt?
- Wie sind vorhandene pädagogische Angebote in die Organisationsstruktur der Bibliothek eingebettet?

- Wie sind vorhandene pädagogische Angebote in die Organisationsstruktur der unmittelbar zur Bibliothek gehörenden übergeordneten Struktur eingebettet?
- Welche Kooperationen bestehen zwischen der Bibliothek und anderen Bildungsanbietern?
- Wurden bisher pädagogische Rahmenrichtlinien von Schule und Hochschule zur Gestaltung der bibliothekspädagogischen Arbeit herangezogen?
- Welche Rahmenrichtlinien gibt es, die für die pädagogische Arbeit in dieser Bibliothek interessant sein könnten?
- Gibt es Kooperationsvereinbarungen mit Hauptbildungsträgern?
- Welche Bildungsidee liegt dem bisherigen pädagogischen Angebot der Bibliothek zugrunde?

(vgl. Schultka 2006, S. 17)

Von Schultka entwickelter Leitfaden zur Planung bibliothekspädagogischer Angebote:

- Wie sollte das bibliothekspädagogische Angebot unter Berücksichtigung der Aufgaben, die die Bibliothek hat, aussehen?
- Für welche Zielgruppen sollen pädagogische Angebote entwickelt werden?
- Wer soll/en die Hauptzielgruppe/n sein?
- Wer soll/en die Nebenzielgruppe/n sein?
- Welche pädagogischen Angebote sollen neu geschaffen werden?
- Welche pädagogischen Angebote, von den bestehenden, sollen verbessert werden?
- Welche pädagogischen Angebote, von den bestehenden, sollen unverändert erhalten bleiben?
- Welche pädagogischen Angebote, von den bestehenden, sollen abgeschafft werden?
- Welche Inhalte sollen vermittelt werden?
- Welche Lehr/Lernziele sollen verfolgt werden?
- Welche Organisationsformen und Methoden sollen genutzt werden?
- Mit wem soll kooperiert werden?
- Entwicklung des Veranstaltungsprogramms
- Entwicklung von Selbstlernmaterial
- Wie sollen die Angebote evaluiert werden?
- Soll der Lernerfolg der Teilnehmer/innen gemessen werden?
- Müssen Organisationsstrukturen in der Bibliothek geändert werden, damit bibliothekspädagogische Arbeit möglich wird?
- Arbeiten Sie eng mit der Direktion der Bibliothek zusammen!
- Welche Angebote sollen sofort, welche später realisiert werden?
- Was muss alles vorbereitet sein, damit das Angebot implementiert werden kann?

(vgl. Schultka 2006, S. 17-18)

Schultkas gibt Tipps zur Evaluation:

- Bewerten Sie sich selbst, insbesondere Ihr Handeln.
- Bewerten Sie die Angebote.
- Lassen Sie die Angebote bewerten.

(vgl. Schultka 2006, S. 18)

Ein etwas anderes bzw. engeres Verständnis von Bibliothekspädagogik liegt bei Dannenberg und Haase vor. Bei ihrem Artikel *In 10 Schritten zur Teaching Library* handelt es sich um eine detaillierte Anleitung, wie die bibliothekspädagogische Arbeit zur Entwicklung von Informationskompetenz geplant und umgesetzt wird. Es geht darum, eine Bibliothek in 10 Schritten zur Teaching Library zu entwickeln. Verdeutlicht wird das Vorgehen am Beispiel der Bibliothek vom Lette Verein. Bevor die 10 Schritte beschrieben werden, erfolgt eine Begriffsklärung, die hier von Interesse ist.

»Bibliothekspädagogische Veranstaltungen« sind Unterrichts- oder Trainingseinheiten zur Förderung von Informationskompetenz durch Bibliotheken. Der Begriff soll verdeutlichen, dass pädagogische, also sowohl didaktische als auch methodische Prinzipien zur Anwendung kommen (Dannenberg 2007, S. 101).

Es wird betont, dass die Bibliothekspädagogik von der herkömmlichen Benutzerschulung oder Bibliothekseinführung abgegrenzt wird – wobei die bibliothekspädagogischen Veranstaltungen Elemente von ihren Vorläufern enthalten könne (vgl. Dannenberg 2007, S. 101).

Auffallend ist hier, dass bibliothekspädagogische Veranstaltungen im Kontext der Teaching Library nur als Unterrichtseinheiten zur Förderung der Informationskompetenz gesehen werden. Dies greift im Sinne von Schultka und Keller-Loibl eindeutig zu kurz, die unter Bibliothekspädagogik nicht nur Veranstaltung zur Informationskompetenz, sondern beispielsweise auch zur Leseförderung verstanden wissen wollen (s.o. bzw. Kap. 3.1.4.2 *Leseförderung und Bibliothekspädagogik*). Neben Bibliothekspädagogik werden auch noch die Begriffe Informationskompetenz und Teaching Library erläutert (ihr Verständnis wird in den entsprechenden Kapiteln 3.1.4.3 *Informationskompetenz und Bibliothekspädagogik* und 3.1.4.4 *Teaching Library im Kontext der Bibliothekspädagogik* aufgegriffen). Insgesamt handelt es sich um einen kurzen und gut verständlichen Artikel, der neben den Begriffsdefinitionen die zehn Schritte zur Teaching Library beschreibt, die hier genannt werden sollen, da sie wichtige bibliothekspädagogische Arbeitsschritte klar auf den Punkt bringen:

Schritt 1: Veranstaltungsidee

Schritt 2: Inhaltsanalyse

Schritt 3: didaktische Reduktion

Schritt 4: Beschreibung der Lernziele

- Schritt 5: Wahl der Methoden (aktivierender Vortrag, Gruppenarbeit, Karussellmethode, Impulsmethode, Moderation)
- Schritt 6: Ablaufmatrix (tabellarische Darstellung der bibliothekspädagogischen Veranstaltung)
- Schritt 7: Evaluation (Punktabfrage)
- Schritt 8: kontinuierlicher Verbesserungsprozess
- Schritt 9: pädagogische Fortbildungen bzw. Fortbildungen zu Rhetorik, Moderation von Gruppen, Zeit- und Projektmanagement oder Präsentationstechniken
- Schritt 10: Bibliothekscurriculum (Koordination aller bibliothekspädagogischen Angebote im Zusammenhang mit dem Ausbau weiterer Kooperationen)

Haase hat sich in einem weiteren Artikel mit der bibliothekspädagogischen Arbeit auseinandergesetzt. Ihr geht es darum, zu bestimmen, was Bibliothekspädagogik ist und kann. Sie stellt fest, dem Lernen förderlich seien Wiederholungen, aktivierende Lernformen, eine hohe Motivation und positive Emotionen (vgl. Haase 2010, S. 62).

Für Haase ist die Ausgestaltung der Bibliotheken bis zur bibliothekarischen Beratung pädagogisches Handeln. Veranstaltungen sieht sie im Bereich des Marketings von Bibliotheken, wobei sie ihnen jedoch zugesteht, mit pädagogischen Elementen bereichert werden zu können, wenn sie in den Bildungsbereich zielen (vgl. Haase 2010, S. 63). Sicherlich gibt es hier eine Überschneidung von Bibliothekspädagogik und Marketing, allerdings liegt der Schwerpunkt auf der bibliothekspädagogischen Arbeit. Wichtig für das Gelingen von großen Veranstaltungen mit Kindergartengruppen, Schulklassen oder Studiengruppen ist das pädagogisch-didaktische Know-How. Erst eine gelungene Veranstaltung sorgt dafür, dass die Teilnehmenden wieder kommen. Ihre Ideen zusammenfassend stellt sie fest:

Bibliothekspädagogik kann als die Theorie und Praxis erzieherischen Handelns im Kommunikationszusammenhang der Bibliothek sowie die Befähigung von Bibliotheksfachkräften dazu bezeichnet werden. Bibliothekspädagogik berührt alle Arbeitsbereiche der Bibliothek, vom Gestalten der Bibliotheken bis zum Begleiten des Publikums. Sie macht die Ordnung des Wissens erlebbar (Haase 2010, S. 64).

3.1.3.1 Kritik

In seinem Artikel *Informationskompetenz, Bibliothekspädagogik und Fachreferate* setzt sich Jochum mit den Heidelberger, Freiburger und Erfurter Modellen zur Förderung von Informationskompetenz auseinander. Er kritisiert, dass bei ihnen

die inhaltliche Anbindung an die Studienfächer fehle, zum Teil sogar die institutionelle, sprich die curriculare Einbettung.

Nach Jochum würde der bibliothekspädagogische Ansatz Schultkas mit der Forderung, die edukative Arbeit zu professionalisieren und die Bibliothek als Lernort zu entwickeln, genau auf die Verbindung von methodischer und inhaltlicher Kompetenz zielen (vgl. Jochum 2003, S. 1454). Aber auch hier sieht er, wie beim Freiburger und Heidelberger Modell, den proklamierten Anspruch nicht erfüllt: „Doch leider verkürzt Schultka sein eigenes Konzept, wenn er die Lehr- und Lerninhalte der Bibliothekspädagogik auf das übliche Set von bibliotheks-, buch- und informationszentrierte Themen reduziert, um die eigentlichen Inhalte entweder den Lehrern (bei Schülerseminaren) oder den Hochschullehrern (bei universitären Seminaren) zu überlassen und den Bibliothekaren höchstens eine propädeutische Rolle für solche Veranstaltungen zuzuerkennen. [...] Nimmt man dagegen die Rede von der Bibliothek als einen »Lernort« ernst, darf man vor den Inhalten nicht mehr zurückschrecken und muss die *Bibliothekspädagogik* mit der *Fachpädagogik* [Hervorhebungen i. Original] der einzelnen Studienfächer verbinden; und das heißt, nicht nur eine didaktische Professionalisierung zu betreiben, sondern auch eine inhaltliche“ (Jochum 2003, S. 1455).

Jochum stellt dagegen das Angebot, das die Bibliothek der Uni Konstanz bietet. Es handelt sich um drei Modelle, die ersten zwei sind ‚nur‘ institutionell an die Studienfächer angebunden, das dritte Modell ist institutionell und inhaltlich angebunden – als Beispiel nennt Jochum „Literaturrecherchen und wissenschaftliches Arbeiten am Beispiel von Goethes früher Lyrik“ (Jochum 2003, S. 1458).

Seine ganze Kritik an den mangelnden Inhalten der bibliothekarischen Schulungsangebote stellt Jochum in einen historischen Kontext. Noch im 18. Jahrhundert sei die Bibliothek eng mit den Inhalten der Hochschullehre verknüpft gewesen, was sich schon daran zeigte, dass die Bibliothek von einem Professor geleitet wurde. Erst im 19. und 20. Jahrhundert mit Einführung des Berufsstands des Bibliothekars sei die Organisation und Verwaltung der Bibliothek von den Inhalten der Lehre abgekoppelt worden (vgl. Jochum 2003, S. 1451).

Die Frage ist, inwieweit tatsächlich Inhalte vermittelt werden sollen, da es doch um die Förderung einer Kompetenz geht. Hier ist Schultkas Einwand, dass die Bibliothek ‚nur‘ sekundärer Bildungsträger sei, zu bedenken, genauso wie seine Anmerkung, dass die Bibliothek keine Konkurrenz zur Schule oder Hochschule darstellen sollte. So wünschenswert eine inhaltliche Anbindung ist – im Sinne eines aktiven im Handeln sich Aneignens von Kompetenzen, so vorsichtig und mit diplomatischem Geschick sollte aus Sicht der Bibliotheken vorgegangen werden. Ein enger Dialog mit Lehrenden der einzelnen Fächer ist auf jeden Fall ratsam.

Grundsätzlich ist es natürlich erstrebenswert, die Entwicklung von Informationskompetenz der Studierenden sowie der Schülerinnen und Schüler an die fachlichen Inhalte anzuknüpfen, an denen sie gerade arbeiten. Sicherlich macht es keinen Sinn, Studierenden der Germanistik Fachdatenbanken der Chemie vorzustellen.

Sühl-Strohmenger beschreibt den Erfolgskurs von Teaching Library Konzepten an Hochschulbibliotheken, die sich im Wesentlichen mit der Entwicklung von Informationskompetenz beschäftigen (vgl. auch Kap 4.2.2 *Teaching Library*). Dabei betont er zunächst die steigende Nachfrage nach Einführungen und Kursen der Teaching Library (vgl. Sühl-Strohmenger 2007, S. 13-16), dann die theoretische Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellen der Informationskompetenz (vgl. Sühl-Strohmenger 2007, S. 17-19) sowie unterschiedlichen Lerntheorien (vgl. Sühl-Strohmenger, S. 24-25). „Man nimmt beispielsweise die neueren Erkenntnisse der konstruktivistischen Lerntheorie zur Kenntnis und konzipiert Kursangebote, die das selbstständige und aktive Lernen unterstützen“ (vgl. Sühl-Strohmenger 2007, S. 18). Außerdem thematisiert Sühl-Strohmenger die curriculare Einbindung in das Studium sowie die Kooperation mit der Hochschule und er stellt die Arbeit des Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) vor (vgl. Sühl-Strohmenger, S. 25-27). Einen wichtigen Teil seiner Ausführungen machen die Überlegungen zur pädagogisch-didaktischen Qualifizierung des Bibliothekspersonals aus, das in der Teaching Library lehrt (vgl. Sühl-Strohmenger 2007, S. 19-20 und S. 27-28). „Wenn sich die Hochschulbibliothek als Lehr-Lernzentrum für Informationskompetenz etablieren will, bedarf es einer neuen proaktiven Haltung der neuen Aufgabe und der damit verbundenen Herausforderungen gegenüber, einer Offenheit für pädagogisch-didaktisches Handeln und die Aneignung der dafür erforderlichen Kompetenzen“ (Sühl-Strohmenger 2007, S. 19). Sühl-Strohmenger nennt:

- Grundlagen des Lehrens und Lernens
- Didaktisch-methodische Kenntnisse der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Struktur (Großgruppen, Seminarstärke, Kleingruppen)
- Kommunikation und Interaktion
- Kenntnis von Lernplattformen der Hochschule
- Konzeption von e-Learning-Modulen
- Marketing (Sühl-Strohmenger 2007, S. 20).

Damit befindet er sich eigentlich ganz in der Nähe von dem, was Schultka unter Bibliothekspädagogik versteht. Dagegen grenzt Sühl-Strohmenger sich jedoch ab (vgl. Sühl-Strohmenger S. 20-22).

Gegen Schultkas Idee der Bibliothekspädagogik wendet er ein, dass sich Bibliotheken nicht mit Museen und Theater vergleichen könnten (vgl. Sühl-Strohmenger 2007, S. 21) – was grundsätzlich zwar stimmt, Bibliotheken sind keine

Theater oder Museen, dennoch kann es sinnvoll sein, sich mit den theater- oder museumspädagogischen Ansätzen kritisch auseinanderzusetzen und zu prüfen, was sich für die bibliothekspädagogische Arbeit und Theoriebildung eignet.

Auch gegen die Idee Schultkas, eine/n Bibliothekar/in für die bibliothekspädagogische Arbeit abzustellen, erhebt Sühl-Strohmenger Einwände (vgl. Sühl-Strohmenger 2007, S. 21). Dies mögen berechtigte Einwände sein, widerspricht aber nicht den grundsätzlichen Ideen der Bibliothekspädagogik, sondern kritisiert lediglich eine Umsetzungsform.

Außerdem kritisiert Sühl-Strohmenger die Idee der Bibliothekspädagogik mit allen Bildungsträgern zu kooperieren und in allen Bibliothekstypen eingesetzt zu werden. Er schreibt:

Bibliotheken sind gut beraten, sich nicht mit weitreichenden programmatischen Vorstellungen und gut gemeinten pädagogischen Absichten zu überfrachten, wollen sie nicht Gefahr laufen, nicht mehr ernst genommen zu werden. Die pädagogischen Aktivitäten in den Bibliotheken sollten sich einerseits unmittelbar an dem Bedarf der Nutzer, andererseits an den Inhalten der Fächer anknüpfen und zu einigermaßen überprüfbaren Ergebnissen führen (Sühl-Strohmenger 2007, S. 21).

Dazu ist zu sagen, dass auch Schultka davon ausgeht, dass die unterschiedlichen Bibliothekstypen für ihre Zielgruppen verschiedene bibliothekspädagogische Angebote entwerfen und mit den jeweiligen primären Bildungsträgern kooperieren, auch in dem Sinne, dass an spezielle Fächerinhalte angeknüpft wird. Es ist nicht das Ziel, alle bibliothekspädagogischen Angebote, die möglich sind, in jeder Bibliothek umzusetzen, sondern auf den Bibliothekstyp und die jeweiligen Zielgruppen abzustimmen.

Da Bibliotheken nicht alle Zielgruppen, Arbeitsanlässe, Arbeitsformen, Inhalte usw. berücksichtigen können, ist es wichtig, eine Spezialisierung der bibliothekspädagogischen Arbeit vorzunehmen. Richtschnur dafür sollte der Arbeitsauftrag und das Selbstverständnis der jeweiligen Bibliothek sein (Schultka 2006, S. 17).

Ansonsten ist die Ausgangslage von Sühl-Strohmenger und Schultka einfach eine andere. Sühl-Strohmenger ist mit der Universitätsbibliothek Freiburg im Netzwerk Informationskompetenz in Baden-Württemberg aktiv, er interessiert sich nur für die Belange der Hochschulbibliotheken und entsprechend für die Kooperationen mit den Hochschulen. Ohne Zweifel hat das NIK-BW viel bewirkt, was die Anerkennung der Leistungen und Möglichkeiten der Hochschulbibliotheken bei der Mitwirkung in der Entwicklung von Informationskompetenz im Hochschulbereich angeht (vgl. Positionspapier DBV, Enquete Kommission, Entschluss Hochschulrektoren Konferenz). Schultka, der mit ‚seiner‘ Erfurter Universitätsbibliothek in die thüringweite AG Benutzerschulung eingebunden ist, erlebt die fruchtbare Zusammenarbeit von Öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken, bei denen es um mehr als Informationskompetenzentwicklung geht.

Bei der Bibliothekspädagogik handelt es sich insofern um ein umfassenderes, visionäres Konzept, dass, weil es Öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken gleichermaßen erfasst, politisch umso machtvoller sein kann.

Ein Jahr später veröffentlicht Sühl-Strohmenger mit Straub zusammen den Artikel *Pädagogische Überlegungen und didaktische Ansätze zur Vermittlung von Informationskompetenz an der Universitätsbibliothek Freiburg* (vgl. Sühl-Strohmenger 2008). Hier geht es allgemein um die Schulungsaktivitäten der Universitätsbibliothek Freiburg. Es werden die Zielgruppen, die räumlichen Voraussetzung und die pädagogisch-didaktische Qualifizierung des Bibliothekspersonals beschrieben. Davon ausgehend werden die pädagogisch-didaktischen Konzepte dargestellt, die in Freiburg zur Anwendung kommen. Insgesamt stellt Sühl-Strohmenger fünf Kursvarianten vor.

Obwohl es in dem Artikel offensichtlich um die Auseinandersetzung mit pädagogischen und didaktischen Ansätzen bei Schulungsveranstaltungen in der Bibliothek geht, lehnen es Sühl-Strohmenger und Straub ab, von Bibliothekspädagogik zu sprechen:

Grundsätzlich gibt keine spezielle Form der Pädagogik für Bibliothekare, also eine »Bibliothekspädagogik«, sondern es gelten ähnliche pädagogische Überlegungen wie für jede andere Lehr-Lernsituation. Allerdings existieren unterschiedliche pädagogische Theorieansätze, die nicht in gleicher Weise auf die spezifischen Bedingungen von Bibliotheksveranstaltungen anwendbar erscheinen (Sühl-Strohmenger 2008, S. 143).

Trotz der Ablehnung einer Bibliothekspädagogik oder einer speziellen Form der Pädagogik für Bibliothekare, stellt Sühl-Strohmenger doch das Besondere an Bibliothekskursen dar: Sie seien oftmals recht groß und die Studierenden stellen mit ihrem unterschiedlichen Vorwissen eine inhomogene Gruppe dar (vgl. Sühl-Strohmenger 2008, S. 125-126). Hinzu kommt noch, dass die Zeit oftmals sehr begrenzt ist.

Ebenfalls gibt es nach Sühl-Strohmenger bestimmte pädagogisch-didaktische Konzepte, die sich für Bibliothekskurse bewährt haben. Dies seien das konstruktivistisch fundierte Paradigma des Instructional Design sowie die dialogisch-kommunikativen Ansätze von Schulz von Thun (vgl. Sühl-Strohmenger 2008, S. 143). Beim Instructional Design werde das Lernen als aktiver Prozess der ‚Selbstermächtigung‘ aufgefasst und durch aktivierende Verfahren gefördert. Die dialogisch-kommunikativen Ansätze dienen dazu, den Lehrenden die kommunikative Situation in der Lehrveranstaltung bewusst zu machen.

Straub und Sühl-Strohmenger scheinen sich hier selbst zu widersprechen, beschreiben sie doch das Spezielle an Bibliothekskursen zur Informationskompetenzentwicklung und haben sogar entsprechende pädagogisch-didaktische Ansätze gefunden, um auf diese spezielle Situation

einzugehen. Auch hier wird wieder die Ablehnung deutlich, die Begründung ist jedoch ebenfalls nicht überzeugend.

Grundsätzlich sind die Einwände von Jochum, Sühl-Strohmenger und Straub relativ schwach. Sie betreffen lediglich Details, die damals und vielleicht auch heute noch in der Entwicklung begriffen sind, und die Bibliotheken durchaus unterschiedlich umsetzen können. Nichtsdestotrotz ist in der Kritik Sühl-Strohmengers ein unspezifischer Widerstand gegenüber dem Begriff Bibliothekspädagogik zu spüren, der durchaus ernst genommen werden muss, will man die Fachcommunity überzeugen, dass die Bibliothekspädagogik ein passendes Label für Schulungsaktivitäten und Lernortgestaltung – eine Kernaufgabe – von Bibliotheken ist und ein essentieller Baustein in der Ausbildung von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren sein sollte.

3.1.4 Einzelne Aspekte der bibliothekspädagogischen Arbeit

2004 erscheint ein zweigeteilter Artikel Schultkas in *Bibliotheksdienst*. In der Einleitung geht es allgemein um Bibliothekspädagogisches. Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung der Bibliothek als Lernort und der Förderung von Informationskompetenz. Hier wird bereits deutlich, dass sich bibliothekspädagogische Arbeit auf das Lehren und Lernen in der Bibliothek konzentriert. Als wichtige Schwerpunkte bibliothekspädagogischer Arbeit nennt Schultka Leseförderung und Entwicklung von Informations- und Medienkompetenz. Im Hauptteil werden Hilfsmittel zur Kursvorbereitung und zum Unterrichten und Lehren in Bibliotheken vorgestellt.

Ausgehend von diesem Artikel von 2004, sollen Schultkas Bestimmungen und Einordnungen von relevanten Begriffen für die Bibliothekspädagogik vorgestellt werden.

Ein Jahr später, 2005, hat Schultka einen langen Artikel in *Bibliotheksdienst* veröffentlicht, in dem er einerseits den Begriff Bibliothekspädagogik näher spezifiziert und andererseits verwandte Begriffe wie Teaching Library und Informationskompetenz kritisch reflektiert. Außerdem stellt er ein Bibliotheksscurriculum für Lebenslanges Lernen oder, anders ausgedrückt, für die persönliche Bildungsbiographie vor.

Es folgen zwei Vorträge mit ähnlichen Inhalten, 2005 in Würzburg und Halle an der Saale, sowie 2006 ein Vortrag in Stuttgart. In dem Vortrag in Stuttgart setzt Schultka sich intensiv mit pädagogischen Themen wie Bildung, Erziehung und Didaktik auseinander.

2007 folgt ein Artikel in dem Sammelband *Teaching Library – eine Kernaufgabe für Bibliotheken*, in dem es um Bibliothekspädagogik und Teaching Library geht.

Ebenfalls erwähnenswert ist der Vortrag *Bibliothekspädagogik – Realität oder Utopie?* gehalten 2013 in Mannheim auf dem 1. Forum Bibliothekspädagogik. Hier werden viele bereits früher von Schultka bearbeitete Aspekte noch einmal aufgenommen. Neu ist hier die intensive Auseinandersetzung mit der bereits erwähnten, aber bis dato nur gestreiften Museumspädagogik.

3.1.4.1 Lernort

Ausgehend von dem Artikel von 2004 bestimmt Schultka Bibliotheken als Lernorte in zweifacher Weise. Einerseits als Ort, der – unter bibliothekspädagogischen Gesichtspunkten gestaltet – informelles Lernen anregt und ermöglicht. Andererseits als Ort des Lehrens und Lernens, also als Ort, an dem Bibliothekspädagogik realisiert wird.

Bibliothekspädagogisches Handeln versucht, Bibliotheken als Orte des Lernens zu gestalten. Ein Lernort ist ein Ort, wo man sich wohl fühlt, wo man inspiriert und kreativ sein kann, wo man konzentriert arbeiten und sich zeitweilig entspannen kann, wo man das findet, was man zum Lernen braucht, wo man individuell und gemeinsam lernen und wo man Lernveranstaltungen besuchen kann (Schultka 2004a, S. 1107).

Im Zusammenhang mit der Entwicklung der Bibliothek zum Lernort thematisiert Schultka einige Fragen:

Wie viel kreative Atmosphäre können und wollen wir für unsere Nutzer schaffen? Wie viel kreativen »Lernraum« dürfen sich Nutzer selbst bei uns in der Bibliothek gestalten? Wie können wir es erreichen, den Ansprüchen und Bedürfnissen, die die unterschiedlichen Lern- und Mentalitätstypen ans geistige Arbeiten stellen, gerecht zu werden? (Schultka 2004a, S. 1108).

Schultka versteht die bibliothekspädagogischen Veranstaltungen als Ergänzung und Begleitung zu dem, was Schule und Hochschule im Rahmen ihres Lehrauftrags leisten. Und er ergänzt: „Indem die Bibliothekspädagogik edukative Veranstaltungen in der Bibliothek organisiert, macht sie diese auch zum Lernort“ (Schultka 2004a, S. 1108-1109).

Keller-Loibl stellt die Bibliothekspädagogik ebenfalls in den Kontext der Lernort-Diskussion bzw. betont ihre Wichtigkeit für Bibliotheken „[...] als Orte des lebenslangen Lernens [...]“ (Keller-Loibl 2011). In diesem Zusammenhang stellt sie fest: „Bibliotheken entwickeln sich immer mehr zu Orten des nicht-formalen und informellen Lernens“ (Keller-Loibl 2011). Wobei tatsächlich auch von formalem Lernen gesprochen werden kann, wenn die bibliothekspädagogischen Veranstaltungen durch Kooperationen mit Schulen oder Hochschulen obligatorisch und zensurenrelevant sind (vgl. hierzu das Kap. 3.2.4 *Lernen* in dieser Arbeit).

3.1.4.2 Leseförderung und Bibliothekspädagogik

Bibliothekspädagogik, verstanden mit Schultka als übergreifendes Konzept, bezieht sich sowohl auf Öffentliche als auch wissenschaftliche Bibliotheken.

Entsprechend den Zielgruppen werden die bibliothekspädagogischen Angebote gestaltet:

Stadtbibliotheken werden sich um die Entwicklung von Lese-, Medien- und Informationskompetenz bei Vorschülern, Schülern und auch Erwachsenen bemühen. In Hochschulbibliotheken wird der Schwerpunkt der bibliothekspädagogischen Arbeit auf der Entwicklung von Informationskompetenzen liegen [...] (Schultka 2004a, S. 1109).

Als Aufgaben für die Öffentlichen Bibliotheken wird mit der Entwicklung der Medien- und Informationskompetenz auch die Förderung von Lesekompetenz genannt. Sie ist demnach elementarer Bestandteil der bibliothekspädagogischen Aufgaben Öffentlicher Bibliotheken.

Ein Jahr später in einem Vortrag in Halle an der Saale nennt Schultka wieder sowohl die Informationskompetenz als auch die Entwicklung von Lesekompetenz, spricht die Leseförderung, als inhaltliche Teilbereiche der Bibliothekspädagogik:

Die Entwicklung von Informationskompetenz ist ein inhaltlicher Teilbereich der bibliothekspädagogischen Arbeit. Weitere Inhaltsbereiche sind z.B. : Entwicklung von Lesekompetenz, Schreibkompetenz, Sprachkompetenz, interkultureller Kompetenz und Selbstkompetenz (Schultka 2005c, S. 5).

Dass Schultka die Leseförderung als wesentliches Teilgebiet der Bibliothekspädagogik sieht, wird auch an einer Äußerung in einem Essay von 2011 deutlich. Hier weist er darauf hin, wie wichtig die Bestimmung und Begründung von Spezialdidaktiken innerhalb der Bibliothekspädagogik ist. Dabei nennt er insbesondere eine Didaktik der Informationskompetenz sowie auch eine Didaktik der Leseförderung.

Auch Keller-Loibl sieht die Leseförderung, genauso wie die Entwicklung von Informationskompetenz, als genuinen Teilbereich der Bibliothekspädagogik, wie in der Einleitung zu dem von ihr herausgegebenen Buch *Bibliothekspädagogische Klassenführungen* deutlich wird:

Klassenführungen sind komplexe Lernsituationen, die mithilfe eines didaktisch-methodischen Konzepts vom Bibliothekar geschaffen und begleitet werden. Die theoretischen Grundlagen stellt die Bibliothekspädagogik bereit. Bibliothekspädagogische Klassenführungskonzepte sind darauf ausgerichtet, Lernvorgänge bei Schülern anzuregen und eine aktive Beschäftigung mit der Bibliothek und den Medien auszulösen. Neben der Vermittlung altersspezifischer Fertigkeiten für die Benutzung einer Bibliothek wird die Ausbildung von Lese-, Medien- und Informationskompetenz gefördert (Keller-Loibl 2008, S. 7).

Auf einen weiteren Punkt, warum Leseförderung bibliothekspädagogische Arbeit ist, weisen Acquistapace u.a. in einer Broschüre des Departments Information der HAW Hamburg hin (s. Abb. unten). Sie stellen fest: „Bei den Veranstaltungen zur Leseförderung in öffentlichen [sic] Bibliotheken handelt es sich immer um eine inszenierte Situation“ (Acquistapace 2013, S. 6). Schultka wiederum beschreibt

Bibliothekspädagogik als „[...] Lehr-/Lerninszenierungen für *Menschen* [Hervorhebung i. Original] in, mit und durch Bibliotheken“ (Schultka 2013, S. 10; vgl. auch Schultka 2011, S. 6).



Abbildung 1: Broschüre, die im Rahmen eines Wahlmoduls unter Leitung von Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert am Department Information der HAW Hamburg entstanden ist (Quelle: Acquistapace 2013).

Leseförderung ist schon lange Bestandteil der Kinder- und Jugendarbeit Öffentlicher Bibliotheken. Im Rahmen der Bibliothekspädagogik geht es darum, diese Arbeit zu professionalisieren. Wichtig sind hier pädagogisch-didaktisches Grundwissen, die Kenntnis verschiedener Vermittlungsmethoden und zielgruppenspezifische Angebote.

3.1.4.3 Informationskompetenz und Bibliothekspädagogik

Mit Verweis auf die US-Standards der Association of College & Research Libraries (ACRL) fasst Schultka 2004 bibliothekspädagogische Ziele in Hinblick auf die Förderung von Informationskompetenz²⁰ an Universitätsbibliotheken zusammen:

Das Hauptaugenmerk in der edukativen Arbeit wird darauf liegen, Gymnasiasten und Studierende für das Recherchieren nach Fakten und Literatur zum wissenschaftlichen Gebrauch zu sensibilisieren und deren Recherchen in unterschiedlichen Medien und Systemen, die die Bibliothek vorrätig und zugänglich hält, zu professionalisieren. In diese pädagogische Zielstellung ist die Entwicklung von kritischem Denken, Problembewusstsein und von Verfahren, um den Rechercheweg sowie die ermittelten

²⁰ Zu gängigen Definitionen von Informationskompetenz, Standards von Informationskompetenz und einigen Modellen vgl. Kap. 3.4.2 *Informationskompetenz* in dieser Arbeit.

faktographischen und bibliographischen Daten zu dokumentieren, eingeschlossen (Schultka, 2004a, S. 1109).

Ein Jahr später weist Schultka darauf hin, dass ‚nur‘ von der Informationskompetenz zu sprechen eigentlich zu kurz greift. Denn im Zusammenhang mit Informationskompetenz stehen nach Schultka weitere Kompetenzen. Sie setze sich zusammen aus Lesekompetenz, Medienkompetenz, Informationskompetenz, Schreibkompetenz, Präsentationskompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz (vgl. Schultka 2005a, S. 1477). Er beschreibt für jeden oben genannten Kompetenzbereich Fähigkeiten, die in dem jeweiligen Bereich entwickelt werden sollten:

1. Informationskompetenz

- Informationsbedarf (= Wissenslücke) erkennen und beschreiben
- Vorgehen planen (= gedankliche Vorwegnahme), wie der Informationsbedarf gedeckt werden kann (wie die Wissenslücke geschlossen werden kann) = Handlungsplan entwerfen
- Handlungsplan umsetzen = Recherche durchführen
- Sich Zugang zu Informationsträgern beschaffen und auswerten
- Gewonnene Informationen dokumentieren
- Informationen bewerten
- Rechtliche Regelungen bei der Nutzung von Informationen einhalten

2. Medienkompetenz

- Unterschiedliche Medien rezipieren
- Unterschiedliche Medien bewerten
- Unterschiedliche Medien produzieren
- Medienarten unterscheiden
- Mit technischen Geräten, die der Mediennutzung dienen (z.B. Computer, Beamer, Smartboard) umgehen

3. Lesekompetenz

- Unterschiedliche Textsorten lesen
- Textsorten unterscheiden und definieren
- Verschiedenen Lesetechniken anwenden
- Inhalte beim Lesen erfassen
- Zwischenüberschriften bilden
- Hauptgedanken erfassen

4. Schreibkompetenz

- Texte verschiedener Textarten schreiben
- Orthographisch und grammatisch richtig schreiben
- Stilistisch vielfältig schreiben

- Orthographische, Fremd-, Synonym- und weitere Sprachwörterbücher benutzen

5. Sozialkompetenz

- Zur Paar- und Gruppenarbeit in der Lage sein
- Konflikte erkennen und lösen
- Menschen anleiten
- Kontakt zu anderen aufnehmen und pflegen
- Individualität respektieren, Unterschiedlichkeit zu lassen
- Mit Schwierigkeiten und Konflikten umgehen
- Angemessen kritisieren
- Kritik aushalten

6. Selbstkompetenz

- Selbstkritik üben
- Eigene Bedürfnisse erkennen und benennen
- Sich konzentrieren
- Planen
- Eigene Gefühle bemerken und beschreiben
- Stärken und Schwächen erkennen und beschreiben
- Sich selbst einschätzen
- Einen länger dauernden Arbeitsprozess durchhalten und nicht abbrechen
- Mit Schwierigkeiten und Konflikten umgehen
- Kritik aushalten

(vgl. Schultka 2005a, S. 1477-1478)

Diese Vielzahl an Kompetenzen, die neben der Informationskompetenz entwickelt werden sollen, ist ein weiterer Grund, warum Schultka nicht nur von der Förderung der Informationskompetenz sprechen möchte, sondern diese in den umfassenderen Rahmen der Bibliothekspädagogik eingebettet sieht.

Ähnlich ist Schultkas Argumentation im selben Jahr in einem Vortrag in Würzburg. Da Informationskompetenz, auf die sich die Hochschulbibliotheken konzentrieren, nur ein Lernbereich von einer Fülle von möglichen sei und Öffentliche Bibliotheken noch weitere Kompetenzen stärken, wie Lese-, Schreib- Medien-, Lern-, Sprach- und interkulturelle Kompetenz, sei es besser, allgemein von Bibliothekspädagogik zu sprechen:

Der Begriff »Bibliothekspädagogik« ist geeignet, um alle edukativen Aktivitäten von Bibliotheken als pädagogische zu beschreiben sowie von der Fokussierung auf die Informationskompetenz wegzukommen und den Blick auf weitere Lerninhalte zu lenken (Schultka 2005b, S. 1).

Dannenberg und Haase fokussieren bibliothekspädagogische Bemühungen ganz in der Tradition der Teaching Library auf die Informationskompetenz. Wie weiter

oben bereits dargelegt, reduzieren sie bibliothekspädagogische Arbeit auf die Entwicklung von Informationskompetenz (vgl. Dannenberg 2007, S. 101 sowie in dieser Arbeit Kap. 3.1.3 *Weitere Bestimmungen von Bibliothekspädagogik*). Informationskompetenz bestimmen sie in Anlehnung an ein von Dannenberg entwickeltes Modell der Informationskompetenz:

Die Definition des Begriffs »Informationskompetenz« in diesem Beitrag folgt dem Modell im Lernsystem Informationskompetenz. Dieses Modell hat die vier Seiten

- Informationsbedarf erkennen und beschreiben
- Informationen finden
- Informationen, Informationsmittel und Arbeitsweise bewerten
- Informationen bearbeiten und präsentieren

Diese vier Seiten werden im Prozess der wissenschaftlichen Arbeit nicht linear, sondern sprunghaft berührt. Daher wird das LIK-Modell der Informationskompetenz in Form eines Tetraeders dargestellt, da in diesem sich alle vier Seiten gegenseitig berühren (Dannenberg 2007, S. 102, vgl. auch das LIK-Modell von Dannenberg in Kap. 3.4.2 Informationskompetenz).

Dannenberg und Haase weisen darauf hin, dass eine Kompetenz nicht vermittelt werden könne, sondern „[...] bestenfalls die Bedienung der Werkzeuge zu ihrer Erlangung. Die Kompetenzen bilden sich höchst individuell unterschiedlich bei den einzelnen Lernenden“ (Dannenberg 2007, S.102). Deshalb sprechen sie nicht von Vermittlung von Informationskompetenz, sondern von ihrer Förderung.

Das von Dannenberg und Haase vertretene Modell der Informationskompetenz ist simpler als das umfassende von Schultka, widerspricht ihm aber nicht.

3.1.4.4 *Teaching Library im Kontext der Bibliothekspädagogik*

Zunächst hält Schultka den Begriff Teaching Library²¹, verstanden als lehrende Bibliothek, nicht für geeignet, edukative Arbeit in Bibliotheken zu beschreiben, weil in jeder Bibliothek pädagogisches Handeln realisiert werden kann (vgl. Schultka 2005a, S. 1466). Außerdem muss nicht jedes bibliothekspädagogische Angebot Lehre sein. Schultka spricht z.B. von „[...] Katalogeinführungen, Didaktisierung von Internetseiten, Entwicklung von Point-of-use-Hilfen [sic], Informationskompetenztrainings, Bilderbuchkino, Bibliotheksralleyes, Mitarbeit in Propädeutiken“ (Schultka 2005a, S. 1467).

In einem Vortrag ein Jahr später versteht Schultka Teaching Library als einen Teil von Bibliothekspädagogik. Er erläutert neben anderen Begriffen Teaching Library und stellt zusammenfassend fest: „Diese Begriffe stellen Unterbegriffe zum Begriff »Bibliothekspädagogik« dar“ (Schultka 2006, S. 13). Teaching Library versteht Schultka als

²¹ Wie Teaching Library verstanden werden kann und woher der Begriff kommt, wird im Kapitel 3.4.3 *Teaching Library* in dieser Arbeit näher erläutert.

[...] ein Arbeits- und Organisationsmodell für Bibliotheken; so wie es Forschungsbibliotheken [...] gibt, gibt es auch Teaching libraries [sic]. Die Teaching library [sic] rückt als Hauptaufgabe der Bibliothek das Lehren/Lernen in den Mittelpunkt. Die Forschungsbibliothek rückt als Hauptaufgabe das Forschen der Nutzer und das Forschen der Bibliothek in den Mittelpunkt (Schultka 2006, S. 13).

Diese Auffassung bekräftigt Schultka in einem Artikel 2007 *Gedanken zur (Bibliotheks-)Pädagogik* in Krauß-Leicherts *Teaching Library – eine Kernaufgabe für Bibliotheken*. Zunächst stellt Schultka fest, dass eine Teaching Library eine lehrende Bibliothek sei, sie fokussiere auf die kulturelle Tätigkeit des Lehrens (vgl. Schultka 2007b, S. 165). Entsprechend formuliert er: „Teaching library [sic; Hervorhebung i. Original] ist also ein Arbeits- und Organisationsmodell für Bibliotheken, um edukative Services realisieren zu können“ (Schultka 2007b, S. 165). Wenn man nun aber edukative Services anbiete, müsse man sich auch mit Pädagogik auseinandersetzen, so Schultkas Schlussfolgerung. Dies bedeute auch Auseinandersetzung mit Fragen der Psychologie, Soziologie, Ethik sowie Bildungs- und Kulturpolitik, da die Theorie und Praxis der Pädagogik interdisziplinär sei (vgl. Schultka 2007b, S. 165). Schultkas Argumentation folgend bedarf die Teaching Library also einer Bibliothekspädagogik, da es um das Lehren und Lernen in Bibliotheken gehe.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Schultka Teaching Library, verstanden als lehrende Bibliothek, nicht mit Bibliothekspädagogik gleichsetzen will. Vielmehr versteht er Teaching Library als ein Arbeits- und Organisationsmodell für Bibliotheken, die edukative Services anbieten. Insofern ist Teaching Library ein Unterbegriff bzw. ein Teilbereich der Bibliothekspädagogik. Um eine Teaching Library zu realisieren, bedarf es bibliothekspädagogischer Elemente.

Dannenberg und Haase setzen sich ebenfalls mit dem Begriff Teaching Library auseinander. Und verweisen dabei auch auf die Begriffsgeschichte:

»Teaching Library« ist ursprünglich der Name, den sich ein Teil der Universitätsbibliothek in Berkeley/Ca. gab, um sein Ziel zu verdeutlichen: als Abteilung »Lehrende Bibliothek« Angebote zur Förderung der Informationskompetenz ihrer Kundschaft zu machen (Dannenberg 2007, S. 101).

Es wird betont, dass es sich in den angloamerikanischen Ländern um keinen Fachbegriff handelt – anders als im deutschsprachigen Raum.

Bibliotheken mit einem modularen Angebot an bibliothekspädagogischen Veranstaltungen, die fest ins Curriculum von kooperierenden Bildungspartnern eingebunden sind, nennen sich hier »Teaching Library« (Dannenberg 2007, S. 101).

Auffallend hier ist die Verknüpfung von Teaching Library mit bibliothekspädagogischen Veranstaltungen. Wobei hier nicht deutlich wird, ob Teaching Library oder Bibliothekspädagogik der Oberbegriff sein soll. Dem Titel und dem Zitat folgend scheint Teaching Library der übergeordnete Begriff zu sein,

da in ihr bibliothekspädagogische Angebote realisiert werden. Der Verweis darauf, dass in der Teaching Library bibliothekspädagogische Veranstaltungen durchgeführt werden, soll verdeutlichen, dass pädagogische, also didaktische und methodische, Überlegungen bei der Lehre in der Bibliothek eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Dannenberg, 2007, S. 101).

Grundsätzlich ist die Abgrenzung von Bibliothekspädagogik und Teaching Library schwierig (vgl. hierzu das Kap. 3.4.3 *Teaching Library*). Positiv hervorzuheben ist, dass Dannenberg der einzige Vertreter von Teaching Library und Informationskompetenz ist, der sich nicht scheut, den Begriff Bibliothekspädagogik zu verwenden. Daher sollte man vielleicht auch nicht erwarten, dass er Teaching Library und Informationskompetenz, als Teilbereiche der Bibliothekspädagogik unterordnet.

3.1.4.5 Pädagogik-Verständnis der Bibliothekspädagogik

In einem Vortrag von 2006 an der Hochschule der Medien in Stuttgart setzt sich Schultka mit den Begriffen Pädagogik und Bibliothekspädagogik auseinander. In dem Teil des Vortrags, in dem es um Pädagogik geht, bestimmt Schultka einerseits Pädagogik, Bildung und Erziehung sowie Didaktik. Hierbei arbeitet er allerdings grob vereinfachend (vgl. in dieser Arbeit die Kapitel 3.1.1. *Pädagogik in der Bibliothek?*, 3.2.1 *Erziehung*, 3.2.2 *Bildung* und 3.2.5 *Didaktik*).

Schultka beginnt seinen Vortrag mit einer Definition von Pädagogik:

Definition: Pädagogik = Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens

[Didaktik ist ein Teilbereich der Pädagogik, nämlich die »Lehrkunst« als Theorie bzw. theoretisches Wissen vom Lehren und Lernen] (Schultka 2006, S. 2).

Er fügt hinzu: „Pädagogik ist historisch konkret, d.h. u.a. von den gesellschaftlichen Bedingungen, den in einer Zeit vorherrschenden Auffassungen vom Lehren und Lernen und dem in einer Zeit vorherrschenden Menschenbild abhängig“ (Schultka 2006, S. 2). Schultkas Bestimmung von Pädagogik stimmt damit grob mit den gängigen Auffassungen von Pädagogik überein (vgl. Kap. 3.1.1 *Pädagogik in der Bibliothek?*). Fasst man diese zusammen, kann man sagen, Pädagogik ist eine Sozialwissenschaft, die aus den Bereichen der Soziologie, Psychologie, Philosophie, Anthropologie und Ethnologie Erkenntnisse überträgt, um die pädagogische Praxis zu beobachten, zu analysieren und zu erklären. Dieses gewonnene Wissen ist wiederum Ausgangspunkt für die zukünftige pädagogische Praxis. Pädagogik ist also einerseits Wissenschaft und andererseits Praxis. Wichtige Basiskategorien sind Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lehren/ Lernen (Didaktik).

Schultka stellt fest: „Zielgruppen der Pädagogik sind Kinder, Jugendliche und Erwachsene [Hervorhebung i. Original]. [...] Die heute z.B. verwendeten Begriffe

Erwachsenenbildung oder Erwachsenenpädagogik, Hochschulpädagogik und Fort- und Weiterbildung zeigen, dass die Pädagogik nicht auf die Zielgruppen Kinder und Jugendliche beschränkt ist“ (Schultka 2006, S. 3). In einem Essay von 2011 geht Schultka noch einmal auf die Problematik ein, dass Pädagogik nicht nur auf Kinder und Jugendliche bezogen wird, sondern auf alle Menschen also auch Erwachsene. In diesem Sinne werde Pädagogik oberbegrifflich benutzt, sie setze sich zusammen aus der Pädagogik für Kinder und Jugendliche (unterbegrifflich benutzt) und der Andragogik oder Erwachsenenbildung. Schultka schreibt:

Wenn man von »Pädagogik« spricht, sollte stets deutlich werden, ob man den Begriff ober- oder unterbegrifflich nutzt. Ich möchte den Begriff »Pädagogik« im weiteren Text oberbegrifflich verwenden, wenn ich von Bibliothekspädagogik, Museums- und Theaterpädagogik schreibe. »Pädagogik« meint oberbegrifflich also die Bildungsarbeit mit Menschen, d.h. Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (Schultka 2011, S. 5).

So wie die Erwachsenenbildung oder Andragogik Teil der Pädagogik ist, so sollte auch die Bibliotheksandragogik Teil der Bibliothekspädagogik sein. Die Etablierung eines weiteren neuen Begriffes, wie es Kaiser in seinem Plädoyer für eine Bibliotheksandragogik fordert (vgl. Kaiser 2015, S. 308-312), erscheint nicht zielführend im Hinblick auf Einheitlichkeit und Übersichtlichkeit (vgl. Fußnote im Kap. 1.3 *Bibliothekspädagogik mehr als Teaching Library?* in dieser Arbeit).

Neben dem Teilbereich Didaktik, den Schultka für die Pädagogik ausgemacht hat, geht er noch auf die Teilbereiche Bildung und Erziehung ein. Er bestimmt:

Bildung = Vorgang der Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen, Ausbildung von Fertigkeiten, Stärkung von Fähigkeiten, die die Voraussetzungen für die Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten darstellen. Hier geht es um Wissen, Denken, Gedächtnisleistungen und Handlungsabläufe sowie Fertigkeiten und Können (Schultka 2006, S. 2).

und

Erziehung = Vorgang der Entwicklung und Übernahme von Überzeugungen, Einstellungen, Motiven, emotionalen Lagen, Charaktereigenschaften und der Entwicklung von Willen und Konzentrationsfähigkeit. Hier geht es um Motive, Werte, Haltungen, Charakter und Willen (Schultka 2006, S. 2).

Diese Bestimmung erscheint vor dem Hintergrund der Kapitel 3.2.1 *Erziehung* und 3.2.2 *Bildung* dieser Arbeit nicht einleuchtend oder zu kurz gefasst. Der einschlägigen pädagogischen Fachliteratur ist zu entnehmen, dass Erziehung die gezielte Einflussnahme auf Verhaltensdispositionen der zu Erziehenden sei. Ziel von Erziehung sei Mündigkeit, die als eigenständiges Denken, angemessenes Urteilen und sozial verantwortliches Handeln beschrieben wird. Ein wesentlicher Aspekt von Erziehung sei die soziale und kommunikative Interaktion. Insgesamt wird der Erziehungsprozess beschrieben als eingebettet in Prozesse der Enkulturation und Sozialisation. Insofern wird Erziehung verstanden als ein

Prozess, der von außen auf die Menschen einwirkt, Bildung dagegen als ein Prozess, der im inneren des Menschen abläuft und der nie abgeschlossen ist. Bildung führe zu einem kritischen Selbst- und Weltverhältnis. Zentrale Begriffe in der Bildungsdebatte sind die Unterscheidung von materialer (kanonisches Wissen) und formaler Bildung (Fähigkeiten und Fertigkeiten), die in der kategorialen Bildung zusammengefasst werden. Ziel sei es Handlungskompetenz zu erlangen, die sich aus Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozial- und Selbstkompetenz zusammensetze.

3.1.4.5.1 Didaktik-Verständnis innerhalb der Bibliothekspädagogik

Didaktik versteht Schultka als Theorie – und nur die Theorie – des Lehrens und Lernens (im Gegensatz zur Pädagogik, die er als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens beschreibt). Dies ist zwar recht knapp, entspricht aber den Auffassungen der gängigen Fachliteratur, wonach Didaktik als Theorie des Lehrens und des Lernens, als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, als Unterrichtslehre, als Unterrichtsmethodik oder als angewandte Lernpsychologie beschrieben wird (vgl. Kap. 3.2.5 *Didaktik* in dieser Arbeit).

Nach Schultka ist pädagogische Praxis durch didaktische Situationen, die Inszenierung von Lehr-/Lernsituationen, gekennzeichnet.

Elemente der didaktischen Situation sind:

Wer lehrt	= Lehrende/r
Wem	= Lernende
Was	= Lehr-/Lernstoffe, Inhalte
Wie	= Methoden
Womit	= Lehr-/Lernmittel
Wann	= Lehr-/Lernzeit
Wo	= Lehr-/Lernort
Warum	= Gründe des Lehrens/Lernens
Wozu	= Lehr-/Lernziele

(vgl. Schultka 2006, S. 4)

Hieraus kann ein Konzept zu einer bibliothekspädagogischen Veranstaltung (vgl. Acquistapace 2013, S. 35-37) oder ein Strukturaufriß wie bei Keller-Loibl und Brandt entwickelt werden (s. Abb. unten).

Zeit	Ziel	Inhalt	Methode	Material
9.00–9.15	Einführung in das Thema und Vorbereitung der Gruppenarbeit	Zoo – bisherige Erfahrungen, Einführung in die Rahmenhandlung, Zoodirektor braucht Hilfe	Brainstorming Präsentation	CD mit Zoo-geräuschen
9.15–9.20	selbstständiges Arbeiten in Gruppen	Gruppeneinteilung	Puzzle	laminierte Puzzleteile mit Tieren, z. B. Bär, Löwe
9.20–9.50	Informationen zu einem Thema finden	Recherche nach Informationen über das jeweilige Tier, Nutzung der Bibliotheksmedien, Ausfüllen des Steckbriefes	Gruppenarbeit (feste Gruppen), Steckbrief	vorbereitete Arbeitsblätter (Steckbrief)
...				

Abbildung 2: Screenshot eines Strukturaufnisses (Quelle: Keller-Loibl 2015, S. 20)

Schultka fasst zusammen: „Bibliothekspädagogik ist der Versuch, durch didaktische Situationen in Bibliotheken die Hauptbildungsträger bei der Entwicklung von Lese-, Schreib-, Rechen-, Medien-, Recherche-, Präsentations-, Informations-, Lern-, Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz zu unterstützen. Damit geht die Bibliothekspädagogik weit über die Benutzerschulung (im Sinne der Bibliotheksführung) hinaus“ (Schultka 2006, S. 10).

In seinem Essay von 2011 *Informationskompetenz und/oder Bibliothekspädagogik? – Was »Bibliothekspädagogik« ist und sein kann* entwirft Schultka eine Zukunftsvision, in der er als erstrebenswerte Ziele unter anderem ein „Lehrbuch der Bibliothekspädagogik, einschließlich einer bibliothekspädagogischen Didaktik“ (Schultka 2011, S. 7), nennt sowie die „Bestimmung und Begründung von Spezialdidaktiken der Bibliothekspädagogik, insbesondere einer Didaktik Informationskompetenz und einer Didaktik Leseförderung [...]“ (Schultka 2011, S. 7-8).

3.1.4.5.2 Erziehung – Soziale und kommunikative Interaktion

Das was unter dem Erziehungsaspekt der Pädagogik schon angeklungen ist, die soziale und kommunikative Interaktion, nimmt in den theoretischen Überlegungen Schultkas nicht viel Raum ein. Dennoch betont er:

„Pädagogische Praxis ist Interaktion zwischen Menschen. Es geht um Sozialbeziehungen zwischen Menschen“ (Schultka 2006, S. 4).

Dudeck bemängelt in diesem Zusammenhang, dass im Zuge der Diskussionen um Didaktik und Methoden sowie der Planung und Einbindung in Curricula das menschliche Miteinander in Vergessenheit geraten sei. Entsprechend wird bei Dudeck die Beziehungsebene der pädagogischen Arbeit in den Mittelpunkt gerückt.

Wir als konkrete Personen mit all unseren Möglichkeiten und Grenzen stehen im Mittelpunkt bibliothekspädagogischer Arbeit. Und damit zu einer Definition: Bibliothekspädagogik ist ein begrenztes Beziehungsangebot auf Zeit. Neben der methodisch durchdachten Vermittlung lebensrelevanter Inhalte geht es auch immer um lebendige Begegnung, Austausch und gemeinsames Lernen an einem einladenden Ort (Dudeck 2015a, S. 395).

Anhand des Dreieckmodells der Themenzentrierten Interaktion, das die innere Spannung von Kommunikation illustriert, erläutert Dudeck seine Kritik. In diesem Modell gibt es die Sachebene, die Beziehungsebene und die Rahmenbedingungen. Dudeck weist darauf hin, dass im bibliothekspädagogischen Diskurs zurzeit deutlich die Sachebene dominiere. Es gehe mehr um Methoden und Curricula. „Dabei ist pädagogische Arbeit auch immer die Arbeit an sich selbst, Entwicklung der eigenen Fähigkeiten und eine bewusste Reflektion der eigenen inneren Haltung“ (Dudeck 2015b, S. 395). Mit Rückgriff auf ein Zitat von Brandt und Keller-Loibl macht Dudeck deutlich, worauf es ihm ankommt: „Letztendlich spielt bei allen Vermittlungsformen die Präsenz, Authentizität und Glaubwürdigkeit des Vorlesers oder Erzählers in der Beziehung zu den Kindern eine zentrale Rolle“ (Keller-Loibl 2015, S. 59). Dieser Satz kann durchaus verallgemeinert werden, es sind nicht nur Erzähler, Vorleser und Kinder, um die es geht. Man könnte auch formulieren: Bei allen Vermittlungsformen spielt die Beziehung von den Bibliothekarinnen und Bibliothekaren – ihre Präsenz, Authentizität und Glaubwürdigkeit – zu den Teilnehmenden der bibliothekspädagogischen Veranstaltungen eine entscheidende Rolle.

3.1.4.5.3 Erziehung – Herausführen aus der Unmündigkeit

Haase greift bei ihrer Bestimmung von Pädagogik lediglich auf einen Aspekt von Erziehung zurück. Sie stellt nämlich fest: „Zeitgemäß können wir die Pädagogik als erzieherisches Handeln mit dem Zweck des Herausführens aus der Unmündigkeit sehen“ (Haase 2010, S. 61). Haase schreibt weiter, Pädagogik beinhalte das Lehren einer Ordnung und des Verhaltens in ihr, um sie selbstbestimmt für sich zu nutzen (vgl. Haase 2010, S. 61). Woher sie diese Definitionen von Pädagogik hat, schreibt sie allerdings nicht. Diese Definitionen überträgt sie auf die Bibliothekspädagogik: „Die Bibliothekspädagogik lehrt dann die mögliche Ordnung des fixierten Wissens der Menschheit und ein mögliches Verhalten zur Nutzbarmachung dieser Ordnung“ (Haase 2010, S. 61). Weiterhin stellt sie fest: „Zur Bibliothek als einer erschlossenen und öffentlich zugänglich gemachten Sammlung von Informationsträgern scheint der Auftrag des erzieherischen Handelns im Sinne des

Herausführens aus der Unmündigkeit reibungslos zu passen [...]“ (Haase 2010, S. 61).

3.1.4.5.4 Pädagogische Aspekte in der Aus- und Weiterbildung

In einem Interview nennt Keller-Loibl wichtige pädagogische Qualifikationen, über die bibliothekspädagogisch aktives Personal verfügen sollte. Sie erläutert diese im Zusammenhang mit den Inhalten der Profillinie Bibliothekspädagogik des Masterstudiengangs Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der HTWK Leipzig:

[...] Grundlagen der Pädagogik, der Entwicklungspsychologie und der Erwachsenenbildung, Modelle des Lernens, die Gestaltung von Lernangeboten in unterschiedlichen Kontexten und die Vielfalt der anwendbaren Methoden und Techniken für unterschiedliche Zielgruppen sind wichtige Lerninhalte. Ein besonderer Schwerpunkt solle auf der Ausbildung von pädagogischen und kommunikativen Fähigkeiten liegen. In der pädagogischen Praxis geht es um Sozialbeziehungen: Die Offenheit gegenüber anderen Menschen und die Fähigkeit, Individuen zu motivieren und zu begeistern, spielt eine entscheidende Rolle (Keller-Loibl 2011).

Diese theoretischen Inhalte werden durch die Durchführung einer bibliothekspädagogischen Veranstaltung und die Absolvierung eines Praxisprojekts sowie eines Praktikums in diesem Bereich praxisnah umgesetzt und vertieft (vgl. Keller-Loibl 2011). Gerade diese Praxisphasen sind enorm wichtig, um das eigene pädagogische Handeln zu erproben und zu reflektieren. Nur im Üben der sozialen und kommunikativen Interaktion kann die oben geforderte Präsenz, Authentizität und Glaubwürdigkeit erlangt werden, die für die Beziehungsebene und damit für eine gelungene Veranstaltung so wichtig ist.

Zur Einordnung der Bibliothekspädagogik konstatiert Keller-Loibl:

Die Bibliothekspädagogik gründet auf der allgemeinen Pädagogik und hat Schnittmengen mit spezifischen pädagogischen Handlungsfeldern (z.B. Museumspädagogik, Schulpädagogik, Medienpädagogik). Dennoch ist sie ein eigenständiges und spezifisches Theorie und Praxisfeld, das auf den Lernort Bibliothek abgestimmt ist (Keller-Loibl 2014, S. 8).

Durch die Verknüpfung mit der Allgemeinen Pädagogik beschränken sich diese Schnittmengen aber nicht nur auf die Museums-, Schul- oder Medienpädagogik. Es gibt auch Überschneidungen mit den Gebieten der Erziehung und Bildung sowie der Didaktik.

3.1.4.6 Bibliothekscurriculum für Lebenslanges Lernen

Schultka propagiert die Entwicklung eines Curriculums des Lebenslangen Lernens, das den einzelnen Lebensaltern verschiedene Bildungspartner, Bibliotheken und bibliothekspädagogische Angebote zuordnet. Er möchte Bibliotheken verstehen als Netzwerk, das Bildungsprozesse unterstützt. Entsprechend stellt er 2005 fest, dass dies bisher noch nicht der Fall war:

Leider haben die Bibliotheken nicht begonnen, sich als Netzwerk darzustellen, das Bildungsprozesse unterstützen kann. Die existierende Vielfalt an Bibliotheken ist nicht als Chance wahrgenommen worden, um sich curricular, vernetzt, arbeitsteilig, die eigene Spezifik ausnutzend und als ergänzendes Angebot (Bildungsservice) den Hauptbildungsträgern Elternhaus, Kindergarten, Schule, Hochschule und Erwachsenenbildungseinrichtungen anzudienen (Schultka 2005a, S. 1463).

Schultka entwirft analog zur Bildungsbiographie des Menschen im Kontext Lebenslangen Lernens ein bibliothekspädagogisches Curriculum, das sich über alle Bibliothekssparten erstreckt. Die Zielgruppen reichen vom Kleinkind, über das Kindergarten- und Grundschulkind, ältere Schulkinder, Jugendliche, Berufsschüler/innen, Gymnasiast/innen, Studierenden, Erwachsenen bis zu Senioren. Entsprechend vielfältig sind die Bildungsangebote, die Bibliotheken anbieten können (wichtig sind Leseförderung und Entwicklung von Informationskompetenz, Schultka nennt jedoch noch mehr). Ebenfalls benennt Schultka Kooperationspartner der Hauptbildungsträger (Eltern, Kindergarten, Schule, Hochschule, Volkshochschule usw.) (vgl. Schultka 2005a, S. 1480-1484).

Einen Entwurf für ein Bibliothekscurriculum (Ausschnitte siehe Abb. unten), das die persönliche Bildungsbiographie begleitet, stellt er im Artikel vor (vgl. Schultka 2005a, S. 1481-1484) und geht darauf auch in einem Vortrag ein, den er 2005 in Halle an der Saale hält (vgl. Schultka 2005c, S. 9-12).

Zielgruppe	Bibliothekspädagogische Aufgaben	Bibliothekstyp	Kooperierende Bildungseinrichtungen, Partner
Frühe Kindheit (vor dem Vorschulalter)	z. B. Tast- und Spielerlebnisse mit Medien	Kinderbibliothek	Eltern
Vorschulkinder	z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • bei den Kindern Medien- und Leseinteresse wecken • Sprachkompetenz bei den Kindern entwickeln (Inhalte nacherzählen können) • Kindern vorlesen • Kinder lernen, sich zu konzentrieren, zuzuhören • Kinder lernen, Gehörtes und Gesehenes bildnerisch zu gestalten (z. B., indem sie malen) 	Kinderbibliothek	Kindergarten, Eltern
Grundschüler	z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Lesekompetenz bei den Schülern entwickeln • Schreibkompetenz bei den Schülern entwickeln • quellenorientiertes Lernen befördern • Schüler befähigen, sich Inhalte selbst zu erarbeiten • Kinder befähigen, gezielt Fragen zu stellen • Schüler lernen, Fragen mit Hilfe von Lexika zu beantworten • mit Schülern die Ordnung des Alphabets üben 	Kinder- und Schulbibliothek	Schule, Eltern
Mittelstufenschüler	z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • bei den Schülern Interesse am Lesen erhalten • Schüler lernen, in unterschiedlichen Recherchehilfsmitteln Informationen zu finden • Schüler lernen, gefundene Informationen zu ordnen und neu zusammenzustellen • Schüler befähigen, sich zu einem selbst gewählten Thema selbstständig Wissen zu erarbeiten • Schüler befähigen, Meinungen und 	Kinder-, Jugend-, Schulbibliothek	Schule, Eltern

[...]

CURRICULUM ZU GEBIETEN			
Berufsschüler	z. B.: Schüler werden befähigt, <ul style="list-style-type: none"> • Recherchestrategien zu entwickeln, • Texte miteinander zu vergleichen, • Informationen in unterschiedlichen Textsorten darzustellen, • Literaturverzeichnisse anzulegen, • korrekt zu zitieren, • Verweisungssysteme (z. B. Register, Systematiken, Konkordanzen) zu benutzen, • Suchergebnisse zu bewerten 	Stadt-, Landes-, Hochschul-, Forschungs- und Spezialbibliotheken	Berufsschule, (Eltern)
Studierende	z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Studierende in die Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens einführen (fächerübergreifend anhand eines Themas oder fachspezifisch) • Studierende mit dem Berufsfeld „Bibliothekswesen“ als Wissenschaft unterstützendes System vertraut machen • Studierende an den Bestand als Textkorpus, das man wissenschaftlich untersuchen kann, heranführen 	Hochschul-, Stadt-, Landes-, Forschungs- und Spezialbibliotheken	Hochschule
Erwachsene ohne Arbeit und Erwerbstätige	z. B.: Fortbildungsveranstaltungen mit Schwerpunkt Informationskompetenz; Förderung von quellenorientiertem Lernen; Unterstützung von Veranstaltungen anderer Bildungsträger; Förderung von informellem Lernen; Infopoints z. B. zu Jobangeboten	Stadt-, Hochschul-, Landes-, Forschungs- und Spezialbibliotheken	Berufsakademien, Volkshochschule, Erwachsenenbildungseinrichtungen usw.
Personen, die informell lernen wollen (Interes-	z. B.: Infopoints zu unterschiedlichen Themen; Ausstellungen; Veranstaltungen zum	Stadt-, Hochschul-, Landes-, Forschungs-	

Abbildung 3: Screenshots von zwei Ausschnitten aus dem von Schultka entworfenem Bibliothekscurriculum (Quelle: Schultka 2005c, S. 10-11)

Interessanterweise sehen Orde und Wein in ihrem 2012 erschienen Artikel *Entwicklungsstand und Perspektiven der Informationskompetenz in Deutschland* auf die Notwendigkeit, „das Konzept der Informationskompetenz in einen umfassenderen (Bildungs-) Zusammenhang zu stellen (Orde 2012, S. 487). Und schlagen dazu vor: „Ein erster Schritt in diese Richtung könnte ein Bibliothekssparten übergreifendes konsekutives Curriculum für die Vermittlung von Informationskompetenz sein“ (Orde 2012, S. 487). Sie fordern mit anderen Worten genau das, was Schultka bereits 2005 viel umfassender und über die reine Informationskompetenz hinausgehend vorgelegt hat.

3.1.4.7 Aktuelles aus dem Bereich Bibliothekspädagogik

Bleibt nur noch festzustellen, dass Bibliothekspädagogik in der Praxis längst schon Realität ist und das nicht nur in Thüringen, wie die unten abgebildeten Flyer der Stadtbibliothek Bremen beweisen (s. Abb. unten).



Abbildung 4: Screenshots von Flyern der Stadtbibliothek Bremen, die mit bibliothekspädagogischen Angeboten für Schulen und Kitas wirbt (Quelle: Stadtbibliothek Bremen 2015b, Stadtbibliothek Bremen 2015a)

Insgesamt einen Aufschwung erlebte der Begriff Bibliothekspädagogik aufgrund der beiden Tagungen *Forum Bibliothekspädagogik*. Dudeck stellt in der Liste Forumoeb fest: „Der Terminus »Bibliothekspädagogik« hat sich erst so richtig in Folge des Ersten Forums BP in Mannheim in der Community durchgesetzt“ (Dudeck 2015c). Planung und Organisation der Tagung ist ein Gemeinschaftsprojekt von Studierenden und Dozenten verschiedener Medienhochschulen Deutschlands: der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert), der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (Prof. Dr. Kirsten Keller-Loibl), der Fachhochschule Köln (Prof. Tom Becker) und der Hochschule der Medien Stuttgart (Prof. Dr. Susanne Krüger). Die Hochschulen kooperieren dazu mit dem Berufsverband Information Bibliothek e.V. und einer Bibliothek als Veranstaltungsort. Das Symposium, das der Weiterbildung und Diskussion aktueller Themen im Rahmen der Bibliothekspädagogik dient, wird im zweijährigen Rhythmus angeboten und zwar immer an einem anderen Ort in Deutschland. Das Forum Bibliothekspädagogik ist auch mit einem Blog im Internet vertreten (s. Abb. unten).

Startseite



Das 2. Forum zur Bibliothekspädagogik – Pluspunkt Lebenslanges Lernen, im Januar 2015 in der Zentralbibliothek der Bücherhallen Hamburg, war dank großartiger ReferentInnen und TeilnehmerInnen rund um gelungen und inspirierend! Vielen Dank allen, die da waren und so ihren Teil dazu beigetragen haben.



HELLA SCHWILMER-MARTENSSEN
UND PROF. DR. UTE KRAUSS-
LEICHERT



DAS 2. FORUM WAR GUT
BESUCHT



PROF. DR. KERSTIN KELLER-LOBL,
PROF. TOM RFCKER UND PROF.
SUSANNE KRÜGER



PROF. DR. UTE KRAUSS-LEICHERT
UND PROF. TOM BECKER

Präsentationen und Fotos vom 2. Forum gibt es in der *Mediathek*.

Forum Bibliothekspädagogik – deutschlandweites Kooperationsprojekt von vier Medienhochschulen

Planung und Organisation der Tagung ist ein Gemeinschaftsprojekt von Studierenden und Dozenten verschiedener Medienhochschulen Deutschlands: der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, der Fachhochschule Köln und der Hochschule der Medien Stuttgart. Die Hochschulen kooperierten beim zweiten Forum wieder mit dem Berufsverband Information Bibliothek e.V. und diesmal



Abbildung 5: Screenshot des Blogs zum Forum Bibliothekspädagogik (Quelle: Forum Bibliothekspädagogik 2015)

Dudeck führt allerdings einen kritischen Einwand ins Feld:

Ich kann mich gut an Diskussionen während der Remscheider Konferenz im Februar 2014 [Kinder- und Jugendbibliothekskonferenz vom 19.-22.02.2014 organisiert von der Kommission Kinder- und Jugendbibliotheken des Deutschen Bibliotheksverbandes e.V.] erinnern, in denen vielen Kolleginnen sich eher verärgert geäußert haben. Tenor: hier hätte man nur eine schon lange bestehende Praxis (Klassenführungskonzepte & Sprialcurricula [sic]) aus Renomeegründen mit einem wissenschaftlich klingenden Begriff »aufgehübscht« (Dudeck 2015c).

Grundsätzlich mag dieser Eindruck, der entstanden ist, plausibel wirken. Sicherlich gibt es schon lange hervorragende Klassenführungskonzepte und Leseförderungsveranstaltungen, und sicherlich gibt es auch viele Bibliothekarinnen und Bibliothekare, die pädagogisch qualifiziert sind. Sei es, dass sie vor oder nach der Bibliotheksausbildung schon eine Erzieher/innen-Ausbildung oder ein Lehramts- oder Pädagogikstudium absolviert oder sich während ihrer Arbeit in der Bibliothek weitergebildet haben. Dies gilt aber nicht für alle Bibliothekarinnen und Bibliothekare. Viele machen einfach Leseförderungs- oder Informationskompetenzveranstaltungen – weil sie Lust dazu haben oder weil sie müssen. Diese sollen durch bibliothekspädagogische Aus- und Weiterbildungsangebote unterstützt werden. Wenn Bibliotheken sich außerdem als Bildungspartner von Schulen, Hochschulen und Volkshochschulen im Kontext von Lebenslangen Lernen positionieren und in der Bildungsdebatte gehört werden

wollen, ist es sinnvoll, viele gute Ideen, Schulungsveranstaltungen, Leseförderaktionen, Recherchekurse, Programme zur Entwicklung von Informations- und Medienkompetenz unter einem Begriff zu bündeln. Gleichzeitig geht es darum, die bibliothekspädagogische Arbeit zu professionalisieren und zwar so, dass diese Arbeit allen Spaß bringt, den Teilnehmenden und auch den Bibliothekarinnen und Bibliothekaren, dass sie von einer unverschult wirkenden Leichtigkeit begleitet wird und die Teilnehmenden trotzdem bzw. gerade deshalb viel aus diesen Veranstaltungen mitnehmen. Hier gilt es die Theorie und Praxis der Bibliothekspädagogik weiterzuentwickeln und zwar im besten Fall so, dass alle in der Fachcommunity an einem Strang ziehen.

3.1.5 Zusammenfassung

Bibliothekspädagogik ist die Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns in Bibliotheken in Bezug auf die Menschen, die in die Bibliothek kommen. Sie gründet auf der Allgemeinen Pädagogik und hat Schnittmengen mit einzelnen Bereichen und Handlungsfeldern der Pädagogik. Gemeint sind hier Überschneidungen mit den Bereichen Erziehung, Bildung, Lernen, Didaktik oder mit Museums-, Medien-, Literatur- und Schulpädagogik sowie der Erwachsenenbildung.

Ein wesentlicher Vorteil des Begriffs Bibliothekspädagogik ist, dass er auf alle Zielgruppen von Bibliotheken gerichtet ist und er die pädagogische Arbeit sowohl von Öffentlichen als auch wissenschaftlichen Bibliotheken umfasst. Zu den Zielgruppen gehören Kleinkinder, Kindergartenkinder, Schulkinder, Jugendliche, Studierende, Erwachsene und auch Multiplikatoren wie Eltern, Erzieher/innen und (Hochschul-)Lehrer/innen. Die Schwerpunkte der bibliothekspädagogischen Arbeit sind die Lehr-Lerninszenierungen im Bereich der Leseförderung und Entwicklung der Informationskompetenz. Schultka nennt zahlreiche Beispiele von bibliothekspädagogischen Angeboten, Lehr-/Lerninszenierungen und dabei verwendbaren Methoden. Überschneidungen gibt es mit dem Konzept der Teaching Library. Für die Praxis gibt es Überlegungen, wie bibliothekspädagogische Angebote konzipiert und umgesetzt werden können (vgl. Schultka und Dannenberg). Neben den formalen und non-formalen zielgerichteten Schulungsaktivitäten in der Bibliothek, seien sie nun zertifiziert oder nicht, spielt auch das informelle Lernen und die Lernort-Gestaltung eine wichtige Rolle. Im Zusammenspiel mit der Bibliothekspädagogik können sich die Bibliotheken als Bildungspartner positionieren. Im Kontext des lebenslangen Lernens ist das von Schultka entworfene Bibliothekscurriculum ein Schritt in die richtige Richtung.

Die Bezüge zur Pädagogik müssen noch genauer herausgearbeitet werden. Gut gelungen ist dies schon auf dem Gebiet der Didaktik und Methodik. Bezogen auf die Lehre der Bibliothekspädagogik, sprich die Aus- und Weiterbildung, sind die Aussagen von Sühl-Strohmenger, Keller-Loibl und Dudeck wegweisend. Wichtige Elemente sind: Grundlagen der Pädagogik, der Entwicklungspsychologie und der

Erwachsenenbildung, Modelle des Lehrens und Lernens/Lerntheorien sowie didaktisch-methodische Kenntnisse für Gestaltung von Lernangeboten in unterschiedlichen Kontexten. Ein besonderer Schwerpunkt sollte auf der Ausbildung von pädagogischen und kommunikativen Fähigkeiten liegen, da es in der pädagogischen Praxis um Sozialbeziehungen geht. Diese theoretischen Inhalte müssen durch praktische Erfahrungen und Hospitationen vertieft werden. Gerade die Praxisphasen sind enorm wichtig, um das eigene pädagogische Handeln zu erproben und zu reflektieren. Nur im Üben der sozialen und kommunikativen Interaktion kann die geforderte Präsenz, Authentizität und Glaubwürdigkeit erlangt werden, die für die Beziehungsebene und damit für eine gelungene Veranstaltung wichtig sind.

Einen Aufschwung erlebte der Begriff Bibliothekspädagogik durch das gleichnamige Forum. Mittlerweile wird mit dem Begriff Bibliothekspädagogik auch offensiv geworben, wie die Flyer der Stadtbibliothek Bremen zeigen. Grundsätzlich werden aber die Möglichkeiten, die mit dem Begriff Bibliothekspädagogik verbunden sind, noch nicht voll ausgeschöpft. Gemeint ist hier die Positionierung von Bibliotheken als Bildungspartner von Schulen, Hochschulen und Volkshochschulen auch im Kontext des lebenslangen Lernens. Wollen sie in der Bildungsdebatte gehört werden, ist es sinnvoll viele gute Ideen, Leseförderaktionen, Programme zur Entwicklung von Informations- und Medienkompetenz unter einem Begriff zu bündeln. Da es mittlerweile Konsens ist, dass die Schulungs- und Vermittlungsaktivitäten zu den Kernaufgaben von Bibliotheken zählen, geht es auch darum, die bibliothekspädagogische Arbeit zu professionalisieren. Nur so können sich die Bibliotheken in der Bildungsdebatte auch insofern Gehör verschaffen, dass ihre zeit- und personalaufwändigen Schulungsaktivitäten endlich auch entsprechend finanziert werden. Indem die Bibliotheken die Hauptbildungsträger unterstützen und mit ihnen kooperieren, können sie gleichzeitig dafür sorgen, dass sie selbst als sekundäre Bildungsträger effektiver genutzt werden.

3.2 Pädagogik in der Bibliothek?

Seit einiger Zeit taucht im bibliothekspädagogischen Diskurs – neben Bibliothekspädagogik, Teaching Library, Leseförderung und Informationskompetenzvermittlung – der Begriff Bibliotheksdidaktik (vgl. Hanke 2015, Hanke 2013) auf. Hier stellen sich zwei Fragen: Ist es sinnvoller von Bibliotheksdidaktik statt von Bibliothekspädagogik zu sprechen? Und woher kommt der Begriff Bibliotheksdidaktik? Um diese Fragen zu klären, sollen die Begriffe Pädagogik und Didaktik näher untersucht werden.

Was also ist Pädagogik? Ein Blick in Klinkhardts Lexikon der Erziehungswissenschaft gibt nicht viel Aufschluss. Man erfährt, dass Pädagogik oft synonym mit Erziehungswissenschaft gebraucht werde und eine Bezeichnung sei

für alles, was in praktischer und theoretischer Hinsicht mit Erziehung in Verbindung stehe (vgl. Kraft 2012, S. 348). Auch ist zu lesen, dass die Pädagogik eine junge Disziplin sei, die es erst seit dem 18. Jahrhundert gebe (vgl. Kraft 2012, S. 348), und dass sich seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts der Begriff Erziehungswissenschaft vor Pädagogik durchgesetzt habe, weil er den wissenschaftlichen Anspruch der Disziplin mehr betone (vgl. Kraft 2012, S. 350). Allerdings ist damit auch der Hinweis verbunden, dass die Verwendung des Begriffs Pädagogik unscharf und uneinheitlich sei (vgl. Kraft 2012, S. 348, 350, 351). Ein Organigramm mit wichtigen Teildisziplinen oder Feldern der Pädagogik gibt es nicht. Didaktik als Subdisziplin von Pädagogik wird ebenfalls nicht erwähnt. Ein Hinweis auf Bibliothekspädagogik ist nicht zu finden, aber es werden Bindestrich-Pädagogiken erwähnt:

„Gerade in neuerer Zeit finden sich außerdem vermehrt sog. Bindestrich-Pädagogiken, womit praktische Bemühungen und theoretische Reflexionen erfasst werden, die sich auf ein spezifisches Handlungsfeld beziehen (z.B. Museumspädagogik, Medienpädagogik)“ (Kraft 2012, S. 349).

Dies bedeutet, übertragen auf die Bibliothek, praktische Bemühungen und theoretische Reflexion in Bezug auf das Handlungsfeld Bibliothekspädagogik.

Bemüht man nun zur Orientierung die einschlägigen Lehrbücher, Grundkurse und Einführungen, kristallisiert sich im groben Überblick ungefähr folgendes Bild heraus (siehe Abb. unten):

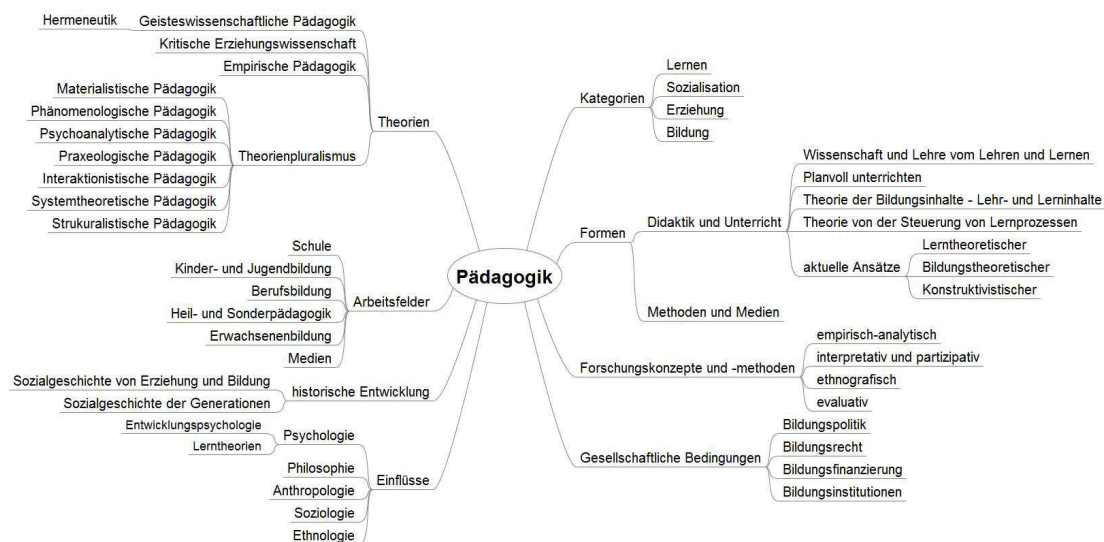


Abbildung 6: Mindmap Pädagogik (Quelle: eigene Darstellung nach Faulstich 2008, Gudjons 2008, S. 23-24, S. 29, Lenzen 2004b, S. 38f.)

Bei den Autorinnen und Autoren der Lehrbücher und Einführungen handelt es sich zum Großteil um emeritierte Professorinnen und Professoren der Pädagogik (Hörmann, Faulstich-Wieland, Gudjons, Kron, Pongratz, Wieland, Seel), noch lehrende Professor/innen (Dollinger, Jürgens, Kraft, Raithel, Standop, Stein) oder um eine habilitierte Pädagogin (Hanke). Die Werke sind im wissenschaftlich-

sachlichen Stil geschrieben. Einige sind mit Tabellen, Abbildungen, Merksätzen und speziellen Kennzeichnungen für Definitionen versehen (Gudjons, Raihtel u.a., Stein) und enthalten zum Teil Marginalien (Kron u.a., Seel u.a.) – sprich, sind pädagogisch aufbereitet. Je nach theoretischer Herkunft der Autorinnen und Autoren ändern sich die Schwerpunkte, Blickwinkel und Bezeichnungen. So wird in Bezug auf Didaktik mal von Unterricht (vgl. Inhaltsverzeichnis – 2 Pädagogische Grundvorgänge in Lenzen 2004 bzw. Terhart 2004, S. 133-158), mal von Unterricht und Didaktik (vgl. Faulstich-Wieland 2008, Inhaltsverzeichnis) und mal von Lernen (Stein 2009, S. 82-108, bes. S. 103-106) gesprochen oder nochmal zwischen Lernen und Didaktik getrennt (vgl. Gudjons 2008, S. 8-9, Raihtel 2009, S. 5) bzw. im *Grundwissen Pädagogik* von Kron gar nicht erst thematisiert, wahrscheinlich weil es von den selben Autor/innen im gleichen Verlag noch ein *Grundwissen Didaktik* gibt. Was unter Didaktik verstanden wird, ist Thema im Kapitel 3.2.5 *Didaktik*.

Ein Blick auf die oben abgebildete Mindmap zeigt, welche Bereiche es in der Pädagogik gibt. Dies sind zum einen die theoretischen Konzepte oder wissenschaftstheoretischen Ansätze der Pädagogik, dann die Forschungsmethoden, die Geschichte der Pädagogik, die Arbeitsfelder (wie Schule, Kindergarten, Erwachsenenbildung oder Medien) und die Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik. Näher erläutert werden sollen hier das Verständnis des Begriffs Pädagogik und die Grundkategorien der Pädagogik – Erziehung, Bildung, Sozialisation (bzw. damit bei einigen verbunden: Enkulturation) und Lernen, um einen Eindruck zu bekommen, was die Pädagogik im Wesentlichen ausmacht. Dass dies kein leichtes Unterfangen ist, zeigt ein Blick in *Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs* von Lenzen: Verbindliche, aktuelle oder konsensfähige Definitionen werden nicht angeboten, eher wird ein Überblick über die historische Entwicklung verschiedener Begriffe gegeben (vgl. Lenzen 2004a). Bei Kron u.a. wird Pädagogik aufgefasst als verstehende und erklärende Sozialwissenschaft (vgl. Kron 2013, S. 164). Stein definiert folgendermaßen:

„**Pädagogik** beziehungsweise **Erziehungswissenschaft** [Hervorhebung i. Original] ist die Wissenschaft, die Prozesse der Erziehung, Bildung, des Lernens und der Sozialisation wissenschaftlich beobachtet, interpretiert, erklärt, die Auswirkungen dieser Praxis vorhersagt und somit allen hieran beteiligten Personen der pädagogischen Praxis Handlungswissen zur Verfügung stellt“ (Stein 2013, S. 12).

Außerdem weist Stein darauf hin, dass jedem pädagogischen Handeln bestimmte Menschenbilder zugrunde liegen (vgl. Stein 2013, S. 18). In der Anthropologie geht es darum, wie der Mensch zu sehen sei und welche Bedürfnisse er hat. Je nach Menschenbild – ob reflektiert oder nicht – unterscheiden sich die pädagogischen Bestrebungen.

Zusammengefasst heißt dies, Pädagogik ist eine Sozialwissenschaft, die aus den Bereichen der Soziologie, Psychologie, Philosophie, Anthropologie und Ethnologie Erkenntnisse überträgt, um die pädagogische Praxis zu beobachten, zu analysieren

und zu erklären. Dieses gewonnene Wissen ist wiederum Ausgangspunkt für die zukünftige pädagogische Praxis. Pädagogik ist also einerseits Wissenschaft und andererseits Praxis. Wichtige Basiskategorien sind Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Sowohl in der Forschung als auch in der Praxis sollte man sich des zugrundeliegenden Menschenbildes bewusst sein.

Alle anderen Autorinnen und Autoren versuchen gar nicht erst Pädagogik zu definieren, sondern befassen sich gleich, da es bei ihnen um Erziehungswissenschaft geht, mit der Bestimmung dessen, was Erziehung ist.

3.2.1 Erziehung

Stein beschreibt Erziehung mit Rückgriff auf Brezinka: „Unter **Erziehung** [Hervorhebung i. Original] werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern und seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Stein 2009, S. 38). Gudjons, Raithel u.a., Kron u.a. sowie Seel und Hanke greifen in einer ersten Annäherung an den Begriff Erziehung auch auf die Definition von Brezinka zurück (vgl. Gudjons 2008, S. S. 187; Raithel 2009, S. 22; vgl. Kron 2013, S. 44; vgl. Seel 2015, S. 13), betonen aber die Einbettung von Erziehung in Prozesse von Sozialisation und Enkulturation sowie Individuation (s. Abb. unten; vgl. Gudjons 2008 S. 180; vgl. Raithel 2009, S. 61; vgl. Kron 2013, S. 46; vgl. Seel 2015 S. 13-14).

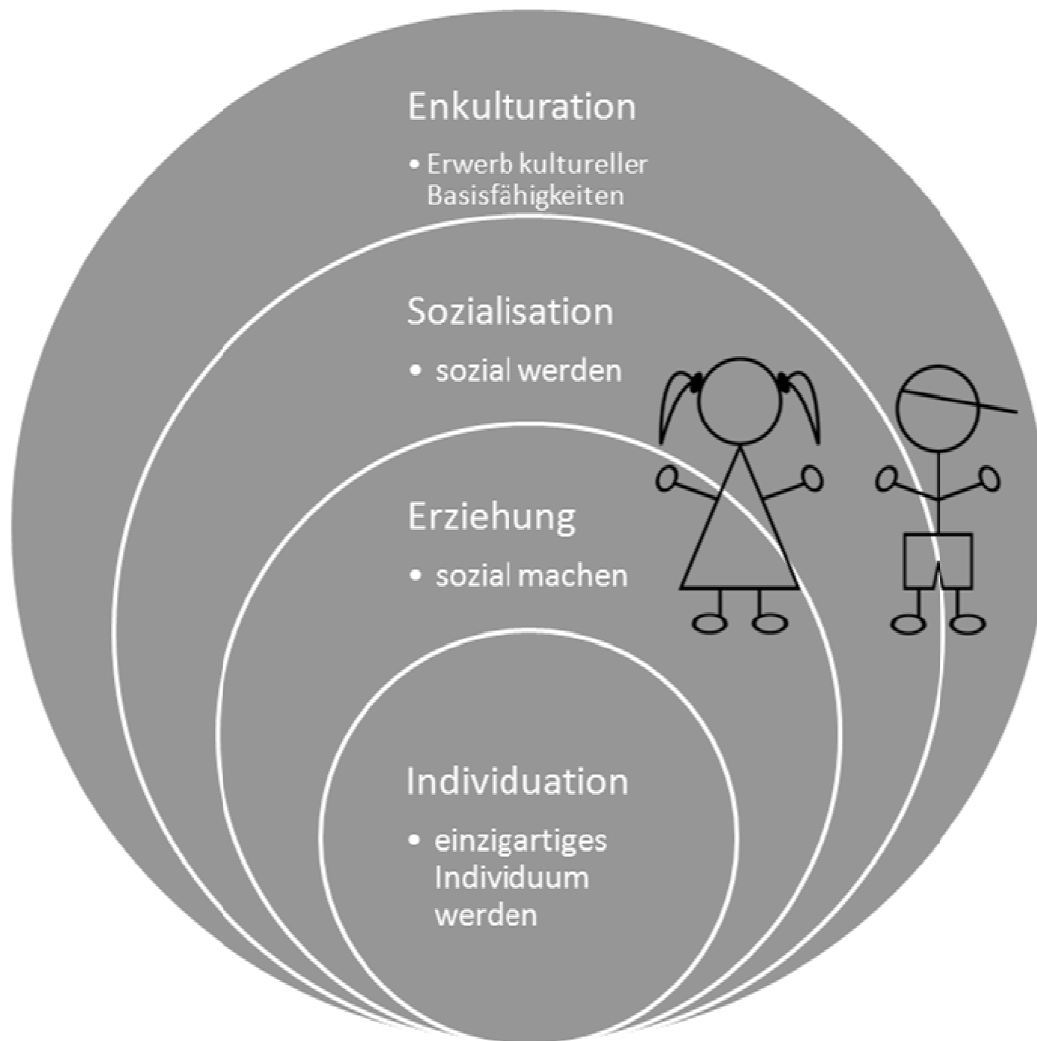


Abbildung 7: Verhältnis der Prozesse von Enkulturation, Sozialisation, Erziehung und Individuation (Quelle: eigene Darstellung nach Gudjons 2008, S. 180 und Raithel 2009, S. 61)

Gudjons beschreibt Enkulturation mit Rückgriff auf Loch als Prozess des Hineinwachsens in die Kultur, als das Erlernen durch Teilnahme an Sprache, Rollen, Spielregeln usw.; Sozialisation bestimmt Gudjons mit Fend als das Lernen einer besonderen Klasse kultureller Inhalte, nämlich das Lernen der moralischen Ordnung einer Gesellschaft (vgl. Gudjons 2008, S. 180). Mit Erziehung als „Sozialmachung“ werde der intentionale Aspekt beschrieben. Im Zusammenspiel dieser drei Prozesse entwickle der Mensch schließlich seine einzigartige, persönliche Individualität (vgl. Gudjons 2008, S. 180). Seel und Hanke definieren Erziehung im Kontext von Enkulturation und Sozialisation daher wie folgt:

„Der Begriff der Erziehung beschreibt Prozesse, die Personen (in der Regel Kinder oder Jugendliche) unter Anleitung anderer durchlaufen, um ihre intellektuellen, emotionalen, geistigen, sozialen und physischen Fähigkeiten zu entwickeln (= Personalisation) und zu vollwertigen Mitgliedern der sozial-kulturellen Gemeinschaft zu werden, der sie angehören (= Sozialisation/Enkulturation)“ (Seel 2015, S. 14).

Ein Wesensmerkmal von Erziehung sei die Interaktion, bzw. der pädagogische Bezug zwischen den Interaktionspartnern. Die Beziehung zwischen Erzieher/in und

Kind (als zu Erziehendem) soll getragen von Liebe und Autorität auf Seiten des Erziehenden sein und von Liebe und Gehorsam auf Seiten des Kindes. Dabei erwachse die Autorität des Erziehenden nicht aus Macht und Überlegenheit, sondern aus Verantwortung gegenüber dem zu Erziehenden, dessen Gehorsam auch nicht als Unterwerfung unter die Macht zu verstehen sei, sondern als Vertrauen in die Bezugsperson (vgl. Seel 2015, S. 14). Auch bei Kron u.a. wird Erziehung als kommunikative Interaktion oder „symbolisch vermitteltes kommunikatives Handeln“ beschrieben (vgl. Kron 2013, S. 47). Gudjons betont ebenfalls die Wichtigkeit von Kommunikation und Interaktion (vgl. Gudjons 2008, S. 151).

Raithel u.a. beschreiben nach K. Hurrelmann²² fünf Erziehungsstile. Den autoritären, den überbehüteten, den vernachlässigenden, den permissiven und den zu favorisierenden autoritativ-partizipativen Erziehungsstil (vgl. Raithel 2009, S. 29) oder den autoritativ-demokratischen Erziehungsstil, wie Stein ihn nennt (vgl. Stein 2013, S. 54-58). Entwicklungsfördernde Erziehung sei durch emotionale Wärme gekennzeichnet wie Anteilnahme, Zuwendung, Trost, Körperkontakt, Lächeln, freundliche Zuwendung, wohlwollende Atmosphäre (vgl. Raithel 2009, S. 31). Zusätzlich kann erwünschtes Verhalten belohnt werden durch soziale Verstärker wie Lob, Zuwendung, Liebe und Zeit (vgl. Stein 2013, S.56).

Seel und Hanke beschreiben als Erziehungsziel das „Herausführen aus dem Zustand der Unmündigkeit in den Zustand der Mündigkeit (Kant, Adorno). Erziehung zur Mündigkeit soll eine schrittweise „Bewusstwerdung“ bzw. Einsicht in die Gegebenheiten der (eigenen) Sozialisation ermöglichen. Dementsprechend werden als Ziele der Erziehung zur Mündigkeit die Ermöglichung eigenständigen Denkens, angemessenen Urteilens und sozial verantwortlichen Handelns genannt (Seel 2015, S. 16). Ähnlich sieht dies Gudjons, wenn er als Erziehungsziele Mündigkeit, Partizipation und Emanzipation nennt. Außerdem weist er darauf hin, dass in einer pluralistischen Gesellschaft Erziehungsziele kontrovers diskutiert werden (vgl. Gudjons 2008, S. 193).

Die wichtigsten Aspekte in Bezug auf Bibliothekspädagogik zusammenfassend kann festgestellt werden, Erziehung ist also die bewusste, absichtsvolle (intentionale) Beeinflussung oder Anleitung anderer Personen. Erziehung ist Teil des Enkulturations- und Sozialisationsprozesses. Während Enkulturation und Sozialisation quasi von selbst durch Teilnahme an Sprache und gesellschaftlichen Riten erfolgt, ist Erziehung die Tätigkeit einer erziehenden Person. Insofern wird von Sozialisation als „sozial werden“ und von Erziehung als „sozial machen“

²² Gemeint ist hier Klaus Hurrelmann und nicht die leider gerade verstorbene († 20. Juli 2015) Bettina Hurrelmann (vgl. Universität Köln 2015), die in Bezug auf Lesekompetenz und -förderung eine wichtige Rolle spielt und entsprechend oft in Kapitel 3.2.1 *Leseförderung* vorkommt.

gesprochen. Wesentlich für Erziehung ist der pädagogische Bezug, er spiegelt sich sowohl in der Interaktion als auch Kommunikation wider. So wird beispielsweise in der Kommunikation zwischen der Inhaltsebene und der Beziehungsebene unterschieden. Es werden fünf verschiedene Erziehungsstile ausgemacht. Sie reichen von autoritär-repressiver Erziehung über eine Überbehütung bis zur Vernachlässigung. Favorisiert wird der entwicklungsfördernde, autoritativ-partizipative Erziehungsstil, der durch emotionale Wärme, Anteilnahme, freundliche Zuwendung und Körperkontakt gekennzeichnet ist. Ein Ziel von Erziehung ist Mündigkeit, die als eigenständiges Denken, angemessenes Urteilen und sozial verantwortliches Handeln beschrieben wird.²³

Das sich dabei allmählich entwickelnde, aber nicht abschließbare Herausbilden eines selbstverantwortlichen Handelns und eines Selbst- und Weltverhältnisses, zu dem die Erziehung zur Mündigkeit hinführen soll, kann auch als Teil der Bildung verstanden werden, die von Generation zu Generation weitergegeben wird (vgl. Seel, S. 16).

3.2.2 Bildung

Seel und Hanke schreiben: Bildung steht „[...] im Dienst der Selbstverwirklichung und des Selbstverständnisses des Menschen [...]“ (Seel 2015, S. 17). So oder so ähnlich formulieren es auch die anderen Autorinnen und Autoren in einer ersten Annäherung. Stein versteht Bildung als einen intrapersonalen, lebenslangen Prozess des Menschen, indem er seine Persönlichkeit wesensgemäß und seinsgerecht entfaltet (vgl. Stein 2013, S. 62). Raithel stellt fest: „Bildung [...] meint die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten in Selbstverfügung und aktiver Gestaltung mit dem Ziel der reflexiven Ausformung eines kultivierten Lebensstils (Educand-Perspektive)“ (Raithel 2009, S. 36). Gudjons findet Bildung habe die Funktion, in die Gesellschaft einzuführen, Regeln einzuüben und eine kritische, reflexive Distanz herzustellen. Er fügt hinzu, im Gegensatz zu Erziehung sei Bildung ein lebenslanger Prozess (vgl. Gudjons 2008, S. 202-203). Kron weist darauf hin, dass in der geisteswissenschaftlichen Denktradition (nach Herbart) Bildung „[...] die harmonische Entfaltung aller Kräfte im Menschen [ist]“ (Kron 2014, S. 66).

Zur Unterscheidung von Bildungs- und Erziehungsprozessen schreiben Seel und Hanke:

Der Auslöser eines Erziehungsprozesses ist eine Person, da Erziehung alle bewussten und gezielten Handlungen eines Individuums in Bezug auf ein anderes Individuum umfasst, die dieses zu einer selbstständigen Lebensführung befähigen sollen. Demgegenüber ist der Auslöser eines Bildungsprozesses die sozial-kulturelle Umwelt (zu der auch Personen wie Erzieher gehören)“ (Seel 2015, S. 23). Der Endzustand von

²³ Und machen wir uns nichts vor, auch westliche Gesellschaften sind nicht ideologiefrei, Ziel sind demokratische und die Grundrechte akzeptierende Mitglieder der Gesellschaft – am besten so ausgebildet, dass sie „wirtschaftlich verwertbar“ sind.

Erziehung ist die mündige Person, der Endzustand von Bildung ist Handlungskompetenz [...] (Seel 2015, S. 25).

Weiterhin stellen sie fest, dass Erziehung von außen nach innen gerichtet sei, Bildung sei dagegen von innen nach außen gerichtet. Sie verstehen Bildung als einen im inneren einer Person ablaufenden Prozess:

Der Begriff der Bildung bezieht sich auf die in Personen ablaufenden Prozesse des Sichherausbildens eines Selbst- und Wertbewusstseins, das zeitlich überdauernd zu eigen- und sozialverantwortlichem Handeln in unterschiedlichen Lebenssituationen mit spezifischen Anforderungen qualifiziert (Seel 2015, S. 22).

Stein stellt dar, dass der klassische, humanistische Bildungsbegriff von Humboldt²⁴, der unter Allgemeinbildung im Wesentlichen die Anhäufung von Wissen verstand (materialer Bildungsbegriff) sich gewandelt hat zu einem formalen Bildungsbegriff. Hier wird unter Bildung die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, sich kompetent und adäquat mit den Schlüsselproblemen der Menschheit auseinanderzusetzen (vgl. Stein 2013, S. 60-62). Ebenso wie Stein greifen auch Kron u.a. auf Klafkis Vermittlung vom materialen und formalen Bildungsbegriff zurück. Beide Aspekte von Bildung werden im ganzheitlichen Konzept Klafkis als kategoriale Bildung zusammengefasst (vgl. Kron 2013, S. 68-69). Seel und Hanke bringen dies auf den Punkt, wenn sie formulieren:

„*Kategoriale Bildung* [Hervorhebung im Original] im Sinne Klafkis meint die Fähigkeit, sich einen Inhaltsbereich oder Sachverhalt gedanklich zu erschließen und zugleich sich durch erlernte Methoden eigenständig Sachverhalte und Kompetenzen anzueignen. Stark vereinfacht kann man die materiale Bildung als Aufbau von Wissen, die formale Bildung als Konsolidierung von Können und die kategoriale Bildung als Zusammenschluss von Wissen und Können begreifen“ (Seel 2015, S. 19).

Nachfolgendes Schaubild stellt die Elemente eines modernen, kategorialen Bildungsbegriffs dar (s. Abb. unten).



Abbildung 8: Kategoriale Bildung nach Klafki (Quelle: eigene Darstellung nach Kron 2013, S. 68-69 und Seel 2015, S. 19)

Die in der aktuellen Bildungsdebatte geforderten Kompetenzen fallen in den Bereich der formalen Bildung. Seel und Hanke schreiben:

²⁴ Stein weist darauf hin, dass es Humboldts Verdienst war, sich gegen das Primat der beruflichen Nützlichkeit von Bildung gewendet zu haben. Die Allgemeinbildung mit der Entwicklung der individuellen Kräfte und Potenziale sollte bei Humboldt der beruflichen Ausbildung voran gehen (vgl. Stein 2013, S. 61).

„ Bildung beinhaltet den Aufbau von Handlungskompetenz, die Selbstkompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz umfasst, auf eine gesellschaftlich gewünschte Qualität ausgerichtet ist und als pädagogisch erstrebenswert beurteilt wird.“ (Seel 2015, S. 22).

Eine Ähnliche Formulierung findet sich auch bei Raithel u.a., die feststellen, Elemente der Handlungskompetenz seien die Sach- bzw. Fachkompetenz, die Sozialkompetenz, die Methodenkompetenz und die Selbst- bzw. Persönlichkeitskompetenz (vgl. Raithel 2009, S. 40). Entsprechend lassen sich hier bei den Kompetenzen auch die für die Bibliothekspädagogik wichtigen Bereiche der Lesekompetenz sowie der Informations- und Medienkompetenz einordnen.

Ebenfalls nicht uninteressant im Hinblick auf bibliothekspädagogische Angebote sind die Anmerkungen, die Faulstich-Wieland zur Kinder- und Jugendbildung sowie zur Erwachsenenbildung macht. Demnach bezeichne die Kinder- und Jugendbildung die außerschulische Bildung. Mit Blick auf den Bildungsanteil werde die Freiwilligkeit in Abgrenzung zur Schule betont (vgl. Faulstich-Wieland 2008, S. 24). Erwachsenenbildung sei zu einem der größten Bildungsbereiche geworden:

Weiterbildung dient vielfältigen individuellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Interessen. Sie ist notwendig für den Erhalt volkswirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, die Anpassung an die dynamische Technologieentwicklung und so wichtiger Aspekt der Arbeitsmarktpolitik. Weiterbildung ist aber auch integraler Bestandteil für funktionierende Mitbestimmung und Demokratisierungsbestrebungen und wird darüber hinaus als Moment individueller Weiterentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung verstanden (Faulstich-Wieland 2008, S. 26-27).

Festzuhalten bleibt hier, dass in Bezug auf die Kinder- und Jugendbildung die Freiwilligkeit betont wird. Dies kann wohl nur für Nachmittagsangebote der Bibliothek gelten. Wenn die Kinder und Jugendlichen vormittags im Rahmen einer Schulveranstaltung kommen, können die Bibliothekarinnen und Bibliothekare nur dafür sorgen, dass die Veranstaltung Spaß bringt und die Bibliothek positiv erlebt wird.

Die bibliothekspädagogischen Angebote oder Bildungsveranstaltungen für Erwachsene sind wichtige Bestandteile für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, für gelebte Demokratie sowie Elemente der Weiterentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung.

Relevant in Bezug auf Bibliothekspädagogik ist folgendes: Bildung ist ein im Inneren des Menschen ablaufender, lebenslanger Prozess, der zur Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung führt. Sie befähigt zu eigen- und sozialverantwortlichem Handeln sowie zu einer kritischen, reflexiven Distanz zu sich selbst und zur Gesellschaft. Insofern ist Bildung von innen nach außen gerichtet – im Gegensatz zur Erziehung, bei der jemand von außen versucht, die zu erziehende Person zu beeinflussen. Der Auslöser für Bildung ist das sozial-kulturelle Umfeld, zu dem auch die Erziehenden gehören. Kategoriale Bildung zielt heutzutage nicht mehr nur auf

eine umfassende Allgemeinbildung, eine große Anhäufung von Wissen (materiale Bildung), sondern auch auf Fertigkeiten und Kompetenzen, kurz auf Können (formale Bildung). Hier bei den Kompetenzen, genauer bei den Methodenkompetenzen, ist auch die bibliothekspädagogische Arbeit anzusiedeln, zielt sie doch auf die Förderung von Lesekompetenz und die Vermittlung von Informationskompetenz. Bleibt nur noch anzumerken, dass Erziehung und Bildung eng miteinander verbunden sind.

3.2.3 Sozialisation/Enkulturation

Hier ist es sinnvoll sich noch einmal die Abbildung aus Kapitel 3.2.1 *Erziehung* in Erinnerung zu rufen. Wurde Erziehung doch dort beschrieben als Teil des Sozialisationsprozesses und dieser wiederum als Teil der Enkulturation. Enkulturation und Sozialisation wurden als „Sozialwerdung“ bezeichnet, in Abgrenzung zu Erziehung, die mit „Sozialmachung“ umschrieben wurde. Kron u.a. schreiben:

Der Prozess der »Sozialwerdung« spielt sich als Enkulturations- und Sozialisationsvorgang ab, dem der Heranwachsende stets und ständig ausgesetzt ist und in dessen Verlauf er gesellschaftlich-kulturell handlungsfähig gemacht wird (Kron 2014, S. 46).

Raithel u.a. stellen zur Enkulturation fest:

Der Mensch ist von Natur aus ein Kulturwesen, das seine kulturelle Lebensweise erlernen und sich aneignen muss. [...] Das Erlernen der Kultur im umfassenden Sinne wird in der Kulturanthropologie als Enkulturation bezeichnet [...] (Raithel 2009, S. 59).

Und Gudjons beschreibt Enkulturation als „[...] das grundlegende Lernen von Kultur“ (Gudjons 2008, S. 180). Es ist damit der Erwerb kultureller Basisfähigkeiten gemeint, er führt dies aus als das Hineinwachsen in die Kultur durch das Erlernen der Sprache, der Riten und Rollen. Gudjons unterscheidet davon die Sozialisation, durch die eine bestimmte Klasse kultureller Inhalte gelernt werde, nämlich die moralische Ordnung (vgl. Gudjons 2008, S. 180). Aber nicht immer wird so trennscharf zwischen Enkulturation und Sozialisation unterschieden. Wie aber ist Sozialisation zu verstehen? Dies macht Raithel deutlich, wenn er schreibt:

Der Begriff *Sozialisation* wurde vom französischen Soziologen EMILE DURKHEIM (1907/1972) eingeführt [Hervorhebungen im Original], um den Vorgang der Vergesellschaftung des Menschen, die Prägung der menschlichen Persönlichkeit durch gesellschaftliche Bedingungen zu kennzeichnen. [...] *Heute ist Sozialisation* [Hervorhebungen im Original] ein Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit zwischen Individuum und der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt zu verstehen [...] (Raithel 2009, S. 60).

Ähnlich wie bei Raithel wird bei Stein

[...] Sozialisation als lebenslanger, bidirektionaler Prozess vorgestellt, der die Persönlichkeitswerdung und Identitätsbildung des Menschen in kritischer Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und die Rückwirkungen des Menschen auf

die Gesellschaft beinhaltet. Ziel des Sozialisationsprozesses ist die vollständig entwickelte Identität des Einzelnen und die Herausbildung einer gemeinsamen Handlungspraxis in sozialen Gruppen und der Gesamtgesellschaft (Stein 2013, S. 35).

Zur Unterscheidung von Sozialisation und Erziehung hält Gudjons fest:

Der [...] Sozialisationsbegriff ist dem Begriff der Erziehung logisch übergeordnet. [...] Der entscheidende Unterschied liegt also darin, dass Erziehung gebunden ist an Absicht/Intention [...] während Sozialisation eine allgemeine Beeinflussung bezeichnet. Somit ist Erziehung ein Teil von Sozialisation (Gudjons 2008, S. 152).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, Enkulturation ist also das Erlernen von Kultur im umfassenden Sinn. Es ist das Hineinwachsen in die umgebende Sprache und gesellschaftlichen Gepflogenheiten. Sozialisation ist ein lebenslanger, wechselseitiger Prozess von Individuum und Gesellschaft, in dem sich die Persönlichkeit und Identität des Menschen entwickelt. Da mit diesem Prozess keine bestimmte Absicht verbunden ist, wird auch von „Sozialwerdung“ gesprochen. Im Gegensatz dazu wird Erziehung als „Sozialmachung“ bezeichnet, da diese immer mit einer bestimmten Intention (Absicht) verbunden ist.

3.2.4 Lernen

Lernen ist ein wichtiger Begriff im Kontext von Pädagogik, Erziehung und Bildung. Was also ist Lernen? In einer ersten Annäherung kann man sich an einer Definition von Kron u.a. orientieren:

Lernen ist die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt aneignet, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden (Kron 2014, S. 55).

Ähnlich formulieren dies Raihtel u.a., wenn sie schreiben:

Lernen bedeutet die Änderung menschlichen Verhaltens und zugrunde liegender Dispositionen durch die Verarbeitung von Erfahrungen. Die beim Lernen zustande kommenden *Veränderungen* [Hervorhebung im Original] der Verhaltensdispositionen können als Neuerwerbungen, Abwandlungen und Festigungen erfolgen (Raihtel 2009, S. 68).

Wichtig in unserem Kontext ist die Unterscheidung von Lernen und Erziehung auf die Gudjons hinweist:

Lernen ist also – anders als »Erziehung« – ein *wertneutraler Begriff*. Es geht um die Kennzeichnung von *Änderungen* (nicht wie beim Erziehungsbegriff um Verbesserungen) menschlicher Verhaltensdispositionen, die durch Verarbeitung von Erfahrungen erklärt werden können (Gudjons 2008, S. 212).

In klassischen Bildungsinstitutionen wie der Schule geht es um strukturiertes, zielgerichtetes Lernen, hier kommt das Lehren ins Spiel. Lehren ist der Einsatz von zielgerichteten Handlungen, die Lernen ermöglichen sollen, oder das methodische Herstellen von Situationen, die Lernen befördern (vgl. Seel 2015, S. 27).

Im Kontext der Förderung von Lebenslangem Lernen in der Europäischen Union²⁵ wird zwischen verschiedenen Lernarten unterschieden. Als formales Lernen wird das Lernen bezeichnet,

das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet“ (Kommission EU 2001, S. 33).

Dagegen wird das informelle Lernen abgegrenzt. Es wird beschrieben als

Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder „inzidentell“/beiläufig) (Kommission EU 2001, S. 33).

Zwischen diesen beiden Polen ist das Nicht- oder Non-formale Lernen angesiedelt, das wie folgt definiert wurde:

Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet (Kommission EU 2001, S. 35).

Wo sich hier nun Bibliotheken mit ihren (bibliothekspädagogischen) Angeboten einordnen können, bleibt unklar. Viele Schulungsangebote können wohl dem non-formalen Lernen zugerechnet werden. Finden die Angebote jedoch im Rahmen von Schul- oder Hochschulveranstaltungen statt, sind zudem in den Curricula verankert und enden mit dem Erwerb eines Zertifikats oder Scheins, handelt es sich um formales Lernen. Nimmt ein Kind am Ende eines Schulbesuchs in der Bibliothek ein Buch über Schiffe mit, ist fasziniert davon und wird im Laufe seines Lebens zum Schiffsexperten, handelt es sich um informelles Lernen. Insofern wird von Overwien die Dreiteilung des Lernbegriffes kritisiert, er meint die Einführung des Begriffs des Nicht-formalen Lernens trägt nicht zur „definitorischen Klärung des Feldes“ bei (Overwien 2005, S. 344).

Wo auch immer die Lernangebote von Bibliotheken eingeordnet werden, bleibt dennoch festzuhalten, dass dieses Strategiepapier zum Lebenslangem Lernen der EU den Bibliotheken die Möglichkeit gab, sich als Bildungspartner und Orte des Lebenslangem Lernens zu präsentieren. Hier ist neben PISA-Schock und Bologna-Prozess ein weiterer externer Einflussfaktor für die Entwicklung von Lehr-/Lernarrangements im Bibliothekssektor ausgemacht.

²⁵ Im Jahr 2000 wurde in Lissabon das strategische Ziel postuliert, „Europa zur wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wissensgesellschaft der Welt zu machen“, Lebenslanges Lernen wird dazu als „Schlüsselement“ angesehen (vgl. EU Kommission 2001, S. 3).

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass Lernen die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten ist, die sich die Menschen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt angeeignet haben. Ob Menschen dies nun tun um handlungs- und leistungsfähiger, also besser, zu werden oder ob es sich nur um wertneutrale Veränderungen handelt, wie Gudjons behauptet, sei einmal dahingestellt. Entscheidender scheint zu sein, dass Erziehung von außen auf das Individuum einwirkt, Lernen dagegen ein aktiver, innerer Prozess ist. Geht es um strukturiertes, zielgerichtetes Lernen, ist das Lehren ein wichtiges Element. Lehren wird verstanden als zielgerichtete Handlungen, die Lernen ermöglichen sollen, oder als das Herstellen von lernförderlichen Situationen. Analog dazu wird vom Lernen in Schulen oder Hochschulen vom formalen Lernen gesprochen, das strukturiert, zielgerichtet und zertifiziert ist. Davon unterschieden wird das informelle Lernen, welches zielgerichtet sein kann, aber nicht muss, und welches eher beiläufig geschieht. Im Kontext der EU Kampagne zum lebenslangen Lernen konnten sich die Bibliotheken als Bildungspartner mit Lehr-Lernangeboten und Orte des lebenslangen Lernens positionieren. Im Kontext von Lehren und Lernen eröffnet sich der Bereich der Didaktik. Damit erscheint der nächste Begriff, der zu klären ist.

3.2.5 Didaktik

Wirft man für eine erste Annäherung einen Blick in Klinkhardts Lexikon der Erziehungswissenschaft, erfährt man: „Eine einheitliche Definition des Begriffs der Didaktik (vom griechischen didaktiké = Lehrkunst) ist bis heute nicht verfügbar“ (Lüders 2012, S. 269). Glücklicherweise wird dann doch noch eine nähere Bestimmung gewagt.

Im Diskurs der Didaktik selbst wird Didaktik bestimmt als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, als praktische Pädagogik, als Theorie des Lehrens und des Lernens, als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, als Unterrichtslehre, als Unterrichtsmethodik oder als angewandter Lernpsychologie (Lüders 2012, S. 269).

Weiterhin werden Themen genannt, mit denen sich die Didaktik vorwiegend befasst. Es seien Fragen der Planung, Gestaltung, Auswertung und Optimierung schulischer und außerschulischer Lehr-Lern-Prozesse (vgl. Lüders 2012, S. 270). Als Literaturempfehlung werden sowohl Peterßens *Lehrbuch Allgemeine Didaktik* und Krons *Grundwissen Didaktik* genannt.

Peterßen klärt zunächst, was Didaktik ist, dann stellt er aktuelle Positionen der Didaktik vor (lerntheoretische, bildungstheoretische und konstruktivistische Didaktik) und beschreibt die historische Entwicklung. Schließlich fasst Peterßen Didaktik als Orientierungs-, Strukturierungs- und Legitimierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer zusammen. Peterßen stellt fest, dass Allgemeine Didaktik eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft sei. Sie sei eine Wissenschaft, die Theorie und Lehre zugleich und auf die Totalerfassung des Unterrichtsgeschehens

aus sei (vgl. Peterßen 2001, S. 19-21). Die vielzitierte Definition Peterßens von Didaktik lautet:

Allgemeine Didaktik bezeichnet jene wissenschaftliche Disziplin, deren Gegenstandsfeld das Lehren und Lernen schlechthin ist, die aber als integrierende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft das umfassendere gesamte Erziehungsgeschehen im Blick behält. Als Berufswissenschaft vor allem von Lehrern erforscht sie ihr Feld mit wissenschaftlichen Mitteln und entwickelt Theorien des Handelns für die Lösung alltäglicher Lehr- und Lernprobleme [...] (Peterßen 2001, S. 22).

Personen, die die Entwicklung der Didaktik geprägt haben, sind nach Peterßen: Comenius, Herbart und Klafki. Begründer der Didaktik sei Comenius (1592-1670), der die Didaktik als Lehrkunst verstehe. Ebenfalls eine wichtige Einflussgröße der Didaktik sei Herbart (1776-1848), der Didaktik als Unterrichtslehre sehe. Klafki begründete in den 50er Jahren die Bildungstheoretische Didaktik (vgl. Peterßen 2001, S. 17).

Kron u.a. stellen fest, in der Didaktik gehe es um Denk- und Handlungsmodelle von Lehr- und Lernprozessen. Themen seien außerdem Ziele und Inhalte von Unterricht sowie Methoden und Medien (vgl. Kron 2014, S. 24). Zum Aufbau der Didaktik bemerken Kron u.a., dass die Didaktik eine Teildisziplin der Pädagogik sei (vgl. Kron 2014, S. 20-22) und die Fachdidaktiken seien Teile der Didaktik (Kron 2014, S. 30). Die Methodik wiederum sei ein eigenständiger Aufgabenbereich der Didaktik und ihr nachgeordnet. Hier wird auf Klafki verwiesen, der vom „Primat der Didaktik gegenüber der Methodik“ spreche (vgl. Kron 2014, S. 31). D.h. zuerst erfolge die Reflexion über die Bildungsinhalte (Didaktik) und dann die Überlegungen wie diese vermittelt werden (Methodik) (vgl. Kron 2014, S. 31).

Bei Kron wird die Didaktik nach Gegenstandsfeldern bestimmt: „1. Didaktik sei Wissenschaft vom Lehren und Lernen. 2. Didaktik sei Theorie oder Wissenschaft vom Unterricht. 3. Didaktik sei Theorie der Bildungsinhalte. 4. Didaktik sei Theorie der Steuerung von Lernprozessen. 5. Didaktik sei Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien“ (Kron 2004, S. 42).

Es werden die didaktischen Grundfragen vorgestellt, denen bei der Unterrichtsplanung nachgegangen werden soll: Was? Wie? Wozu? Warum? Wem? Wo? Wann? Wer? (vgl. Kron 2014, S. 23). In diesem Zusammenhang erwähnen Kron u.a. auch das Didaktische Viereck, es stelle die Grundelemente des didaktischen Fragens dar – wer lehrt (Lehrperson) wem (den Schüler/innen) was (Sache/Inhalt) wie (mit/durch welchen Medien) (vgl. Kron 2014, S. 25):

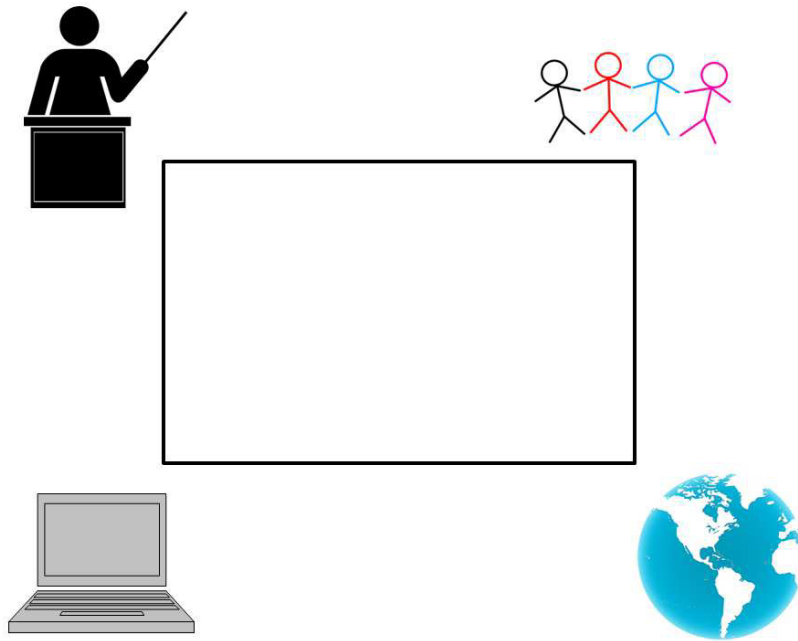


Abbildung 9: Didaktisches Viereck mit Lehrperson, Schüler/innen, Sache und Medien (Quelle: eigene Darstellung nach Kron 2014, S. 25)

Die Autoren und die Autorin verstehen Didaktik als Enkulturationswissenschaft. „Damit wird die Bedeutung des gesellschaftlichen, interaktiven und individuellen Vermittlungsprozesses kultureller und sozialer Inhalte ins Zentrum von Theoriebildung und Praxis gerückt“ (Kron 2014, S. 41). Kurz und bündig heißt es: „Enkulturation ist das Lernen von Kultur“ (Kron 2014, S. 43). Im Prozess der Enkulturation lernen die Heranwachsenden einerseits zu sein »wie alle anderen« andererseits aber auch zu sein »wie kein anderer«, also eine »unverwechselbare Identität« auszubilden (vgl. Kron 2014, S. 44).

Desweiteren werden im Buch drei Bereiche beschrieben: Theorien vom Unterricht in Bezug auf Lehren, Lerntheorien und die Wiederentdeckung des Curriculums (anstelle des Lehrplans). Die Lehrpläne waren Richtlinien dafür, was im Unterricht gemacht werden sollte, sie zielten auf den „Input“ ab. Erst nach dem „PISA-Schock“ wurde das Steuerungsmodell der Schule auf „Output“ umgestellt und Curricula eingeführt, mit ihnen werden die Zielvorgaben festgeschrieben (vgl. Kron 2014, S. 191). Im (Kern-) Curriculum werden die geforderten Bildungsstandards für die Unterrichtspraxis beschrieben. Es geht um das inhaltliche WAS und das didaktische WIE (vgl. Kron 2014, S. 192).

Eine kurze und knappe, wenn auch unübersichtliche, Einführung in die Didaktik bietet Lehner. Es werden wichtige didaktische Theorien und Modelle vorgestellt sowie die Voraussetzungen einer erfolgreichen didaktischen Praxis: Ziele, Inhalte, Methoden, Leistungsfeststellung, Planung, Reflexion und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Lehner 2009 – Klappentext). Ähnlich wie Lüders, Peterßen und

Kron schreibt Lehner: „Didaktik ist die handlungsorientierte Wissenschaft vom Lehren und Lernen“ (Lehner 2009, S. 10). Demnach sei die Didaktik einerseits „Lehrkunst“, also die Kunst des Unterrichtens, und andererseits die „Wissenschaft von der Lehrkunst“ (vgl. Lehner 2009, S. 11). Zur näheren Definition zitiert er Peterßen (vgl. Lehner 2009, S. 10).

In einem Kapitel ihres brandneuen Lehrbuchs *Erziehungswissenschaft* behandeln Seel und Hanke auch die Allgemeine Didaktik. Zunächst beschreiben sie den Gegenstand der Didaktik, dann ihre Geschichte und wichtige didaktische Modelle. Sie stellen eine Krise der Didaktik fest, weil nicht genügend geforscht werde. Bei der weiterführenden Literatur wird sowohl auf Kron als auch Peterßen verwiesen.

„Die allgemeine Didaktik ist eine sehr wichtige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft“ (Seel 2015, S. 859). Es wird auf eine „vielzitierte Definition von Dolch“ verwiesen, wonach die allgemeine Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen sei (vgl. Seel 2015, S. 859). Außerdem zitieren Seel und Hanke Bönsch, der Didaktik als „Bildungslehre“, als „Wissenschaft vom Unterricht“ und als „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ sieht (Seel 2015, S. 859).

Didaktische Modelle, die bei Seel und Hanke beschrieben werden sind:

- Bildungstheoretische Didaktik (Klafki, 1950er Jahre)
- Kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki): Klafki hat seine bildungstheoretische Didaktik im Laufe seines Berufslebens weiterentwickelt. In seine ursprünglich geisteswissenschaftlich geprägte Theorie nimmt Klafki Aspekte aus der empirisch-analytischen und der kritischen Wissenschaftsauffassung mit auf (vgl. Seel 2015, S. 863).
- Lerntheoretische Didaktik (Heimann, 1962) → Berliner Modell. „Das Berliner Modell ist damit ein handlungsorientiertes, praktisch umsetzbares Modell zur Unterrichtsplanung [...]“ (Seel 2015, S. 865).
- Lehrtheoretische Didaktik (Schulz) → Hamburger Modell, eine Weiterentwicklung des Berliner Modells. „Dieses Modell nimmt die Kritik am Berliner Modell auf und hebt dessen Wertfreiheit auf. Es ist ideologiekritischer und normativ orientiert. Seine zentralen Kategorien sind Autonomie, Solidarität und Kompetenz“ (Seel 2015, S. 865).
- Eklektische Didaktik (Zierer 2013)
- Angebot-Nutzungsmodell (Helmke 2009), berücksichtigt Erkenntnisse aus der Lernforschung. Variablen, die die Unterrichtsqualität beeinflussen, seien: „[...] effiziente Klassenführung und Zeitnutzung, Strukturiertheit und Klarheit, Wirkungs- und Kompetenzorientierung, kognitive Aktivierung, Konsolidierung und Sicherung, Variation von Methoden, Aufgaben und Sozialformen, Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, lernförderliches Unterrichtsklima, vielfältige Motivierung, Schülerorientierung“ (Seel 2015, S. 867).

Seel und Hanke stellen fest, dass von Vertretern der Fachdidaktiken bezweifelt werde, ob die Allgemeine Didaktik überhaupt noch relevant sei, und von Vertretern der Lernforschung werde ihr der Vorwurf gemacht, dass sie zu wenig forschungsorientiert sei. Desweiteren sei die Didaktik nicht effektiv genug, wie die PISA-Ergebnisse gezeigt haben, sie sei nicht praktikabel, weil die Lehrerinnen und Lehrer sie nicht zur Unterrichtsvorbereitung nutzen, und sie sei nicht brauchbar, da immer neue Modelle entwickelt werden, was ein Indiz dafür sei, dass die Modelle nicht gut genug seien. Als Antwort auf diese Kritik sehen Seel und Hanke die eklektische Didaktik von Zierer und das Angebot-Nutzungsmodell von Helmke. Zierer integriere verschiedene didaktische Modelle, Helmke nehme Ergebnisse der Lernforschung auf (vgl. Seel 2015, S. 861).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass alle Autor/innen betonen, dass die Didaktik eine **Teildisziplin** der Pädagogik sei. Sie wird als **Lehre und Wissenschaft** vom **Lehren und Lernen** oder vom **Unterricht** beschrieben. Als Begründer gilt Comenius, als wegweisend Herbart. Wichtige didaktische Modelle sind das bildungstheoretische bzw. kritisch-konstruktivistische von Klafki sowie die lerntheoretischen von Heimann (Berliner Modell) und Schulz (Hamburger Modell). Zuerst müsse bei der Unterrichtsplanung über die Inhalte nachgedacht werden und danach über die Methoden. Insofern ist die Methodik der Didaktik nachgeordnet. Leitend sind die didaktischen Fragen: Was? Wie? Wozu? Warum? Wem? Wo? Wann? Wer? Im didaktischen Viereck werden die Grundelemente des didaktischen Fragens dargestellt. Wer (Lehrer) lehrt wem (Schüler) was (Inhalt) womit (Medien). Zur didaktischen Praxis zählen Ziele und Inhalte, Methoden und Leistungsfeststellung sowie die Planung, Reflexion und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen. Neuere didaktische Modelle (wie das von Helmke) berücksichtigen Ergebnisse aus der Lernforschung. Was noch ein weiterer wichtiger Bestandteil der Didaktik ist – er wurde in den theoretischen Auseinandersetzungen kaum thematisiert – ist die sogenannte didaktische Reduktion. Dies bedeutet, dass der Unterrichtsstoff soweit begrenzt und vereinfacht wird, dass er für die Zielgruppe in der zur Verfügung stehenden Zeit verständlich wird.

Die Didaktik stellt also für diejenigen, die unterrichten, die etwas vermitteln wollen – im Falle der Bibliotheken sind dies FaMIs, Bibliothekarinnen und Bibliothekare, Lektor/innen und Fachreferent/innen – wichtiges **Handwerkszeug** zur Verfügung. Sie ist und bleibt aber nur ein Teil der Pädagogik. Entsprechend sollte Bibliothekspädagogik nicht auf Bibliotheksdidaktik reduziert werden – zuviel ginge verloren. Da sind zum einen die Orientierung an und der Austausch mit anderen Bindestrich-Pädagogiken. Die Verortung von der Förderung von Lesekompetenz und die Entwicklung von Informations- und Medienkompetenz im Bildungskontext. Die Kooperation und der Austausch mit anderen Bildungsinstitutionen wie Schulen, Hochschulen und Erwachsenenbildungseinrichtungen und in diesem

Zusammenhang auch die Präsentation der Bibliotheken als Bildungspartner. Genauso geht es im Kontext von Lebenslangen Lernen nicht nur um die Vermittlung von Informationskompetenz, es geht auch darum, weitere Angebote zu entwickeln, die Bibliothek als Lernort zu gestalten und informelles Lernen zu fördern. Beratungsgespräche am Point-of- Use und der Umgang mit schwierigen Kundinnen und Kunden können und sollten Teil einer Bibliothekspädagogik sein. Das Wissen um und die Reflexion von pädagogischen Forschungsmethoden ist z.B. nützlich für die Wirkungsforschung und Evaluation von Informations- oder Lesekompetenzveranstaltungen in der Bibliothek. Nicht zuletzt sei hier noch die Auseinandersetzung mit und die Positionierung in der Bildungspolitik genannt.

3.3 Warum nicht Bibliotheksdidaktik? Oder: Didaktik und Methoden braucht die Bibliothek!

Die Überschrift scheint einen Widerspruch in sich zu bergen, Bibliotheksdidaktik ja und nein. Nein zur Bibliotheksdidaktik, weil sie die Bibliothekspädagogik nicht ersetzen kann, ja zur Bibliotheksdidaktik, weil sie für die Bibliothekarinnen und Bibliothekare wichtiges ‚Handwerkszeug‘ zur Planung und Durchführung von Lernangeboten in der Bibliothek zur Verfügung stellt.

Seit einiger Zeit ist im Kontext von Teaching Library und der Vermittlung von Informationskompetenz, besonders in Verbindung mit Hochschulbibliotheken, von Bibliotheksdidaktik die Rede. So trägt das Buch von Hanke, Straub und Sühl-Strohmenger *Informationskompetenz professionell fördern* den Untertitel *Ein Leitfaden zur Didaktik von Bibliothekskursen* (vgl. Hanke 2013). Im Buch *Teaching Library* von Sühl-Strohmenger gibt es ein eigenes Kapitel *Didaktische Anforderungen an die Teaching Library* (vgl. Sühl-Strohmenger 2012a). Und auch das *Handbuch Informationskompetenz* (2012) enthält ein Kapitel *Didaktik, Methodik* (vgl. Sühl-Strohmenger 2012b). Anfang 2015 hielt Hanke auf dem Forum Bibliothekspädagogik einen Vortrag mit dem Titel *Bibliothekspädagogik, Bibliotheksdidaktik, Vermittlung von Informationskompetenz*. Ihr Fazit: Bibliotheken brauchen einen bibliotheksdidaktischen Ansatz (vgl. Hanke 2015a). Außerdem bietet Hanke zusammen mit Sühl-Strohmenger auf ihrer Homepage *Teachertraining* Kurse zur „Bibliotheksdidaktik“ an (vgl. Hanke 2015b). Auffallend ist, dass sie ebenfalls Kurse zur Hochschuldidaktik anbietet.

Die Frage, die sich hier stellt, ist, warum wird – gerade im Kontext von Hochschulbibliotheken – zunehmend von Bibliotheksdidaktik gesprochen und nicht von Bibliothekspädagogik? Dies ist umso verwunderlicher, da Hanke die pädagogische Komponente keinesfalls leugnet. So geht es bei ihr um „pädagogisch-didaktische Professionalität“ (Hanke 2013, S. 1), um „pädagogische Kompetenz“ (Hanke 2013, S. 1) oder sie schreibt: „In personeller Hinsicht kann der Lehr-Lernort Bibliothek nur funktionieren, wenn didaktisch qualifiziertes Bibliothekspersonal [...] die neue **pädagogische Rolle** [meine Hervorhebung, N.G.]

annimmt“ (Hanke 2013, S. 7). Ähnlich verhält es sich bei Sühl-Strohmer, der die pädagogische Komponente ebenfalls nicht negiert. So schreibt Sühl-Strohmer in *Teaching Library*: „In der neueren **pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung** [meine Hervorhebung, N.G.] dominieren die Ansätze des darbietenden Lehrens (J. P. Ausubel) und des entdeckenlassenden Lehrens/Lernens (J.S. Bruner)“ (Sühl-Strohmer 2012, S. 155 – im Kapitel *Didaktische Anforderungen an die Teaching Library*). Oder er schreibt: „Der Lehrende soll die Aneignung und Entwicklung der Lerntätigkeit anregen und für die Entwicklung der Lernenden sorgen – durch Gestaltung der **pädagogischen Interaktion, Kommunikation und Kooperation** [meine Hervorhebung, N.G.] mit den Lernenden (Sühl-Strohmer 2012, S. 155 – ebenfalls im Kapitel *Didaktische Anforderungen an die Teaching Library*). In dem bereits 2008 erschienen Artikel von Sühl-Strohmer mit dem Titel *Pädagogische Überlegungen und didaktische Ansätze zur Vermittlung von Informationskompetenz an der Universitätsbibliothek Freiburg* ist es so, dass Sühl-Strohmer die pädagogischen Aspekte nicht auslässt, sondern sie sogar thematisiert. Geht es ihm doch darum, die „Lehrtätigkeit der Bibliothekare aus pädagogischer Sicht“ darzustellen und die Frage, „welche didaktischen Konzepte sich für Bibliothekskurse besonders eignen“ (Sühl-Strohmer 2008, S. 123). Desweiteren spricht er von „pädagogisch-didaktischen Qualifizierungsmaßnahmen“, den „pädagogischen Bemühungen der Fachreferent(inn)en“, der „pädagogischen Situation bei diesen Zielgruppen“, den „pädagogisch tätigen[n] Bibliothekare[n]“ und einem „Problem für das pädagogische Handeln“ (Sühl-Strohmer 2008, S. 124-125).

Eine Erklärung, warum zumindest Hanke von Bibliotheksdidaktik in Bezug auf Universitätsbibliotheken spricht, ist, dass sie selbst Mitarbeiterin im Zentrum für Hochschuldidaktik in Baden-Württemberg war und sie als Privatdozentin Kurse für Hochschuldidaktik anbietet (vgl. Hanke 2015b). Eine andere Erklärung ist, dass Bibliothekarinnen und Bibliothekare sowie Fachreferentinnen und Fachreferenten der Universitätsbibliotheken von Freiburg, Heidelberg, Konstanz, Hohenheim und Stuttgart an hochschuldidaktischen Schulungen des Hochschuldidaktischen-Zentrums von Baden-Württemberg teilgenommen haben (vgl. Fischer 2006, S. 2). Nun vermittelt natürlich ein Hochschuldidaktisches-Zentrum logischerweise Hochschuldidaktik und in Anlehnung daran Bibliotheksdidaktik. Auffällig ist hier, dass die Universitätsbibliothek Freiburg – die Bibliothek an der Sühl-Strohmer Direktor war (vgl. Krauß-Leichert 2007, S. 189) – am aktivsten die hochschuldidaktischen Schulungen genutzt hat (vgl. Fischer 2006, S.2). Sühl-Strohmer weist ebenfalls auf die enge Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik in Freiburg hin: „Die didaktische Qualifizierung erwuchs aus Kontakten zum Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft (Prof. Seel) bzw. zur dort angesiedelten Arbeitsstelle Hochschuldidaktik an der Universität“ (vgl. Sühl-Strohmer 2008, S. 124). Hanke war nicht nur Mitarbeiterin des

Hochschuldidaktik-Zentrums in Baden-Württemberg, sie hat auch an der Universität Freiburg Erziehungswissenschaften studiert sowie dort am Institut für Erziehungswissenschaften promoviert und habilitiert (vgl. Hanke 2015b). Wie oben bereits erwähnt, hat auch die Universitätsbibliothek Heidelberg an den hochschuldidaktischen Schulungen teilgenommen. Dort ist Benno Homann, bekannt als ein früher, wichtiger und die Entwicklung vorantreibender Vertreter von Informationskompetenz, Fachreferent und Leiter des Referats für Schulungen, Fortbildungen und Informationskompetenz (vgl. UB Heidelberg 2015). Beide, Homann als auch Sühl-Strohmenger, haben übrigens Pädagogik studiert (vgl. Krauß-Leichert 2007, S. 189; vgl. UB Heidelberg 2015). Interessant ist ebenfalls, dass das Zentrum für Hochschuldidaktik Baden-Württemberg eine zweitägige Schulung an der Universitätsbibliothek Erfurt durchgeführt hat – die Bibliothek an der Schultka lehrt und arbeitet (vgl. Fischer 2006, S. 2). Der Schluss liegt nun nahe, dass die beiden Freiburger, die Hochschuldidaktikerin Hanke und der mit dem Zentrum für Hochschuldidaktik zusammenarbeitende Sühl-Strohmenger, analog zur Hochschuldidaktik von Bibliotheksdidaktik sprechen.²⁶

Hier kann nun wiederum gefragt werden, warum heißt es denn Hochschuldidaktik und nicht Hochschulpädagogik? – Es liegt auf der Hand, es muss geklärt werden, was Hochschuldidaktik ist.

In einer ersten Annäherung schreiben Seel und Hanke zur Hochschuldidaktik, ihr Gegenstand sei die Lehre und das Lernen an Hochschulen. Dabei gehe es bei der Hochschuldidaktik weniger um die Inhalte sondern mehr um die Methodik (vgl. Seel 2015, S. 876). Ähnlich schreibt dies Marx, wenn sie formuliert:

Während im engeren Sinne unter Hochschuldidaktik oft nur die wirksame methodische Gestaltung von Lehre verstanden wird, ist Hochschuldidaktik im weiteren Sinne ein eigenständiges Wissenschaftsgebiet, das das ganze System Hochschule als Studien- und Bildungsort forschend in den Blick nimmt und sowohl orientierendes Kontext- und Begründungswissen als auch professionelles Know-how für die Lehrpraxis bereitstellt (Marx 2012, S. 50).

Seel und Hanke weisen jedoch in ihrer Aufgabenbeschreibung der Hochschuldidaktik darauf hin, dass Forschung kaum betrieben wird. Sie sehen die Hochschuldidaktik als eine Dienstleisterin, die Schulungen für Lehrende an Hochschulen und Universitäten anbiete. Sie werde deshalb als Teil der Personalentwicklung begriffen (vgl. Seel 2015, S. 879). Seel und Hanke schreiben zur Hochschuldidaktik: „Sie als wissenschaftliche Disziplin zu sehen, fällt schwer,

²⁶ Ein Indiz dafür, dass dem so ist, findet sich in einem Artikel von Bock mit dem Titel *Einführung in die Bibliotheksdidaktik*. Der Artikel ist zugegebenermaßen schon sehr alt, stammt er doch aus dem Jahr 1972. Hier zeigt sich, dass die Idee einer Bibliotheksdidaktik so neu nicht ist – auch inhaltlich ist Bock nicht weit von Sühl-Strohmenger und Hanke entfernt. Weshalb der Artikel hier aber erwähnt wird, ist die Tatsache, dass Bock dezidiert schreibt, dass die Bibliotheksdidaktik sich an der Hochschuldidaktik orientieren soll. Er meint, es sei notwendig, dass „[...] Bibliothekare als Ergänzung zur Hochschuldidaktik eine eigene Bibliotheksdidaktik entwickeln“ (Bock 1972, S. 301).

da es kaum Lehrstühle für Hochschuldidaktik gibt, vergleichsweise wenig Forschung und akademische Ausbildung“ (Seel 2015, S. 879). Die Lehrenden der Hochschuldidaktik seien meist Erziehungswissenschaftler und nicht speziell in Hochschuldidaktik ausgebildet (vgl. Seel 2015, S. 879). Marx beschreibt die Aufgaben der Hochschuldidaktik noch ausführlicher:

[...] Weiterbildung, Beratung und Forschung, von der Mikroebene der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen über Curriculumentwicklung, Einsatz von Multimedia, geeignetes Qualitätsmanagement bis hin zur lernenden Organisation Hochschule, immer in Bezug zu Lehrkulturen unterschiedlichster Disziplinen (Marx 2012, S. 50).

Warum es aber Hochschuldidaktik heißt und nicht Hochschulpädagogik, bleibt unklar. Marx weist darauf hin, dass es „[...] Ende des 19. Jahrhunderts Überlegungen zu einer **Hochschulpädagogik** [meine Hervorhebung, N.G.] gab[...]“, und auch Seel und Hanke stellen fest, dass 1978 an der Universität Bochum, als eines der ersten ‚hochschuldidaktischen‘ Programme, eines zur „**Hochschulpädagogischen** [meine Hervorhebung, N.G.] Ausbildung von Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern“ entwickelt wurde (vgl. Seel 2015, S. 877-878).

Sowohl Seel und Hanke als auch Marx machen die eigentliche Entstehung von Hochschuldidaktik Ende der 60er Anfang der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts aus. Sie sehen die Anfänge der Hochschuldidaktik im Kontext der Studentenbewegung mit der Forderung zur Demokratisierung der Hochschulen und „[...] im Zusammenhang mit Forderungen nach aktivierenden Lernformen und alternativen Lehrmethoden [...]“ (Marx 2012, S. 50, vgl. Seel 2015, S. 876). Als Meilenstein in der Entwicklung der Hochschuldidaktik sehen Seel und Hanke einen Aufsatz der Bundesassistentenkonferenz (BAK) an mit dem Titel *Forschendes Lernen – wissenschaftliches prüfen* von 1970 (vgl. Seel 2015, S. 876). Von Marx erfährt man, dass es in den 1980er Jahren einen Bedeutungsverlust gab. Ein weiterer Meilenstein ist nach Seel/Hanke und Marx der 1995 erschiene Artikel *Shift from Teaching to Learning* von Barr und Tagg (vgl. Seel 2015, S. 878; vgl. Marx 2012, S. 50). Ging es doch hier um die Umstellung vom Lehren zum Lernen, bei der die Hochschullehrenden unterstützt werden sollten. Der nächste Meilenstein folgte 1999 mit dem Bologna-Prozess. Es wurden die Hochschuldidaktischen Zentren zusätzlich zur Curriculumentwicklung und Verbesserung der Lehrkompetenzen gebraucht (vgl. Seel 2015, S. 878; Marx 2012, S. 50). Seel und Hanke schließen mit der Feststellung, dass die Hochschuldidaktik als Dienstleisterin mittlerweile institutionalisiert sei.

Was Seel und Hanke allerdings gar nicht thematisieren und Marx auch nur in einem Satz erwähnt, ist die Geschichte der Hochschulpädagogik in Ostdeutschland. „Wenig Beachtung fand die Geschichte der Hochschulpädagogik in der Deutschen

Demokratischen Republik, die nach der Wende fast vollständig abgewickelt wurde“ (Marx 2012, S. 50).

Was ist mit der Hochschulpädagogik der DDR passiert? Warum wurde sie „abgewickelt“ und sich nicht kritisch mit ihr auseinandergesetzt? - Wahrscheinlich wurde sie zur politisch-ideologischen Indoktrinierung missbraucht, aber vielleicht wurde im Osten ja tatsächlich ‚besser‘ gelehrt als im Westen?

Erste Anhaltspunkte, was es mit der Hochschulpädagogik auf sich hat, finden sich in einem Artikel von Keil – wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (vgl. HoF 2015). In der DDR begann die Institutionalisierung der Hochschulpädagogik bereits Ende der fünfziger Jahre. Allerdings beschäftigte sich die DDR-Hochschulpädagogik neben hochschuldidaktischen Fragestellungen besonders mit der politisch-ideologischen Erziehung der Studierenden. Keil schreibt dazu:

Insgesamt lässt sich festhalten, dass zwei Elemente für die Etablierung der Hochschulpädagogik in der DDR zentral waren. Zum einen sollte die Effizienz und die Steigerung der Qualität der Lehre an den Universitäten und Hochschulen vorangetrieben werden. Zum anderen war das Fach dahingehend angelegt, den wissenschaftlichen Nachwuchs auch durch die Hochschulpädagogik zu systemtragenden, ideologisch zuverlässigen Hochschulkadern auszubilden (Keil 2010, S. 166-167).

Die Hochschulpädagogik am „Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin“ an der Humboldt Universität habe eine Vorreiterrolle innegehabt. Ebenfalls wichtige und einflussreiche Einrichtungen seien an den Universitäten Rostock, Dresden und Leipzig angesiedelt gewesen (vgl. Keil 2010, S. 168). Keil weist darauf hin, dass der Leiter des Berliner Instituts die „Einheit von Hochschulpolitik und Hochschulpädagogik“ betont und dass es damals üblich gewesen sei, in den Wissenschaften auf den Marxismus-Leninismus als ideologisch-theoretische Grundlage zurückzugreifen (vgl. Keil 2010, S.166). Seit den siebziger Jahren bestanden an allen Universitäten und Hochschulen der DDR hochschulpädagogische Abteilungen. Ausschlaggebend dafür war die Dritte Hochschulreform von 1968/9. Seitdem wurde von allen Hochschullehrern die Teilnahme an hochschulpädagogischen Lehrveranstaltungen gefordert. Wer die Lehrberechtigung an Hochschulen erlangen wollte, den sogenannten *Facultas docendi*, musste eine hochschulpädagogische Qualifizierung nachweisen (vgl. Keil 2010, S. 165). Nach der Wiedervereinigung wurde die ostdeutsche Hochschulpädagogik aufgrund ihrer politischen Belastung vollständig abgewickelt (vgl. Marx 2012, S. 50; vgl. Keil 2010, S. 180).

Hier schließt sich eine weitere Frage an bzw. ergibt sich eine mögliche Antwort. Kann es sein, dass in Westdeutschland bewusst von Hochschuldidaktik gesprochen wurde, um sich gegen die – auch auf politisch-ideologische Indoktrinierung zielende – Hochschulpädagogik in Ostdeutschland abzugrenzen? – Diese

Vermutung gibt zumindest einen Hinweis darauf, warum es ‚nur‘ eine Hochschuldidaktik und keine Hochschulpädagogik gibt. Abschließend kann diese Frage hier jedoch nicht beantwortet werden.

Im Gegenteil, dieser historische Rückblick in die Vorwendezeit der DDR wirft neue Fragen bezüglich der Bibliothekspädagogik auf. Wurde damals in der DDR an den Fachschulen für die bibliothekarische Ausbildung Bibliothekspädagogik gelehrt? Gab es in der DDR in den Bibliotheken bibliothekspädagogische Führungen oder Veranstaltungen? Und wenn ja, war damit auch eine politisch-ideologische Indoktrinierung verbunden? Diese Fragen stellen sich umso nachdrücklicher, wenn man bedenkt, dass die Favorisierung des Begriffs Bibliothekspädagogik aus Thüringen (mit Schultka als unermüdlichen Vertreter) und Sachsen (Einführung der Profillinie Bibliothekspädagogik im Masterstudiengang der HTWK in Leipzig) mithin aus Ostdeutschland kommt.

Ein weiteres Indiz für die Existenz der Bibliothekspädagogik als Fach oder Schwerpunktsetzung innerhalb der Bibliothekswissenschaft in der DDR ist ein Artikel aus dem Jahr 1978 von Dieter Schmidmaier²⁷, den Schultka in einer Fußnote der Ausarbeitung seines Vortrags auf dem 1. Forum Bibliothekspädagogik erwähnt. In diesem Artikel setzt Schmidmaier sich dafür ein, dass beim Neubau von Bibliotheken bibliothekspädagogische Aspekte berücksichtigt werden. Dazu beschreibt er zunächst was Bibliothekspädagogik ist, um dann auf die Gestaltung der Beschriftung und auf Bibliotheksräume einzugehen. In seiner Auseinandersetzung mit der Bibliothekspädagogik schreibt er: „In allen Bibliothekstypen haben sich in den letzten Jahren bibliothekspädagogische Methoden entwickelt, die auf den jeweiligen Nutzerkreis zugeschnitten sind“ (Schmidmaier 1978, S. 2). Dies lässt darauf schließen, dass es auch vor 1978 schon bibliothekspädagogische Ansätze in der DDR gab und dass es bis 1990 genug Zeit gab, diese auszubauen. Desweiteren schreibt er: „Die Bibliothekspädagogik ist eine Spezialisierungsrichtung innerhalb der Bibliothekswissenschaft“ (Schmidmaier 1978, S. 2). Dies ist ein eindeutiger Beleg dafür, dass es Bibliothekspädagogik als „Spezialisierungsrichtung“ gab. Unklar bleibt, ob alle bibliothekswissenschaftlichen Fachschulen in der DDR Bibliothekspädagogik angeboten haben und in welchem Umfang. Einen Hinweis darauf, dass die Bibliothekspädagogik auch nicht frei von politisch-ideologischer Indoktrinierung war, findet sich in einem Satz in Schmidmaiers Artikel:

Die Bibliothekspädagogik spielt eine große Rolle bei der Erziehung und Bildung des Nutzers – bei seiner Erziehung zum **politisch** und fachlich **hochqualifizierten Bürger des sozialistischen Staates** [meine Hervorhebung, N. G.], bei seiner Aus- und

²⁷ Schmidmaier war damals Direktor des wissenschaftlichen Informationszentrums der Bergakademie Freiberg. 1989 wurde er Direktor der Staatsbibliothek Berlin, ein Jahr später Professor an der Humboldt Universität, 1992 wurde er in den vorzeitigen Ruhestand versetzt (vgl. ND 1989, S. 2; vgl. Prabook 2015).

Weiterbildung in allen Phasen des Bildungssystems, bei seiner Freizeitgestaltung (Schmidmaier 1978, S. 20).

Wie weit die „Erziehung zum politisch hochqualifizierten Bürger des sozialistischen Staates“ in der Bibliothek ging und mit welchen Mitteln sie erreicht werden sollte, geht aus dem Artikel jedoch nicht hervor.²⁸

Hier tut sich ein spannendes bibliothekshistorisches Forschungsthema zur deutsch-deutschen Geschichte der Bibliothekspädagogik auf. Aufschluss geben könnte die Analyse alter Lehrpläne der Bibliotheksfachschulen, bibliothekswissenschaftlicher Artikel in Fachzeitschriften der DDR oder Experten-Interviews mit damals in der DDR tätigen Bibliothekarinnen und Bibliothekaren. Da zu vermuten ist, dass der Begriff Bibliothekspädagogik tatsächlich politisch-ideologisch vorbelastet ist, sollte hier schnellstmöglich eine historische Aufarbeitung stattfinden.

Nun kann man einwenden, der Begriff Bibliothekspädagogik sollte nicht mehr benutzt werden, da er vorbelastet ist und Bibliothekspädagogik wahrscheinlich zu DDR-Zeiten zur politisch-ideologischen Einflussnahme missbraucht wurde. Ist das jedoch zielführend? Einen Mantel des Schweigens über die Bibliothekspädagogik decken? Ist es nicht sinnvoller nach der Wiedereinführung des Begriffs, 25 Jahre nach der Wiedervereinigung, sich einer kritischen Auseinandersetzung zu stellen? Die kritische Aufarbeitung der Geschichte der Bibliothekspädagogik böte die Chance zur ethischen Reflexion der Verantwortung, die Bibliothekarinnen und Bibliothekare tragen – und die oft im Studium oder Berufsalltag zu kurz kommt. Eine Bibliothek sollte den Menschen zur selbstbestimmten Nutzung zur Verfügung stehen ohne Reglementierung und politischer Indoktrinierung. Genauso wie sich ihr Angebot an der Meinungsvielfalt und an den Interessen einer pluralistischen

²⁸ Die Bibliothekspädagogik und ihre Methoden werden neutral beschrieben, so dass keine Motivation zur politischen Einflussnahme auf den ersten Blick ersichtlich ist: „Sie [die Bibliothekspädagogik] beschäftigt sich 1. mit der Werbung potenzieller Nutzer und 2. mit der Führung der Nutzer zu Bibliotheksbeständen und Informationsmitteln in allen Bibliothekstypen. Die Methoden sind abhängig von den Nutzern – ihrer Vorbildung und Bildung, ihren Arbeitsaufgaben und ihren Vorhaben in Aus- und Weiterbildung sowie Freizeitgestaltung“ (Schmidmaier 1978, S. 2). Zu den Methoden heißt es auf der folgenden Seite: „An den Hochschulen umfaßt [sic] die Bibliothekspädagogik vorwiegend folgende Methoden: 1. Auskunfts- und Beratungsstellen: die mündliche Erteilung von Hinweisen und Ratschlägen zur Benutzung der Bibliothek unter besonderer Berücksichtigung der Bestände, Kataloge und Informationsmittel, beginnend mit dem Anmeldegespräch 2. Beschilderung als Leitsystem zur Nutzerinformation: die systematische Wegweisung durch die Bibliothek durch eine gut ausgebaute audiovisuelle Sichtwerbung 3. Bibliotheksführungen: die kollektive mündliche Form der Unterweisung von Personengruppen mit gemeinsamen Interessen und Arbeitsaufgaben durch Führungen 4. Einführungsvorträge und -vorlesungen in Bibliothekswissenschaft, Bibliographie und Informatik: die systematische mündliche Einführung potentieller Nutzer mittels Vortrag, Vorlesung, Übung und Praktikum sowie Vorträge über die Kostbarkeiten der Bibliothek 5. Lehrmittel und Leitfäden: die Herausgabe schriftlicher Hinweise für Benutzung von Bibliotheken und Informationseinrichtungen in Form von Merkblättern, Benutzungsführern, Bibliothekenführern, Leitfäden und Lehrbüchern eventuell in Kombination mit audiovisuellen Lehr- und Lernmitteln 6. Führer durch die Fachliteratur: die Herausgabe schriftlicher Führer durch die Fachinformationsquellen, -informationsmittel, -bibliotheken und informationseinrichtungen“ (Schmidmaier 1978, S. 3-4).

Gesellschaft orientieren muss. Abgesehen davon sollte der Begriff auch deshalb nicht verworfen werden, weil Bibliothekspädagogik die Möglichkeit bietet, alle Lehr- und Lernangebote von Öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken, kulturelle Angebote sowie den Lernort Bibliothek selbst zusammenzufassen und zu thematisieren. Er umschreibt die Lehr- und Forschungsaktivitäten an den Hochschulen genauso wie die praktische Arbeit in den Bibliotheken. Außerdem ist es wichtig, dass die lehrenden Bibliotheksmitarbeiter/innen ihren politisch-ideologischen Standpunkt bewusst reflektieren. Ein Aspekt, der bei einer bloßen Didaktik-Schulung wahrscheinlich zu kurz kommt.

3.4 Grenzziehungen: Ein Blick auf verwandte Begriffe

3.4.1 Leseförderung

Lesen ist eine Basisqualifikation, eine Grundvoraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Immer wieder wird in der Fachliteratur auf diesen wichtigen Aspekt hingewiesen. „Lesen ist eine zentrale Kulturtechnik, die in einer schriftbasierten Gesellschaft eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzuhaben“ (Keller-Loibl 2015, S. 4). In der *Expertise Förderung von Lesekompetenz* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wird dies noch ausführlicher erläutert:

Über das Lesen werden nicht nur eine Vielzahl von Lebensbereichen erschlossen, sondern über die Schriftsprache werden neben Informationen und Fakten auch Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte vermittelt. Lesefähigkeit stellt damit ein universelles Kulturwerkzeug dar, dessen Bedeutung auch in einer sich verändernden Medienlandschaft nicht geringer geworden ist. Umgekehrt bedeutet eine geringe Lesefähigkeit bis hin zum modernen Analphabetismus einen enormen Chancennachteil (BMBF 2005, S. 5).

Was aber genau ist Lesekompetenz?

Das deutsche PISA-Konsortium schreibt dazu:

Nach der internationalen Rahmenkonzeption ist Lesekompetenz mehr als einfach nur lesen können. Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen (Baumert 2001, S. 22).

Lesekompetenz ist also mehr als ‚nur‘ lesen können, und selbst dazu gehört schon viel. Das Lesekompetenz-Modell der PISA-Studie ist ein kognitionstheoretisches Modell (vgl. Hurrelmann 2008, S. 19), das sich besonders für das Messen von Leseverstehensleistungen eignet. Im Fokus der PISA Untersuchung stand die Informationsentnahme und die Informationsverarbeitung. Es wurden dafür fünf Aspekte der Lesekompetenz unterschieden:

- Informationen ermitteln

- Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln
- Eine textbezogene Interpretation entwickeln
- Über den Inhalt des Textes reflektieren
- Über die Form des Textes reflektieren (vgl. Baumert 2001, S. 83)

Die leitende Bezugsnorm für das Literacy-Konzept der angloamerikanischen Forschung, das der PISA-Studie zugrunde liegt, ist der gesellschaftlich-pragmatische Bedarf. Hurrelmann konstatiert:

In dieser Denktradition fragt man nach den Basisqualifikationen, die in der modernen Gesellschaft für eine in beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht erfolgreiche Lebensführung unerlässlich sind. [...] »Lesekompetenz« ist in diesem Verständnis ein basales Kulturwerkzeug, das erfolgreich ist für die Bewältigung der charakteristischen Kommunikations- und Handlungsanforderungen, denen ein durchschnittlicher Gesellschaftsteilnehmer in seinem Alltag und Beruf begegnet (Hurrelmann 2008, S. 21).

Lesen ist kein passiver Prozess der Bedeutungsentnahme, sondern eine aktive Konstruktionsleistung (vgl. BMBF 2005, S. 11; vgl. Hurrelmann 2002, S. 277). Das sozialisationstheoretische Modell von Hurrelmann geht über das kognitionstheoretische Modell der PISA-Studie hinaus. Das sozialisationstheoretische Modell besagt:

Textverstehen verlangt kognitive Leistungen, motivationale und emotionale Beteiligung, die reflexive Begleitung des Rezeptionsprozesses auf Metaebene und als kulturelle Praxis auch die Fähigkeit zur Teilnahme an Anschlusskommunikation in sozialer Interaktion (Hurrelmann 2002, S. 277).

Über die kognitive Leseleistung hinaus, die auch bei PISA relevant ist, betont das sozialisationstheoretische Modell auch motivational-emotionale Aspekte und die soziale Interaktion. Die kognitionspsychologische Leseforschung unterscheidet hierarchieniedrige, automatisierte Prozesse, wie die Wort- und Satzidentifikation sowie die Verknüpfung von Satzfolgen (lokale Kohärenz). Dies ist beim Lesen lernen relevant. Bei schwachen Leser/innen ist dieser Prozess nicht automatisiert. Für sie ist Lesen immer anstrengend und es entwickelt sich kein übergeordneter Sinnzusammenhang und von einem ‚Lese Genuss‘ kann keine Rede sein.

Die hierarchiehöheren, zielbezogenen Prozesse sind dafür verantwortlich, dass aus den verstandenen Sinnelementen eine zusammenhängende und abstraktere Textbedeutung (re-)konstruiert wird (globale Kohärenzherstellung), wobei die Zuordnung des gelesenen Textes zu einer Textsorte es erleichtert, im Gelesenen eine Gesamtstruktur zu erkennen (Makrostrukturbildung), in der die Textteile je unterschiedliche Funktion und Relevanz für die Gesamtaussage haben (Hurrelmann 2008, S. 24; vgl. auch Hurrelmann 2002, S. 277-278 und BMBF 2005, S. 11).

Die Lesenden müssen also einerseits ihr Vorwissen zum Thema des Textes als auch zur Textsorte für das Textverstehen einbringen. Vom Text entsteht so ein mentales Modell, eine ganzheitliche Repräsentation des Gelesenen. Im Leseprozess wird

dieses Modell immer wieder verändert, korrigiert und erweitert, Text- und Weltwissen werden ständig hinzugezogen (vgl. Rosebrock 2011, S. 14).

Der motivationale Aspekt betrifft die Fähigkeit, Lesebereitschaft aufzubringen und positive Erwartungen zu mobilisieren, ebenso wie die Überwindung von Schwierigkeiten (vgl. Hurrelmann 2008, S. 24). Es wird zwischen extrinsischer Motivation, Lesen um sich Wissen für eine Klausur anzueignen, und intrinsischer Motivation, Lesen aus Neugier oder wegen des Lesegenusses, unterschieden (vgl. BMBF 2005, S. 19; vgl. auch Keller-Loibl 2015, S. 11).

Die emotionale Dimension betrifft die gefühlsmäßige Beteiligung am Gelesenen. Es geht um Neugier, Spannung und Genuss. Bei fiktionalen Texten geht es um das Mitempfinden mit den Figuren, das Hineinversetzen in andere Personen und Lebenswelten und indem diese Welten im Kopf entstehen, um das Anregen der Fantasie.

Textreflexion findet in zweierlei Hinsicht statt:

Die Textreflexion kann die kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen betreffen (so versteht PISA die Dimension »Reflektieren und Bewerten«), sie kann aber auch selbstreflexive Züge annehmen, indem eigene Erfahrungen, Einstellung, Überzeugungen vor dem Hintergrund des Verstandenen vergegenwärtigt und überprüft werden (Hurrelmann 2008, S. 24-25).

Zum Lesen als kulturelle Praxis gehört die soziale Dimension. Sie manifestiert sich in der Interaktion, im kommunikativen Austausch über die Lektüre (vgl. Hurrelmann 2008, S. 25).

Die Lesesozialisation beginnt aber nicht erst beim Schriftspracherwerb, sondern bereits mit der Sprachentwicklung im Elternhaus und im Kindergarten (vgl. Ehmig 2013, S. 2-15). Hier sind die motivational-emotionalen und interaktiven Aspekte von Bedeutung. Hurrelmann schreibt:

Daher sind Bilderbuch-Betrachten, Vorlesen, der Umgang mit Kinderreimen etc. nicht nur eine Vorstufe, sondern bereits Teil der Lesesozialisation. Während des späteren Schriftspracherwerbs stützen und tragen die bereits aufgebaute Motivation, die Bereitschaft zur emotionalen Beteiligung und positive Erfahrungen mit der Kommunikation über Texte ganz wesentlich den oft mühsamen Prozess des Aufbaus der kognitiven Teilleistungen der Lesekompetenz (Hurrelmann 2008, S. 25).

Ähnlich formulieren es auch Keller-Loibl und Brandt in ihrem gerade erschienen Buch *Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken*. Dort heißt es:

Leseförderung kann und darf nicht erst beim Eintritt der Kinder in die Schule einsetzen, sondern sie muss im frühesten Kindesalter beginnen. [...] Das Interesse an Schrift, das Symbolverständnis, der Umgang mit Büchern und die Lesefreude – all dies sind Literacy-Erfahrungen, die Kinder vor der Schule mit Zeichen und Schrift machen sollten. [...] Kinder verbinden das Vorlesen mit der Nähe zu den Eltern, mit Geborgenheit und Harmonie. Sie empfinden das Lesen in diesem Zusammenhang als etwas Angenehmes und Schönes. Kinder, die gerne vorgelesen bekommen und diese

Situationen als etwas Besonderes genießen, bauen eine intensive Beziehung zu Büchern auf (Keller-Loibl 2015, S. 6).

Welche Aufgaben kommen nun den Bibliotheken im Bereich der Lesesozialisation zu?

Lesen lernen Kinder in der Schule und Sprechen lernen sie von den Eltern und im Kindergarten. Bibliotheken unterstützen Eltern, Kindergarten und Schule mit vielfältigen Leseförderungsaktivitäten. Sie gehören zu den vordringlichsten Aufgaben in der Kinder- und Jugendarbeit im Portfolio Öffentlicher Bibliotheken (vgl. Krauß-Leichert 2013, S. 1). Neben der Bereitstellung von attraktiven und aktuellen (Bilder-)Büchern der Kinder- und Jugendliteratur, stellen die Bibliotheken Kindergärten und Schulen spezielle Themenkisten mit Büchern zusammen, verschicken Lesekisten an Grundschulklassen oder bieten ganze Klassensätze für die gemeinsame Lektüre in der Schule an. Daneben gibt es zahlreiche Angebote für Kleinkinder mit ihren Eltern desweiteren Bilderbuchkino, Bibliotheksrallyes oder Manga-Workshops. Diese Art der Leseförderung zielt auf die motivational-emotionale Dimension der Lesekompetenz. Lesen als Einübung kultureller Praxis sollte möglichst unverschult und natürlich bleiben, allerdings pädagogisch begleitet werden.

Es geht um den Aufbau und die Sicherung der Lesemotivation, die Vermittlung von Lesefreude und Vertrautheit mit Büchern, die Entwicklung und Stabilisierung von Lesegewohnheiten. An die Seite des vornehmlich intellektuellen und analytischen Umgangs mit Literatur soll eine altersgemäße Lesekultur treten, die möglichst all das repräsentiert, was das Lesen außerhalb der Schule anregend, belohnend und für die Teilnahme an der gesellschaftlichen Kommunikation unverzichtbar macht (Hurrelmann 1994, S. 17).

Die bibliothekarische Leseförderung beginnt entsprechend schon im Kleinkindalter und richtet sich an die Kleinen und ihre Eltern. Es geht darum „[...] Familien als Partner beim Literacy-Start ihrer Kinder zu sehen und sie in die Aktivitäten zur Sprach- und Leseförderung einzubeziehen. Angeboten werden hier Sing-, Reim- und Fingerspiele sowie kurzweiliges Vorlesen aus Bilderbüchern im kleinen Kreis. Ein weiteres Angebot stellt die bundesweite Aktion *Buchstart* der Stiftung Lesen dar. Hier können sich die Kinder und ihre Eltern ein Buchgeschenk und einen kostenlosen Bibliotheksausweis in der Bibliothek abholen. Der Gutschein dafür wird beim Kinderarzt bei der routinemäßigen Früherkennungsuntersuchung ausgegeben.

Beliebte bibliothekarische Veranstaltungen in der Kindergartenzeit sind dialogisches Vorlesen unterstützt durch Bilderbuchkino und Kamishibai, das Nachspielen von Geschichten, Experimentier-Workshops verbunden mit der Einladung in die örtliche Bibliothek zum Stöbern im reichhaltigen Bücherangebot. Insgesamt soll der Spaß am Lesen vermittelt und die Vorfreude auf das Selber-Lesen geweckt werden.

Gerade während der Grundschulzeit, in der die Kinder das Lesen lernen, kann die Bibliothek als außerschulische Einrichtung diesen langwierigen und schwierigen Prozess unterstützen.

Die Bibliothek kann dazu beitragen, dass die Vorfreude auf das Lesen nicht verloren geht, indem Freude und Spaß am Lesen vermittelt werden und das Selbstvertrauen der Kinder gestärkt wird. [...] In der schulischen Bildung stehen oft das Lesetraining und die literarische Bildung im Vordergrund. Deshalb sollte die außerschulische Leseförderung wie sie Bibliotheken leisten einen besonderen Fokus auf die Vermittlung von Lesefreude, Lesemotivation und die Ausbildung vielfältiger und stabiler Leseinteressen legen (Keller-Loibl 2015, S. 9).

Keller-Loibl und Brandt illustrieren an zahlreichen Beispielen verschiedenste bibliothekarische Aktivitäten (vgl. Keller-Loibl 2015, S. 32-93).

Lux zählt folgende Aktivitäten zur Leseförderung auf:

- Besuch der Bibliothek im Unterricht
- Besuch der Kinderbibliothek – Stöbern und Entdecken, Gruppenausleihe für die Klasse
- Klassensätze an Literatur zur Ergänzung des Deutschunterrichts
- Medienkoffer für den Unterricht zu Sachthemen
- Medienmix
- Leseförderung und Vorlesewettbewerb, Lesewettbewerb; Lesenächte und Lesen an unterschiedlichen Orten (S-Bahn-Lesen)
- Basteln und CD-Brennen
- Bilderbuchkino
- Rätsel- und Suchspiele
- Bibliotheksralley
- Bibliotheksmemory
- Spiele mit Zeichen und Symbolen
- Bibliotheksführerschein, Computerführerschein
- Einführung in die Nutzung (Grundkenntnisse und weiterführende Kenntnisse durch Anleitung in der Bibliothek oder eigene Benutzerführer für Kinder) (Lux 2008, S. 209).

Für ältere Kinder und Jugendliche bieten Keller-Loibl und Brandt verschiedene Veranstaltungsideen an. Zu nennen sind hier beispielsweise Buch-Casting, Book-Slam®, Schreibwerkstätten, Leseclubs und Jugendliteraturjournys, Transmediales Erzählen, Workshops und Projektstage (vgl. Keller-Loibl 2015, S. 94-148).

Bei Keller-Loibl und Brandt hören die Leseförderungsaktionen der Bibliotheken aber nicht bei den Jugendlichen auf. Sie geben auch zahlreiche Beispiele für Veranstaltungen für Erwachsene. Dazu zählen sie Literaturveranstaltungen und Literaturevents, Lesungen und Literaturtage, Schreibwerkstätten, Literatur- und Themenausstellungen, Erzählcafés sowie Angebote zur Alphabetisierung.

Anhand von Lux' Beitrag wird auch deutlich, dass die Leseforschung die Bibliotheken als Partner in der Leseförderung betrachten. Denn einerseits betont Lux, dass die oben genannten Aktivitäten für die Zusammenarbeit von Bibliothek

und Schule kennzeichnend sei (vgl. Lux 2008, S. 209), andererseits ist Lux' Artikel in einem Buch zur Leseforschung erschienen. Bereits 1994 verortet Hurrelmann die Leseförderung auch in Bibliotheken: „Ihre [der Leseförderung] Handlungsfelder sind über den Deutschunterricht hinaus [...] auch die Zusammenarbeit mit Institutionen des literarischen Lebens wie Buchhandlungen und Bibliotheken [...]“ (Hurrelmann 1994, S. 17). Auch später noch betont Hurrelmann, dass aus der Perspektive der Lesesozialisationsforschung es um die Schaffung reichhaltiger, motivierender Lesesituationen zur Vermittlung positiver Erfahrungen mit einer altersgemäßen Lesepraxis gehe. Eine Lesekultur an der Schule sieht Hurrelmann im Verbund mit „[...] »Bildungspartnerschaften« zu außerschulischen Institutionen (z.B. öffentliche Bibliothek)“ (Hurrelmann 2008, S. 26). In der Expertise *Förderung von Lesekompetenz* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung werden Bibliotheken explizit genannt: „Kooperationen zwischen Schulen und Bibliotheken bieten vielfältige Möglichkeiten für die Leseförderung“ (BMBF 2005, S. 91).

Es ist also Konsens, dass Leseförderung, die auf die motivational-emotionale Komponente zielt, eine wichtige Aufgabe Öffentlicher Bibliotheken in Kooperation mit dem Hauptbildungsträger Schule ist. Wünschenswert ist, dass die Angebote zur Leseförderung professionell gestaltet werden, damit sie gelingen. Hierbei spielen bibliothekspädagogische Aspekte wie pädagogisch-didaktisches Wissen, Methodenkenntnis sowie der authentische und einfühlsame Zugang zu den Zielgruppen eine wichtige Rolle. Dass aus Sicht der Bibliothekspädagogik die Leseförderung eines ihrer Haupthandlungsfelder ist wurde bereits in Kapitel 3.1.4.2 *Leseförderung und Bibliothekspädagogik* deutlich gemacht.

Die Entwicklung von Leseförderungsaktivitäten unter bibliothekspädagogischen Gesichtspunkten hat auch – über die Profiline Bibliothekspädagogik an der HTWK Leipzig hinaus – ins Studium des Bibliotheks- und Informationsmanagements Eingang gefunden, wie Ergebnisse zahlreicher Wahlmodule des Departments Information der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) in Hamburg eindrucksvoll belegen. In jüngster Zeit sind die Broschüre *Leseförderung und Bibliothekspädagogik – ein ungleiches Paar?*, in der Studierende die Konzeption und Durchführung einer Leseförderungsveranstaltung dokumentieren, und die Entwicklung einer Bibliotheksrallye für deutsche Bibliotheken zu Kirsten Boies 30-jährigem Jubiläum beim Verlag Friedrich Oetinger unter der Leitung von Prof. Dr. Krauß-Leichert entstanden (vgl. die folgenden Abb.)



Abbildung 10: Screenshot vom Freundschaftsbuch, ein ‚Give-away‘ der Buchrallye *Mit Ferkelchen durch die Welt von Kirsten Boie* (Quelle: HAW 2015a)

3.4.2 Informationskompetenz

suchen wissen

ich was suchen

ich nicht wissen was suchen

ich nicht wissen wie wissen was suchen

ich suchen wie wissen was suchen

ich wissen was suchen

ich suchen wie wissen was suchen

ich wissen ich suchen wie wissen was suchen

ich was wissen

(Jandl 1997, S.132)

Informationskompetenz ist spätestens seit der Jahrtausendwende im bibliothekarischen Kontext in aller Munde. Informationskompetenz zählt in der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft zu den Schlüsselqualifikationen und ist ein entscheidender Faktor für Lebenslanges Lernen. Bereits seit Mitte der

90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts tauchte der Begriff vereinzelt im deutschsprachigen Raum auf (vgl. Ingold 2005, S. 6). Ursprünglich kommt der Begriff aus dem angloamerikanischen Sprachraum. Was wir unter Informationskompetenz verstehen, wird dort als *information literacy* bezeichnet. Rauchmann weist darauf hin, dass bereits im Berufsbild 2000 die Medien- und Informationsvermittlung als ein Handlungsfeld der bibliothekarischen Arbeit genannt wurde (vgl. Rauchmann 2010, S. 47, BDB 1998, S. 20). In Deutschland hat sich der Begriff Informationskompetenz durch die bibliothekarische Fachwelt etabliert (vgl. Ingold 2005, S. 20; vgl. Gapski 2009, S. 13). Im Jahr 2000 erschienen gleich drei richtungsweisende Artikel von Bibliothekaren, die sich die Entwicklung von Informationskompetenz zum Ziel gesetzt hatten (vgl. Hapke 2000; Dannenberg 2000; Homann 2000a). Eine erste knappe Definition findet sich bei Dannenberg:

Informationskompetenz ist die Fähigkeit,

- Themen zu finden
- Informationen zu finden
- Informationen zu beurteilen
- Informationen zu verarbeiten und zu präsentieren (Dannenberg 2000, S. 1248)

Homann, der 2002 die US-amerikanischen Association of College & Research Libraries, kurz ACRL-Standards der Informationskompetenz (vgl. ACRL 2000), für Studierende übersetzt hat, fasst diese folgendermaßen zusammen:


Der informationskompetente Student

1. bestimmt Art und Umfang der benötigten Informationen.
2. verschafft sich effizienten und effektiven Zugang zu den benötigten Informationen [sic]
3. evaluiert Informationen und seine Quellen kritisch und integriert die ausgewählten Informationen in sein Wissen und sein Wertesystem [sic]
4. nützt Informationen effektiv sowohl als Individuum als auch als Gruppenmitglied, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen [sic]
5. versteht viele der ökonomischen, rechtlichen und sozialen Streitfragen, die mit der Nutzung von Informationen zusammenhängen und er hat Zugang und nutzt die Informationen in einer ethischen und legalen Weise (Homann 2002, S. 627).

Da im US-amerikanischen Raum die Entwicklung in den Bibliotheken zur Förderung der *information literacy* bereits viel weiter fortgeschritten war, orientierten sich die Bibliothekarinnen und Bibliothekare hierzulande nicht nur an den ACRL-Standards sondern auch an den *Big 6* von Eisenberg und Berkowitz (siehe Abb. unten) sowie an den AASL-Standards (American Association of School Librarians) für Schülerinnen und Schüler (vgl. AASL 2007).

The Big6™ Skills

The Big6 is a process model of how people of all ages solve an information problem.



- 1. Task Definition**
 - 1.1 Define the information problem
 - 1.2 Identify information needed (to solve the information problem)
 - What is my current task?
 - What are some topics or questions I need to answer?
 - What information will I need?
- 2. Information Seeking Strategies**
 - 2.1 Determine all possible sources (brainstorm)
 - 2.2 Select the best sources
 - What are all the possible sources to check?
 - What are the best sources of information for this task?
- 3. Location and Access**
 - 3.1 Locate sources (intellectually and physically)
 - 3.2 Find information within sources
 - Where can I find these sources?
 - Where can I find the information in the source?
- 4. Use of Information**
 - 4.1 Engage (e.g., read, hear, view, touch)
 - 4.2 Extract relevant information
 - What information do I expect to find in this source?
 - What information from the source is useful?
- 5. Synthesis**
 - 5.1 Organize from multiple sources
 - 5.2 Present the information
 - How will I organize my information?
 - How should I present my information?
- 6. Evaluation**
 - 6.1 Judge the product (effectiveness)
 - 6.2 Judge the process (efficiency)
 - Did I do what was required?
 - Did I complete each of the Big6 Stages efficiently?

The "Big6™" is copyright © (1987) Michael B. Eisenberg and Robert E. Berkowitz. For more information, visit: www.big6.com
Handout created by: Barbara J. Shoemaker, School Media Specialist, Mill Road Elementary, K-2
Red Hook Central School District, Red Hook, NY

Abbildung 11: Screenshot The Big6 (Quelle: Eisenberg 1987)

Im Zuge der Überlegungen, wie die Förderung von Informationskompetenz in bibliothekarische Schulungskonzepte eingebunden werden kann, entstanden verschiedene Modelle der Informationskompetenz. Die beiden bekanntesten im deutschen Sprachraum sind wohl das LIK-Modell von Dannenberg (s. Abb. unten; vgl. dazu auch das Kap. 3.1.4.3 *Informationskompetenz und Bibliothekspädagogik* in dieser Arbeit) und das DYMIK-Modell von Homann (s. Abb. unten). Beide sind prozess- bzw. personenorientiert und werden mit aktivierenden Lernmethoden begleitet.

Modell der Informationskompetenz (IK-Modell)

Das LIK-Modell der Informationskompetenz hat die vier Seiten

- Informationsbedarf erkennen und beschreiben
- Informationen finden
- Informationen, Informationsmittel und Arbeitsweise bewerten
- Informationen bearbeiten und präsentieren

Diese vier Seiten werden im Prozess der wissenschaftlichen Arbeit nicht linear, sondern sprunghaft berührt. Daher wird das LIK-Modell der Informationskompetenz in Form eines Tetraeders dargestellt:



Das LIK-Modell gliedert und stellt die Bestandteile des wissenschaftlichen Arbeitens in einen Zusammenhang.

Abbildung 12: LIK-Modell von Dannenberg (Quelle: LIK 2015b)

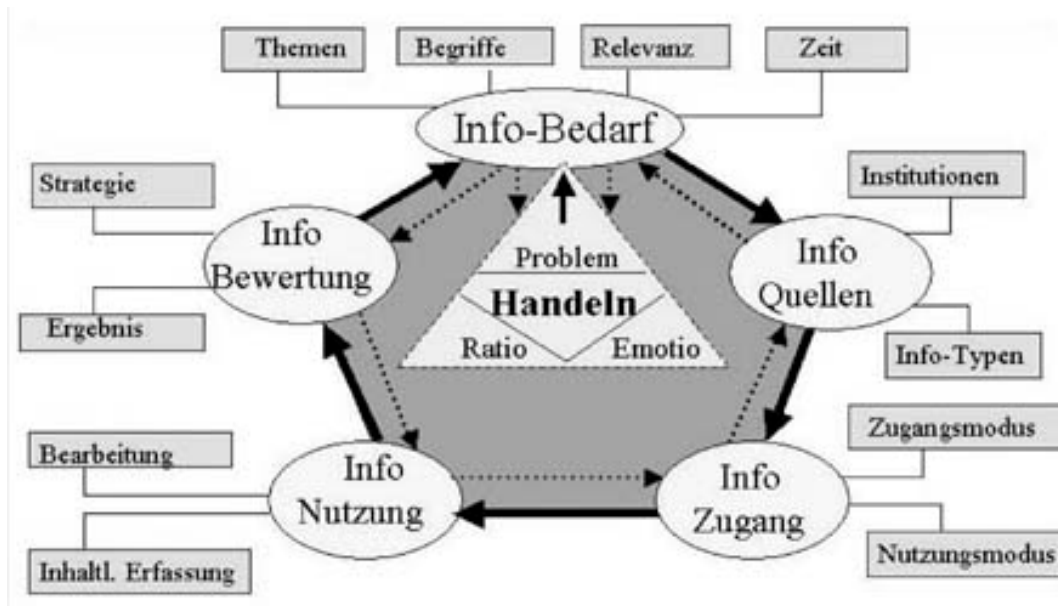


Abbildung 13: Screenshot des DYMIK-Schaubilds (Quelle: Homann 2000a, S. 201)

Beide Modelle dienen dazu, ein modulares Kursangebot zu entwickeln, das möglichst curricular in den Lehrplänen der Schule bzw. Hochschule verankert ist. Neben den reinen Präsenzveranstaltungen wurden auch e-learning Tutorials bzw. blended learning Konzepte entwickelt, um bei den knappen Personalressourcen der Nachfrage der Studierenden gerecht werden zu können. Beispielhaft sei hier das

von Hapke an der TU Harburg entwickelte DISCUS- Modell genannt (vgl. Hapke 2007).

Wurden zunächst auf der regionalen Ebene Standards zur Informationskompetenz entwickelt, verabschiedete 2009 der DBV nationale Standards für die Informationskompetenz Studierender. Sie enthalten nur fünf Standards im Gegensatz zu den von Lux und Sühl-Strohmerger bereits 2004 vorgelegten 12 Standards (vgl. Lux 2004, S. 171-179) und orientieren sich an den bereits oben erwähnten ACRL-Standards.

Nationale Standards der Informationskompetenz für Studierende des dbv 2009

Erster Standard:

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

Indikatoren:

Die informationskompetenten Studierenden

1. definieren und artikulieren ihren Informationsbedarf,
2. kennen unterschiedliche Arten und Formate der Information mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen,
3. berücksichtigen Kosten und Nutzen der Beschaffung benötigter Informationen,
4. sind in der Lage, Art und Umfang der benötigten Informationen zur Lösung eines Problems zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren.

Zweiter Standard:

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

Indikatoren:

Die informationskompetenten Studierenden

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

Dritter Standard:

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

Indikatoren:

Die informationskompetenten Studierenden

1. kennen Kriterien zur Beurteilung von Informationen,

2. beurteilen Menge und Relevanz der gefundenen Informationen und modifizieren gegebenenfalls die Suchstrategie,

3. reflektieren ihren Informationsstand als Ergebnis eines Informationsprozesses.

Vierter Standard

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

Indikatoren:

Die informationskompetenten Studierenden

1. exzerpieren, speichern und verwalten die gewonnenen Informationen und ihre Quellen,

2. nutzen die geeigneten technischen Mittel zur Präsentation ihrer Ergebnisse,

3. vermitteln ihre Ergebnisse zielgruppenorientiert.

Fünfter Standard

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

Indikatoren:

Die informationskompetenten Studierenden

1. befolgen Gesetze, Verordnungen, institutionelle Regeln sowie Konventionen, die sich auf den Zugang und die Nutzung von Informationsressourcen beziehen,

2. sind sich der ethischen, rechtlichen und sozio-ökonomischen Fragestellungen bewusst, die mit der Nutzung von Information und Informationstechnologie verbunden sind (DBV Dienstleistungskommission 2009).

Diese nationalen Standards dienen als Grundlage für die Förderungs- und Kursaktivitäten der wissenschaftlichen Bibliotheken im Bereich der Informationskompetenz.

Dass die Entwicklung von Informationskompetenz, angeboten in Kursen von Hochschulbibliotheken, überhaupt auf fruchtbaren Boden fiel, liegt neben der Fülle von Informationen im digitalen Zeitalter auch an den äußeren Umständen. Zum einen ist da die viel zitiert SteFi-Studie (SteFi = Studieren mit elektronischen Fachinformationen) der Sozialforschungsstelle Dortmund aus dem Jahr 2001, die bei den Studierenden und Lehrenden deutscher Universitäten ungenügende Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit digitaler wissenschaftlicher Information feststellte, zum anderen ist es die Bologna-Reform, mit der eine Umstrukturierung des Studiums vom Faktenwissen hin zur Kompetenzvermittlung einherging (vgl. Ingold 2005, S. 19-20; vgl. Sühl-Strohmenger 2012, S.17). Daneben wurde die Informationskompetenzvermittlung vom Wissenschaftsrat und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung nachdrücklich gefordert (vgl. Sühl-

Strohmenger 2012, S. 24, Rauchmann 2010, S. 47-48). Rauchmann gibt einen historischen Überblick über die Entwicklungen im Bereich der Informationskompetenz bis 2008 sowohl von bibliothekarischer als auch politischer Seite (s. Abb. unten).

2000	Hapke: Von der Benutzerschulung zur Vermittlung von Informationskompetenz
2000	WR: <i>Thesen zur zukünftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland</i>
2000	BDB: <i>Berufsbild 2000</i>
2001	WR: <i>Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken</i>
2001	BMBF: SteFi-Studie
2002	BMBF: <i>Informationen vernetzen – Wissen aktivieren</i>
2002	Homann: Deutsche Übersetzung der ACRL-Standards
2002	Gründung der AGIK Nordrhein-Westfalen
2002	Gründung der AG Benutzerschulung beim Landesverband Thüringen im DBV
2003	VDB: Vertrag mit dem Deutschen Hochschulverband über eine Initiative zur Erlangung von Informationskompetenz an deutschen Universitäten
2003	AGIK Nordrhein-Westfalen: <i>Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz</i>
2003	AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV: <i>Bibliothekspädagogik (Positionspapier)</i>
2003	Universität Konstanz: Beginn des Projekts Informationskompetenz (2003-2005)
2004	VDB Regionalverband Südwest: <i>Vermittlung von Informationskompetenz an baden-württembergischen Hochschulbibliotheken – Perspektiven</i>
2004	Gründung des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW)
2004	Lux/Sühl-Strohmenger: <i>Standards und Inhaltsfelder für die Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulbibliotheken</i>
2005	Portal Informationskompetenz
2006	NIK-BW: <i>Standards der Informationskompetenz für Studierende</i>
2006	Gründung der Arbeitsgruppe Informationskompetenz im BVB
2006	Gründung der Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV
2007	Schulungsstatistik der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen
2007	Gründung des Netzwerks Informationskompetenz (IK) Hessen
2007	Gründung des Netzwerks Informationskompetenz Sachsens
2008	Gründung der AG Informationskompetenz Rheinland-Pfalz und Saarland
2008	DGI: <i>Denkschrift der DGI zur Förderung der Informationskompetenz im Bildungssektor</i>

Abbildung 14: Meilensteine der Geschichte der Informationskompetenz (Quelle: Rauchmann 2010, S. 50)

Auch in den letzten Jahren wurden die Bemühungen um die Informationskompetenzvermittlung von den Bibliotheken genauso wie von der Politik weiter voran getrieben, wie nachfolgende Tabelle verdeutlicht (s. Tab. unten).

Überblick Positionspapiere, Erklärungen und Standards zur Informationskompetenz	
2014	Entwurf eines Positionspapiers: <i>Qualifikationsprofil des Teaching Librarian der gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und dbv</i> (vgl. Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von VDB und DBV 2014)
2013	<i>Stellungnahme des Deutschen Bibliotheksverbands (dbv) zur Entschließung der 13. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz "Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen - Prozesse anders steuern".</i> Stand:

	14.10.2013 (vgl. DBV 2013).
2012	<p>Entschließung der Hochschulrektorenkonferenz: <i>Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen - Prozesse anders steuern</i>. Stand 20.11.2012 (vgl. HRK 2012)</p> <p>Wissenschaftsrat: <i>Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020</i>. Stand: 13.07.2012 (vgl. Wissenschaftsrat 2012)</p> <p>Deutsche Forschungsgemeinschaft, Ausschuss für Wissenschaftliche Bibliotheken und Informationssysteme: <i>Die digitale Transformation weiter gestalten – Der Beitrag der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu einer innovativen Informationsinfrastruktur für die Forschung</i>. Stand: 03.07.2012 (vgl. DFG 2012)</p>
2011	<p>Empfehlungen der Kommission Zukunft der Informationsinfrastruktur im Auftrag der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz des Bundes und der Länder: <i>Gesamtkonzept für die Informationsinfrastruktur in Deutschland</i>. Stand: April 2011 (vgl. Kommission Zukunft der Informationsinfrastruktur 2011)</p> <p>Deutscher Bundestag: <i>Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission Internet und digitale Gesellschaft: Medienkompetenz</i>. Stand: 21.10.2011 (vgl. Deutscher Bundestag 2011)</p> <p>Empfehlungen von Bibliothek & Information Deutschland (BID) für die Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ des Deutschen Bundestages: <i>Medien- und Informationskompetenz – immer mit Bibliotheken und Informationseinrichtungen!</i> Stand: Feb. 2011 (vgl. BID 2011)</p>
2010	
2009	<p>Hamburger Erklärung des Vereins Deutscher Bibliothekare e.V. Stand: 09.09.2009 (vgl. VDB 2009)</p> <p>Veröffentlichung der nationalen Standards der Informationskompetenz für Studierende, herausgegeben von der Dienstleistungskommission des dbv. Stand: 03.07.2009 (vgl. DBV Dienstleistungskommission 2009)</p>

Tabelle 6: Entwicklungen im Bereich der Informationskompetenz von 2009-2014 (Quelle: eigene Darstellung)

Gemeinsamer Tenor der Stellungnahmen, Positions- und Strategiepapiere ist, dass es noch viel zu tun gibt im Bereich der Informationskompetenzvermittlung. Positiv bewertet wird das Engagement der Hochschulbibliotheken im Bereich der Informationskompetenzvermittlung für Studierende. Aber auch hier soll die Verzahnung und Kooperation mit der Hochschullehre vorangetrieben werden.

Daher spricht sich der Wissenschaftsrat dafür aus, bei der Entwicklung von Studiengangscurricula die Vermittlung der für einen sachgerechten Umgang mit den fachspezifisch relevanten Informationsinfrastrukturen notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen als Lernziele zu berücksichtigen (Wissenschaftsrat 2011, S. 56; vgl. auch DFG 2012, S. 4).

Entsprechend empfiehlt der Wissenschaftsrat den Bibliotheken angemessene Schulungs- und Betreuungsangebote für Nutzerinnen und Nutzer bereit zu stellen (vgl. Wissenschaftsrat 2011, S. 56).

Außerdem ist die Fortbildung im Bereich Informationskompetenz der Forscherinnen und Forscher sowie der Lehrenden angestrebt (vgl. Kommission Zukunft der Informationsinfrastrukturen 2011, S. 66 und vgl. HRK 2012, S. 11-12). Ebenfalls wird gesehen, dass die Förderung von Informationskompetenz nicht erst im Studium beginnen darf, sondern schon während der Schulzeit im Zusammenhang mit Medienkompetenz entwickelt werden muss.

Der Wissenschaftsrat spricht sich dafür aus, dass die insbesondere Informations- und Medienkompetenz (Medienbildung) für den digitalen Bereich umfassende Kulturtechnik bereits im schulischen Fachunterricht erworben und im Rahmen jedes grundständigen Studienganges an Hochschulen vertieft wird (Wissenschaftsrat 2012, S. 41).

Ein Desiderat ist daher der Ausbau der Vermittlungsaktivitäten im Bereich Medien- und Informationskompetenz für Öffentliche Bibliotheken in enger Zusammenarbeit mit den Schulen bzw. die Etablierung von Schulbibliotheken. Es wird eine noch engere Abstimmung und Vernetzung von Bibliotheken und Schulen sowie Hochschulen gefordert (vgl. BID 2011, S. 14).

Auch auf internationaler Ebene hat die Diskussion um Informationskompetenz über den angloamerikanischen Raum hinaus an Fahrt aufgenommen. Dies betrifft nicht nur die Informationskompetenz von Schülerinnen und Schülern sowie der Studierenden sondern auch die zunehmende Wichtigkeit im Kontext Lebenslangen Lernens. Im Zuge dessen hat die Sektion Informationskompetenz der IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) die *Richtlinien zur Informationskompetenz für Lebenslanges Lernen* (vgl. Lau 2008) und ein Marketing Handbuch einschließlich eines internationalen Logos (s. Abb. unten) *Das Informationskompetenz-Logo in der Praxis* (vgl. Lau 2011) herausgegeben.



Abbildung 15: Internationales Logo Informationskompetenz (Quelle: Unesco 2015)

Sowohl die Standards der Informationskompetenz als auch die Modelle der Informationskompetenz dienen als Grundlage für die Vermittlungstätigkeit der Bibliothekarinnen und Bibliothekare in den von den Bibliotheken angebotenen Kursen zur Förderung der Informationskompetenz. Sie sind eingebunden in pädagogisch-didaktische Konzepte der Bibliothekspädagogik wie bei Dannenberg oder Schultka oder der Bibliotheksdidaktik bzw. Hochschuldidaktik wie bei Sühl-Stromenger und Hanke. Gemeinsame Kennzeichen sind, dass der Lehrvortrag möglichst kurz gehalten wird und stattdessen aktivierende Lehrmethoden eingesetzt werden. Dazu kommt, dass die Kurse nach der kognitiv-konstruktivistischen Lerntheorie personen- und handlungsorientiert sind. Sie knüpfen also an das Vorwissen und den konkreten Informationsbedarf der einzelnen Personen an und leiten über zu selbständigem Handeln, also beispielsweise die Informationssuche und -bewertung (vgl. Dannenberg 2000, S. 1249; vgl. Schultka 2005, S. 1468 und S. 1473-1478, bes. 1476-1477; vgl. Homann 2007, S. 85, vgl. Sühl-Stromenger 2012, S. 159-161; Hanke 2013, S. 8-9). Insgesamt haben sich die Schulungsaktivitäten der Hochschulbibliotheken im Bereich Informationskompetenz in den letzten 15 Jahren enorm entwickelt und wurden immer weiter ausgebaut. Dieser Trend ist begrüßenswert und sollte weiter fortgesetzt werden.

Oft ist die Förderung von Informationskompetenz in Konzepte der Teaching Library eingebettet. Hierbei geht es um Realisationsweisen von Kursen zur Informationskompetenz in Bibliotheken.

3.4.3 Teaching Library

Was ist eine ‚Teaching Library‘? Wie ist der Begriff in Deutschland definiert bzw. wie wird er verwendet?

Im *Lexikon Buch – Bibliothek – Neue Medien* findet sich folgender Eintrag:

Teaching Library ist eine →Bibliothek, die ihre Rolle als Ort der Informationsarbeit einer sozialen Organisation besonders ernst nimmt und in dem Sinne interpretiert, dass sie in verstärktem Maße Schulungen nicht nur zur Informationskompetenz vornimmt, sondern auf der Basis ihres Wissensspeichers zentrale aktive Bildungsfunktionen für die sie tragende Organisation (Stadt, Unternehmen, Hochschule) übernimmt (→Learning Resource Centre) (Strauch 2007, S. 415).

Im *Handbuch Bibliothek* von Umlauf und Gradmann sind unter dem Begriff „Teaching Library“ (Umlauf 2012, S. 187-205), der nicht erklärt wird, „Leseförderung“ (Umlauf 2012, S. 187-194), „Vermittlung von Informationskompetenz“ (Umlauf 2012, S. 194-200) und „Bibliotheken und lebenslanges Lernen“ (Umlauf 2012, S. 200-2005) subsumiert.

In diesen beiden ersten Definitionen der Teaching Library wird der Begriff weiter gefasst. Er geht über die Bestimmung, ‚nur‘ Lehrort für die Förderung von Informationskompetenz zu sein, hinaus. Bei den Bibliotheken, die

Schulungsveranstaltungen anbieten, wird nicht zwischen Öffentlichen und wissenschaftlichen unterschieden. Tendenziell scheint es so zu sein, dass die Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken einen größeren Raum einnimmt als die Förderung der Informationskompetenz. In wissenschaftlichen Bibliotheken wird sich auf die Entwicklung von Informationskompetenz konzentriert.

Auf dem Bibliotheksportal wird der Begriff wie folgt beschrieben:

Der Begriff der »Teaching Library« geht ursprünglich auf eine Bezeichnung der UC Berkeley Library in Kalifornien für ihr Kurs- und Schulungsangebot zurück. Die damit verbundenen Intentionen der »Library Education«, »Information Literacy« bzw. der »Benutzerschulung« waren indes bereits ab der Mitte des 20. Jahrhunderts geläufig, sind also im Grundsatz nicht neu.

Ähnlich wie im Fall der Termini »Digital Library« oder »Virtual Library« wurde »Teaching Library« aus dem angloamerikanischen in den deutschen bibliothekarischen Sprachgebrauch eingeführt, um damit sämtliche Aktivitäten der öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken auf dem Gebiet der Förderung von Informations- und Medienkompetenz pointiert zu umschreiben (Bibliotheksportal 2015).

Als weitere Merkmale der Teaching Library werden genannt: ein modulares Kursangebot, Kooperation mit Schule und/oder Hochschule, Einbindung in Curricula, entsprechend pädagogisch-didaktisch qualifiziertes Lehrpersonal und räumlich-technische Infrastruktur (vgl. Bibliotheksportal 2015).

Auffällig an der Definition des Bibliotheksportals ist, dass zwar grundsätzlich Öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken eine Teaching Library sein können, ihre Aufgabe jedoch auf die Informationskompetenzentwicklung beschränkt wird. Die Kernaufgabe Leseförderung von Öffentlichen Bibliotheken entfällt damit.

In *Teaching Library in Deutschland* von Lux und Sühl-Strohmenger wird im Vorwort schlicht bestimmt „[...] »Teaching Library« – eine Bibliothek, die das Lehren und Lernen als eine Kernaufgabe ansieht“ (Lux 2004, S. 17). Am Ende des Buches wird die Frage beantwortet, „Was gehört dazu, damit eine Bibliothek sich als Lernort darstellen und behaupten kann?“ (Lux 2004, S. 182). Es werden 12 Punkte genannt:

- Die Teaching Library muss fester Bestandteil der Bibliotheksstrategie sein.
- Die Teaching Library muss zielorientiert sein.
- Die Teaching Library benötigt eine inhaltliche Konzeption (was wird gelehrt?), die sich an verbindlichen Standards orientieren sollte.
- Die Teaching Library beruht auf einem reflektierten Lernverständnis.
- Die Teaching Library ist bestrebt, ihre Schulungsangebote an bestimmten didaktisch-methodischen Modellen zu orientieren.
- Die Teaching Library bemüht sich um eine pädagogisch-didaktische Qualifizierung des mit Lehr-/Schulungsaufgaben befassten Bibliothekspersonals.

- Zur Teaching Library gehört eine ausreichende Infrastruktur des Lehrens und Lernens.
- Die Lehr-Lernprozesse in der Teaching Library werden durch geeignete Lehr-Lernmaterialien, auch auf virtueller Ebene, unterstützt.
- Die Teaching Library beschränkt ihre Lehrangebote nicht ausschließlich auf Präsenzveranstaltungen, sondern bemüht sich auch um E-Learning (Blended Learning) bzw. um virtuelle Lernangebote.
- Die Teaching Library betreibt durch ihre Lehraktivitäten gleichzeitig Bibliotheksmarketing.
- Die Teaching Library ist bestrebt, ihre Angebote zur Vermittlung der Schlüsselqualifikationen Informations- und Medienkompetenz einer laufenden Evaluation mit dem Ziel der weiteren Verbesserung zu unterziehen (vgl. Lux 2004, S. 182-184).

Im Buch von Lux und Sühl-Strohmenger zeigt sich dieses Paradox erneut. Grundsätzlich wird zwar betont, dass sowohl Öffentliche als auch wissenschaftliche Bibliotheken Teaching Libraries sein können, als Hauptaufgabe wird aber wieder ‚nur‘ die Vermittlung der Schlüsselqualifikationen Informations- und Medienkompetenz bestimmt (vgl. Lux 2004, S. 17 bzw. Lux S. 36-41). Im Praxisbericht über Teaching Library in Öffentlichen Bibliotheken geht es dann aber hauptsächlich um Veranstaltungen zur Leseförderung.

2007 bringt Sühl-Strohmenger die Definition von Teaching Library auf den Punkt, wenn er schreibt:

Der Begriff der »Teaching Library« dient als Ausdruck der stärkeren Einbindung der Bibliotheken in das Bildungssystem, d.h. der Modellierung der Bibliothek als Ort des Lehrens und des Lernens mit dem Ziel der Entwicklung und Förderung von Informations- und Medienkompetenz. Ihre Hauptkomponenten sind:

- Pädagogisch-didaktisch basierte Vermittlung von Bibliotheks- und Informations- bzw. Medienkompetenz
- Realisierung eines entsprechend vielseitigen, möglichst fest in das Studium integrierten Veranstaltungs-/Lernangebots mit virtueller bzw. persönlicher Lernunterstützung
- Pädagogisch-didaktisch qualifiziertes Lehrpersonal“ (Sühl-Strohmenger 2007, S. 22).

Im gleichen Buch *Teaching Library – eine Kernaufgabe* für Bibliotheken schreiben Dannenberg und Haase (vgl. auch Kap. :

»Teaching Library« ist ursprünglich der Name, den sich ein Teil der Universitätsbibliothek in Berkeley/Ca. gab, um sein Ziel zu verdeutlichen: als Abteilung »Lehrende Bibliothek« Angebote zur Förderung der Informationskompetenz ihrer Kundschaft zu machen (Dannenberg 2007, S. 101, vgl. auch Meltzer 2008, bes. S. 29-31).

Es wird betont, dass es sich in den angloamerikanischen Ländern um keinen Fachbegriff handelt – anders als im deutschsprachigen Raum.

Bibliotheken mit einem modularen Angebot an bibliothekspädagogischen Veranstaltungen, die fest ins Curriculum von kooperierenden Bildungspartnern eingebunden sind, nennen sich hier »Teaching Library« (Dannenberg 2007, S. 101).

Sowohl bei Sühl-Strohmenger wie auch bei Dannenberg und Haase ist mit dem Begriff der Teaching Library die Förderung der Informationskompetenz verknüpft. Und obwohl Öffentliche Bibliotheken nicht explizit ausgeschlossen werden, scheint sich das Konzept der Teaching Library auf die Förderung von Informationskompetenz an wissenschaftliche Bibliotheken zu konzentrieren.

Sühl-Strohmenger formuliert 2012 in seinem umfassenden Buch zur Situation der Teaching Library in Deutschland:

Die Hochschulbibliothek stellt sich als »Teaching Library« dar, indem sie die Förderung der Informationskompetenz durch zielgruppenorientierte, (nach Vorwissen, Studiensituation) differenzierte Schulungs- und Kursangebote, gehalten von didaktisch qualifizierten Bibliothekaren, in enger Abstimmung mit der Lehre betreibt (Sühl-Strohmenger 2012, S. 178).

In diesem Buch konzentriert sich Sühl-Strohmenger auf die Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken, sprich die Öffentlichen Bibliotheken sind gar nicht (mehr) von Interesse.

Ebenfalls problematisch ist der Entwurf des Positionspapiers zur Qualifikation des Teaching Librarian von 2014 der gemeinsamen Kommission Informationskompetenz von VDB und DBV zu sehen. Hier geht es nur um den Bereich Förderung von Informationskompetenz und das vorwiegend im Bereich der Hochschulbibliotheken, da auch Grundlagen einer wissenschaftlichen Fachdisziplin gefordert werden, so wie sie normalerweise bei Fachreferent/innen vorliegen. Der ganze Bereich der Leseförderung einschließlich des für die Arbeit mit Kindern wichtigen Bereichs der Entwicklungspsychologie fehlt, genauso wie eine genauere Beschreibung des Bereichs Medienkompetenz. Mit anderen Worten: gerade für den Bereich der Öffentlichen Bibliotheken fehlen wichtige Arbeitsfelder und Fachkompetenzen.

Nun kann man allerdings einwenden, dass gerade in den letzten Jahren auch die Förderung von Informationskompetenz in den Fokus der Öffentlichen Bibliotheken gerückt ist und sie sich bemühen, Kurse zur Informationskompetenz für ältere Schülerinnen und Schüler anzubieten. Allerdings verliert man dann wieder das breite Spektrum aus dem Blick, das Öffentliche Bibliotheken im Bereich der Leseförderung anbieten.

Trotz aller anfänglichen Bemühungen, die Öffentlichen Bibliotheken als Teaching Libraries mit einzubeziehen, scheint dies mit der Fokussierung auf die Förderung

von Medien- und Informationskompetenz, die überwiegend auf die wissenschaftlichen Bibliotheken konzentriert ist, nicht geglückt zu sein. Grundsätzlich muss man nicht dogmatisch an der Bestimmung der Teaching Library als Lehrort zur Förderung der Informationskompetenz festhalten. Man könnte argumentieren, dass die Förderung der Lesekompetenz unabdingbare Voraussetzung für die erfolgreiche Entwicklung von Informationskompetenz sei und die Öffentlichen Bibliotheken insofern doch ihren Beitrag zur Förderung der Informationskompetenz leisten und Teaching Libraries seien. Allerdings ist die hier vertretene These, dass sich das Konzept der Teaching Library mit der Förderung von Informationskompetenz auf die Hochschulbibliotheken konzentriert. Dies müsste allerdings mit einer empirischen Untersuchung belegt werden, beispielsweise wie oft Teaching Library in Zusammenhang mit wissenschaftlichen bzw. Öffentlichen Bibliotheken in der Fachliteratur und/oder auf Bibliotheks-Homepages genannt wird. Ein Unterfangen, das in dieser Arbeit nicht mehr geleistet werden kann.

Das Verhältnis von Bibliothekspädagogik und Teaching Library ist schwer zu fassen. Bei Dannenberg und Haase scheint es so zu sein, dass die Bibliothekspädagogik der Teaching Library untergeordnet ist. Schreiben sie doch, dass Bibliotheken mit modularen bibliothekspädagogischen Veranstaltungen, sich Teaching Libraries nennen (s.o. bzw. vgl. Kap. 3.1.4.4 *Teaching Library im Kontext der Bibliothekspädagogik* in dieser Arbeit). Schultka versteht Teaching Library dagegen als ein Arbeits- und Organisationsmodell für Bibliotheken, die edukative Services anbieten. Insofern wäre Teaching Library ein Unterbegriff bzw. ein Teilbereich der Bibliothekspädagogik. Außerdem bemerkt er, um eine Teaching Library zu realisieren, bedarf es bibliothekspädagogischer Elemente (vgl. Kap. 3.1.4.4 *Teaching Library im Kontext der Bibliothekspädagogik* in dieser Arbeit).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich nahezu alle Elemente der Teaching Library, die Sühl-Strohmer in seinem Buch Teaching Library nennt (vgl. Sühl-Strohmer 2012, S. 176-211), sich eins zu eins übertragen lassen auf die Bibliothekspädagogik, die im Rahmen der Förderung der Informationskompetenz im Hochschulbereich operiert. Darüber hinaus umfasst Bibliothekspädagogik jedoch noch mehr. Einerseits die Förderung von Lesekompetenz durch Öffentliche Bibliotheken, andererseits aber auch allgemeine Veranstaltungs- und Ausstellungsarbeit oder die pädagogisch-didaktische Aufbereitung von Handreichungen und Homepages der Bibliotheken. Insofern scheint die Bibliothekspädagogik das umfassendere Konzept zu sein, das allerdings gerade bei den wissenschaftlichen Bibliotheken (noch) wenig Beachtung findet. Ebenfalls kritisch zu sehen ist das Unterfangen spezielle Teaching Librarians nur für wissenschaftliche Bibliotheken ausbilden zu wollen. Wünschenswert wäre eine gemeinsame Ausbildung für Schulungs-/Veranstaltungsbibliothekarin/innen, die

gegebenenfalls Schwerpunkte zu lässt für Leseförderung, Medienkompetenz oder Informationskompetenz.

4 Bibliothekspädagogik – Fazit und strategische Überlegungen

Der Begriff Bibliothekspädagogik dient der Bezeichnung sowohl der theoretischen Überlegungen zu als auch der praktischen Umsetzungen von Lehr- und Lernaktivitäten in Bibliotheken. Mit Rückgriff auf Schultka lässt sich definieren: Bibliothekspädagogik ist die Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns in Bibliotheken in Bezug auf die Menschen, die in die Bibliothek kommen. Sie gründet auf der Allgemeinen Pädagogik. Entsprechend hat Bibliothekspädagogik Schnittmengen mit einzelnen Teildisziplinen und Handlungsfeldern der Pädagogik. Gemeint sind hier Überschneidungen mit den Teildisziplinen Erziehung, Bildung, Lernen, Didaktik oder mit den Handlungsfeldern Museums-, Medien-, Literatur- und Schulpädagogik sowie der Erwachsenenbildung.

Zwei zentrale Handlungsfelder der bibliothekspädagogischen Arbeit sind die Lehr-/Lerninszenierungen im Bereich der Leseförderung und der Entwicklung von Informationskompetenz. Gerade in den letzten 15 Jahren haben Bibliotheken ihre Aktivitäten in diesen beiden Bereichen erheblich verstärkt. Es ist ihnen gelungen, sich in der Bildungsdebatte, die geprägt war durch PISA-Schock, SteFi-Studie, Bologna-Reform und die Diskussion um Lebenslanges Lernen als Bildungspartner zu etablieren. Unter dem Label Bibliothekspädagogik geht es darum, diese Bemühungen zu bündeln und weiterzuführen. Ziele sind eine weitere Vernetzung und Kooperation mit den primären Bildungsträgern sowie der Zugang und die Nutzbarmachung von Informationen, wie sie für eine freie, pluralistische und wirtschaftlich erfolgreiche Gesellschaft unerlässlich sind. Ziel ist auch, die Schulungs- und Vermittlungsaktivitäten von Bibliotheken weiter zu professionalisieren. Bibliothekarinnen und Bibliothekare, die in diesem Bereich tätig sind, bedürfen einer pädagogisch-didaktischen Qualifikation. Und dies aus zweierlei Gründen: einerseits, damit die Bibliothekar/innen sicher und kompetent Lehr-/Lerninszenierungen gestalten können, andererseits, damit Bibliotheken in der Bildungsdebatte ihre Position stärken können. Darüber hinaus bietet der Begriff Bibliothekspädagogik den Vorteil, dass er auf alle Zielgruppen von Bibliotheken gerichtet ist und er die pädagogische Arbeit sowohl von Öffentlichen als auch wissenschaftlichen Bibliotheken umfasst. Zu den Zielgruppen gehören Kleinkinder, Kindergartenkinder, Schulkinder, Jugendliche, Studierende, Erwachsene und auch Multiplikatoren wie Eltern, Erzieher/innen und (Hochschul-) Lehrer/innen, Wissenschaftler/innen. Insofern können unter dem Label Bibliothekspädagogik als umfassender Klammer für die Bemühungen der Bibliotheken in den Bereichen Leseförderung und Informationskompetenz Synergien erzeugt und Allianzen gebildet werden, die den Argumenten und Forderungen der Bibliotheken in der bildungspolitischen Debatte mehr Gewicht verleihen.

Zwei weitere Bereiche der Bibliothekspädagogik, die in dieser Arbeit nur am Rande angesprochen wurden, können das informelle Lernen und die Lernortgestaltung sowie die Medienkompetenzförderung sein. Hier muss noch diskutiert werden ob und wie sie in die Bibliothekspädagogik einfließen sollen. Im Kontext des Lebenslangen Lernens ist das von Schultka entworfene Bibliothekscurriculum ein Schritt in die richtige Richtung. Für die Praxis gibt es Überlegungen wie bibliothekspädagogische Angebote konzipiert und umgesetzt werden können (vgl. Schultka und Dannenberg). Außerdem gibt es zahlreiche Praxisbeispiele aus den Bereichen der Leseförderung und der Entwicklung von Informationskompetenz.

Wie gezeigt wurde, muss die Auseinandersetzung mit der Pädagogik noch vertieft werden. Als wichtige Themenfelder wurden hier die Bereiche Erziehung, Bildung, Lernen und Didaktik ausgemacht.

In dieser Arbeit haben sich als im bibliothekspädagogischen Kontext relevante Aspekte von Erziehung herauskristallisiert:

- Die bewusste, intentionale Beeinflussung oder Anleitung anderer Personen
- Erziehung ist Teil des Enkulturations- und Sozialisationsprozesses. Während Enkulturation und Sozialisation quasi von selbst durch Teilnahme an Sprache und gesellschaftlichen Riten erfolgt, ist Erziehung die Tätigkeit einer erziehenden Person. Insofern wird von Sozialisation als „sozial werden“ und von Erziehung als „sozial machen“ gesprochen.
- Wesentlich für Erziehung ist der pädagogische Bezug, er spiegelt sich sowohl in der Interaktion als auch der Kommunikation wider. So wird beispielsweise in der Kommunikation zwischen der Inhaltsebene und der Beziehungsebene unterschieden.
- Favorisiert wird der entwicklungsfördernde, autoritativ-partizipative Erziehungsstil, der durch emotionale Wärme, Anteilnahme und freundliche Zuwendung gekennzeichnet ist.
- Ein Ziel von Erziehung ist Mündigkeit, die als eigenständiges Denken, angemessenes Urteilen und sozial verantwortliches Handeln beschrieben wird.

Diese Aspekte sollten in einer Theorie der Bibliothekspädagogik auf jeden Fall berücksichtigt werden.

Ebenfalls wichtig für eine Theorie der Bibliothekspädagogik und die Einordnung in der bildungspolitischen Debatte ist die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff. Zwei für die bibliothekspädagogische Arbeit wesentliche Aspekte der Bildung sind:

- Bildung verstanden als ein im Inneren des Menschen ablaufender, lebenslanger Prozess, der zur Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung führt. Sie befähigt zu eigen- und sozialverantwortlichem Handeln sowie zu einer kritischen, reflexiven Distanz zu sich selbst und zur Gesellschaft. Der Auslöser für Bildung ist das sozial-kulturelle Umfeld, zu dem auch die Erziehenden gehören. Insofern sind hier sowohl die Schulungsaktivitäten als auch die Positionierung von Bibliotheken als Bildungspartner zu verorten.
- Kategoriale Bildung zielt heutzutage nicht mehr nur auf eine umfassende Allgemeinbildung, eine große Anhäufung von Wissen (materiale Bildung), sondern auch auf Fertigkeiten und Kompetenzen, kurz auf Können (formale Bildung). Hier bei den Kompetenzen, genauer bei den Methodenkompetenzen, ist auch die bibliothekspädagogische Arbeit anzusiedeln, zielt sie doch auf die Förderung von Lesekompetenz und die Vermittlung von Informationskompetenz.

Ebenfalls relevant für die bibliothekspädagogische Arbeit ist der Begriff des Lernens. Hier wurde herausgestellt, dass Lernen die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten ist, die sich die Menschen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt angeeignet haben. Lernen ist im Gegensatz zu Erziehung ein wertneutraler Begriff. Im Gegensatz zu Erziehung, die von außen auf das Individuum einwirkt, ist Lernen ein aktiver, innerer Prozess. Geht es um strukturiertes, zielgerichtetes Lernen, ist das Lehren ein wichtiges Element. Lehren wird verstanden als zielgerichtete Handlungen, die Lernen ermöglichen sollen oder als das Herstellen von lernförderlichen Situationen. Analog dazu wird vom Lernen in Schulen oder Hochschulen auch vom formalen Lernen gesprochen, das strukturiert, zielgerichtet und zertifiziert ist. Davon unterschieden wird das informelle Lernen, welches zielgerichtet sein kann aber nicht muss und welches eher beiläufig geschieht. Im Kontext der EU-Kampagne zum Lebenslangen Lernen konnten sich die Bibliotheken als Bildungspartner mit Lehr-Lernangeboten und Orte des Lebenslangen Lernens positionieren.

Ein weiterer wichtiger Teilbereich der Pädagogik ist die Didaktik. Bezogen auf die Bibliothekspädagogik, mit den in dieser Arbeit im Wesentlichen thematisierten Teildisziplinen Leseförderung und Entwicklung von Informationskompetenz, fand auf dem Gebiet der Didaktik und Methodik schon eine breite Auseinandersetzung statt. Bezogen auf die Allgemeine Didaktik kann zusammenfassend festgestellt werden, dass sie eine Teildisziplin der Pädagogik ist. Sie wird als Lehre und Wissenschaft vom Lehren und Lernen oder vom Unterricht beschrieben. Wichtige didaktische Modelle sind das bildungstheoretische bzw. kritisch-konstruktivistische von Klafki sowie die lerntheoretischen von Heimann (Berliner Modell) und Schulz (Hamburger Modell). Da zuerst bei der Unterrichtsplanung über die Inhalte nachgedacht werden muss und danach über die Methoden, ist die Methodik der

Didaktik nachgeordnet. Leitend sind die didaktischen Fragen: Was? Wie? Wozu? Warum? Wem? Wo? Wann? Wer? Im didaktischen Viereck werden die Grundelemente des didaktischen Fragens dargestellt. Wer (Lehrer) lehrt wem (Schüler) was (Inhalt) womit (Medien). Zur didaktischen Praxis zählen Ziele und Inhalte, Methoden und Leistungsfeststellung sowie die Planung, Reflexion und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen. Neuere didaktische Modelle berücksichtigen Ergebnisse aus der Lernforschung. Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Didaktik ist die sogenannte didaktische Reduktion. Dies bedeutet, dass der Unterrichtsstoff soweit begrenzt und vereinfacht wird, dass er für die Zielgruppe in der zur Verfügung stehenden Zeit verständlich wird. Mit anderen Worten, die Didaktik liefert für die bibliothekspädagogischen Veranstaltungen das nötige Handwerkszeug und mündet beispielsweise in dem von Keller-Loibl und Brandt skizzierten Strukturaufriß für die Planung von Leseförderungsveranstaltungen. Die Bibliotheksdidaktik ist ein Teilgebiet der Bibliothekspädagogik. Mit dem Lehrbuch *Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken* von Keller-Loibl und Brandt sowie dem Leitfaden zur Didaktik von Bibliothekskursen *Informationskompetenz professionell fördern* von Hanke liegen quasi schon zwei Spezialdidaktiken vor: einmal für die Leseförderung und einmal für die Förderung von Informationskompetenz.

Im Bereich der Informationskompetenzförderung von Hochschulbibliotheken wird, wenn nicht von Teaching Library, dann von Bibliotheksdidaktik gesprochen, anstatt von Bibliothekspädagogik. Wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, geschieht dies in Anlehnung an die Hochschuldidaktik. Die Bibliothekarinnen und Bibliothekare in Baden-Württemberg zum Beispiel haben sich am Hochschuldidaktik-Zentrum für Schulungsaktivitäten weiterqualifiziert. Und die beiden Freiburger, die Hochschuldidaktikerin Hanke und der mit dem Zentrum für Hochschuldidaktik zusammenarbeitende Sühl-Strohmenger, sprechen analog zur Hochschuldidaktik von Bibliotheksdidaktik. So gesehen wird Bibliotheksdidaktik fast synonym mit Bibliothekspädagogik benutzt. Im bibliothekspädagogischen Kontext ist Bibliotheksdidaktik aber ein Teilgebiet der Bibliothekspädagogik mit den Spezialdidaktiken für Leseförderung und Förderung von Informationskompetenz.

Bezogen auf die Lehre der Bibliothekspädagogik, sprich die Aus- und Weiterbildung, sind die Aussagen von Sühl-Strohmenger, Keller-Loibl und Dudeck wegweisend. Wichtige Elemente sind: Grundlagen der Pädagogik, der Entwicklungspsychologie und der Erwachsenenbildung, Modelle des Lehrens und Lernens/Lerntheorien sowie die didaktisch-methodische Kenntnisse für Gestaltung von Lernangeboten in unterschiedlichen Kontexten. Ein besonderer Schwerpunkt sollte auf der Ausbildung von pädagogischen und kommunikativen Fähigkeiten liegen, da es in der pädagogischen Praxis um Sozialbeziehungen geht. Diese

theoretischen Inhalte müssen durch praktische Erfahrungen und Hospitationen vertieft werden. Gerade die Praxisphasen sind enorm wichtig, um das eigene pädagogische Handeln zu erproben und zu reflektieren. Nur im Üben der sozialen und kommunikativen Interaktion kann die geforderte Präsenz, Authentizität und Glaubwürdigkeit erlangt werden, die für die Beziehungsebene und damit für eine gelungene Veranstaltung wichtig sind. Da es mittlerweile Konsens ist, dass die Schulungs- und Vermittlungsaktivitäten zu den Kernaufgaben von Bibliotheken zählen, geht es auch darum, die bibliothekspädagogische Arbeit zu professionalisieren. Nur so können sich die Bibliotheken in der Bildungsdebatte auch insofern Gehör verschaffen, dass ihre zeit- und personalaufwändigen Schulungsaktivitäten endlich auch entsprechend finanziert werden. Indem die Bibliotheken die Hauptbildungsträger unterstützen und mit ihnen kooperieren, können sie gleichzeitig dafür sorgen, dass sie selbst als sekundäre Bildungsträger effektiver genutzt werden.

Einen Aufschwung erlebte der Begriff Bibliothekspädagogik durch das gleichnamige Forum. Mittlerweile wird mit dem Begriff Bibliothekspädagogik auch offensiv geworben, wie die Flyer der Stadtbibliothek Bremen zeigen. Die Möglichkeiten, die mit dem Begriff Bibliothekspädagogik verbunden sind, werden aber noch nicht voll ausgeschöpft. Grundsätzlich ist Bibliothekspädagogik ein einheitlicher und eingängiger Begriff, ein passendes Label, unter dem pädagogisches Handeln in Bibliotheken – im speziellen Leseförderung und Entwicklung von Informationskompetenz – erfolgreich vermarktet und politisch vertreten werden kann. Marketingtechnisch und bibliothekspolitisch sinnvoll wäre es, gerade wenn Bibliotheken als Bildungspartner von Kindergärten, Schulen, Hochschulen und Volkshochschulen enge Kooperationen anstreben und sich die aktive Förderung von Lebenslangem Lernen auf die Fahnen schreiben wollen. Würde doch bibliothekspädagogisch geschultes Personal für die Qualität und Nachhaltigkeit des Angebots stehen. Außerdem haben alle Bibliotheken gemeinsam in der bildungspolitischen Debatte ein viel stärkeres Gewicht.

Es bleibt abzuwarten, ob sich in der bibliothekarischen Fachwelt – in sachlicher Auseinandersetzung – ein Konsens für den Begriff Bibliothekspädagogik erzielen lässt, zudem was für eine Einigung nötig ist (Tagungen, Round Table, Positionspapiere verschiedener Verbände und Kommissionen sowie der Konferenz der Informatorischen und Bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen – KIBA) und wie lange dies dauert. Zu vermuten ist, dass insbesondere die Verfechterinnen und Verfechter der Informationskompetenz und der Teaching Library sich gegen eine Integration in das Feld der Bibliothekspädagogik sperren werden. Angesichts der neusten Entwicklungen – *Frankfurter Erklärung, Positionspapier Teaching Librarian* (vgl. Kap. 4.2.3 *Medienpädagogik/Medienkompetenz* und Kap. 4.2.2 *Teaching Library*) – besteht außerdem die Gefahr, dass die Diskussion um Lehr-/

Lernaktivitäten von Bibliotheken auseinanderläuft. Wenn in Öffentlichen Bibliotheken von Bibliothekspädagogik, in Schulbibliotheken von Medienpädagogik und in wissenschaftlichen Bibliotheken von Bibliotheksdidaktik oder Teaching Libraries die Rede ist, ist dies im Hinblick auf marketing-strategische und bildungspolitische Aspekte nicht zielführend. Bedenkt man dazu, dass gerade die Öffentlichen Bibliotheken und die Schulbibliotheken ihre Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz intensivieren, ist es ebenfalls nicht sinnvoll, dies mit einer die Öffentlichkeit verwirrenden Terminologie zu begleiten.

Bibliothekspädagogik bietet die Möglichkeit, alle Lehr-/Lernaktivitäten aller Bibliotheken zu bündeln und besser noch als Teaching Library – ein Ausdruck, der nach außen hin sowieso wenig kommuniziert wurde – den pädagogisch-didaktischen Anspruch zu verdeutlichen. Außerdem ist der Begriff Bibliothekspädagogik dem Anglizismus Teaching Library vorzuziehen, da dieser sich vorwiegend auf die Informationskompetenzaktivitäten der Hochschulbibliotheken konzentriert. Bibliothekspädagogik kann als eingängiges Label eine bildungs- und bibliothekspolitisch starke Dynamik entfalten – für alle Bibliotheken.

Festzustellen bleibt, dass der Bedarf an pädagogischer Theorie und Praxis in der Aus- und Fortbildung nach wie vor groß ist (vgl. Rauchmann 2010, vgl. Keller-Loibl 2011, vgl. DBV Kommission Kinder- und Jugendbibliotheken; vgl. Dudeck 2014a; vgl. Dudeck 2014b; vgl. Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von VDB und DBV 2014). Darauf sollten sowohl die Hochschulen als auch Verbände und Fachstellen reagieren. Um die Bandbreite des Bedarfs an unterschiedlichen Veranstaltungen für die verschiedenen Zielgruppen abzudecken, als verbindende Klammer drängt sich der Begriff Bibliothekspädagogik geradezu auf. Den aktuellen Entwicklungen folgend, zeichnen sich inhaltlich grob vier Teilbereiche ab:

- Leseförderung,
- Informationskompetenz,
- Medienkompetenz (vgl. Kap. 4.2.3 *Medienpädagogik/Medienkompetenz*),
- Informelles Lernen und Lernort Bibliothek,

wobei die ersten drei Bereiche unbedingt pädagogisch-didaktisches Wissen und Können erfordern. Analog zur Pädagogik mit ihrer Teildisziplin Didaktik, wäre die Bibliotheksdidaktik eine Teildisziplin der Bibliothekspädagogik, aufgegliedert nach Spezialdidaktiken für Leseförderung, Informationskompetenz und Medienkompetenz. Nun müssten an den bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Hochschulen nicht gleich Lehrstühle für Pädagoginnen und Pädagogen geschaffen werden, aber eine intensivere Kooperation mit qualifizierten Lehrenden und Pädagogischen Instituten bzw. Hochschuldidaktischen Zentren wäre wünschenswert.

Offen bleibt allerdings die Frage, ob der Begriff Bibliothekspädagogik aus DDR-Zeiten vorbelastet ist und wie damit umgegangen wird. Falls der Begriff vorbelastet ist, sollte dies kritisch reflektiert und offen diskutiert werden. Ein Deckmantel des Stillschweigens darüber zu legen, wäre keine Lösung (vgl. Kap. 4.2.1 *Historisch-kritische Reflexion deutsch-deutscher Geschichte in Bezug auf den Begriff Bibliothekspädagogik*).

4.1 Rückblick

Rückblickend muss festgestellt werden, dass eine Begriffsanalyse mit diskursanalytischen Elementen für eine Bachelorarbeit ein recht anspruchsvolles und umfangreiches Unterfangen ist. Ursprünglich war geplant, auch die für den bibliothekspädagogischen Kontext relevanten Begriffe Leseförderung, Informationskompetenz und Teaching Library mit diskursanalytischen Elementen zu untersuchen – zumindest die Schlüsseltexte sollten mit Hilfe des entwickelten Analyserasters erfasst werden. Obwohl dies wünschenswert gewesen wäre, ließ sich dies, durch die auf drei Monate begrenzte Arbeitszeit, nicht realisieren. So konnte über die oben genannten Begriffe nur ein skizzenhafter Überblick gegeben werden, der ihre Relevanz für bibliothekarische Schulungsaktivitäten hervorhebt.

4.2 Ausblick

Es ging in dieser Arbeit im Wesentlichen darum, den Begriff Bibliothekspädagogik näher zu bestimmen, ihn einzugrenzen und seine Beziehung einerseits zur Pädagogik und andererseits zu verwandten bibliothekswissenschaftlichen Begriffen auszuloten wie Leseförderung, Entwicklung von Informationskompetenz, Bibliotheksdidaktik und Teaching Library. Im Zuge der Analyse des Begriffs Bibliothekspädagogik und der Inspektion des bibliothekspädagogischen Feldes haben sich jedoch eine Menge weiterführende Fragen aufgetan, die im Zuge dieser Arbeit nicht beantwortet werden konnten.

4.2.1 Historisch-kritische Reflexion deutsch-deutscher Geschichte in Bezug auf den Begriff Bibliothekspädagogik

Im Verlauf dieser Arbeit hat sich die Vermutung herauskristallisiert, dass Bibliothekspädagogik ein Begriff ist, der ursprünglich aus der DDR kommt und dessen Verwendung in Ostdeutschland geläufiger ist (siehe AG Benutzerschulung in Thüringen oder die Profillinie im Masterstudiengang der HTWK Leipzig). Eine kritische historische Analyse des Begriffs Bibliothekspädagogik und seiner Variationen sollte also nicht nur die Zeit der Gründung der Öffentlichen Bibliotheken, das Wirken Walter Hoffmanns und der Bücherhallenbewegung sowie die Zeit des Nationalsozialismus betreffen, sondern auch die Bedeutung und Verbreitung in der DDR (vgl. Schmidmaier 1978).

Geprüft werden muss, ob die Bibliothekspädagogik in Ostdeutschland vor der Wende verbreitet war, was darunter verstanden wurde und ob mit ihr eine

politische Indoktrinierung verbunden war. Hier tut sich ein spannendes bibliothekshistorisches Forschungsthema zur deutsch-deutschen Geschichte der Bibliothekspädagogik auf. Aufschluss geben könnte die Analyse alter Lehrpläne der Bibliotheksfachschulen, bibliothekswissenschaftlicher Artikel in Fachzeitschriften der DDR oder Experten-Interviews mit damals in der DDR tätigen Bibliothekarinnen und Bibliothekaren. Da zu vermuten ist, dass der Begriff Bibliothekspädagogik tatsächlich politisch-ideologisch vorbelastet ist, sollte hier schnellstmöglich eine historische Aufarbeitung stattfinden.

4.2.2 Teaching Library

Die Einordnung des Begriffs Teaching Library ist schwierig und damit auch die Bestimmung des Verhältnisses zur Bibliothekspädagogik. Ist Teaching Library das Gleiche wie Bibliothekspädagogik oder doch eher nur ein Teilbereich von ihr?

Der Begriff Teaching Library bezieht sich zurzeit tendenziell auf Hochschulbibliotheken oder wissenschaftliche Bibliotheken. Von Anfang an stand er in enger Verbindung mit der Informationskompetenz. Aus den USA kommend bezeichnete er Bibliotheken, die Schulungen zur Informationskompetenz anboten. War die Fachcommunity Mitte der 2000er Jahre noch bestrebt, den Begriff Teaching Library auf Öffentliche Bibliotheken auszudehnen (vgl. Lux 2004, Krauß-Leichert 2007a), scheint dieses Unterfangen nicht gelungen zu sein. Eine Äußerung Ingolds scheint diesen Verdacht zu bestätigen:

Der weitaus größte Teil der Fachliteratur zum Thema information literacy beschäftigt sich mit der Vermittlung von Informationskompetenz vorwiegend an wissenschaftlichen Bibliotheken, [...]. Dieser Diskurs ist fest in einem Schulungsbeziehungsweise Bildungsparadigma verankert, das im Ausdruck »Teaching Library« eine griffige Formel gefunden hat (Ingold 2005, S. 66).

Entsprechend ist die hier vertretene These, dass sich das Konzept der Teaching Library mit der Förderung von Informationskompetenz auf die Hochschulbibliotheken konzentriert. Dies müsste allerdings mit einer empirischen Untersuchung belegt werden, beispielsweise wie oft Teaching Library in Zusammenhang mit wissenschaftlichen bzw. Öffentlichen Bibliotheken in der Fachliteratur und/oder auf Bibliotheks-Homepages genannt wird.

Teaching Library verstanden als lehrende Bibliothek, die sich auf die Förderung von Informationskompetenz konzentriert, kann insofern nicht mit Bibliothekspädagogik verglichen werden, da der Begriff Bibliothekspädagogik viel umfassender ist. Der Begriff Bibliothekspädagogik beinhaltet mindestens noch die Leseförderung. Auch informelles Lernen, Lernortgestaltung und Medienkompetenzveranstaltungen können unter dem Begriff Bibliothekspädagogik subsumiert werden. Außerdem ist der Begriff Bibliothekspädagogik geeignet, Schulungsveranstaltungen sowohl von Öffentlichen Bibliotheken als auch wissenschaftlichen Bibliotheken zu beschreiben,

wohingegen sich der Begriff Teaching Library auf Hochschulbibliotheken konzentriert. Teaching Library könnte man insofern als Umsetzungskonzept zur Implementierung von Informationskompetenzveranstaltungen an Hochschulbibliotheken fassen und der Bibliothekspädagogik subsumieren. Dies kommt der Sichtweise Schultkas nahe, der die Teaching Library, verstanden als lehrende Bibliothek, nicht mit Bibliothekspädagogik gleichsetzen will. Vielmehr versteht er Teaching Library als ein Arbeits- und Organisationsmodell für Bibliotheken, die edukative Services anbieten. Insofern sieht Schultka Teaching Library als einen Teilbereich der Bibliothekspädagogik. Hinzugefügt sei noch, dass es, um eine Teaching Library zu realisieren, bibliothekspädagogischer – oder wie Sühl-Strohmenger bzw. Hanke sagen würden – bibliotheksdidaktischer Elemente bedarf.

4.2.3 Medienpädagogik/Medienkompetenz

Ein Vergleich der Begriffe Medienpädagogik und Bibliothekspädagogik steht noch aus. Grundsätzlich könnte man sagen, dass Bibliothekspädagogik der treffendere Begriff ist, solange unsere Bibliotheken noch Bibliotheken heißen und nicht Mediatheken, wie es beispielsweise in Frankreich oft der Fall ist. Dazu kommt noch, dass Medienpädagogik traditionell den Bereich umfasst, in dem es um die Auswahl der richtigen Medien für den Unterricht geht. Ein Bereich also, der in der Bibliothekspädagogik vielleicht eher pragmatisch gelöst wird und nicht noch als extra Teilbereich die Aus- und Weiterbildung unnötig belasten sollte. Auf der anderen Seite befürwortet der Deutsche Bibliotheksverband die Entwicklung von Schulbibliotheken zu Medienzentren einschließlich einer „[...] schulbibliothekarischen Fachkraft als Medienpädagogin“ (vgl. Lücke 2015, S. 540; vgl. DBV 2015). Nachzulesen in der Frankfurter Erklärung gerade veröffentlicht in der BuB-Ausgabe vom August/September 2015. Glücklicher wäre hier die Bezeichnung Bibliothekspädagogin bzw. Bibliothekspädagoge gewesen, da medienpädagogische Fachkräfte per se zunächst einmal nicht über bibliothekarische Fachkenntnisse verfügen, es sei denn, sie sind doppelt qualifiziert. Ob die Bibliothekspädagogik nun vor ihrer Etablierung am besten gleich in Medienpädagogik umbenannt werden muss, sei hier erst einmal dahingestellt. Sinnvoller erscheint es vor diesem Hintergrund, wie in dieser Arbeit bereits schon angedacht, die Förderung von Medienkompetenz als weiteren Teilbereich in die Bibliothekspädagogik mit aufzunehmen. Was unter Medienkompetenz verstanden wird oder verstanden werden sollte, kann hier nur angedeutet werden. Dazu gehören ein Bewusstsein (evtl. sogar ein kritisches) vom eigenen Medienkonsum, der bestenfalls reflektierte Umgang mit Computer-Software und Apps sowie ‚Benimm‘-Regeln für soziale Netzwerke und Kenntnisse über Datenschutz, Datensicherheit und Urheberrecht, um nur einige Aspekte zu nennen. Rauchmann schreibt zur Unterscheidung von Informations- und Medienkompetenz:

Zum Verhältnis von Informations- und Medienkompetenz gibt es unterschiedliche Auffassungen – einerseits Informationskompetenz als Metakompetenz, andererseits Informationskompetenz als Teil der Medienkompetenzvermittlung. Beide Begriffe beinhalten jedoch die Auswahl der Ressourcen, die zielgerichtete Recherche, die Bewertung der Ergebnisse, deren ethisch korrekte Weiterverarbeitung und Präsentation (Rauchmann 2012, S. 195).

Ob dies nicht zu kurz gegriffen ist, soll hier nicht weiter diskutiert werden. Falls die Förderung von Medienkompetenz eine Teildisziplin der Bibliothekpädagogik wird, müssen auf jeden Fall die Inhalte geklärt und das Verhältnis zur Informationskompetenz bestimmt werden. Dass Bibliothekarinnen und Bibliothekare dies prinzipiell leisten können und sie sich bereits in der Ausbildung mit Medienkompetenz beschäftigen, macht das Projekt Netzdurchblick am Department Information der HAW Hamburg deutlich. Das Department Information betreut in Kooperation mit der Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein die Internetseite Netzdurchblick.de, so dass Studierende des Bibliotheks- und Informationsmanagements sich regelmäßig in Seminaren und Projekten mit Themen der Medienkompetenz auseinandersetzen können.



Abbildung 16: Screenshot des Internetratgebers Netzdurchblick (Quelle: Netzdurchblick 2015)

4.2.4 Analyse der bibliothekspädagogischen Praxis und Ausbildung

Wünschenswert wäre auch eine Analyse der aktuellen bibliothekspädagogischen Praxis. Das bedeutet eine empirische Erhebung darüber, welche Service-, Schulungs- und Veranstaltungsangebote zur Bibliothekspädagogik gerechnet werden und wie dies nach außen und innen kommuniziert wird. Es geht um die Frage, welche Angebote bereits unter dem Label Bibliothekspädagogik firmieren und warum?

Genauso können die Angebote der Hochschulen mit bibliothekswissenschaftlichen Fachbereichen analysiert werden. Zu untersuchen wäre, inwiefern es

Veranstaltungen zu bibliothekspädagogischen Themen wie Leseförderung, Informationskompetenz, Medienkompetenz oder Lernraumgestaltung und informelles Lernen gibt, außerdem ob diese Veranstaltungen mit dem Begriff Bibliothekspädagogik umschrieben oder in einen bibliothekspädagogischen Kontext eingeordnet werden und ob pädagogisch-didaktische Inhalte in Theorie und Praxis dabei eine Rolle spielen.

Literatur

AASL 2007

AMERICAN ASSOCIATION FOR SCHOOL LIBRARIANS AASL (Hrsg.): *Standards for the 21st-Century Learner*. Stand: 2007

http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_Learning_Standards_2007.pdf Abruf: 2013-05-02

Acquistapace 2014

ACQUISTAPACE, Jacqueline: Leseförderung und Bibliothekspädagogik - ein ungleiches Paar? : Wie man Vor- und Grundschüler für Bücher begeistert ; ein Projekt von Studierendender Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. - In: *BuB Forum Bibliothek und Information*, 66 (2014), Nr. 2, S.123-124

Acquistapace 2013

ACQUISTAPACE, Jacqueline u.a: *Leseförderung und Bibliothekspädagogik - ein ungleiches Paar? : Projektleitung: Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert*. Hamburg : Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Fakultät Design, Medien und Information, Department Information, 2013

ACRL 2000

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES ACRL (Hrsg.): *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Stand: 2000-01-18

<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>
Abruf: 2013-05-12

Barth 2004

BARTH, Juliane: *Leseförderung : Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen. Unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken*. Berlin :

Institut für Bibliothekswissenschaft, 2004 (Berliner Handreichungen zur

Bibliothekswissenschaft 118) [http://www.ib.hu-](http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h118/h118.pdf)

[berlin.de/~kumlau/handreichungen/h118/h118.pdf](http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h118/h118.pdf) Abruf: 2015-05-22

Baumert 2001

BAUMERT, Jürgern u.a. ; DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): *PISA 2000 :*

Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.

Opladen : Leske + Budrich, 2001 – ISBN 3-8100-3344-8

BDB 1998

BUNDESVEREINIGUNG DEUTSCHER BIBLIOTHEKSVERBÄNDE E.V. (BDB): *Berufsbild 2000 :*

Bibliotheken und Bibliothekare im Wandel : erarb. von der Arbeitsgruppe

Gemeinsames Berufsbild der BDB e.V. unter Leitung von Ute Krauß-Leichert. Berlin : Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände, 1998 – ISBN 3-87068-589-1

Berger 2010

BERGER, Peter L. ; LUCKMANN, Thomas: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit : Eine Theorie der Wissenssoziologie.* 23. Aufl., Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch, 2010 – ISBN 978-3-596-26623-4

Bertschi-Kaufmann 2008

BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung : Grundlagen, Modelle und Materialien.* 2. Aufl., Zug : Klett und Balmer, 2008 (Lehren lernen) – ISBN 978-3-7800-8006-6

Bibliotheksportal 2015

BIBLIOTHEKSPORTAL: *Teaching Library.* Stand: 04.05.2015
<http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothek-und-bildung/teaching-library.html> Abruf: 2015-09-08

Bibliotheksportal 2014

BIBLIOTHEKSPORTAL: *Bibliotheken und Bildung.* Stand: 26.11.2014
<http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothek-und-bildung.html> Abruf: 2014-12-28

Bibliothek Uni Konstanz 2015

BIBLIOTHEK DER UNIVERSITÄT KONSTANZ: *Fachinformation – Ansprechpartner : Dr. phil. Uwe Jochum.* Stand: 2013-03-12 <http://www.ub.uni-konstanz.de/fi/allgemeine-literaturwissenschaft/ansprechpartner/> Abruf: 2015-08-10

BIB-Info 2013

BIB-INFO: *Wahl zum Vorstand 2013/16 der BIB-Landesgruppe Berlin : Die Bewerber/-innen stellen sich vor.* http://www.bib-info.de/fileadmin/media/Dokumente/Landesgruppen/Berlin/Kandidatinnen_und_Kandidaten_2013.pdf Abruf: 2015-08-04

BID 2011

BID BIBLIOTHEK & INFORMATION DEUTSCHLAND (Hrsg.): *Medien- und Informationskompetenz : immer mit Bibliotheken und Informationseinrichtungen! |* Erstellt von der AG Informationskompetenz der BID. Berlin, 2011
<http://www.bideutschland.de/download/file/Medien-%20und%20Informationskompetenz.pdf> Abruf: 2015-03-20

BID 2005

BID BIBLIOTHEK & INFORMATION DEUTSCHLAND : Auf dem Weg zur globalen Wissensgesellschaft : die internationale Arbeit der BID / Klaus-Peter Böttger ; Claudia Lux ; Christel Mahnke ; Barbara Schleihagen. In: *Bibliotheksdienst* 39 (2005), Nr. 6, S. 727-732

BMBF 2005

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): *Expertise – Förderung von Lesekompetenz*. Bonn : BMBF, 2005 (Bildungsreform Band 17)

Bock 1972

BOCK, Gunter: Einführung in die Bibliotheksdidaktik. In: *ZfBBZeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie* 19 (1972), Nr. 4/5, S. 301-310

Böhm 2012

BÖHM, Andreas: Theoretisches Codieren : Textanalyse in der Grounded Theory. In: FLICK, Uwe (Hrsg.) ; KARDORFF, Ernst von (Hrsg.) ; STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung : ein Handbuch*. 10., Aufl., Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 2013 (Rowohlts Enzyklopädie 55628) – ISBN 978-3-499-55628-9, S. 475-485

Borges 2013

BORGES, Jorge Luis ; Manguel, Alberto (Hrsg.): *Die unendliche Bibliothek : Erzählungen, Essays, Gedichte* / Haefs, Gisbert (Übers.) ; Hirte, Chris (Übers.) ; Horst, Karl August (Übers.) ; Meyer-Clason, Curt (Übers.). Frankfurt am Main : Fischer, 2013 (Fischer Klassik 90532) – ISBN 978-3-596-90532-4

Capellaro 2008

CAPELLARO, Christof: *Die Gebührendebatte im Öffentlichen Bibliothekswesen der Bundesrepublik Deutschland seit 1945 : Eine Diskursanalyse*. Berlin : Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft, 2008 (Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft 224) <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h224/h224.pdf> Abruf: 10.04.2015

Dannenberg 2015

DANNENBERG, Detlev: *Det* <http://www.det.informationskompetenz.net/tutorial/vorstell.htm> Abruf: 2015-08-09

Dannenberg 2007

DANNENBERG, Detlev ; HAASE, Jana: In 10 Schritten zur Teaching Library : erfolgreiche Planung bibliothekspädagogischer Veranstaltungen und ihre Einbindung in Curricula. In: KRAUß-LEICHT, Ute (Hrsg.): *Teaching Library : eine*

Kernaufgabe für Bibliotheken. Frankfurt am Main : Lang, 2007 – ISBN 978-3-631-55877-5, S. 101-136

DBV 2015

DBV: *Lesen und Lernen 3.0 – Medienbildung in der Schulbibliothek verankern! : Frankfurter Erklärung des Deutschen Bibliotheksverbandes (dbv) zur Medienbildung in der Schulbibliothek vom 22. April 2015*

http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/positionen/2015_04_14_Frankfurter_Erklaerung_endg.pdf Abruf: 2015-09-15

DBV 2013

DBV: *Stellungnahme des Deutschen Bibliotheksverbands (dbv) zur Entschließung der 13. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz „Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern“*. Stand: 14.10.2014.

http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/positionen/2013_10_14_Stellungnahme_Informationskompetenz_endg.pdf Abruf: 2015-03-20

DBV Dienstleistungskommission 2009

DBV DIENSTLEISTUNGSKOMMISSION. *Standards der Informationskompetenz für Studierende*. Stand: 03.07.2009

http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Dienstleistung/Publikationen/Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf

Abruf: 2015-09-10

DBV Kommission Kinder- und Jugendbibliotheken 2014

DBV KOMMISSION KINDER UND JUGENDBIBLIOTHEKEN. *Umfrage zum Fortbildungsbedarf*.

https://jugendbibliothek21.files.wordpress.com/2014/07/umfrage_kommission_kuj_fortbildungsbedarf_07282014.pdf Abruf: 2015-06-07

DBV Landesverband Thüringen 2004

DBV LANDESVERBAND THÜRINGEN: *Bibliothekspädagogik : ein Positionspapier der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV*. - In: *Bibliotheksdienst*, 38 (2004), Nr. 2, S.161-164

DFG 2012

DFG DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT, AUSSCHUSS FÜR WISSENSCHAFTLICHE BIBLIOTHEKEN UND INFORMATIONSSYSTEME: *Die digitale Transformation weiter gestalten : der Beitrag der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu einer innovativen Informationsinfrastruktur für die Forschung*. Bonn, 2012.

http://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/programme/lis/positionspapier_digitale_transformation.pdf Abruf: 2015-03-20

Deutscher Bundestag 2011

DEUTSCHER BUNDESTAG: *Drucksache 17/7286, Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ : Medienkompetenz*. Berlin, 2011.
http://webarchiv.bundestag.de/archive/2013/1212/internetenquete/dokumentation/1Medienkompetenz/Zwischenbericht_Medienkompetenz_1707286.pdf Abruf:
2015-03-20

Dreyfus 1994

DREYFUS, Hubert L. ; RABINOW, Paul: *Michel Foucault : Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* / RATH, Claus (Übers.) ; RAULFF , Ulrich (Übers.). 2. Aufl., Weinheim : Beltz Athenäum 1994 – ISBN 3-89547-050-3

Dudeck 2015a

DUDECK, Jochen: Bibliothekspädagogik – ein etwas anderer Zugang : Networking statt Qualitätsmanagement, Kooperationen statt Benchmarking. Nur wo das Leben einer Gemeinde Einzug hält, kann die Bibliothek aufblühen. – In: *BuB Forum Bibliothek und Information*, 67 (2015), Nr. 6, S.394-396

Dudeck 2015b

DUDECK, Jochen: *Forum Bibliothekspädagogik – Referenten des Forums : Jochen Dudeck* <https://forumbibliothekspaedagogik.wordpress.com/referenten/> Abruf:
2015-08-10

Dudeck 2014a

DUDECK, Jochen: *Das Ergebnis der Umfrage – das Thema "Medienpädagogik"* Stand: 2014-07-30 <https://jugendbibliothek21.wordpress.com/page/5/> Abruf: 2015-06-14

Dudeck 2014b

DUDECK, Jochen: *Mindmap Fortbildung Kinder- und Jugendbibliotheken* <https://jugendbibliothek21.wordpress.com/2014/06/20/die-auswertung-der-umfrage-zu-moglichen-fortbildungsinhalten/> Abruf: 2015-06-07

Ehmig 2013

EHMIG, Simone C.; REUTER, Timo; STIFTUNG LESEN (Hrsg.): *Vorlesen im Kinderalltag : Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien / Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007-2012*. Main: Stiftung Lesen, 2013 – ISBN 978-3-922695-23-3

Eisenberg 1987

EISENBERG, Michael B.; BERKOWITZ, Robert E.: *The Big6 Skills*. Stand: 1987
<http://big6.com/media/freestuff/Big6Handouts.pdf> Abruf: 2013-05-02

Eribon 1993

ERIBON, Didier: *Michel Foucault : eine Biographie* / Henschen, Hans-Horst (Übers.). 1. Aufl., Frankfurt : Suhrkamp, 1993 (Suhrkamp Taschenbuch 2226) – ISBN 3-518-38726-X

Faulstich 2008

FAULSTICH, Peter , FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Grundkurs Erziehungs- und Bildungswissenschaft : eine Einordnung. In: FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (Hrsg.) ; FAULSTICH, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft : ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 2008 (Rowohlts Enzyklopädie 55692) – ISBN 978-3-499-55692-0, S. 9-30

Faulstich-Wieland 2008

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (Hrsg.) ; FAULSTICH, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft : ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 2008 (Rowohlts Enzyklopädie 55692) – ISBN 978-3-499-55692-0

Fink-Eitel 1997

FINK-EITEL, Hinrich: *Michel Foucault zur Einführung*. 3., durchges. Aufl., Hamburg : Junius 1997 (Zur Einführung 149) – ISBN 3-88506-949-0

Fischer 2006

FISCHER, Michael; DIEZ, Anke: *Hochschuldidaktische Qualifizierung von Diplombibliothekaren/-innen und Fachreferenten/-innen für die Durchführung didaktisch fundierter Bibliotheksveranstaltungen für Studierende*. Stand: 2006-08-26
<https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/docId/234> Abruf: 2015-07-29

Flick 2012

FLICK, Uwe (Hrsg.) ; KARDORFF, Ernst von (Hrsg.) ; STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung : ein Handbuch*. 9. Aufl., Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 2012 (Rowohlts Enzyklopädie 55628) – ISBN 978-3-499-55628-9

Forum Bibliothekspädagogik 2015

FORUM BIBLIOTHEKSPÄDAGOGIK: *Startseite*
<https://forumbibliothekspaedagogik.wordpress.com/> Abruf: 2015-01-04

Foucault 1999

FOUCAULT, Michel: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften* / KÖPPEN, Ulrich (Übers.). 15. Aufl., Frankfurt : Suhrkamp 1999 (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 96) – ISBN 3-518-27696-4

Foucault 1997

FOUCAULT, Michel: *Archäologie des Wissens* / KÖPPEN, Ulrich (Übers.). 8. Aufl., Frankfurt : Suhrkamp 1997 (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 356) – ISBN 3-518-27956-4

Foucault 1996

FOUCAULT, Michel: *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft* / Köppen, Ulrich (Übers.). 12. Aufl., Frankfurt : Suhrkamp, 1996 (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 39) – ISBN 3-518-27639-5

Foucault 1994

FOUCAULT, Michel: Das Subjekt und die Macht. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul: *Michel Foucault : Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* / RATH, Claus; RAULFF, Ulrich (Übers.). 2. Aufl., Weinheim : Beltz Athenäum 1994 – ISBN 3-89547-050-3, S. 243-261.

Foucault 1991

FOUCAULT, Michel: *Die Ordnung des Diskurses : mit einem Essay von Ralf Konersmann* / SEITTER, Franz (Übers.). Erw. Ausg. Frankfurt : Fischer Taschenbuch 1991 (Fischer Wissenschaft 10083) – ISBN 3-596-10083-6

Gageur 2001

GAGEUR, Nicole: „*Wolken.Heim*“ das Rauschen der Diskurse : eine Analyse von Jelinks Text in Anlehnung an Foucault. Hamburg, Univ., Fachbereich Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaft, Magisterarbeit, 2001

Gapski 2009

GAPSKI, Harald ; TEKSTER, Thomas: *Informationskompetenz in Deutschland: Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen*. Düsseldorf : LfM, 2009.

http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=147

Aburf: 2013-05-02

Geisler 1995

GEISLER, Herbert V.: *Buch und Erwachsenenbildung : eine historische Untersuchung zu Aspekten der Interdependenz von öffentlichen Bibliothekswesen und Erwachsenenbildung (1714-1914)*. Regensburg : Roderer, 1995 (Theorie und Forschung 351) (Pädagogik 25) – ISBN 3-89073-799-4

Gemeinsame Kommission Informationskompetenz von VDB und DBV 2014

GEMEINSAME KOMMISSION INFORMATIONS-KOMPETENZ VON VDB UND DBV:

Qualifikationsprofil des Teaching Librarian (Entwurf).

http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user_upload/Qualifikationsprofil_Teaching_Librarian.pdf Abruf: 2015-09-10

Gohr 2014

GOHR, Ronald; DUDECK, Jochen: Kinder- und Jugendbibliotheken als Hotspots der gesellschaftlichen und medialen Entwicklung. In: *BuB Forum Bibliothek- und Information*, 66, (2014), Nr. 7/8, S. 522-527 http://www.b-u-b.de/pdfarchiv/Heft-BuB_07_2014.pdf#page=1&view=fit&toolbar=0&pagemode=bookmarks Abruf: 2015-06-07

Groebe 2002

GROEBEN, Norbert (Hrsg.); HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz : Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim : Juventa, 2002 (Lesesozialisation und Medien) – ISBN 3-7799-1349-6

Gudjons 2015

GUDJONS, Herbert: *Prof. Dr. Herbert Gudjons : Universität Hamburg* <http://www.herbertgudjons.de/> Abruf: 2015-07-30

Gudjons 2008

GUDJONS, Herbert: *Pädagogisches Grundwissen : Überblick - Kompendium - Studienbuch*. 10., aktualisierte Aufl., Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2008 (UTB 3092) – ISBN 978-3-82523092-0

Gust 2007

GUST, Katharina: *Die bibliothekspädagogische Unterrichtseinheit "methodisches Lesen" : Steigerung von Lesekompetenz und -motivation durch die Förderinitiative Reading Apprenticeship*. Hamburg, Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Fakultät DMI, Dipl.-Arb., 2007 <http://edoc.sub.uni-hamburg.de/haw/volltexte/2007/311/> Abruf: 2014-12-2

Haase 2010

HAASE, Jana: Was ist und was kann Bibliothekspädagogik? In: *LIBREAS. Library Ideas*, 16 (2010), Nr. 1 http://www.ib.hu-berlin.de/~libreas/libreas_neu/ausgabe16/texte/02haase.htm# Abruf: 2014-12-29

Hanke 2015a

HANKE, Ulrike: *Bibliothekspädagogik, Bibliotheksdidaktik, Vermittlung von Informationskompetenz : Was brauchen öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken wirklich?*

https://forumbibliothekspaedagogik.files.wordpress.com/2015/01/vortrag_hanke_fertig.pdf Abruf: 26-07-2015

Hanke 2015b

HANKE, Ulrike: *Teachertraining : Bibliotheksdidaktik*. Stand: 2015 <http://www.hanke-teachertraining.de/bibliotheksdidaktik-2/kurs-und-themenrepertoire/> Abruf: 2015-07-29

Hanke 2013

HANKE, Ulrike ; STRAUB, Martina ; SÜHL-STROHMENGER, Wilfried:
Informationskompetenz professionell fördern : Ein Leitfaden zur Didaktik von Bibliothekskursen. Berlin : De Gruyter Saur, 2013 (Praxiswissen) – ISBN 978-3-11-027439-4

HAW 2015a

HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN (HAW) HAMBURG DEPARTMENT INFORMATION: *Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert : Aktuelles* <http://www.haw-hamburg.de/dmi-i/unsere-department/beschaeftigte/professoren/ute-krauss-leichert.html> Abruf: 2015-08-12

HAW 2015b

HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN (HAW) HAMBURG DEPARTMENT INFORMATION: *Mit Ferkelchen durch die Welt von Kirsten Boie : Eine Buchrallye* http://www.haw-hamburg.de/fileadmin/user_upload/DMI-I/Mitarbeiter/Ute_Krauss-Leichert/Boie/Freundschaftsbuch_Boie_U1.pdf Abruf: 2015-08-12

HAW 2015c

HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN (HAW) HAMBURG DEPARTMENT INFORMATION: *Buchrallye »Ferkelchens Abenteuer«* http://www.haw-hamburg.de/fileadmin/user_upload/DMI-I/Mitarbeiter/Ute_Krauss-Leichert/Boie/Buchrallye_Ferkelchens_Abenteuer_Gesamt.pdf Abruf: 2015-08-12

HdM Stuttgart 2015

HOCHSCHULE DER MEDIEN STUTTGART: *Richard Stang* https://www.hdm-stuttgart.de/forschung_transfer/forschungsthemen/ifak/team/stang Abruf: 2015-07-30

HoF 2015

INSTITUT FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG: *Johannes Keil, Dr.* <http://www.hof.uni-halle.de/institut/mitarbeiter/johannes-keil/> Abruf: 2015-07-30

HRK 2012

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ HRK: *Hochschule im digitalen Zeitalter : Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern.* / Entschließung der 13. Mitgliederversammlung der HRK. Göttingen, 2012.
http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_Informationskompetenz_20112012_01.pdf Abruf: 2015-03-20

HS Neubrandenburg 2015

HOCHSCHULE NEUBRANDENBURG: *Infos : Zuständigkeiten* <https://www.hs-nb.de/studiengang-ber/infos/zustaendigkeiten/> Abruf: 2015-07-30

Homann 2007

HOMANN, Benno: Standards und Modelle der Informationskompetenz - Kooperationsgrundlagen für bibliothekarische Schulungsaktivitäten. In: KRAUß-LEICHERT, Ute (Hrsg.): *Teaching Library : eine Kernaufgabe für Bibliotheken.* Frankfurt am Main : Lang, 2007 – ISBN 978-3-631-55877-5, S. 81 – 100

Homann 2002

HOMANN, Benno (Übers.): Standards der Informationskompetenz – Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“. In: *Bibliotheksdienst* 36 (2002) Nr. 5, S. 625 – 637

Homann 2002

HOMANN, Benno: Information Literacy : ein Beitrag der Bibliotheken für eine demokratische Informationsgesellschaft, Bericht über einen Themenschwerpunkt des IFLA-Kongresses in Glasgow. In: *Bibliotheksdienst* 36 (2002) Nr. 12, S. 1681 – 1688

Homann 2000a

HOMANN, Benno: Das Dynamische Modell der Informationskompetenz als Grundlage für bibliothekarische Schulungen. In: KNORZ, Gerhard (Hrsg.) ; KUHLEN, Rainer (Hrsg.): *Informationskompetenz – Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft: proceedings des 7. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2000).* Konstanz : Universitätsverlag, 2000 (Schriften zur Informationswissenschaft 38) – ISBN 3879407533, S. 195 - 206

Homann 2000b

HOMANN, Benno: Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK) – Didaktisch-methodische Grundlage der Vermittlung von Methodenkompetenzen

an der UB Heidelberg, In: *Theke* (2000), S. 92-99 <http://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/Theke/article/view/107/86> Abruf: 2015-06-15

Horn 2012

HORN, Klaus-Peter (Hrsg.): *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bd. 1-3. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2012 (UTB 8468) – ISBN 978-3-8385-8468-3

HTWK Leipzig 2015

HOCHSCHULE FÜR TECHNIK, WIRTSCHAFT UND KULTUR LEIPZIG: *Weitere Informationen zu Prof. Dr. phil. Kerstin Keller-Loibl*. Stand: 2015-01-29 <http://www.fbm.htwk-leipzig.de/de/fakultaet-medien/professorinnen/weitere-informationen/kerstin-keller-loibl/> Abruf: 2015-06-30

HTWK Leipzig 2014

HOCHSCHULE FÜR TECHNIK, WIRTSCHAFT UND KULTUR LEIPZIG: *Bibliotheks- und Informationswissenschaft*. Stand: 2014-10-18 <http://www.htwk-leipzig.de/de/studieninteressierte/studienangebot/master/bibliotheks-und-informationswissenschaft/> Abruf: 2014-12-28

Hütte 2006

HÜTTE, Mario: *Zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken – Entwicklung, Status quo, und Perspektiven*, Köln, Fachhochschule, Master Thesis 2006

http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Zur%20Vermittlung%20von%20_69.pdf Abruf: 2015-03-20

Hurrelmann 2008

HURRELMANN, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: BERTSCHKAUFMANN, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung : Grundlagen, Modelle, Materialien*. 2. Aufl., Zug : Klett und Balmer, 2010 (Lehren lernen) – ISBN 978-3-7800-8006-6, S. 8-16

Hurrelmann 2002

HURRELMANN, Bettina: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: GROEBEN, Norbert (Hrsg.) ; HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz : Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim : Juventa, 2002 (Lesesozialisation und Medien) – ISBN 3-7799-1349-6, S. 275-286

Hurrelmann 1994

HURRELMANN, Bettina: Leseförderung. In: *Praxis Deutsch* 21 (1994), Nr. 127, S. 17-26.

Informationskompetenz 2015

[WWW.INFORMATIONSKOMPETENZ.DE](http://www.informationskompetenz.de): *Informationskompetenz : Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Bibliotheken.*

<http://www.informationskompetenz.de/> Abruf: 2015-01-04

Ingold 2005

INGOLD, Marianne: *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz : ein Überblick.* Berlin : Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2005. (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 128)

<http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h128/> Abruf: 2015-03-25

Jäger 2012

JÄGER, Siegfried: *Kritische Diskursanalyse : Eine Einführung.* 6., vollst. überarb. Aufl., Münster : Unrast-Verlag, 2012 (Edition DISS 3) – ISBN 978-3-89771-761-9

Jäger 2001

JÄGER, Siegfried: *Diskurs und Wissen : Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse.* In: KELLER, Reiner u.a. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse.* Bd. 1 : *Theorien und Methoden.* Opladen : Leske + Budrich 2001 – ISBN 3-8100-2851-7, S. 81-112

Jandl 1997

JANDL, Ernst; SIBLEWSKI, Klaus (Hrsg.) : *Die Bearbeitung der Mütze : der versteckte Hirte, verstreute Gedichte* 5. 1. Aufl., München : Luchterhand Literaturverlag 1997 (Poetische Werke 7) – ISBN 3-630-86926-1

Jochum 2007

JOCHUM, Uwe: *Kleine Bibliotheksgeschichte.* 3., verb. und erw. Aufl., Stuttgart : Reclam, 2007 (Reclams Universal-Bibliothek 17667) – ISBN 978-3-15-017667-2

Jochum 2003

JOCHUM, Uwe: *Informationskompetenz, Bibliothekspädagogik und Fachreferate.* - In: *Bibliotheksdienst*, 37 (2003), Nr. 11, S.1450-1462

Kaiser 2015

KAISER, Wolfgang: *Wissenschaftliche Orientierung statt ausschließlich praxisorientiertem Lernen : Plädoyer für eine zeitgemäße und differenzierte Bibliotheksandragogik.* – In: *BuB Forum Bibliothek und Information*, 67 (2015), Nr. 5, S.308-312

Keil 2010

KEIL, Johannes: Professoren und Pädagogik? Die Entwicklung der Hochschulpädagogik an der Humboldt-Universität bis 1989. In: *die hochschule* (2010) Nr. 1, S. 165-182 http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/10_1/Keil.pdf
Abruf: 2015-07-30

Keller 2013

KELLER, Reiner: Diskursanalyse. In: UMLAUF, Konrad (Hrsg.) ; FÜHLES-URBACH, Simone (Hrsg.) ; SEADLE, Michael (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft : Bibliotheks-, Benutzerforschung, Informationsanalyse*. Berlin : de Gruyter Saur, 2013 – ISBN 978-3-11-025554-6, S. 425-443

Keller 2011

KELLER, Reiner: *Diskursforschung : eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Aufl., Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011 (Qualitative Sozialforschung 14) – ISBN 978-3-531-17352-8

Keller 2001a

KELLER, Reiner u.a. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 1 : *Theorien und Methoden*. Opladen : Leske + Budrich 2001 – ISBN 3-8100-2851-7

Keller 2001b

KELLER, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: KELLER, Reiner u.a. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 1 : *Theorien und Methoden*. Opladen : Leske + Budrich 2001 – ISBN 3-8100-2851-7, S. 113-143

Keller-Loibl 2015

KELLER-LOIBL, Kerstin; BRANDT, Susanne: *Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken*. De Gruyter Sauer : Berlin, 2015 (Praxiswissen) – ISBN 978-3-11-033701-3

Keller-Loibl 2014

KELLER-LOIBL, Kerstin: *Professionalisierung als Bildungspartner : Zehn Thesen zur Bibliothekspädagogik*. <https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/docId/1570> Abruf: 2015-05-29

Keller-Loibl 2013

KELLER-LOIBL, Kerstin: *Thesenpapier zur Bibliothekspädagogik : 1. Forum Bibliothekspädagogik – Pluspunkt Bildungspartnerschaft in Mannheim 2013* <https://forumbibliothekspaedagogik.wordpress.com/thesen-zur-bibliothekspadagogik-und-diskussion/> Abruf: 2014-12-29

Keller-Loibl 2011

KELLER-LOIBL, Kerstin ; GIERSBERG, Dagmar (Interv.): *Bibliothekspädagogik : „Wir brauchen mehr pädagogische Inhalte“*. Stand: 2011-11
<https://www.goethe.de/de/kul/bib/20365676.html> Abruf: 2015-01-04

Keller-Loibl 2009

KELLER-LOIBL, Kerstin: *Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit. Im Auftrag der Expertengruppe Kinder- und Jugendbibliotheken des Deutschen Bibliotheksverbandes e.V. Hrsg. Bock + Herchen* : Bad Honnef, 2009 – ISBN 978-388-34726-8-3

Keller-Loibl 2008

KELLER-LOIBL, Kerstin (Hrsg.): *Bibliothekspädagogische Klassenführungen : Ideen und Konzepte für die Praxis*. Bad Honnef : Bock + Herchen, 2008 – ISBN 978-3-88347-262-1

KIT 2015

KARLSRUHER INSTITUT FÜR TECHNOLOGIE: *Personalentwicklung und berufliche Ausbildung : Dr. phil. Anke Diez*. Stand: 2015-04-01
https://www.peba.kit.edu/47_51.php Abruf: 2015-07-30

Kögler 1994

KÖGLER, Hans Herbert: *Michel Foucault*. Stuttgart : Metzler, 1994 (Sammlung Metzler 281) – ISBN 3-476-10281-5

Kommission EU 2001

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: *Mitteilung der Kommission : Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Stand: November 2001
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-euopa_04_raum-III.pdf
Abruf: 2015-07-28

Kommission Zukunft der Informationsinfrastruktur 2011

KOMMISSION ZUKUNFT DER INFORMATIONENINFRASTRUKTUR: *Gesamtkonzept für die Informationsinfrastruktur in Deutschland : Empfehlungen der Kommission Zukunft der Informationsinfrastruktur im Auftrag der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz des Bundes und der Länder*. Karlsruhe, 2011. http://www.leibniz-gemeinschaft.de/fileadmin/user_upload/downloads/Infrastruktur/KII_Gesamtkonzept.pdf Abruf: 2015-03-20

Kraft 2012

KRAFT, Volker: Erziehungswissenschaft – Pädagogik. In: HORN, Klaus-Peter u.a. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft : Aa, Karl von der – Gruppenprozesse, KLE Bd. 1*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2012 (UTB 8468) – ISBN 978-3-8252-8468-8, S. 348-351

Krauß-Leichert 2013

KRAUß-LEICHERT, Ute: Vorwort. In: ACQUISTAPACE, Jacqueline u.a: *Leseförderung und Bibliothekspädagogik - ein ungleiches Paar? : Projektleitung: Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert*. Hamburg : Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Fakultät Design, Medien und Information, Department Information, 2013

Krauß-Leichert 2012

KRAUß-LEICHERT, Ute ; PAUL, Jana ; PILZER, Harald (2012): Welche Wirkungen haben Leseförderungsaktionen Öffentlicher Bibliotheken? Erste Ergebnisse der Studie „Leseförderung und Wirkungsforschung (LeWi)“ mit der Stadtbibliothek Bielefeld. In: *BuB Forum für Bibliothek und Information*, 64. (2012), Nr. 11/12, S. 789-793

Krauß-Leichert 2007a

KRAUß-LEICHERT, Ute (Hrsg.): *Teaching Library : eine Kernaufgabe für Bibliotheken*. Frankfurt am Main : Lang, 2007 – ISBN 978-3-631-55877-5

Krauß-Leichert 2007b

KRAUß-LEICHERT, Ute: Teaching Library – eine Einführung. – In: KRAUß-LEICHERT, Ute (Hrsg.): *Teaching Library : eine Kernaufgabe für Bibliotheken*. Frankfurt am Main : Lang, 2007 – ISBN 978-3-631-55877-5, S. 7-10

Kron 2014

KRON, Friedrich W.; JÜRGENS, Eiko; STANDOP, Jutta: *Grundwissen Didaktik*. 6., überarb. Aufl., München : Reinhardt, 2014 (UTB 8073) – ISBN 978-3-8252-8575-3

Kron 2013

KRON, Friedrich W. ; JÜRGENS, Eiko ; STANDOP, Jutta: *Grundwissen Pädagogik*. 8., aktualisierte. Aufl., München : Reihardt, 2014 (UTB 8038) – ISBN 978-3-8252-8550-0

Kron 2004

KRON, Friedrich W.: *Grundwissen Didaktik*. 4., neu bearb. Aufl., München : Reinhardt, 2004 (UTB 8073) – ISBN 978-3-8252-8073-X

Lau 2011

LAU, Jesus: *Das Informationskompetenz-Logo in der Praxis : ein Marketing-Handbuch / Rauchmann, Sabine; Orde, Heike vom(Übers.)*. Veracruz : ifla, 2011.
<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/infolit-logo-marketing-manual-de.pdf> Abruf: 2015-03-20

Lau 2008

LAU, Jesús: *Richtlinien zur Informationskompetenz für Lebenslanges Lernen* / Orde, Heike vom ; Wein, Franziska (Übers.). Veracruz : Ifla, 2008.

<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-de.pdf> Abruf: 2015-03-20

Lehner 2009

LEHNER, Martin: *Allgemeine Didaktik*. 1. Aufl., Bern : Haupt, 2009 (UTB 3245) – ISBN 978-3-8252-3245-0

Lenzen 2004a

LENZEN, Dieter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft : ein Grundkurs*. 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg : Rowohlt 2004 (Rowohlts Enzyklopädie55531) – ISBN 3-499-55531-X

Lenzen 2004b

LENZEN, Dieter: *Erziehungswissenschaft – Pädagogik : Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen*. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft : ein Grundkurs*. 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg : Rowohlt 2004 (Rowohlts Enzyklopädie55531) – ISBN 3-499-55531-X, S. 11-41

LIK 2015a

LEARNSYSTEM INFORMATIONSKOMPETENZ: *Impressum*. Stand: 2015-08-03
<http://www.lik-online.de/impressum.shtml> Abruf: 2015-08-09

LIK 2015b

LEARNSYSTEM INFORMATIONSKOMPETENZ: *Modell der Informationskompetenz (IK-Modell)*. Stand: 2015-08-03 <http://www.lik-online.de/ik-modell.shtml> Abruf: 2015-09-11

Lücke 2015

LÜCKE, Birgit; SÜHL, Hanke: *Schulbibliotheken als Dreh- und Angelpunkt medienpädagogischer Arbeit*. – In: *BuB Forum Bibliothek und Information*, 67 (2015), Nr. 8/9, S.540

Lüders 2012

LÜDERS, Manfred: *Didaktik*. In: HORN, Klaus-Peter u.a. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft : Aa, Karl von der – Gruppenprozesse*. Bd. 1. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2012 (UTB 8468) – ISBN 978-3-8252-8468-8, S. 269-271

Lux 2008

LUX, Claudia: *Information Literacy in der Zusammenarbeit von Bibliothek und Schule*. In: BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz, Leseleistung*,

Leseförderung : Grundlagen, Modelle, Materialien. Zug : Klett und Balmer, 2010
(Lehren lernen) – ISBN 978-3-7800-8006-6, S. 198-214

Lux 2004

LUX, Claudia ; SÜHL-STROHMENGER, Wilfried: *Teaching library in Deutschland : Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken.* Wiesbaden : Dinges & Frick, 2004 – ISBN 3-934997-11-2

Marx 2012

MARX, Sabine: Hochschuldidaktik. In: HORN, Klaus-Peter u.a. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft : Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft.* Bd. 2. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2012 (UTB 8468) – ISBN 978-3-8252-8468-8, S. 50

Mayring 2012

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK, Uwe (Hrsg.) ; KARDORFF, Ernst von (Hrsg.) ; STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung : ein Handbuch.* 10., Aufl., Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 2013 (Rowohlt's Enzyklopädie 55628) – ISBN 978-3-499-55628-9, S. 468-475

Mayring 2010

MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken.* 11., aktualisierte und überarb. Aufl., Weinheim : Beltz, 2010 – ISBN 978-3-407-25533-4

Meltzer 2008

MELTZER, Ellen: The Teaching Library : Rethinking Library Services. In: TENNANT, Roy (Hrsg.): *Technology in Libraries : Essays in Honor of Anne Grodzins Lipow.* Berkeley : eScholarship University of California, 2008, S. 27-35
<http://techinlibraries.com/meltzer.pdf> Abruf: 2015-09-09

ND 1989

N. N.: Neuer Generaldirektor der Staatsbibliothek. In: *Neues Deutschland*, 43 (1989)
Ausg. v. 01.11., S. 2 <https://www.nd-archiv.de/ausgabe/1989-01-11> Abruf: 2015-09-19

Netzdurchblick 2015

NETZDURCHBLICK: *Der Internetratgeber für Jugendliche – Startseite.*
<http://www.netzdurchblick.de/index.html> Abruf: 2015-09-15

Nilges 2008

NILGES, Annemarie; MITSCHANG, Jonas; KLEIN, Annette: Aus der Praxis für die Praxis : Ein Glossar zu Begriffen der Informationskompetenz. – In: *Bibliotheksdienst* 42 (2008), Nr. 1, S. 60 – 68

Nilges 2003

NILGES, Annemarie; THIEL, Anneke: Informationskompetenz im Wandel: Theorie und Praxis In: *Jahrbuch der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*, Düsseldorf : Heinrich-Heine-Universität, 2003, S. 513-529 <http://e-pflicht.ub.uni-duesseldorf.de/download/pdf/39597?originalFilename=true> Abruf: 2015-03-20

Orde 2012

ORDE, Heike vom; WEIN, Franziska: Entwicklungsstand und Perspektiven der Informationskompetenz in Deutschland. In: SÜHL-STROHMENGER, Wilfried (Hrsg.); STRAUB, Martina (Mitarb.): *Handbuch Informationskompetenz*. Berlin : de Gruyter Saur, 2012 – ISBN 978-3-11-025518-8

Overwien 2005

OVERWIEN, Bernd: Stichwort: Informelles Lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Bd. 8 (2005), Nr. 3, S. 337-353 http://www.uni-kassel.de/fbo5/fileadmin/datas/fbo5/FG_Politikwissenschaften/FG_DidaktikderpolitischenBildung/zfekorrektorex.pdf Abruf: 2015-07-28

Peterßen 2001

PETERßEN, Wilhelm: *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. 6. völlig veränd., aktualisierte und stark erw. Aufl., München : Oldenburg, 2001 (EGS-Texte) – ISBN 3-486-02561-9

PH Weingarten 2015

Pädagogische Hochschule Weingarten: Einrichtungen/Personen : Peterßen, Wilhelm H., Dr. <http://www.ph-weingarten.de/de/einrichtungen-personen/einrichtungen-personen-personenverzeichnis.php?id=P> Abruf: 2015-07-30

Pinzger 2015

PINZGER, Doris: *Die Bibliothek der Zukunft in der Berichterstattung deutschsprachiger Printmedien 2009-2013 : eine Diskursanalyse*. Berlin : Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2015 (Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft 389) <http://edoc.hu-berlin.de/series/berliner-handreichungen/2015-389/PDF/389.pdf> Abruf: 2015-05-22

Pongratz 2015

PONGRATZ, Ludwig: *Ludwig Pongratz* <http://www.ludwig-pongatz.de/> Abruf: 2015-07-30

Pongratz 2008

PONGRATZ, Ludwig A.; BÜNGER, Carsten: Bildung. In: FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (Hrsg.) ; FAULSTICH, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft : ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 2008 (Rowohlts Enzyklopädie 55692) – ISBN 978-3-499-55692-0, S. 110-129

Prabook 2015

PRABOOK: *Dieter Schmidmaier*

<http://www.yasni.info/ext.php?url=http%3A%2F%2Fprabook.org%2Fweb%2Fperson-view.html%3FprofileId%3D531651&name=Dieter+Schmidmaier&showads=1&lc=de-de&lg=de&rg=de&rip=de> Abruf: 2015-08-02

Raithel 2015

RAITHEL, Jürgen: *Prof. Dr. Dr. Jürgen Raithel* <http://www.drjura.de/> Abruf: 2015-07-30

Raithel 2009

RAITHEL, Jürgen ; DOLLINGER, Bernd ; HÖRMANN, Bernd: *Einführung Pädagogik : Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. 3. Aufl., Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009 – ISBN 978-3-531-91828-0

Rauchmann 2012

RAUCHMANN, Sabine: Vermittlung von Informationskompetenz. In: UMLAUF, Konrad (Hrsg.) ; GRADMANN, Stefan (Hrsg.): *Handbuch Bibliothek: Geschichte, Aufgaben, Perspektiven*. Stuttgart : Metzler, 2012 – ISBN 978-3-476-02376-6, S. 194-200

Rauchmann 2010

RAUCHMANN, Sabine: *Bibliothekare in Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz : Eine Bestandsaufnahme und eine empirische Untersuchung über das Selbstbild der Bibliothekare zum Thema Informationskompetenz und des Erwerbs methodisch-didaktischer Kenntnisse in Deutschland*. Berlin, Humboldt- Univ., Diss., 2010. <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/rauchmann-sabine-2009-11-11/PDF/rauchmann.pdf> Abruf: 2015-01-29

Rosebrock 2011

Rosebrock, Cornelia ; Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik : und der systematischen schulischen Leseförderung*. 4., korr. u. ergänzte Aufl., Baltmannsweiler : Schneider, 2011 – ISBN 978-3-8340-0870-1

Schmidmaier 1978

SCHMIDMAIER, Dieter: Bibliothekspädagogische Aspekte beim Bau von Hochschulbibliotheken. 3., wesentl. erw. Aufl., Freiberg : Bergakademie, 1978 (Veröffentlichungen des wissenschaftlichen Informationszentrums der Bergakademie Freiberg 76)

Schuldt 2012

SCHULDT, Karsten: Bibliotheken als Bildungseinrichtungen? Berlin : Simon, 2012 – ISBN 978-3-940862-38-9

Schultka 2015

SCHULTKA, Holger: *E-Mail – Re: Bachelorarbeit zu Bibliothekspädagogik*. Stand: 2015-06-30 (Anhang)

Schultka 2013a

SCHULTKA, Holger: *Bibliothekspädagogik. Realität oder Utopie? : Vortrag auf dem „1. Forum Bibliothekspädagogik – Pluspunkt Bildungspartnerschaft“ am 7. Juni 2013 in Mannheim, leicht erweiterte Fassung*. Mannheim : [s.n.], 2013 (Impulse zur bibliothekspädagogischen Arbeit 5) <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=22409> Abruf: 2014-09-27

Schultka 2013b

SCHULTKA, Holger: *Bibliothekspädagogik - Realität oder Utopie? : Thesen zum Vortrag auf dem "1. Forum Bibliothekspädagogik – Pluspunkt Bildungspartnerschaft" am 7. Juni 2013 in Mannheim, Kurzfassung*. Mannheim : [s.n.], 2013 (Impulse zur bibliothekspädagogischen Arbeit 5) <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=22410> Abruf: 2014-12-29

Schultka 2011

SCHULTKA, Holger: *Informationskompetenz und/oder Bibliothekspädagogik? – Was "Bibliothekspädagogik" ist und sein kann*. Erfurt : Univ.-Bibliothek, 2011 www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=23148 Abruf: 2014-12-29

Schultka 2010

SCHULTKA, Holger: *Bibliothekspädagogik : gemeinsam lernen, gemeinsam stark, Bildung setzt Zeichen; die Thüringenweite AG Benutzerschulung ; 27. Oktober 2001 - 9. Dezember 2009*. Erfurt : Univ.-Bibliothek, 2010 <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=14961> Abruf: 2014-12-29

Schultka 2009

SCHULTKA, Holger: *In Bibliotheken lehren und lernen : Hilfsmittel für die bibliothekspädagogische Praxis*. Erfurt : Univ.-Bibliothek, 2009 <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16775/Verzeichnis.pdf> Abruf: 2015-07-02

Schultka 2008

SCHULTKA, Holger (Hrsg.): *Ideenflut : Ausstellungskonzepte und bibliothekspädagogische Projekte*. Erfurt : Univ.-Bibliothek, 2008 http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-15278/Buch_Ideenflut.pdf Abruf: 2015-07-02

Schultka 2007a

Schultka, Holger: *Führungen in Bibliotheken*. Erfurt : Univ.-Bibliothek, 2007 http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-11361/AG_Benutzerschulung_Bibliotheksfuehrungen.pdf Abruf: 2015-07-02

Schultka 2007b

SCHULTKA, Holger: Gedanken zur (Bibliotheks-)Pädagogik. In: KRAUß-LEICHERT, Ute (Hrsg.): *Teaching Library : eine Kernaufgabe für Bibliotheken*. Frankfurt am Main : Lang, 2007 – ISBN 978-3-631-55877-5, S. 165-186

Schultka 2006

SCHULTKA, Holger: *Pädagogik und Bibliothekspädagogik : Vortrag, gehalten am 23. Mai 2006 im Studiengang Bibliotheks- und Medienmanagement an der Fakultät Information und Kommunikation der Hochschule der Medien Stuttgart. – 2006*

Schultka 2005a

SCHULTKA, Holger: Bibliothekspädagogik. - In: *Bibliotheksdienst*, 39 (2005), Nr. 11, S.1462-1488

Schultka 2005b

SCHULTKA, Holger: *Bibliothekspädagogik und die Arbeit der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV : Vortrag am 20.09.2005 in Würzburg auf dem Fortbildungstag des Landesverbandes Bayern im VDB* <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-7021/schultka.pdf> Abruf: 2015-07-03

Schultka 2005c

SCHULTKA, Holger: *Entwicklung von Informationskompetenz – bibliothekspädagogische Arbeit für Gymnasiasten und Studierende : Vortrag zur Tagung der Bibliothekskonferenz in Sachsen-Anhalt am 2. November 2005 in Halle an*

der Saale <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-7269/schultkahalle.pdf> Abruf: 2015-07-02

Schultka 2004a

SCHULTKA, Holger: Bibliothekspädagogik. Schwerpunkt Informationskompetenz: Hilfsmittel zur Kursvorbereitung und beim Unterrichten/Lehren, Teil 1. - In: *Bibliotheksdienst*, 38 (2004), Nr. 9, S.1107-1119

Schultka 2004b

SCHULTKA, Holger: Bibliothekspädagogik : Schwerpunkt Informationskompetenz ; Hilfsmittel zur Kursvorbereitung und beim Unterrichten/Lehren, Teil 2. - In: *Bibliotheksdienst*, 38 (2004), Nr. 10, S.1301-1316

Schultka 2003

SCHULTKA, Holger: Seminarfach : Unterricht in der Bibliothek. In: LANDESVERBAND THÜRINGEN IM DEUTSCHEN BIBLIOTHEKSVERBAND E.V. (Hrsg.); GERSTNER, Eckart (Red.): *9. Thüringer Bibliothekstag in Eisenach am 15. Oktober 2003 : „Bibliothek und Schule, Lesen und Lernen in der Wissensgesellschaft“*. Erfurt, 2003, S. 24-42 http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-6860/Btag_90005.pdf Abruf: 2015-07-03

Schultka 2002

SCHULTKA, Holger: Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung : Möglichkeiten der edukativen Arbeit in Bibliotheken. - In: *Bibliotheksdienst*, 36 (2002), Nr. 11, S.1486-1505

Schultka 2001

SCHULTKA, Holger: Benutzerschulung an der Universitäts- und Forschungsbibliothek Erfurt/Gotha: Konzept, Konzeptumsetzung und gesammelte Erfahrungen. In: LANDESVERBAND THÜRINGEN IM DEUTSCHEN BIBLIOTHEKSVERBAND (Hrsg.): *7. Thüringer Bibliothekstag in Schmalkalden am 27. Oktober 2001 : „Bibliotheken - Partner lebenslangen Lernens“*. Erfurt, 2001, S. 49-70 http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-6845/Btag_%207008.pdf Abruf: 2015-07-03

Seadle 2013

SEADLE, Michael: Ethnomethodologie. In: UMLAUF, Konrad (Hrsg.) ; FÜHLES-URBACH, Simone (Hrsg.) ; SEADLE, Michael (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft : Bibliotheks-, Benutzerforschung, Informationsanalyse*. Berlin : de Gruyter Saur, 2013 – ISBN 978-3-11-025554-6, S. 315-337

Seel 2015

SEEL, Norbert M. ; HANKE, Ulrike: *Erziehungswissenschaft : Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin : Springer, 2015 – ISBN 978-3-642-55206-9

Stadtbibliothek Bremen 2015a

STADTBIBLIOTHEK BREMEN: *Bibliothekspädagogische Angebote für Kitas*. Stand: Januar 2015 http://www.stabi-hb.de/documents/Angebote_Kitas.pdf Abruf: 2015-07-24

Stadtbibliothek Bremen 2015b

STADTBIBLIOTHEK BREMEN: *Bibliothekspädagogische Angebote für Schulen : von der Grundschule bis zur weiterführenden Schule*. Stand: Juli 2011 http://www.stabi-hb.de/documents/Angebote_Schulen.pdf Abruf: 2015-07-24

Stanat 2002

STANAT, Petra u.a. (Hrsg.): *PISA 2000: Die Studie im Überblick : Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin : Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2002 https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf Abruf: 2015-05-22

Stang 2012

STANG, Richard: Bibliothek als Lernort. In: HORN, Klaus-Peter u.a. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft : Aa, Karl von der – Gruppenprozesse*. Bd. 1. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2012 (UTB 8468) – ISBN 978-3-8252-8468-8, S. 151

Stang 2001

STANG, Richard (Hrsg.) ; PUHL, Achim (Hrsg.) ; DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.): *Bibliotheken und lebenslanges Lernen : Lernarrangements in Bildungs- und Kultureinrichtungen*. Bielefeld : Bertelsmann, 2001 – ISBN 3-7639-1819-1

Stein 2013

STEIN, Margit: *Allgemeine Pädagogik*. 2. überarb. Aufl., München : Reinhardt, 2013 – ISBN 978-3-8252-4057-8

Strauch 2007

STRAUCH, Dietmar ; REHM, Margarete: *Lexikon Buch, Bibliothek, neue Medien*. 2., aktualisierte und erw. Ausg., München : Saur, 2007 – ISBN 978-3-598-11758-9

Sühl-Strohmenger 2012a

SÜHL-STROHMENGER, Wilfried: *Teaching Library : Förderung von Informationskompetenz durch Hochschulbibliotheken*. Berlin : de Gruyter Saur, 2012 (Bibliothek: Monographien zur Forschung und Praxis) – ISBN 978-3-11-027301-4

Sühl-Strohmenger 2012b

SÜHL-STROHMENGER, Wilfried (Hrsg.) ; STRAUB, Martina (Mitarb.): *Handbuch Informationskompetenz*. Berlin : de Gruyter Saur, 2012 – ISBN 978-3-11-025518-8

Sühl-Strohmenger 2008

SÜHL-STROHMENGER, Wilfried; STRAUB, Martina: Pädagogische Überlegungen und didaktische Ansätze zur Vermittlung von Informationskompetenz an der Universitätsbibliothek Freiburg. In: RAFFELT, Albert (Hrsg.): *Bibliothek – von außen und von innen : Aspekte Freiburger Bibliotheksarbeit – Für Bärbel Schubel*. Freiburg i. Br. : Universitätsbibliothek, 2008 (Schriften der Universitätsbibliothek Freiburg im Breisgau 28) – ISBN 978-3-928969-29-1, S. 123-146 <https://www.freidok.uni-freiburg.de/fedora/objects/freidok:5000/datastreams/FILE1/content> Abruf: 2015-07-30

Sühl-Strohmenger 2007

Sühl-Strohmenger, Wilfried: Neue Entwicklungen auf dem Weg zur „Teaching Library“ – insbesondere bei den Wissenschaftlichen Bibliotheken. In: KRAUß-LEICHERT, Ute (Hrsg.): *Teaching Library : eine Kernaufgabe für Bibliotheken*. Frankfurt/M. : Lang, 2007 – ISBN 978-3-631-55877-5, S. 11-40

Terhart 2004

TERHART, Ewald: Unterricht. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft : ein Grundkurs*. 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg : Rowohlt 2004 (Rowohlts Enzyklopädie 55531) – ISBN 3-499-55531-X, S. 11-41

Thauer 1990

THAUER, Wolfgang ; VODOSEK, Peter: *Geschichte der öffentlichen Bücherei in Deutschland*. 2. erw. Aufl., Wiesbaden : Harrassowitz, 1990 – ISBN 3-447-02974-9

Thüringweite AG Benutzerschulung 2008

THÜRINGWEITE AG BENUTZERSCHULUNG (Hrsg.); SCHULTKA, Holger (Red.): Kulturelle Bildungsarbeit in Thüringer Bibliotheken : Ein Curriculum. Landesverband Thüringen im Deutschen Bibliotheksverband e.V (DBV) : Erfurt 2008

TU Braunschweig 2015

TECHNISCHE UNIVERSITÄT BRAUNSCHWEIG: *Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik Niedersachsen : Dr. Sabine Marx*. Stand: 2013-01-14 <https://www.tu-braunschweig.de/khn/kontakte/smarx> Abruf: 2015-07-30

Umlauf 2013a

UMLAUF, Konrad (Hrsg.) ; FÜHLES-URBACH, Simone (Hrsg.) ; SEADLE, Michael (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft : Bibliotheks-,*

Benutzerforschung, Informationsanalyse. Berlin : de Gruyter Saur, 2013 – ISBN 978-3-11-025554-6

Umlauf 2013b

UMLAUF, Konrad: Literaturbericht: Wie geht man vor, um einen guten Literaturbericht zu schreiben? In: UMLAUF, Konrad (Hrsg.) ; FÜHLES-URBACH, Simone (Hrsg.) ; SEADLE, Michael (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft : Bibliotheks-, Benutzerforschung, Informationsanalyse*. Berlin : de Gruyter Saur, 2013 – ISBN 978-3-11-025554-6, S. 25-40

Umlauf 2012

UMLAUF, Konrad (Hrsg.) ; GRADMANN, Stefan (Hrsg.): *Handbuch Bibliothek: Geschichte, Aufgaben, Perspektiven*. Stuttgart : Metzler, 2012 – ISBN 978-3-476-02376-6

Unesco 2015

UNESCO (Hrsg.): *Communication and Information*.
<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/information-literacy/> Abruf: 2015-05-20

UB Heidelberg 2015

UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK UNIVERSITÄT HEIDELBERG: Person und Aktivitäten von Benno Homann. <http://www.ub.uni-heidelberg.de/helios/fachinfo/www/schulung/vortraege.html> Abruf: 2015-06-15

Uni Freiburg 2015a

UNI FREIBURG: Institut für Erziehungswissenschaft : Dr. Michael Fischer
<https://www.ezw.uni-freiburg.de/mitarbeiter/ehemalige/fischer> Abruf: 2015-07-30

Uni Freiburg 2015b

UNI FREIBURG: Institut für Erziehungswissenschaft : Prof. Dr. Norbert Seel
<https://www.ezw.uni-freiburg.de/mitarbeiter/ehemalige/seel> Abruf: 2015

Universität Bamberg 2015

UNIVERSITÄT BAMBERG: Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik : Prof. i. R. Dr. mult. Georg Hörmann. Stand: 2015-03-03 <https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/lehrstuhlteam/ehemalige-mitarbeiterinnen-und-mitarbeiter/profdrgeorghoermann/> Abruf: 2015-07-30

Universität Erfurt 2015

UNIVERSITÄT ERFURT: *Schulpädagogik* : Prof. Dr. Manfred Lüders. Stand: 2015-04-01
<https://www.uni-erfurt.de/schulpaedagogik/sgp/team/prof-dr-manfred-lueders/>
Abruf: 2015-07-30

Universität Hamburg 2015a

UNIVERSITÄT HAMBURG: *Fakultät für Erziehungswissenschaften* : Prof. Dr. Peter Faulstich. Stand: 2015-06-20 <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/faulstich.html> Abruf: 2015-07-30

Universität Hamburg 2015b

UNIVERSITÄT HAMBURG: *Fakultät für Erziehungswissenschaften* : Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland. Stand: 2015-07-18 <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/faulstich-wieland.html> Abruf: 2015-07-30

Universität Hamburg 2015c

UNIVERSITÄT HAMBURG: *Präsident der Universität Hamburg* : Prof. Dr. Dieter Lenzen
<http://www.uni-hamburg.de/uhh/organisation/praesidium/praesident.html> Abruf:
2015-07-30

Universität Köln 2015

UNIVERSITÄT ZU KÖLN: ALEKI – Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendmedienforschung
<http://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/aleki/> Abruf: 2015-07-28

Universität Siegen 2015

UNIVERSITÄT SIEGEN: *Prof. Dr. Bernd Dollinger*. Stand: 2015-07-16
<http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/dollinger/> Abruf: 2015-07-30

Universität Vechta 2015

UNIVERSITÄT VECHTA: *Allgemeine Pädagogik* : Univ-Prof.'in Dr. Margit Stein
<http://www.uni-vechta.de/erziehungswissenschaften/allgemeine-paedagogik/univ-profin-dr-margit-stein/> Abruf: 2015-07-30

VDB 2009

VDB VEREIN DEUTSCHER BIBLIOTHEKARE E.V.: *Wissenschaftliche Bibliotheken in Deutschland unterstützen die neuen Studiengänge durch die nachhaltige Förderung von Informations- und Medienkompetenz* : *Hamburger Erklärung*. Hamburg, 2009.
http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user_upload/2009-11_informationskompetenz-hamburger-erklaerung.pdf Abruf: 2015-03-20

Wissenschaftsrat 2012

WISSENSCHAFTSRAT: *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020*. Berlin, 2012
<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2359-12.pdf> Abruf: 2015-03-20

Wissenschaftsrat 2011

WISSENSCHAFTSRAT. *Übergreifende Empfehlungen zu Informationsinfrastrukturen*. Berlin, 2011. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10466-11.pdf> Abruf: 2015-03-20

Anhang A – E-Mail Schultka

Betreff: Re: Bachelorarbeit zu Bibliothekspädagogik
Von: Holger Schultka <Holger.Schultka@uni-erfurt.de>
Datum: 30.06.2015 14:39
An: Nicole Gageur <nicole.gageur@haw-hamburg.de>

Sehr geehrte Frau Gageur,

es stimmt, was Sie vermutet haben.

Ich habe tatsächlich neben anderen Fächern auch Pädagogik studiert und in unterschiedlichen pädagogischen Praxisfeldern als Pädagoge Erfahrungen sammeln können, z.B. in der Schule, in Ferienfreizeiten für Kinder und Jugendliche, auch der Katechese und in Kunstworkshops und auch in der Erwachsenenbildung und der edukativen Seniorenarbeit und dem Hochschulunterricht.

Was sie auch richtig vermutet haben ist, dass ich eine Zeit lang etwas mit Museumspädagogik zu tun hatte und als Museumspädagoge arbeiten konnte.

Als die Universitätsbibliothek Erfurt zusammen mit der Universität Erfurt wiedergegründet worden ist, hatte ich den Auftrag, ein umfassendes Bildungsprogramm zu entwickeln, was mir auch gelungen ist. Einst haben wir hier in Erfurt für alle Erstsemester-Studierenden Rechercheworkshops und -übungen im Rahmen der Fachpropädeutiken durchgeführt. Ebenso hat es wunderbare Projekte im Rahmen des sogenannten wahlobligatorischen Studienschwerpunkts "Berufsfeld" gegeben. Einiges kann man mit Hilfe der von mir geschriebenen Artikel rekonstruieren. Ich habe das Programm auch selbst umsetzen dürfen und somit mit Studierenden, Gymnasiast_inn_en, Lehrer_inne_n und Senior_inn_en edukativ zusammenarbeiten können und sogar mit Kindern im Rahmen der Kinderuniversität Veranstaltungen und Projekte durchgeführt.

Im Rahmen der Thüringenweiten AG Benutzerschulung habe ich zusammen mit Kolleginnen und Kollegen der anderen Thüringer wissenschaftlichen und öffentlichen Bibliotheken versucht, weitere Ideen zu entwickeln und die pädagogischen Ideen zu multiplizieren. Auch war unser Ziel, uns zu vernetzen.

All diese Dinge sind in unterschiedlichen Veröffentlichungen dokumentiert. Viele der Veröffentlichungen sind auf dem Archivserver von Thüringen <http://www.db-thueringen.de/> zu finden.

Sicherlich ist auch ein edukatives Highlight die Lernwerkstatt zum 98. Deutschen Bibliothekartag in Erfurt gewesen, die ich in Hauptverantwortung realisieren konnte. Siehe: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-17483/Begleitbroschuere.pdf>

Derzeit koordiniere ich die edukative Zusammenarbeit mit den Gymnasien. Die UB hat drei Kooperationsgymnasien in Erfurt. Und die UB betreut alle Erfurter und Gothaer Gymnasien (einschließlich der berufsbildenden Schulen mit gymnasialem Zweig), darüber hinaus auch noch einige des Erfurter Umlandes. In diesem Rahmen führe ich an der UB Erfurt Seminarfachunterricht durch. Das Seminarfach ist ein spezielles Unterrichtsfach, welches in der gymnasialen Oberstufe (10. - 12. Klasse) in Thüringen unterrichtet wird. Die Schulklassen kommen einmal oder mehrfach zu gominütigen oder Vormittags- oder Ganztagsveranstaltungen.

Das Standardangebot sieht wie folgt aus: <http://www.uni-erfurt.de/bibliothek/ub/lernangebote/seminarfach/>. Aufgrund der engen Kontakte zwischen UB und Gymnasien können die Veranstaltungsinhalte und -formen leicht zwischen Schule und mir bedarfsorientiert abgestimmt werden.

Meine Verantwortlichkeit lautet offiziell: "Seminarfach-Unterricht (Bibliothekspädagogik, Zusammenarbeit mit der gymnasialen Oberstufe)" (vgl. dazu: <http://www.uni-erfurt.de/seminarfach/kontakt/>)

Das elektronische Lernmaterial, welches ich verfasst habe, finden Sie unter: <http://www.uni-erfurt.de/seminarfach>

Mit freundlichen Grüßen
und Ihnen alles Gute für das Schreiben an der BA-Arbeit wünschend,
pax et bonum
Holger Schultka

Am 30.06.2015 um 10:53 schrieb Nicole Gageur:

> Sehr geehrter Herr Schultka,

>

> ich bin Studentin des Bibliotheks- und Informationsmanagements der HAW Hamburg und schreibe gerade meine Bachelorarbeit zum Thema Bibliothekspädagogik. Da ich die Texte zum Lehren und Lernen in Bibliotheken mit Hilfe der Diskursanalyse untersuche, gehört es dazu die "Sprecherposition" zu bestimmen. In diesem Zusammenhang interessiert mich, bei Ihnen als Hauptvertreter der Bibliothekspädagogik, Ihr Werdegang und Ihre Position an der Universitätsbibliothek Erfurt. Beispielsweise habe ich festgestellt, dass Herr Homann und Herr Sühl-Strohmenger beide Pädagogik studiert haben, die Idee der

pädagogisch-didaktischen Vermittlung bibliotheksrelevanter Inhalte wie Informationskompetenz also erstens nicht von ungefähr kommt und zweitens fachlich fundiert ist. Meine Arbeitshypothese ist, dass auch Sie pädagogische Vorerfahrung mitbringen oder museumspädagogisch geprägt sind.

>

> Ich bitte Sie, mir ein paar Stichworte zu Ihrem Werdegang mitzuteilen und so meine Arbeitshypothese ggf. zu bestätigen oder zu widerlegen.

>

> Herzliche Grüße und vielen Dank

> Nicole Gageur

Anhang B – Forumoeb-Eintrag Dudeck zum Thema Bibliothekspädagogik

Forumoeb Nachrichtensammlung, Band 117, Eintrag 9 vom 09.06.2015

Message: 3

Date: Mon, 8 Jun 2015 18:31:36 +0200

From: Stadtbücherei Nordenham <nordenhamerbuecherei@gmail.com>

To: Forum Oeffentliche Bibliotheken <forumoeb@listen.hbz-nrw.de>

Subject: Re: [Forumoeb] Bibliothekspädagogik

Message-ID:

<CAMLqRfUXH66GBsK2GEHhU7ooP0tdp1nbVdxQSbKqD1kU2r1AjQ@mail.gmail.com>

>

Content-Type: text/plain; charset="utf-8"

Liebe Nicole, liebe Liste,

sie haben sich da jedenfalls ein heißes Thema vorgenommen. Was kann ich Ihnen noch mitgeben?

Der Terminus "Bibliothekspädagogik" hat sich erst so richtig in Folge des Ersten Forums BP in Mannheim in der Community durchgesetzt. Ich kann mich gut an Diskussionen während der Remscheider Konferenz im Februar 2014 erinnern, in denen vielen Kolleginnen sich eher verärgert geäußert haben. Tenor: hier hätte man nur eine schon lange bestehende Praxis (Klassenführungskonzepte & Sprialcurricula) aus Renomeegründen mit einem wissenschaftlich klingenden Begriff "aufgehübscht". Das ist nicht ganz abwegig, passt es doch gut zur gegenwärtigen Identitätskrise des Berufsstandes, wo viele mit Kaninchenblick auf die vermeintliche Schlange "Digital" starren. Schließlich studiert man ja auch nicht mehr Bibliothekswesen, sondern "Bibliotheks- und Informationsmanagement" (O-Ton: Fächer wie Informationstechnologie, Datenbanktheorie, Betriebliche Datenanalyse und Dienstleistungsmanagement setzen Ihr Interesse an konzeptionellem Denken in formalen Abläufen voraus. Ein guter Indikator für ein erfolgreiches Studium ist Ihre Note in Informatik.) . Ich bin mir tatsächlich nicht sicher, ob eine "Bibliothekspädagogik" einen Erkenntnis- und Praxisgewinn bringen würde. Der Shootingstar der Schulpädagogik John Hattie ist in großen Metastudien zu der Schlußfolgerung gekommen, dass der Lernerfolg ganz wesentlich von der Person und Haltung der Lehrkraft abhängig ist. Vieles andere - gerade das methodisch am meisten angesagte - hat dagegen keinen meßbaren Einfluss. Das hat in der Bildungsszene ziemlich Furore gemacht, da es Bildungsreformern jeglicher Richtung nicht gefällt, denn nichts ist so teuer und aufwendig, wie an Menschen und ihren Haltungen zu arbeiten. Lieber streitet man sich leidenschaftlich über G8/G9, Gymnasium oder Gesamtschule etc

Auf unsere Arbeit angewendet hieße das, egal welche Vermittlungsmethode(n) dir liegt (Vorlesen, Erzählen, Spielen, Musik machen, Theater ...), erwerbe dir eine gewisse Kompetenz und versuche bei deiner Arbeit immer bei den konkreten Menschen und ihren Bedürfnissen zu bleiben. Das klingt einfach, ist aber harte Arbeit, vor allem an sich selbst. Ich hab das in einem Vortrag mal so formuliert (erscheint im nächsten BuB) :

*Bibliothekspädagogik ist ein begrenztes Beziehungsangebot auf Zeit. Neben der methodisch durchdachten Vermittlung lebensrelevanter Inhalte geht es auch immer um lebendige Begegnung, Austausch und gemeinsames Lernen an einem einladenden Ort. *

Ich halte daher die Kathrin-R-F'schen Inhalte (Mail vom 3. Juni) für wichtig, aber nicht zentral. Ich bin überhaupt sehr skeptisch gegenüber der sich auch bei uns durchsetzenden "formalistischen" Diskurse, dieser Projekt-Antrags-Sprache, die weder abstrakt noch konkret ist. Man muss sie können, aber bitte als "Fremdsprache".

Was meinen Werdegang betrifft, so ist er dem von Susanne Brandt - wohl nicht ohne Grund, kleine Bibliothek! - ähnlich. Nachdem es mich 1991 in eine Kleinstadt verschlug, musste ich plötzlich mit Kindern - oh Schreck &

Graus - arbeiten. Außerdem ist meine Bücherei auch noch die Schulbibliothek des Gymnasiums, mit dem sie im selben Gebäude ist. Ich bin dann über den Bremer "Erzählprofessor" Johannes Merkel "gestolpert", habe bei ihm einen Kurs besucht, später dann in der Akademie Remscheid eine mehrwöchige Spielpädagogikweiterbildung gemacht (auf eigene Kosten!). Und so kommt eins zum anderen...

Soweit, allen noch eine sonnige Woche!

Mit freundlichen Grüßen

Jochen Dudeck
Stadtbücherei Nordenham
An der Gate 11
26954 Nordenham
04731 923210

<http://www.stadtbuecherei-nordenham.de>

Blog: <http://nordenhamerbuecherei.wordpress.com>

----- nächster Teil -----

Ein Dateianhang mit HTML-Daten wurde abgetrennt...

URL: <[https://listen.hbz-](https://listen.hbz-nrw.de/pipermail/forumoeb/attachments/20150608/83fcd5d2/attachment-0001.htm)

[nrw.de/pipermail/forumoeb/attachments/20150608/83fcd5d2/attachment-0001.htm](https://listen.hbz-nrw.de/pipermail/forumoeb/attachments/20150608/83fcd5d2/attachment-0001.htm)>

Anhang C – Analyseraster

Bibliothekspädagogik

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHMIDMAIER, Dieter: Bibliothekspädagogische Aspekte beim Bau von Hochschulbibliotheken. 3., wesentl. erw. Aufl., Freiberg : Bergakademie, 1978 (Veröffentlichungen des wissenschaftlichen Informationszentrums der Bergakademie Freiberg 76)		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	1978	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	<p>Prof. em. Dr. Dieter Schmidmaier 11.01.1989 Generaldirektor der Deutschen Staatsbibliothek Berlin (Ost), bisher Direktor des Wissenschaftlichen Informationszentrums der Bergakademie Freiberg N.N.: Neuer Generaldirektor der Staatsbibliothek. In: <i>Neues Deutschland</i> (1989-01-11) https://www.nd-archiv.de/ausgabe/1989-01-11 Abruf: 2015-08-02</p> <p>1962 B.A. Physics (Humboldt University) 1964 Master Library Science (Humboldt University) 1970 Doctor of Philosophy (Humboldt University) 1989 Habil (Humboldt University) 1967 - 1988 Director, Libr. Minig Academy 1989 - 1991 General Director, German State Libr. 1990 Professor, Humboldt University → vorzeitiger Ruhestand 1992 1992 Deputy Library State Libr. Berlin (vgl. Prabook 2015)</p>
Formation der Begriffe =	Gattung	Status der Aussage:	Fachartikel

vorbegriffliche Ebene		handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Schmidmaier setzt sich dafür ein, dass beim Neubau von Bibliotheken bibliothekspädagogische Aspekte berücksichtigt werden. Dazu beschreibt er zunächst, was Bibliothekspädagogik ist, um dann auf die Gestaltung der Beschriftung und der Bibliotheksräume einzugehen.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? / Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Einen Hinweis darauf, dass die Bibliothekspädagogik nicht frei von politisch-ideologischer Indoktrinierung war, findet sich auch in einem Satz in Schmidmaiers Artikel: „Die Bibliothekspädagogik spielt eine große Rolle bei der Erziehung und Bildung des Nutzers – bei seiner Erziehung

Definitionen	<p>zum politisch und fachlich hochqualifizierten Bürger des sozialistischen Staates [meine Hervorhebung, N. G.], bei seiner Aus- und Weiterbildung in allen Phasen des Bildungssystems, bei seiner Freizeitgestaltung" (Schmidmaier 1978, S. 20).</p> <p>„Die Bibliothekspädagogik ist eine Spezialisierungsrichtung innerhalb der Bibliothekswissenschaft. [...] Sie beschäftigt sich 1. mit der Werbung potenzieller Nutzer und 2. Mit der Führung der Nutzer zu Bibliotheksbeständen und Informationsmitteln in allen Bibliothekstypen. Die Methoden sind abhängig von den Nutzern – ihrer Vorbildung, und Bildung, ihren Arbeitsaufgaben und ihren Vorhaben in Aus- und Weiterbildung sowie Freizeitgestaltung" (Schmidmaier 1978, S. 2).</p> <p>„In allen Bibliothekstypen haben sich in den letzten Jahren bibliothekspädagogische Methoden entwickelt, die auf den jeweiligen Nutzerkreis zugeschnitten sind" (Schmidmaier 1978, S. 2).</p> <p>„An den Hochschulen umfaßt [sic] die Bibliothekspädagogik vorwiegend folgende Methoden: 1. Auskunfts- und Beratungsstellen [...] 2. Beschilderung als Leitsystem zur Nutzerinformation [...] 3. Bibliotheksführungen [...] 4. Einführungsvorträge und -vorlesungen in Bibliothekswissenschaft, Bibliographie und Informatik [...] 5. Lehrmittel und Leitfäden [...] 6. Führer durch die Fachliteratur" (Schmidmaier 1978, S. 3). Die Einführungsvorlesungen werden von Übungen und Praktika begleitet (vgl. Schmidmaier 1978, S. 3).</p>
Ergebnisse	Evtl. wurde Bibliothekspädagogik in der DDR zur politisch-
Auffälligkeiten	

	ideologischen Indoktrinierung genutzt.
Offene Fragen	Ungeklärt bleibt, ob Schmidmaier sich nur auf Bibliothekspädagogik in anderen Ostblock-Ländern bezieht, oder ob sie auch in der DDR etabliert war bzw. sich in der Zeit bis zur Wende etabliert hat.

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHULTKA, Holger: Benutzerschulung an der Universitäts- und Forschungsbibliothek Erfurt/Gotha: Konzept, Konzeptumsetzung und gesammelte Erfahrungen. In: LANDESVERBAND THÜRINGEN IM DEUTSCHEN BIBLIOTHEKSVERBAND (Hrsg.): 7. Thüringer Bibliothekstag in Schmalkalden am 27. Oktober 2001 : „Bibliotheken - Partner lebenslangen Lernens“. Erfurt, 2001, S. 49-70 http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-6845/Btag_%207008.pdf Abruf: 2015-07-03		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2001	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Ausarbeitung eines Vortrags gehalten auf dem 7. Thüringer Bibliothekstag 2001
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität,	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist	Es geht um die Benutzerschulung in der Universitätsbibliothek Erfurt. Zunächst wird die Benutzerschulung von der

	Methode, Ergebnis	das Ergebnis?	klassischen Information in Bibliotheken abgegrenzt. Dann wird das Konzept zur Benutzerschulung vorgestellt einschließlich Organisationsstruktur, Personal, Zielgruppen, Programm, Schulungsort, Schulungsmittel). Außerdem wird auf die Öffentlichkeitsarbeit, die Angebote und die Präsentation auf der Homepage eingegangen. Es wird auf mögliche Problemfelder hingewiesen wie Konkurrenzsituationen innerhalb der Bibliothek bzw. zu Lehrenden an der Hochschule und den Schulen, Festlegung für Bewertungskriterien, wenn Schulungsangebote Teil vom Hochschul-Studium und Schul-Unterricht ist, Entwicklung von Curricula, Gewinnung der Studierenden und der allgemeinen Bevölkerung für Schulungsangebote.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Bezugnahme auf Pädagogik und Didaktik Bezugnahme auf Informationskompetenz Bezugnahme auf Benutzerschulung
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	1999 Einführung des Seminarfachs für die gymnasiale Oberstufe in Thüringen
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Da in dem von Schultka vorgestellten Konzept viele pädagogische Modelle auf die Bibliothekspraxis übertragen wurden, wird als Fernziel die Etablierung einer Bibliothekspädagogik formuliert.
	Definitionen		

Ergebnisse	Präsentation des Benutzerschulungskonzepts der Universitätsbibliothek Erfurt
Auffälligkeiten	
Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHULTKA, Holger: Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung : Möglichkeiten der edukativen Arbeit in Bibliotheken. - In: <i>Bibliotheksdienst</i> , 36 (2002), Nr. 11, S.1486-1505		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2002	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Artikel in Fachzeitschrift
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es geht um Bibliothekspädagogik. Da pädagogische Arbeit in den Bibliotheken geleistet wird, soll sie auch als solche benannt werden, nämlich als Bibliothekspädagogik. Schultka orientiert sich hier an der Museums- und Theaterpädagogik. Desweiteren vergleicht er die Bibliothekspädagogik mit herkömmlichen Angeboten der Benutzerschulung. Es werden

			Aufgaben, Lehr-/Lerninhalte, Zielgruppen und Praxisfelder bzw. Realisierungsmöglichkeiten für Bibliothekspädagogik vorgestellt.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Pädagogik und Didaktik Museums-, Theater-, Schul- und Freizeitpädagogik, Erwachsenenbildung Informationskompetenzvermittlung
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Abgrenzung gegenüber der herkömmlichen Benutzerschulung ohne pädagogisch-didaktischen Anspruch.
	Definitionen		„Bibliothekspädagogik ist Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns in Bibliotheken in Bezug auf die Besucher der Bibliothek“ (Schultka 2002, S. 1409)
	Ergebnisse		
	Auffälligkeiten		
	Offene Fragen		

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHULTKA, Holger: Seminarfach : Unterricht in der Bibliothek. In: LANDESVERBAND THÜRINGEN IM DEUTSCHEN BIBLIOTHEKSVERBAND E.V. (Hrsg.); GERSTNER, Eckart (Red.): <i>9. Thüringer Bibliothekstag in Eisenach am 15. Oktober 2003</i> :
---------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	„Bibliothek und Schule, Lesen und Lernen in der Wissensgesellschaft“. Erfurt, 2003, S. 24-42 http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-6860/Btag_90005.pdf Abruf: 2015-07-03		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2003	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Veröffentlichter Vortrag
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es geht um die Beteiligung Thüringer Bibliotheken am Unterricht des Seminarfachs. Ein Schulfach, das für die gymnasiale Oberstufe eingeführt wurde und in dem die Schülerinnen und Schüler wissenschaftliches Arbeiten lernen sollen. Schultka hat an der Universitätsbibliothek Erfurt dafür Veranstaltungen konzipiert, die sich auf Informationskompetenz konzentrieren und auf die Bedürfnisse der Zielgruppe eingehen. Es hat sich eine Erfurt-Gothaer Seminarfach-Initiative gegründet, um den Ansturm auf die Universitätsbibliothek besser zu verteilen und auch die Öffentlichen Bibliotheken mit einzubeziehen.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses?	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person	

	/Veränderungen	getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Informationskompetenz
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	1999 Einführung von Seminarfach in Thüringen für die gymnasiale Oberstufe
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Informationskompetenz
	Definitionen		Die Bibliotheken können den Lehrerinnen und Lehrern beim Seminarfach Unterricht helfen: „beim Recherchetraining, beim Vermitteln der Zitierregeln, beim Vermitteln der Regeln zur Erstellung von Literaturverzeichnissen, beim Kennenlernen von Informationsmitteln, beim Vorstellen der Bibliothek als Instrument zum geistigen Arbeiten“ (Schultka 2003, S. 28). Entsprechend werden „edukative Bausteine“ angeboten: „die Bibliotheksführung, die thematische Einführung, das Recherchetraining, das Erstellen von Literaturlisten und die Zitierregeln, die Medienkiste für den Einsatz im Unterricht, die Möglichkeit selbst in der Bibliothek zu unterrichten und die Möglichkeit, dass SchülerSeminarfacharbeiten in der Bibliothek in Form von Ausstellungen oder Vorträgen präsentieren“ (Schultka 2003, S. 31).
	Ergebnisse		Gründung der Erfurt-Gothaer Seminarfach-Initiative bessere Auslastung der Bibliotheken Entwicklung der Broschüre <i>Bibliothek und Schule</i> (aus der

	hervorgeht, welche Bibliothek welche Angebote zur Unterstützung des Seminarfach-Unterrichts anbietet Vorschlag zum Round-Table mit Bibliothekaren und Lehrern, Vertretern des ThILLM (Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien), des Landesverbandes Thüringen im DBV, der AG-Benutzerschulung und des Kultus- und Wissenschaftsministeriums (vgl. Schultka 2003, S. 34)
Auffälligkeiten	
Offene Fragen	Vorschläge zur zukünftigen Umsetzung: Aktivierende Lehr-/Lernmethoden einsetzen Pädagogische Fortbildung für Bibliothekarinnen und Bibliothekare Strukturen für bibliothekspädagogische Arbeit schaffen Bibliothekspädagogische Arbeit soll für alle offen stehen (Kinder, Schülerinnen und Schüler, Studierende, Erwachsene) (vgl. Schultka 2003, S. 33).

Analyseraster

Bibliografische Referenz	DBV LANDESVBAND THÜRINGEN: Bibliothekspädagogik : ein Positionspapier der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV. - In: <i>Bibliotheksdienst</i> , 38 (2004), Nr. 2, S.161-164		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2004	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Mitglieder der AG Benutzerschulung (Gesine Bankwitz, Constanze Bartosch, Christine Fahr, Petra Graupe, Veronika Hausbrandt, Christine Kopka, Almut Mänz, Gisela Sauer, Holger Schultka, Silvia Schulz, Barbara Zimmermann – Bibliothekarinnen und Bibliothekare der von Öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken in Thüringen – Erfurt, Gera,

			Gotha, Jena, Nordhausen, Schmalkalden, Weimar)
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Positionspapier
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	sachlich
	Fragestellung, Theorie- schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es werden Positionen formuliert, die „[...] die edukative Arbeit in Bibliotheken stärken können“ (DBV Thüringen, S. 162).
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	Einige wichtige Positionen werden im Folgenden dargestellt: „Bibliotheken leisten pädagogische Arbeit.“ „Das edukative Angebot von Bibliotheken ist ein grundlegender und essentieller Bestandteil des Serviceangebots von Bibliotheken.“ „Bibliothekspädagogische Arbeit vermittelt Informationskompetenz, gestaltet Lernarrangements in Bibliotheken, regt Lernprozesse an, entwickelt und bewahrt die Kulturtechniken Lesen und Schreiben, respektiert kulturelle Verschiedenheit, befördert kulturelle Vielfalt und engagiert sich im Bereich »lebenslanges Lernen«.“ „Die Vermittlung von Informationskompetenz beginnt frühzeitig und setzt nicht erst in den Hochschulbibliotheken ein.“ „Um edukative Arbeit zu leisten, bedarf es motivierten, engagierten, ausgebildeten und fortgebildeten sowie sich für das edukative Arbeitsfeld interessierenden Personals.“

		<p>„Bibliothekspädagogische Arbeit braucht zumindest einen flexibel zu gestaltenden Raum, der technisch grundlegend ausgestattet sein muss.“</p> <p>„Bibliothekspädagogische Arbeit ist auf intensive Öffentlichkeitsarbeit angewiesen.“</p> <p>„In Abstimmung auf das Leitbild und die Ziele der Bibliothek, werden die edukativen Unter-Arbeitsfelder klar definiert [...] z.B.: Leseförderung, Freizeitpädagogik, Erwachsenenbildung, Unterstützung der Hochschullehre, Schulpädagogik [...].“ (DBV Landesverband Thüringen 2004, S. 162-164)</p>
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen
	Definitionen	
	Ergebnisse	
	Auffälligkeiten	Bibliothekspädagogische Angebote sollen nur Bibliothekar/innen aus dem gehobenen und höheren Dienst machen – wo bleiben die FaMIs?
	Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHULTKA, Holger: Bibliothekspädagogik. Schwerpunkt Informationskompetenz: Hilfsmittel zur Kursvorbereitung und beim Unterrichten/Lehren, Teil 1. - In: <i>Bibliotheksdienst</i> , 38 (2004), Nr. 9, S.1107-1119 SCHULTKA, Holger: Bibliothekspädagogik : Schwerpunkt Informationskompetenz ; Hilfsmittel zur Kursvorbereitung und beim Unterrichten/Lehren, Teil 2. - In: <i>Bibliotheksdienst</i> , 38 (2004), Nr. 10, S.1301-1316		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2004	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Artikel in bibliothekarischer Fachzeitschrift
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	In der Einleitung wird Allgemeines zu bibliothekspädagogischem Handeln gesagt. Im Hauptteil werden Hilfsmittel zur Kursvorbereitung und zum Unterrichten und Lehren in Bibliotheken vorgestellt. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Vermittlung von Informationskompetenz. Im ersten Teil werden fünf Bücher für die bibliothekspädagogische Arbeit mit Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern vorgestellt, die Ideen, Methoden und Schulungsmaterial enthalten. Im zweiten Teil stellt Schultka zwei Bücher für die Bibliothekspädagogische Arbeit mit Schülern und jungen Erwachsenen vor, eine Planungshilfe für die Vorbereitung von Bildungsveranstaltungen, ein

			Praxisbuch zum online lehren und lernen sowie ein Buch um anderen Bibliothekar/innen im Durchführen von Lehrveranstaltungen zu schulen.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Pädagogik, Didaktik
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Bibliothek als Lernort
	Definitionen		„Bibliothekspädagogisches Handeln versucht, Bibliotheken als Orte des Lernens zu gestalten. Ein Lernort ist ein Ort, wo man sich wohl fühlt, wo man inspiriert und kreativ sein kann, wo man konzentriert arbeiten und sich zeitweilig entspannen kann, wo man das findet, was man zum Lernen braucht, wo man individuell und gemeinsam lernen und wo man Lernveranstaltungen besuchen kann“ (Schultka 2004a, S. 1107). Es folgt eine Reihe von Fragen zur Bibliothek als Lernort: „Wie viel kreative Atmosphäre können und wollen wir für unsere Nutzer schaffen? Wie viel kreativen »Lernraum« dürfen sich Nutzer selbst bei uns in der Bibliothek gestalten? Wie können

wir es erreichen, den Ansprüchen und Bedürfnissen, die die unterschiedlichen Lern- und Mentalitätstypen ans geistige Arbeiten stellen, gerecht zu werden?“ (Schultka 2004a, S. 1108). Es folgt eine Aufzählung von Ausstattungselementen für kreativen Lernraum in der Bibliothek.

Bibliothekspädagogik und Lernort Bibliothek

„Bibliothekspädagogisches Handeln ist darüber hinaus darauf ausgerichtet, edukative Veranstaltungen und Materialien als Ergänzung und Begleitung zu dem anzubieten, was Bildungsinstitutionen wie Schule und Hochschule aufgrund ihres Lehrauftrags leisten. Indem die Bibliothekspädagogik edukative Veranstaltungen in der Bibliothek organisiert, macht sie diese auch zum Lernort“ (Schultka 2004a, S. 1108-1109).

„Stadtbibliotheken werden sich um die Entwicklung von Lese-, Medien- und Informationskompetenz bei Vorschülern, Schülern und auch Erwachsenen bemühen. In Hochschulbibliotheken wird der Schwerpunkt der bibliothekspädagogischen Arbeit auf der Entwicklung von Informationskompetenzen liegen [...]“ (Schultka 2004a, S. 1109).

Informationskompetenz

Mit Verweis auf die US-Standards der ACRL fasst Schultka bibliothekspädagogische Ziele in Hinblick auf Informationskompetenz zusammen: „Das Hauptaugenmerk in der edukativen Arbeit wird darauf liegen, Gymnasiasten und Studierende für das Recherchieren nach Fakten und Literatur zum wissenschaftlichen Gebrauch zu sensibilisieren und deren Recherchen in unterschiedlichen Medien und Systemen, die die Bibliothek vorrätig und zugänglich hält, zu

professionalisieren. In diese pädagogische Zielstellung ist die Entwicklung von kritischem Denken, Problembewusstsein und von Verfahren, um den Researchweg sowie die ermittelten faktographischen und bibliographischen Daten zu dokumentieren, eingeschlossen" (Schultka, 2004a, S. 1109).

Ergebnisse
 Auffälligkeiten
 Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHULTKA, Holger: Bibliothekspädagogik. - In: <i>Bibliotheksdienst</i> , 39 (2005), Nr. 11, S.1462-1488		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2005	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Artikel in bibliothekarischer Fachzeitschrift
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Definitionen von Bibliothekspädagogik. Entwicklung eines Curriculums Lebenslangen Lernens, das den einzelnen Lebensaltern verschiedene Bildungspartner, Bibliotheken und

bibliothekspädagogische Angebote zuordnet → Bibliotheken als Netzwerk, das Bildungsprozesse unterstützt. „Leider haben die Bibliotheken nicht begonnen, sich als Netzwerk darzustellen, das Bildungsprozesse unterstützen kann. Die existierende Vielfalt an Bibliotheken ist nicht als Chance wahrgenommen worden, um sich curricular, vernetzt, arbeitsteilig, die eigene Spezifik ausnutzend und als ergänzendes Angebot (Bildungsservice) den Hauptbildungsträgern Elternhaus, Kindergarten, Schule, Hochschule und Erwachsenenbildungseinrichtungen anzudienen“ (Schultka 2005a, S. 1463).

Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.		
Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Pädagogik	
Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	PISA 2000	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	PISA 2000, Informationskompetenz, Benutzerschulung, Lernort Bibliothek, Teaching Library, Pädagogik, demokratische Werte / Grundwerte bibliothekarischer Arbeit, Menschenbild Schultka hält den Begriff »teaching library«, verstanden als lehrende Bibliothek, nicht für geeignet, weil in jeder Bibliothek pädagogisches Handeln realisiert werden kann (vgl.

Schultka 2005a, S. 1466). Außerdem muss nicht jedes bibliothekspädagogische Angebot Lehre sein. Schultka spricht z.B. von „[...] Katalogeinführungen, Didaktisierung von Internetseiten, Entwicklung von Point-of-use-Hilfen, Informationskompetenztrainings, Bilderbuchkino, Bibliotheksralleys, Mitarbeit in Propädeutiken“ (Schultka 2005a, S. 1467).

Benutzerschulung hält Schultka für ungeeignet, weil er mit der bibliothekspädagogischen Arbeit auch Menschen ansprechen möchte, die die Bibliothek noch nicht nutzen, also keine Benutzer sind. Schulung intendiere lernen müssen, um die Bibliothek überhaupt nutzen zu können. Außerdem: „Informelles Lernen, das man als freiwilliges Lernen bezeichnen kann, bei dem der Lernende selbst entscheidet, was, wie, wo, wann, womit und wie viel er lernen will, wird meines Erachtens im Begriff Benutzerschulung gar nicht erst widerspiegelt“ (Schultka 2005a, S. 1467).

„Bibliothekspädagogik ist auf keinen Fall ein bevormundendes Höherlesen vom »schlechten« zum »guten« Buch, Indoktrination, pädagogische Arbeit nur mit Kindern, ein Ersatz für Öffentlichkeitsarbeit, ein Korrektiv für Fehler, das Durchführen nur von Lehrveranstaltungen, nur formelles Lernen, reines Informieren (Informieren ist der Tätigkeitsbereich der Information)“ (Schultka 2005a, S. 1469). Anzumerken ist hier, dass Schultka sicherlich formales Lernen meint, weil er es eine Seite vorher von informellem Lernen unterschieden hat.

Definitionen

Im Zusammenhang mit Informationskompetenz stehen nach Schultka weitere Kompetenzen. Sie setze sich zusammen aus Lesekompetenz, Medienkompetenz,

Informationskompetenz, Schreibkompetenz, Präsentationskompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz (vgl. Schultka 2005a, S. 1477). Er beschreibt für jeden Kompetenzbereich Fähigkeiten, die in ihm entwickelt werden sollten:

1. Informationskompetenz

- Informationsbedarf (= Wissenslücke) erkennen und beschreiben
- Vorgehen planen (= gedankliche Vorwegnahme), wie der Informationsbedarf gedeckt werden kann (wie die Wissenslücke geschlossen werden kann) = Handlungsplan entwerfen
- Handlungsplan umsetzen = Recherche durchführen
- Sich Zugang zu Informationsträgern beschaffen und auswerten
- Gewonnene Informationen dokumentieren
- Informationen bewerten
- Rechtliche Regelungen bei der Nutzung von Informationen einhalten

2. Medienkompetenz

- Unterschiedliche Medien rezipieren
- Unterschiedliche Medien bewerten
- Unterschiedliche Medien produzieren
- Medienarten unterscheiden
- Mit technischen Geräten, die der Mediennutzung dienen (z.B. Computer, Beamer, Smartboard) umgehen

3. Lesekompetenz

- Unterschiedliche Textsorten lesen
- Textsorten unterscheiden und definieren
- Verschiedene Lesetechniken anwenden
- Inhalte beim Lesen erfassen
- Zwischenüberschriften bilden
- Hauptgedanken erfassen

4. Schreibkompetenz

- Texte verschiedener Textarten schreiben
- Orthographisch und grammatisch richtig schreiben
- Stilistisch vielfältig schreiben
- Orthographische, Fremd-, Synonym- und weitere Sprachwörterbücher benutzen

5. Sozialkompetenz

- Zur Paar- und Gruppenarbeit in der Lage sein
- Konflikte erkennen und lösen
- Menschen anleiten
- Kontakt zu anderen aufnehmen und pflegen
- Individualität respektieren, Unterschiedlichkeit zulassen
- Mit Schwierigkeiten und Konflikten umgehen
- Angemessen kritisieren
- Kritik aushalten

6. Selbstkompetenz

- Selbstkritik üben

- Eigene Bedürfnisse erkennen und benennen
- Sich konzentrieren
- Planen
- Eigene Gefühle bemerken und beschreiben
- Stärken und Schwächen erkennen und beschreiben
- Sich selbst einschätzen
- Einen länger dauernden Arbeitsprozess durchhalten und nicht abbrechen
- Mit Schwierigkeiten und Konflikten umgehen
- Kritik aushalten

(vgl. Schultka 2005a, S. 1477-1478)

„Bibliothekspädagogik kann als Unterricht, Lehre, Freizeitpädagogik, Erwachsenenbildung, Fortbildung und informelle Lernformen realisiert werden“ (Schultka 2005a, S. 1479).

Schultka entwirft analog zur Bildungsbiographie des Menschen im Kontext Lebenslangen Lernens ein bibliothekspädagogisches Curriculum, das sich über alle Bibliothekssparten erstreckt. Die Zielgruppen reichen vom Kleinkind, über das Kindergarten- und Grundschulkind, ältere Schulkinder, Jugendliche, Berufsschüler/innen, Gymnasiast/innen, Studierenden, Erwachsenen bis zu Senioren. Entsprechend vielfältig sind die Bildungsangebote, die Bibliotheken anbieten können (wichtig sind Leseförderung und Entwicklung von Informationskompetenz, Schultka nennt jedoch noch mehr). Ebenfalls benennt Schultka Kooperationspartner der Hauptbildungsträger (Eltern, Kindergarten, Schule, Hochschule, Volkshochschule usw.) (vgl. Schultka 2005a, S. 1480-1484).

Ergebnisse
Auffälligkeiten
Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHULTKA, Holger: <i>Bibliothekspädagogik und die Arbeit der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV</i> : Vortrag am 20.09.2005 in Würzburg auf dem Fortbildungstag des Landesverbandes Bayern im VDB http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-7021/schultka.pdf Abruf: 2015-07-03		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2005	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Vortrag in Würzburg
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Schultka erklärt warum Bibliothekspädagogik ein geeigneter Begriff ist, die pädagogische Arbeit in Bibliotheken zu beschreiben, was pädagogische Arbeit in Bibliotheken sein kann; er erläutert die Definition von Bibliothekspädagogik und stellt Aufgaben der Bibliothekspädagogik in Hochschulbibliotheken vor.

	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	Rückgriff auf Mitteilung der Europäischen Kommission zum Lebenslangen Lernen
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Pädagogik, Didaktik
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Da Informationskompetenz, auf die sich die Hochschulbibliotheken konzentrieren, nur ein Lernbereich von einer Fülle von möglichen sei, und Öffentliche Bibliotheken noch weitere Kompetenzen stärken wie Lese-, Schreib- Medien-, Lern-, Sprach- und interkulturelle Kompetenz, sei es besser, allgemein von Bibliothekspädagogik zu sprechen: „Der Begriff »Bibliothekspädagogik« ist geeignet, um alle edukativen Aktivitäten von Bibliotheken als pädagogische zu beschreiben sowie von der Fokussierung auf die Informationskompetenz wegzukommen und den Blick auf weitere Lerninhalte zu lenken“ (Schultka 2005b, S. 1). Schultka verweist immer wieder darauf, dass das Bildungsangebot der Hauptbildungsträger, wie Eltern, Schule und Hochschule, nur ergänzt werden. Bibliotheken seien sekundäre Bildungsträger und unterstützten nur die primären Bildungsträger (vgl. Schultka 2005b, S. 2-3).
	Definitionen		Schultka erläutert die bereits bekannten Definitionen von

Bibliothekspädagogik. – Wobei unklar bleibt, warum er sie nicht zu einer Definition zusammenfasst.

„Bibliothekspädagogik ist ein Serviceangebot von Bibliotheken. Dieses ist darauf ausgerichtet, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Lernangebote zu unterbreiten. Lernvorgänge sollen angeregt, unterstützt und aufrechterhalten werden. Die Lernangebote können sowohl formelle als auch informelle sein. Die formellen Lernangebote werden an den Anforderungen der Bildungsträger (z.B. Schule und Hochschule) oder an bildungspolitischen Forderungen ausgerichtet, die informellen Lernangebote hingegen gehen von der Freiwilligkeit und Freiheit des Lernens aus; der Lernende bestimmt somit selbst, ob, wie und was er lernen will.

Bibliothekspädagogik ist die Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns in Bibliotheken. Die Bibliothekspädagogik sucht nach Möglichkeiten, um Lernvorgänge bei den Bibliotheksbesuchern und -nutzern anzuregen und zu fördern. Die Bibliothekspädagogik versucht Lernangebote als Serviceangebote der Bibliothek zu etablieren und die Bibliothek als einen Lernort zu gestalten. Bibliothekspädagogik ist visionäres Demokratie förderndes Handeln. Sie unterstützt Menschen dabei, lesen und schreiben zu lernen, sich informieren zu können, Wissen zu konstruieren und Ideen zu entwickeln, um am gesellschaftlichen Leben aktiv teilnehmen zu können“ (Schultka 2005b, S. 6).

Umsetzung:

- Veranstaltungen (Vorlesung, Führung, Workshop, Training, Übung)

- e-learning
- blended learning
- Didaktisierung der Internetseiten der Bibliothek
- Ausstellungen bzw. Didaktisierung von Ausstellungen
- Gestaltung der Bibliothek oder Teilen der Bibliothek als Lernraum, Lernatelier oder Lernwerkstatt
- Betreute Bibliotheksbereiche für beratendes Lernen am point of use (vgl. Schultka 2005b, S. 7)

Schultka beschreibt verschiedene Möglichkeiten, wie Bibliothekspädagogik an Hochschulbibliotheken realisiert werden kann (Schultka 2005b, S. 8-12). Und er stellt die Arbeit der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV vor. In dieser AG arbeiten Bibliothekarinnen und Bibliothekare aus den großen Öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken Thüringens zusammen. Ziel ist der Austausch über bibliothekspädagogische Themen und die Fortbildung (vgl. Schultka 2005b, S. 12-15).

Schultka formuliert Wünsche für die Zukunft:

- „Ganzheitliche Konzepte für die Bildungsarbeit in Bibliotheken und die Gestaltung der Bibliothek als Lernort. [...]
- Bibliothekspädagogische Lehrmittel. [...]
- Eine fundierte bibliothekspädagogische Theorie und ein praxisorientiertes Lehrwerk.
- Bibliothekspädagogik als Lehrinhalt in den bibliothekarischen Studiengängen“ (Schultka 2005b, S. 16).

Ergebnisse

Auffälligkeiten

Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHULTKA, Holger: <i>Entwicklung von Informationskompetenz – bibliothekspädagogische Arbeit für Gymnasiasten und Studierende : Vortrag zur Tagung der Bibliothekskonferenz in Sachsen-Anhalt am 2. November 2005 in Halle an der Saale</i> http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-7269/schultkahalle.pdf Abruf: 2015-07-02		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2005	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Vortrag
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Der Vortrag enthält Elemente des vorhergehenden Vortrags in Würzburg und Teile des Artikels, der in der Fachzeitschrift <i>Bibliotheksdienst</i> erschienen ist. Themen sind die Definitionen von Informationskompetenz und Bibliothekspädagogik. Welche Kompetenzen noch zur Informationskompetenz gehören. Es geht um Bibliotheken als sekundäres Bildungswesen. Außerdem stellt Schultka das

			bildungsbiographische Curriculum vor, das Bibliothekssparten übergreifend ist, das das Lebenslange Lernen der Menschen begleitet.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Öffentlichkeitsarbeit vs. Bibliothekspädagogik „Wenn die Lernveranstaltungen der Bibliotheken von den Bibliothekaren noch vor einigen Jahren mehr als Öffentlichkeitsarbeit (und da speziell als Veranstaltungsarbeit) angesehen wurden, so werden sie heute als pädagogische erkannt und beschrieben“ (Schultka 2005c, S. 2). →Haase 2010 (Bibliothekspädagogik), Umlauf 2012 (Handbuch Bibliothek) Ähnlich wie Programmarbeit Form der Öffentlichkeitsarbeit
	Definitionen		
	Ergebnisse		
	Auffälligkeiten		
	Offene Fragen		

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHULTKA, Holger: <i>Pädagogik und Bibliothekspädagogik : Vortrag, gehalten am 23. Mai 2006 im Studiengang Bibliotheks- und Medienmanagement an der Fakultät Information und Kommunikation der Hochschule der Medien Stuttgart.</i> - 2006		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2006	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Vortrag gehalten in Stuttgart HdM
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es geht um Pädagogik und Bibliothekspädagogik. In dem Teil des Vortrags, in dem es um Pädagogik geht, bestimmt Schultka einerseits Pädagogik, Bildung und Erziehung sowie Didaktik. Hierbei arbeitet er allerdings unsauber oder grob vereinfachend (vgl. in dieser Arbeit das Kapitel 3.1.1. <i>Pädagogik in der Bibliothek?</i>).
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich	

		Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Pädagogik
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	
	Definitionen		<p>„Pädagogik = Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens [Didaktik ist ein Teilbereich der Pädagogik, nämlich die »Lehrkunst« als Theorie bzw. theoretisches Wissen vom Lehren und Lernen“ (Schultka 2006, S. 2)</p> <p>„Pädagogik ist historisch konkret, d.h. u.a. von den gesellschaftlichen Bedingungen, den in einer Zeit vorherrschenden Auffassungen vom Lehren und Lernen und dem in einer Zeit vorherrschenden Menschenbild abhängig“ (Schultka 2006, S. 2). →Nur teilweise</p> <p>„Bildung = Vorgang der Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen, Ausbildung von Fertigkeiten, Stärkung von Fähigkeiten, die die Voraussetzungen für die Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten darstellen. Hier geht es um Wissen, Denken, Gedächtnisleistungen und Handlungsabläufe sowie Fertigkeiten/Können“ (Schultka 2006, S. 2).</p> <p>→Nein</p> <p>„Erziehung = Vorgang der Entwicklung und Übernahme von Überzeugungen, Einstellungen, Motiven, emotionalen Lagen, Charaktereigenschaften und der Entwicklung von Willen und</p>

Konzentrationsfähigkeit. Hier geht es um Motive, Werte, Haltungen, Charakter und Willen" (Schultka 2006, S. 2).

→Nein

„Zielgruppen der Pädagogik sind Kinder, Jugendliche und Erwachsene [Hervorhebung i. Original]. [...] Die heute z.B. verwendeten Begriffe Erwachsenenbildung oder Erwachsenenpädagogik, Hochschulpädagogik und Fort- und Weiterbildung zeigen, dass die Pädagogik nicht auf die Zielgruppen Kinder und Jugendliche beschränkt ist" (Schultka 2006, S. 3).

Die Elemente der didaktischen Situation sind:

Wer lehrt	= Lehrende/r
Wem	= Lernende
Was	= Lehr-/Lernstoffe, Inhalte
Wie	= Methoden
Womit	= Lehr-/Lernmittel
Wann	= Lehr-/Lernzeit
Wo	= Lehr-/Lernort
Warum	= Gründe des Lehrens/Lernens
Wozu	= Lehr-/Lernziele

(vgl. Schultka 2006, S. 4)

„Pädagogische Praxis ist Interaktion zwischen Menschen“ (Schultka 2006, S. 4).

„Menschenbild

1. Als wen sehe ich denjenigen, dem ich etwas lehren will? = Wie denke ich über den Lernenden?
2. Zu wem will ich denjenigen machen, der etwas lernen soll? = Wer soll der Lernende werden?" (Schultka 2006, S. 5).

„Bibliothekspädagogik ist der Versuch, durch didaktische Situationen in Bibliotheken die Hauptbildungsträger bei der Entwicklung von Lese-, Schreib-, Rechen-, Medien-, Recherche-, Präsentations-, Informations-, Lern-, Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz zu unterstützen. Damit geht die Bibliothekspädagogik weit über die Benutzerschulung (im Sinne der Bibliotheksführung) hinaus“ (Schultka 2006, S. 10).
Schultka nennt einige Methoden: Vortrag, Führung/Rundgang, Diskussion, Kolloquium, Lernen an Stationen, Zukunftswerkstatt, Lernende unterrichten Lernende, Pro und Kontra, Rollenspiel, Exkursion, Experiment, Befragung, Blitzlicht, eingeschobene Aufgabe, Phantasiereise, Texte auswerten, Quellen sammeln und auswerten, Brainstorming, Mindmap, Laufdiktat, Schreibgespräch, Kugellager, Karussell (Gruppenmixverfahren), Punktabfrage, Beobachtung, Arbeitstagebuch/Lesetagebuch, Aufgabenbögen lösen, Geschichten erzählen, Zeigen/Demonstrieren, Symbolisieren (vgl. Schultka 2006, S. 10-11).

„Bibliothekspädagogik = Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens in Bibliotheken“ (Schultka 2006, 12).

„Der Begriff »Bibliothekspädagogik« ist geeignet, um alle pädagogischen Realisationsweisen (z.B. Informationskompetenztrainings, Bibliothekseinführungen, Schülerseminare, Veranstaltungen zur Leseförderung, Didaktisierung von Informationsblättern, Gestaltung von Bibliotheksräumen als Lernräume) aller Bibliotheken (wissenschaftlicher und öffentlicher) mit einem einzigen Begriff zusammenfassend beschreiben zu können“ (Schultka 2006, S. 12).

„Die Bibliothekspädagogik ist ein interdisziplinäres Arbeitsfeld [Hervorhebung i. Original]. Sie ist ein pädagogisches und zugleich ein bibliothekarisches“ (Schultka 2006, S. 12).

Schultka erläutert die Begriffe, Teaching Library, Benutzerschulung, Bibliotheksführung und Bibliotheksdidaktik. Zusammenfassend stellt er fest: „Diese Begriffe stellen Unterbegriffe zum Begriff »Bibliothekspädagogik« dar“ (Schultka 2006, S. 13). Teaching Library versteht Schultka als „ein Arbeits- und Organisationsmodell für Bibliotheken; so wie es Forschungsbibliotheken [...] gibt, gibt es auch Teaching Libraries. Die Teaching Library rückt als Hauptaufgabe der Bibliothek das Lehren/Lernen in den Mittelpunkt. Die Forschungsbibliothek rückt als Hauptaufgabe das Forschen der Nutzer und das Forschen der Bibliothek in den Mittelpunkt (Schultka 2006, S. 13). Bibliotheksdidaktik ist für Schultka die Theorie – **und nur die Theorie** – des Lehrens und Lernens in Bibliotheken. Im Gegensatz dazu ist für ihn die Bibliothekspädagogik die **Theorie und Praxis** des Lehrens und Lernens in Bibliotheken (vgl. Schultka 2006, S. 12; vgl. Schultka 2006, S. 13).

Es folgen weitere Definitionen, die bereits im Artikel von 2005 ausführlich dargestellt waren und hier schon aufgenommen sind.

Schultka bestimmt Inhalte, Ziele, Zielgruppen, Arbeitsfelder, Arbeitsanlässe und Besonderheiten bibliothekspädagogischer Praxis (vgl. Schultka 2006, S. 14-17).

„Da Bibliotheken nicht alle Zielgruppen, Arbeitsanlässe, Arbeitsformen, Inhalte usw. berücksichtigen können, ist es

wichtig, eine Spezialisierung der bibliothekspädagogischen Arbeit vorzunehmen. Richtschnur dafür sollte der Arbeitsauftrag und das Selbstverständnis der jeweiligen Bibliothek sein“ (Schultka 2006, S. 17).

Schultka beschreibt fünf Arbeitsphasen

bibliothekspädagogischer Praxis: 1. Analyse des Ist-Standes, 2. Planungsphase – Soll-Formulierung, 3. Implementierung des Angebots, 4. Evaluation, 5. Weiterentwicklung (vgl. Schultka 2006, S. 17-18).

Leitende Fragen bei der Analyse des Ist-Standes:

- Welche Aufgaben hat die Bibliothek?
- Wer ist die Hauptzielgruppe der Bibliothek?
- Welche pädagogische Arbeit wurde bisher für diese Zielgruppe geleistet?
- Welche pädagogische Arbeit wurde bisher für andere Zielgruppen geleistet?
- Gibt es bereits ein bibliothekspädagogisches Konzept?
- Mit wem hat die Bibliothek bisher in Sachen Bildung zusammengearbeitet?
- Welche pädagogischen Materialien hat die Bibliothek bisher erarbeitet und eingesetzt?
- Wie sind vorhandene pädagogische Angebote in die Organisationsstruktur der Bibliothek eingebettet?
- Wie sind vorhandene pädagogische Angebote in die Organisationsstruktur der unmittelbar zur Bibliothek gehörenden übergeordneten Struktur eingebettet?
- Welche Kooperationen bestehen zwischen der Bibliothek und anderen Bildungsanbietern?

- Wurden bisher pädagogische Rahmenrichtlinien von Schule und Hochschule zur Gestaltung der bibliothekspädagogischen Arbeit herangezogen?
- Welche Rahmenrichtlinien gibt es, die für die pädagogische Arbeit in dieser Bibliothek interessant sein könnten?
- Gibt es Kooperationsvereinbarungen mit Hauptbildungsträgern?
- Welche Bildungsidee liegt dem bisherigen pädagogischen Angebot der Bibliothek zugrunde?

(vgl. Schultka 2006, S. 17)

Von Schultka entwickelter Leitfaden zur Planung:

- Wie sollte das bibliothekspädagogische Angebot unter Berücksichtigung der Aufgaben, die die Bibliothek hat, aussehen?
- Für welche Zielgruppen sollen pädagogische Angebote entwickelt werden?
- Wer soll/en die Hauptzielgruppe/n sein?
- Wer soll/en die Nebenzielgruppe/n sein?
- Welche pädagogischen Angebote sollen neu geschaffen werden?
- Welche pädagogischen Angebote, von den bestehenden, sollen verbessert werden?
- Welche pädagogischen Angebote, von den bestehenden, sollen unverändert erhalten bleiben?
- Welche pädagogischen Angebote, von den bestehenden, sollen abgeschafft werden?
- Welche Inhalte sollen vermittelt werden?
- Welche Lehr/Lernziele sollen verfolgt werden?

- Welche Organisationsformen und Methoden sollen genutzt werden?
- Mit wem soll kooperiert werden?
- Entwicklung des Veranstaltungsprogramms
- Entwicklung von Selbstlernmaterial
- Wie sollen die Angebote evaluiert werden?
- Soll der Lernerfolg der Teilnehmer/innen gemessen werden?
- Müssen Organisationsstrukturen in der Bibliothek geändert werden, damit bibliothekspädagogische Arbeit möglich wird?
- Arbeiten sie eng mit der Direktion der Bibliothek zusammen!
- Welche Angebote sollen sofort, welche später realisiert werden?
- Was muss alles vorbereitet sein, damit das Angebot implementiert werden kann?

(vgl. Schultka 2006, S. 17-18)

Schultkas Tipps zur Evaluation:

- Bewerten Sie sich selbst, insbesondere Ihr Handeln.
- Bewerten Sie die Angebote.
- Lassen Sie die Angebote bewerten

(vgl. Schultka 2006, S. 18).

Schultka stellt im Anschluss daran zahlreiche Beispiele bibliothekspädagogischer Arbeit vor, einschließlich je eines Beispiels aus der Museumspädagogik und Tanzpädagogik (vgl. Schultka 2006, S. 18-24).

Ergebnisse

Auffälligkeiten	Pädagogik, Bildung und Erziehung sind unsauber definiert, sie stimmen nicht mit dem geläufigen Verständnis überein (vgl. die Kapitel bzw. Analyseraster zur Pädagogik, Bildung und Erziehung).
Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	Schultka, Holger: <i>Führungen in Bibliotheken</i> . Erfurt : Univ.-Bibliothek, 2007 http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-11361/AG_Benutzerschulung_Bibliotheksfoehrungen.pdf Abruf: 2015-07-02		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2007	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Überlegungen zum Treffen der AG Benutzerschulung, das den thematischen Schwerpunkt Bibliotheksführungen hatte Essay, Papier
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es geht um Bibliotheksführungen. Sie dienen dazu, Personen mit der Bibliothek vertraut zu machen und ihnen eine erste Orientierung zu ermöglichen. Es werden neben der klassischen Führung, die informieren soll, noch weitere

		Methoden vorgestellt. Diese können bibliothekspädagogische Aspekte berücksichtigen, wie z.B. die aktive Teilnahme ermöglichen. Denkbar sind Stationsarbeit, Bibliotheksralley oder Bibliotheksquiz (vgl. Schultka 2007a, S. 8).
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen
	Definitionen	
	Ergebnisse	
	Auffälligkeiten	
	Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHULTKA, Holger: Gedanken zur (Bibliotheks-)Pädagogik. In: KRAUß-LEICHERT, Ute (Hrsg.): <i>Teaching Library : eine Kernaufgabe für Bibliotheken</i> . Frankfurt am Main : Lang, 2007 – ISBN 978-3-631-55877-5, S. 165-186	
Formation der	Erscheinungsjahr	2007

Äußerungsmodalitäten	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Beitrag im Sammelband
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es geht um Teaching Library und Bibliothekspädagogik. Zunächst stellt Schultka fest, dass eine Teaching Library eine lehrende Bibliothek sei, sie fokussiere auf die kulturelle Tätigkeit des Lehrens (vgl. Schultka 2007b, S. 165). Entsprechend stellt er fest: „ <i>Teaching library</i> [Hervorhebung im Original] ist also ein Arbeits- und Organisationsmodell für Bibliotheken, um edukative Services realisieren zu können“ (Schultka 2007b, S. 165). Wenn man nun aber edukative Services anbietet, müsse man sich auch mit Pädagogik auseinandersetzen, so Schultkas Schlussfolgerung. Dies bedeute auch eine Auseinandersetzung mit Fragen der Psychologie, Soziologie, Ethik sowie Bildungs- und Kulturpolitik, da die Theorie und Praxis der Pädagogik interdisziplinär sei (vgl. Schultka 2007b, S. 165). Schultkas Argumentation folgend bedarf die Teaching Library also einer Bibliothekspädagogik, da es um das Lehren und Lernen in Bibliotheken gehe. Bibliothekspädagogik definiert er als „[...]“

Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens in, mit und durch Bibliotheken (Schultka 2007b, S. 165). Lehren versteht Schultka als das kreieren von Lernsituationen, die er als komplexe soziale Situationen beschreibt (vgl. Schultka 2007b, S. 166-167). Wichtig sei es in diesem Zusammenhang, dass die Lehrenden die Lernenden fördern, also sich bemühen, positive Lernerfahrungen zu ermöglichen (vgl. Schultka 2007b, S. 167). Wichtige Elemente des Lehr-/Lernprozesses sind für Schultka Neugier und Empathie. Ihm ist es wichtig, mit den Lernenden zu arbeiten, was für ihn bedeutet, ihre Selbständigkeit und Besonderheit zu respektieren, dies spiegele sich im Menschenbild wider (vgl. Schultka 2007b, S. 173; vgl. Schultka 2007b, S. 183). Dies sollte wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Reflexion sein. Desweiteren verweist Schultka auf die vielfältigen Realisationsweisen pädagogischer Arbeit in Bibliotheken und stellt zwei Beispiele aus Thüringen vor (vgl. Schultka 2007b, S. 173-182).

Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.
Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik
Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses,

		die ihn beeinflussen
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen
	Definitionen	
	Ergebnisse	
	Auffälligkeiten	
	Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHULTKA, Holger (Hrsg.): <i>Ideenflut : Ausstellungskonzepte und bibliothekspädagogische Projekte</i> . Erfurt : Univ.-Bibliothek, 2008 http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-15278/Buch_Ideenflut.pdf Abruf: 2015-07-02		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2008	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Projektdokumentation
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich
	Fragestellung, Theorie-	Worum geht es, wie wird	Es handelt sich um die Projektdokumentation zweier Kurse

	schule, Qualität, Methode, Ergebnis	vorgegangen und was ist das Ergebnis?	zur Berufsfelderkundung in der Bibliothek, die von Schultka pädagogisch begleitet wurden. Im gewissen Sinne auch eine Form von Bibliothekspädagogik. In dem einen Kurs sollten die Studierenden ein Ausstellungskonzept entwerfen zum Thema »Schrift, Buch und Bibliothek«, im anderen Kurs sollten sie ein bibliothekspädagogisches Projekt entwickeln. Die vorliegende Dokumentation ist die Sammlung der Ausstellungskonzepte und Projektideen.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	
	Definitionen		
	Ergebnisse		Ein Dokument, das bibliothekspädagogische Arbeit – im doppelten Sinne – zeigt.
	Auffälligkeiten Offene Fragen		

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHULTKA, Holger: <i>In Bibliotheken lehren und lernen : Hilfsmittel für die bibliothekspädagogische Praxis</i> . Erfurt : Univ.-Bibliothek, 2009 http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16775/Verzeichnis.pdf Abruf: 2015-07-02		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2009	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Kommentierte Sammlung bibliothekspädagogischer Lehrmittel.
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Im Rahmen eines Kurses Studierender zur Berufsfelderkundung wurde eine Spezialbiographie zum Thema bibliothekspädagogische Lehrmittel erstellt. Das vorliegende Dokument ist diese Spezialbiographie. Auf ca. 100 Seiten werden Lehrmittel ausführlich dargestellt und besprochen. Auch hier handelt es sich wieder um ein Dokument einer bibliothekspädagogischen Veranstaltung, in dem die Bibliothekspädagogik Thema ist, nämlich eine Sammlung bibliothekspädagogischer Lehrmittel.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des	Statements, Veröffentlichungen, die	

	Diskurses? /Veränderungen	von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik
	Bezüge zu nicht- diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen
	Definitionen	
	Ergebnisse	Dokumentation bibliothekspädagogischer Praxis
	Auffälligkeiten	
	Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHULTKA, Holger: <i>Bibliothekspädagogik : gemeinsam lernen, gemeinsam stark, Bildung setzt Zeichen</i> ; die Thüringenweite AG Benutzerschulung ; 27. Oktober 2001 - 9. Dezember 2009. Erfurt : Univ.-Bibliothek, 2010 http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=14961 Abruf: 2014-12-29		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2010	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe =	Gattung	Status der Aussage:	Abschlussbericht der thüringweiten AG Benutzerschulung im

vorbegriffliche Ebene	handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Landesverband Thüringen im DBV
Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich
Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	<p>Es ist die Dokumentation der Arbeit der thüringweiten AG Benutzerschulung. Sie enthält die Protokolle der zweimal im Jahr stattgefunden Treffen, die Ergebnisse und einen Ausblick. Statt der AG soll es einen einmal jährlich stattfindenden Fortbildungstag Benutzerschulung/Bibliothekspädagogik geben, der als Open Space organisiert werden soll.</p> <p>Ergebnisse sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufgabensammlung für die Broschüre Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien: Unterricht + Bibliothek : edukative Angebote zur Entwicklung von Informationskompetenz für Schulklassen des Gymnasiums und der Regelschule ab Klassenstufe 9 / Schenk, Renate (Red.); Schultka, Holger (Red.). Bad Berka : ThILLM, 2004 (Materialien / Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien ; 94). 62 S. : Ill., graph. Darst. ; 30 cm + 1 CD-ROM (12 cm) • Curriculum "Kulturelle Bildung in Thüringer Bibliotheken" (2008). – http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-

14394/Curriculum.pdf

- Faltblatt "Wo gehst Du hin? – In die Bibliothek." (2005)
- Fortbildungsveranstaltung "Bildungsarbeit in Öffentlichen Bibliotheken – Kulturelle Bildung – Bibliothekspädagogik" am 24.09.2008 in Erfurt in der Landesfachstelle für Öffentliche Bibliotheken in Thüringen (Planungsunterlagen, 2008)
- "Lehren und Lernen in Bibliotheken". Begleitbroschüre zur Bibliothekspädagogischen Lernwerkstatt/Material- und Ideenbörse im Rahmen des 98. Deutschen Bibliothekartages und des 7. Thüringer Bildungssymposiums. Stand: 14. Mai 2009. – <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-17483/Begleitbroschuere.pdf>
- Positionspapier "Bibliothekspädagogik" (2003)
- Projekt- und Ideenkatalog "Bibliothek und Schule" (2006)

Sowie die Lernwerkstatt auf dem 98. Deutschen Bibliothekartag vom 2. bis 5. Juni 2009 in Erfurt

Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.
Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik

	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen
	Definitionen	
	Ergebnisse	
	Auffälligkeiten	
	Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SCHULTKA, Holger: <i>Informationskompetenz und/oder Bibliothekspädagogik? – Was "Bibliothekspädagogik" ist und sein kann</i> . Erfurt : Univ.-Bibliothek, 2011 www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-23148 Abruf: 2014-12-29		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2011	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Essay
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich

	Fragestellung, Theorie- schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Schultka bestimmt das Verhältnis von Informationskompetenz und Bibliothekspädagogik. Es geht um Spezialdidaktiken innerhalb der Bibliothekspädagogik. Es geht um Pädagogik und Lehren und Lernen. Schultka stellt fest, dass sich im Bereich Bibliothekspädagogik schon einiges getan hat, formuliert jedoch Wünsche/Ziele für Bibliothekspädagogik.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht- diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Informationskompetenz ist kein Gegenbegriff zum Begriff »Bibliothekspädagogik« (vgl. Schultka 2011, S. 3). Unterscheidung Hauptbildungsträger wie Schule und Hochschule und sekundären Bildungsträgern wie Bibliotheken, Museen und Theater (vgl. Schultka 2011, S. 5)
	Definitionen Ergebnisse		Wünsche/Ziele: <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstes anknüpfen an und lernen von Theorie und Praxis einzelner Pädagogiken und der Allgemeinen Pädagogik

- Dokumentation und Erforschung der Geschichte der Bildungsarbeit von und in Öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken
- Bestimmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Bibliothekspädagogik und anderen Bindestrich-Pädagogiken wie Medienpädagogik, Theaterpädagogik, Museumspädagogik
- Lehrbuch Bibliothekspädagogik, einschließlich einer bibliothekspädagogischen Didaktik
- Bestimmung und Begründung von Spezialdidaktiken der Bibliothekspädagogik, besonders eine Didaktik der Informationskompetenz und eine Didaktik der Leseförderung
- Auswahl und Bestimmung der Bildungsinhalte
- Definition von Qualitätskriterien für Öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken für die Bildungsarbeit – dabei könnte man sich nach Schultka an den »Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit« orientieren (vgl. Schultka 2011, S. 8)

Auffälligkeiten

Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz SCHULTKA, Holger: *Bibliothekspädagogik. Realität oder Utopie? : Vortrag auf dem „1. Forum Bibliothekspädagogik – Pluspunkt Bildungspartnerschaft“ am 7. Juni 2013 in Mannheim, leicht erweiterte Fassung.* Mannheim : [s.n.], 2013 (Impulse zur bibliothekspädagogischen Arbeit 5) <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=22409>

	Abruf: 2014-09-27		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr		2013
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Schultka ist Mitarbeiter in der Universitätsbibliothek Erfurt/Gotha, er hat nach eigenen Angaben u.a. Pädagogik studiert und bereits als Lehrer, Hochschullehrer und Museumspädagoge gearbeitet (vgl. Schultka 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Vortrag auf dem 1. Forum Bibliothekspädagogik
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es geht darum zu bestimmen und kritisch zu reflektieren, was Bibliothekspädagogik ist. Schultka orientiert sich dabei unter anderem an der Museumspädagogik. Auch erörtert er die Frage, wie und wo Bibliothekspädagogik gelernt bzw. gelehrt werden könnte. Dies betrifft sowohl die bibliothekarische Ausbildung (vgl. Schultka 2013a, S. 4, 13) als auch die Weiterbildung (Schultka 2013a, S. 13-14).
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen	Pädagogik, Didaktik, Museumspädagogik

		Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	„Mit dem »sogenannten Richtungsstreit zu Beginn des 20. Jahrhunderts« und der »Orientierung an einer ‚Bildungsidee‘, die den <i>Bibliothekar zum pädagogischen Lenker der Leser</i> [Hervorhebung durch H.S.] machte«, hat die Bibliothekspädagogik nichts zu tun. Eine »Indoktrinationsmentalität« (Bevormundung, Pädagogisierung, Entmündigung, Vorenthaltung und »Auf-Linie-Bringen«) kann generell kein Anknüpfungspunkt für eine freiheitliche Pädagogik sein“ (Schultka 2013, S. 5 mit zwei Zitaten v. Jochum 1993, S. 160 u. S. 161).
	Definitionen		„Den Begriff »Bibliothekspädagogik verwendete ich, weil mir aufgefallen war, dass die öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken zwar Lehr-/Lernangebote für unterschiedliche Zielgruppen unterbreiteten, doch entweder diese Angebote aus rein bibliothekarischer Sicht entwickelten, somit die Angebote nicht in das Theorie- und Praxisfeld <i>Pädagogik</i> bzw. <i>Lehrende Vermittlung</i> [Hervorhebungen i. Original] einordneten, oder die Angebote, selbst wenn sie aus pädagogischer Perspektive entwickelt waren, stets begrifflich fassten: z.B. Leseförderung, Informationskompetenz-Entwicklung, Klassenführung, Schule und Bibliothek, ohne die Begriffe/Konzepte in einen Oberbegriff zusammenzuführen und ihre Beziehungen untereinander unter dem Oberbegriff zu prüfen. Auf diese Weise blieb der Anspruch »Bibliothek als

aktiver Bildungsort« [Hervorhebung i. Original] diffus. Der unmittelbare Oberbegriff ist für mich »Bibliothekspädagogik« [Hervorhebung i. Original] und darüber dann »Pädagogik« (Schultka 2013a, S. 3-4).

„Die Verbindung der zwei Theorie- und Praxisfelder »Bibliothek« und »Pädagogik« [Hervorhebungen i. Original] kann »Bibliothekspädagogik« genannt werden. Die bibliothekspädagogische [Hervorhebung i. Original] Theorie und Praxis wird damit ins Ensemble der Pädagogiken aufgenommen, ohne dass der bibliothekarische Bezug geleugnet wird. Der interdisziplinäre Charakter wird deutlich herausgestellt. Außerdem hätte man eine Bezeichnung gewählt, die sich in die Reihe der nach ihrem Realisationsort benannten Pädagogiken einordnen ließe: Museumspädagogik, Theaterpädagogik, Kindergartenpädagogik, Schulpädagogik, **Bibliothekspädagogik** [Hervorhebung i. Original]“ (Schultka 2013a, S. 5).

„Bibliothekspädagogik ist ein interdisziplinäres Theorie- und Praxisfeld, die Schnittstelle zwischen Pädagogik und Bibliothek – Bibliothek und Pädagogik. »Pädagogik« wird dabei als weiter Begriff genutzt. Es geht um Lehr-/Lerninszenierungen für *Menschen* [Hervorhebung i. Original] in, mit und durch Bibliotheken. [...] Bibliothekspädagogik ist eine interdisziplinäre Fachrichtung, die ausgehend von der Reflexion dessen, was eine Bibliothek ist und sein kann, das Verhältnis von Mensch [...] und Bibliothek [...] untersucht und eine zielgruppenunabhängige [...] und zielgruppenspezifische Erziehung und Bildung in der Bibliothek, durch die Bibliothek und für die Bibliothek leistet“ (Schultka 2013a, S. 10).

Im Verlauf seines Vortrags bzw. Textes bestimmt Schultka Inhalte, Zielgruppen, Praxisfelder, Methoden und Anknüpfungspunkte der Bibliothekspädagogik (vgl. Schultka 2013a, S. 11-13). Desweiteren thematisiert er Rahmenbedingungen in der Bibliothek: Bekenntnis zur Bibliothekspädagogik, Personal, Raum, Zeit, Bildungskonzept, Kooperationen und Finanzen müssen geklärt sein (vgl. Schultka 2013a, S. 14-16). Wünschenswert wäre nach Schultka bibliothekspädagogische Forschung, einerseits zur Theoriebildung andererseits zur Geschichte der Bibliothekspädagogik (vgl. Schultka 2013a, S. 17).

Ergebnisse
 Auffälligkeiten
 Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	JOCHUM, Uwe: Informationskompetenz, Bibliothekspädagogik und Fachreferate. - In: <i>Bibliotheksdienst</i> , 37 (2003), Nr. 11, S.1450-1462		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2003	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Dr. phil. Uwe Jochum, Fachreferent für Allgemeine Literaturwissenschaft, Amerikanistik, Anglistik, Germanistik, Musikwissenschaft, Philosophie & Theologie (vgl. Bibliothek Uni Konstanz 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht,	Artikel in bibliothekarischer Fachzeitschrift

	Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	
Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich
Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Jochum kritisiert die Vertreter der Informationskompetenz Homann und Sühl-Strohmenger, weil die Kurse, die sie in ihren Bibliotheken zur Informationskompetenz entwickelt haben, nicht an die Inhalte der Fächer, im Rahmen derer sie stattfinden, eingebunden sind (vgl. Jochum 2003, S. 1452-1453). In Bezug auf das Heidelberger Modell von Homann stellt Jochum fest, dass dieses noch nicht einmal institutionell in die Fachcurricula eingebunden sei (vgl. Jochum 2003, S. 1452-1453). Jochum stellt fest, dass die Kollegen weit hinter ihren Ansprüchen zurück bleiben. Allerdings muss man sagen, dass die Implementierung von Kursen der Informationskompetenz und die Entwicklung von Teaching Libraries damals noch in ihren ‚Kinderschuhen‘ steckte. Jochum stellt fest: „[...] Teaching Library impliziert: eine institutionelle <i>und</i> eine inhaltliche Anbindung der bibliothekarischen Schulungsangebote an die Studienfächer [Hervorhebung i. Original]“ (Jochum 2003, S. 1454). Nach Jochum würde der bibliothekspädagogische Ansatz Schultkas mit der Forderung, die edukative Arbeit zu professionalisieren und die Bibliothek als Lernort zu entwickeln, genau auf diese Verbindung von methodischer und inhaltlicher Kompetenz zielen (vgl. Jochum 2003, S. 1454). Doch auch hier sieht er den proklamierten Anspruch nicht erfüllt: „Doch leider verkürzt Schultka sein eigenes

Konzept, wenn er die Lehr- und Lerninhalte der Bibliothekspädagogik auf das übliche Set von bibliotheks-, buch- und informationszentrierte Themen reduziert, um die eigentlichen Inhalte entweder den Lehrern (bei Schülerseminaren) oder den Hochschullehrern (bei universitären Seminaren) zu überlassen und den Bibliothekaren höchstens eine propädeutische Rolle für solche Veranstaltungen zuzuerkennen. [...] Nimmt man dagegen die Rede von der Bibliothek als einen »Lernort« ernst, darf man vor den Inhalten nicht mehr zurückschrecken und muss die *Bibliothekspädagogik* mit der *Fachpädagogik* [Hervorhebungen i. Original] der einzelnen Studienfächer verbinden; und das heißt, nicht nur eine didaktische Professionalisierung zu betreiben, sondern auch eine inhaltliche“ (Jochum 2003, S. 1455).

Jochum stellt dagegen das Angebot, dass die Bibliothek der Uni Konstanz bietet. Es handelt sich um drei Modelle, die ersten zwei sind ‚nur‘ institutionell an die Studienfächer angebunden, das 3. Modell ist institutionell und inhaltlich angebunden – als Beispiel nennt Jochum „Literaturrecherchen und wissenschaftliches Arbeiten am Beispiel von Goethes früher Lyrik“ (Jochum 2003, S. 1458). Das, was in diesen drei Modellen an Informationskompetenz gefördert wird, soll das gleiche sein. Jochum nennt: „1. Bibliotheksführung [...]; 2. Eine Einführung in Bibliothekskataloge und Fachdatenbanken; 3. Suchmaschinen und Fachportale; 4. Elektronische Dokumente und elektronisches Publizieren; 5. AV-Medien; 6. Dokumentlieferung; 7. Evaluation von Recherchestrategien und Rechercheergebnissen [...]; 8. Erstellen eines Literaturverzeichnisses unter Nutzung eines

Literaturverwaltungsprogramms" (Jochum 2003, S. 1458-1459).
 Die Fachreferent/innen, die die inhaltlichen Kurse halten sollen, sollen nach Jochum durch studentische Hilfskräfte entlastet werden (vgl. Jochum 2003, S. 1460).
 Seine ganze Kritik an den mangelnden Inhalten der bibliothekarischen Schulungsangeboten stellt Jochum in einen historischen Kontext. Noch im 18. Jahrhundert sei die Bibliothek eng mit den Inhalten der Hochschullehre verknüpft gewesen, was sich schon daran zeigte, dass die Bibliothek von einem Professor geleitet wurde. Erst im 19. Und 20. Jahrhundert mit Einführung des Berufsstands des Bibliothekars sei die Organisation und Verwaltung der Bibliothek von den Inhalten der Lehre abgekoppelt worden (vgl. Jochum 2003, S. 1451).

Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Geschichte des Bibliothekswesens Pädagogik
Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen Abgrenzung gegen die Heidelberger, Freiburger und Erfurter Modelle der Förderung von Informationskompetenz, da dort die inhaltliche Anbindung an die Studienfächer fehle, zum Teil

		sogar die institutionelle.
Definitionen		Teaching Library s.o.
Ergebnisse		Konstanzer Modell
Auffälligkeiten		Die Frage ist, inwieweit tatsächlich Inhalte vermittelt werden sollen, da es doch um die Förderung einer Kompetenz geht. Hier ist Schultkas Einwand, dass die Bibliothek ‚nur‘ sekundärer Bildungsträger sei, zu bedenken, genauso wie seine Anmerkung, dass die Bibliothek keine Konkurrenz zur Schule oder Hochschule darstellen sollte. So wünschenswert eine inhaltliche Anbindung ist – im Sinne eines aktiven im Handeln sich Aneignens von Kompetenzen – so vorsichtig und mit diplomatischem Geschick sollte aus Sicht der Bibliotheken vorgegangen werden. Ein enger Dialog mit Lehrenden der einzelnen Fächer ist auf jeden Fall ratsam.
Offene Fragen		

Analyseraster

Bibliografische Referenz	DANNENBERG, Detlev ; HAASE, Jana: In 10 Schritten zur Teaching Library : erfolgreiche Planung bibliothekspädagogischer Veranstaltungen und ihre Einbindung in Curricula. In: KRAUß-LEICHERT, Ute (Hrsg.): <i>Teaching Library : eine Kernaufgabe für Bibliotheken</i> . Frankfurt am Main : Lang, 2007 – ISBN 978-3-631-55877-5, S. 101-136		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2007	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Detlev Dannenberg ist Dipl.-Bibliothekar, Bibliotheksleiter und Lehrbeauftragter an der HAW Hamburg. Redaktionell verantwortlich für Lernsystem Informationskompetenz (LIK) (vgl. LIK 2015; vgl. Dannenberg 2015). Jana Haase ist Leiterin der Bibliothek des Berufsausbildungszentrums Lette-Verein (OPL) und Vorstand der BIB Landesgruppe Berlin (vgl. BIB-Info 2013)

Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Artikel/Beitrag im Sammelband
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie- schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es handelt sich um eine detaillierte Anleitung, wie die bibliothekspädagogische Arbeit zur Entwicklung von Informationskompetenz geplant und umgesetzt wird. Es geht darum, eine Bibliothek in 10 Schritten zur Teaching Library zu entwickeln. Verdeutlicht wird das Vorgehen am Beispiel der Bibliothek vom Lette Verein. Bevor die 10 Schritte beschrieben werden, erfolgt eine Begriffsklärung, die hier von Interesse ist.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht- diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der	Begriffe/ Gegenstände –	Abgrenzungen und	

Gegenstände	auch worüber nicht gesprochen wird	Bezugnahmen
	Definitionen	<p>„»Teaching Library« ist ursprünglich der Name, den sich ein Teil der Universitätsbibliothek in Berkeley/Ca. gab, um sein Ziel zu verdeutlichen: als Abteilung »Lehrende Bibliothek« Angebote zur Förderung der Informationskompetenz ihrer Kundschaft zu machen“ (Dannenber 2007, S. 101). Es wird betont, dass es sich in den angloamerikanischen Ländern um keinen Fachbegriff handelt – anders als im deutschsprachigen Raum. „Bibliotheken mit einem modularen Angebot an bibliothekspädagogischen Veranstaltungen, die fest ins Curriculum von kooperierenden Bildungspartnern eingebunden sind, nennen sich hier »Teaching Library«“ (Dannenber 2007, S. 101).</p> <p>„»Bibliothekspädagogische Veranstaltungen« sind Unterrichts- oder Trainingseinheiten zur Förderung von Informationskompetenz durch Bibliotheken. Der Begriff soll verdeutlichen, dass pädagogische, also sowohl didaktische als auch methodische Prinzipien zur Anwendung kommen“ (Dannenber 2007, S. 101). Es wird betont, dass die Bibliothekspädagogik von der herkömmlichen Benutzerschulung oder Bibliothekseinführung abgegrenzt wird – wobei die bibliothekspädagogischen Veranstaltungen Elemente von ihren Vorläufern enthalten können (vgl. Dannenberg 2007, S. 101).</p> <p>„Die Definition des Begriffs »Informationskompetenz« in diesem Beitrag folgt dem Modell im Lernsystem Informationskompetenz. Dieses Modell hat die vier Seiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informationsbedarf erkennen und beschreiben • Informationen finden

- Informationen, Informationsmittel und Arbeitsweise bewerten
- Informationen bearbeiten und präsentieren

Diese vier Seiten werden im Prozess der wissenschaftlichen Arbeit nicht linear, sondern sprunghaft berührt. Daher wird das LIK-Modell der Informationskompetenz in Form eines Tetraeders dargestellt, da in diesem sich alle vier Seiten gegenseitig berühren“ (Dannenberg 2007, S. 102). Dannenberg und Haase weisen darauf hin, dass eine Kompetenz nicht vermittelt werden könne, sondern „[...] bestenfalls die Bedienung der Werkzeuge zu ihrer Erlangung. Die Kompetenzen bilden sich höchst individuell unterschiedlich bei den einzelnen Lernenden (Dannenberg 2007, S.102). Entsprechend sprechen sie nicht von Vermittlung von Informationskompetenz, sondern von ihrer Förderung.

Ergebnisse

Schritt 1: Veranstaltungsidee
 Schritt 2: Inhaltsanalyse
 Schritt 3: didaktische Reduktion
 Schritt 4: Beschreibung der Lernziele
 Schritt 5: Wahl der Methoden (aktivierender Vortrag, Gruppenarbeit, Karussellmethode, Impulsmethode, Moderation)
 Schritt 6: Ablaufmatrix (tabellarische Darstellung der bibliothekspädagogischen Veranstaltung)
 Schritt 7: Evaluation (Punktabfrage)
 Schritt 8: kontinuierlicher Verbesserungsprozess,
 Schritt 9: pädagogische Fortbildungen bzw. Fortbildungen zu Rhetorik, Moderation von Gruppen, Zeit- und Projektmanagement oder Präsentationstechniken)

	Schritt 10: Bibliothekscurriculum (Koordination aller bibliothekspädagogischen Angebote im Zusammenhang mit dem Ausbau weiterer Kooperationen).
Auffälligkeiten	Kurze und klar strukturierte Anleitung Bibliothekspädagogische Veranstaltungen dienen nicht nur der Förderung von Informationskompetenz, ein weiterer wichtiger Faktor ist die Förderung von Lesekompetenz sowie Medienkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz usw.
Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	HAASE, Jana: Was ist und was kann Bibliothekspädagogik? In: <i>LIBREAS. Library Ideas</i> , 16 (2010), Nr. 1 http://www.ib.huberlin.de/~libreas/libreas_neu/ausgabe16/texte/o2haase.htm# Abruf: 2014-12-29		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2010	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Jana Haase ist Leiterin der Bibliothek des Berufsausbildungszentrums Lette-Verein (OPL) und Vorstand der BIB Landesgruppe Berlin (vgl. BIB-Info 2013)
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Artikel in einer elektronischen Fachzeitschrift
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-	Worum geht es, wie wird	Es geht darum zu bestimmten, auszuloten, was

	schule, Qualität, Methode, Ergebnis	vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Bibliothekspädagogik ist und kann
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Artikel Jochum 2003 und Artikel Schultka 2005 in Bibliotheksdienst, Detlef Dannenbergs in 10 Schritten zu einem bibliothekspädagogischen Angebot
	Definitionen		Pädagogik „Zeitgemäß können wir die Pädagogik als erzieherisches Handeln mit dem Zweck des Herausführens aus der Unmündigkeit sehen“ (Haase 2010, S. 61). Haase schreibt weiter, Pädagogik beinhalte das Lehren einer Ordnung und des Verhaltens in ihr, um sie selbstbestimmt für sich zu nutzen (vgl. Haase 2010, S. 61). Woher sie diese Definition von Pädagogik hat schreibt sie nicht. Diese Definition überträgt sie auf die Bibliothekspädagogik: „Die Bibliothekspädagogik lehrt dann die mögliche Ordnung des fixierten Wissens der Menschheit und ein mögliches Verhalten zur Nutzbarmachung dieser Ordnung. Weiterhin stellt sie fest: „Zur Bibliothek als einer erschlossenen und öffentlich zugänglich gemachten Sammlung von Informationsträgern

scheint der Auftrag des erzieherischen Handelns im Sinne des Herausführens aus der Unmündigkeit reibungslos zu passen [...]“ (Haase 2010, S. 61).

Dem Lernen förderlich seien Wiederholungen, aktivierende Lernformen, eine hohe Motivation und positive Emotionen (vgl. Haase 2010, S. 62).

Für Haase ist die Ausgestaltung der Bibliotheken bis zur bibliothekarischen Beratung pädagogisches Handeln. Veranstaltungen sieht sie im Bereich des Marketings von Bibliotheken, wobei sie ihnen jedoch zugesteht, mit pädagogischen Elementen bereichert werden zu können, wenn sie in den Bildungsbereich zielen (vgl. Haase 2010, S. 63). Sicherlich gibt es hier eine Überschneidung von Bibliothekspädagogik und Marketing, allerdings liegt der Schwerpunkt auf der bibliothekspädagogischen Arbeit. Wichtig für das Gelingen von großen Veranstaltungen mit Kindergartengruppen, Schulklassen oder Studiengruppen ist das pädagogisch-didaktische Know-How. Erst eine gelungene Veranstaltung sorgt dafür, dass die Teilnehmenden wieder kommen.

„Bibliothekspädagogik kann als die Theorie und Praxis erzieherischen Handelns im Kommunikationszusammenhang der Bibliothek sowie die Befähigung von Bibliotheksfachkräften dazu bezeichnet werden.

Bibliothekspädagogik berührt alle Arbeitsbereiche der Bibliothek, vom Gestalten der Bibliotheken bis zum Begleiten des Publikums. Sie macht die Ordnung des Wissens erlebbar“ (Haase 2010, S. 64).

Ergebnisse

Auffälligkeiten

Haases Unterscheidung von informellem und formellem

Lernen ist erstens nicht richtig, da es sich um informelles und formales Lernen handelt, zweitens wird es nicht erklärt und drittens ist das Beispiel, das sie bringt nicht einleuchtend (vgl. Haase 2010, S. 62).

Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	DUDECK, Jochen: Bibliothekspädagogik – ein etwas anderer Zugang : Networking statt Qualitätsmanagement, Kooperationen statt Benchmarking. Nur wo das Leben einer Gemeinde Einzug hält, kann die Bibliothek aufblühen. – In: <i>BuB Forum Bibliothek und Information</i> , 67 (2015), Nr. 6, S.394-396		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2015	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Jürgen Dudeck ist Jahrgang 1953. Nach abgeschlossenem Lehramtsstudium Verwaltungsangestellter in der Stadtbibliothek Nürnberg, danach Studium an der FHB Stuttgart, bis 1990 Bibliothekar in Nürnberg. Seit 1991 Leiter der Stadtbücherei Nordenham und seit 2009 Mitglied der DBV Kommission Kinder- und Jugendbibliotheken (vgl. Dudeck 2015b).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Artikel in Fachzeitschrift
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, provokant
	Fragestellung, Theorie-	Worum geht es, wie wird	Kritik an der Debatte um den »digitalen Wandel« und der

	schule, Qualität, Methode, Ergebnis	vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Fokussierung auf Curricula Dudeck verweist auf zwei wesentliche pädagogische Aspekte: die Beziehungsarbeit und die bewusste Reflexion der inneren Haltung der Bibliothekarinnen und Bibliothekare. Als weiteren wichtigen Punkt der bibliothekspädagogischen Arbeit nennt er Networking, also die Kooperation mit anderen (Bildungs-)Einrichtungen.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Pädagogik
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	digitaler Wandel, Beschleunigung
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	
	Definitionen		„Wir als konkrete Personen mit all unseren Möglichkeiten und Grenzen stehen im Mittelpunkt bibliothekspädagogischer Arbeit. Und damit zu einer Definition: Bibliothekspädagogik ist ein begrenztes Beziehungsangebot auf Zeit. Neben der methodisch durchdachten Vermittlung lebensrelevanter Inhalte geht es auch immer um lebendige Begegnung, Austausch und gemeinsames Lernen an einem einladenden Ort“ (Dudeck 2015a, S. 395). Anhand des Dreieckmodells der

Themenzentrierten Interaktion, das die innere Spannung von Kommunikation illustriert, erläutert Dudeck seine Kritik. In diesem Modell gibt es die Sachebene, die Beziehungsebene und die Rahmenbedingungen. Dudeck weist darauf hin, dass im bibliothekspädagogischen Diskurs zurzeit deutlich die Sachebene dominiere. Es gehe mehr um Methoden und Curricula. „Dabei ist pädagogische Arbeit auch immer die Arbeit an sich selbst, Entwicklung der eigenen Fähigkeiten und eine bewusste Reflektion der eigenen inneren Haltung“ (Dudeck 2015b, S. 395). Mit Rückgriff auf ein Zitat von Brandt und Keller-Loibl macht Dudeck deutlich, worauf es ihm ankommt: „Letztendlich spielt bei allen Vermittlungsformen die Präsenz, Authentizität und Glaubwürdigkeit des Vorlesers oder Erzählers in der Beziehung zu den Kindern eine zentrale Rolle“ (Keller-Loibl 2015, S. 59). Dieser Satz kann durchaus verallgemeinert werden, es sind nicht nur Erzähler, Vorleser und Kinder, um die es geht. Man könnte auch formulieren: Bei allen Vermittlungsformen spielt die Beziehung von den Bibliothekarinnen und Bibliothekaren – ihre Präsenz, Authentizität und Glaubwürdigkeit – zu den Teilnehmenden der bibliothekspädagogischen Veranstaltungen eine entscheidende Rolle.

Ergebnisse

Die Beziehungsebene der pädagogischen Arbeit wird in den Mittelpunkt gerückt.

Auffälligkeiten

Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	GUST, Katharina: <i>Die bibliothekspädagogische Unterrichtseinheit "methodisches Lesen" : Steigerung von Lesekompetenz und -motivation durch die Förderinitiative Reading Apprenticeship</i> . Hamburg, Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Fakultät DMI, Dipl.-Arb., 2007 http://edoc.sub.uni-hamburg.de/haw/volltexte/2007/311/ Abruf: 2014-12-2		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2007	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Katharina Gust war Studentin an der HAW im Department Information
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Diplomarbeit Studiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B.	

		Pädagogik, Didaktik
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen
	Definitionen	
	Ergebnisse	
	Auffälligkeiten	
	Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	KELLER-LOIBL, Kerstin (Hrsg.): <i>Bibliothekspädagogische Klassenführungen : Ideen und Konzepte für die Praxis</i> . Bad Honnef : Bock + Herchen, 2008 – ISBN 978-3-88347-262-1		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2008	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Kerstin Keller-Loibl ist Professorin an der HTWK Leipzig, Fakultät der Medien. Lehrbereich: Deutschsprachige Gegenwartsliteratur, Vermittlung von Lese- und Informationskompetenz, Ausgewählte Nationalliteraturen, Unterhaltungsmedien in Öffentlichen Bibliotheken, Kinder- und Jugendliteratur, Bibliotheksarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Studiendekanin Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Studium der Germanistik, Geschichte und Pädagogik (vgl. HTWK 2015b).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht,	Materialsammlung für die Durchführung bibliothekspädagogischer Klassenführungen – erstellt von Studierenden des Masterstudiengangs Bibliotheks- und

	Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Informationswissenschaft der HTWK Leipzig.
Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Im Material ist die Sprache zielgruppengerecht. Die Einleitung ist sachlich, wissenschaftlich.
Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	<p>Im Zusammenhang mit dieser Arbeit interessieren nur die theoretischen Reflexionen Keller-Loibls aus der Einleitung. „Bibliothekspädagogische Klassenführungen sind darauf ausgerichtet, Lernvorgänge bei Schülern anzuregen und eine aktive Beschäftigung mit der Bibliothek und den Medien auszulösen. Neben der Vermittlung altersspezifischer Fertigkeiten für die Benutzung einer Bibliothek wird die Ausbildung von Lese-, Medien- und Informationskompetenz gefördert. Der Lernprozess wird nicht als Vermittlung von Wissen durch eine Wissensquelle (Bibliothekar) an die Gruppe gesehen, sondern er zeichnet sich durch Kooperation, Kommunikation und Interaktion aus, wobei insbesondere der Schülerinteraktion eine große Rolle zukommt“ (Keller-Loibl 2008, S. 7).</p> <p>„Die Darlegung der Ordnungsstrukturen einer Bibliothek oder des Ausleihverfahrens sollte auf ein Minimum reduziert und möglichst spielerisch vermittelt werden. Im Vordergrund steht, die sinnliche Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen anzusprechen und einen Freiraum für kreatives Handeln zu eröffnen. Klassenführungen können für alle Altersstufen themenzentriert und handlungsorientiert konzipiert werden. Am Ende zählt, ob durch die Klassenführung Neugier auf die Bibliothek geweckt wurde und die Kinder und Jugendlichen nach der Klassenführung</p>

wieder in die Bibliothek kommen" (Keller-Loibl 2008, S. 7).

	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen
	Definitionen	
	Ergebnisse	
	Auffälligkeiten	
	Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	KELLER-LOIBL, Kerstin ; GIERSBERG, Dagmar (Interv.): <i>Bibliothekspädagogik</i> : „Wir brauchen mehr pädagogische Inhalte“. Stand: 2011-11 https://www.goethe.de/de/kul/bib/20365676.html Abruf: 2015-01-04		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2011	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die	Kerstin Keller-Loibl ist Professorin an der HTWK Leipzig, Fakultät der Medien. Lehrbereich: Deutschsprachige Gegenwartsliteratur, Vermittlung von Lese- und

		Sprecherpositionen?	Informationskompetenz, Ausgewählte Nationalliteraturen, Unterhaltungsmedien in Öffentlichen Bibliotheken, Kinder- und Jugendliteratur, Bibliotheksarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Studiendekanin Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Studium der Germanistik, Geschichte und Pädagogik (vgl. HTWK 2015b).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Interview
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich
	Fragestellung, Theorie- schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es geht um Bibliothekspädagogik im Allgemeinen und in der bibliothekarischen Ausbildung. „Bibliotheken können das lebenslange Lernen und den Erwerb notwendiger Schlüsselqualifikationen wie Lesekompetenz, Medien und Informationskompetenz unterstützen“ (Keller-Loibl 2011). „Bibliothekspädagogische Angebote richten sich an alle Zielgruppen von Bibliotheken: an Kinder, Jugendliche, Studierende, Erwachsene, Familien, Senioren ebenso an Multiplikatoren wie Erzieher oder Lehrer. Ein zentrales Anliegen der Bibliothekspädagogik ist, dass die spezifischen Bedürfnisse und Interessen dieser Zielgruppen ernst genommen und Lernprozesse initiiert, unterstützt und begleitet werden. Dazu gehört die frühkindliche Sprach- und Leseförderung ebenso wie die Vermittlung von

Informationskompetenz an Studierende oder die Förderung von Migranten. Der Begriff umfasst alle Bildungs- und Vermittlungsaktivitäten von Bibliotheken, egal welchen Typs sie sind" (Keller-Loibl 2011).
 Bibliothekspersonal sollte entsprechen qualifiziert sein. Keller-Loibl erläutert in diesem Zusammenhang die Inhalte der Profillinie Bibliothekspädagogik des Masterstudiengangs Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der HTWK Leipzig: [...] Grundlagen der Pädagogik, der Entwicklungspsychologie und der Erwachsenenbildung, Modelle des Lernens, die Gestaltung von Lernangeboten in unterschiedlichen Kontexten und die Vielfalt der anwendbaren Methoden und Techniken für unterschiedliche Zielgruppen sind wichtige Lerninhalte. Ein besonderer Schwerpunkt solle auf der Ausbildung von pädagogischen und kommunikativen Fähigkeiten liegen. In der pädagogischen Praxis geht es um Sozialbeziehungen: Die Offenheit gegenüber anderen Menschen und die Fähigkeit, Individuen zu motivieren und zu begeistern, spielt eine entscheidende Rolle" (Keller-Loibl 2011). Diese theoretischen Inhalte werden durch die Durchführung einer bibliothekspädagogischen Veranstaltung und die Absolvierung eines Praxisprojekts sowie eines Praktikums in diesem Bereich praxisnah umgesetzt und vertieft (vgl. Keller-Loibl 2011).

Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses?
/Veränderungen

Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.

PISA Studie 2000

	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Pädagogik
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	
	Definitionen		
	Ergebnisse		
	Auffälligkeiten		
	Offene Fragen		

Analyseraster

Bibliografische Referenz	KELLER-LOIBL, Kerstin: <i>Thesenpapier zur Bibliothekspädagogik : 1. Forum Bibliothekspädagogik – Pluspunkt Bildungspartnerschaft in Mannheim 2013</i> https://forumbibliothekspaedagogik.wordpress.com/thesen-zur-bibliothekspadagogik-und-diskussion/ Abruf: 2014-12-29		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2013	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Kerstin Keller-Loibl ist Professorin an der HTWK Leipzig, Fakultät der Medien. Lehrbereich: Deutschsprachige Gegenwartsliteratur, Vermittlung von Lese- und Informationskompetenz, Ausgewählte Nationalliteraturen, Unterhaltungsmedien in Öffentlichen Bibliotheken, Kinder- und Jugendliteratur, Bibliotheksarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Studiendekanin Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Studium der Germanistik,

			Geschichte und Pädagogik (vgl. HTWK 2015b).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Thesenpapier
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich
	Fragestellung, Theorie- schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es werden 10 Thesen vorgestellt, die die Ergebnisse des 1. Forums Bibliothekspädagogik zusammenfassen sollen. Die 10 Thesen entsprechen im Wortlaut den unten dargestellten Thesen, die Keller-Loibl auf dem 103. Bibliothekartag in Bremen vorgestellt hat. Da die zweite Version ausführlicher ist, wird nur die genauer wiedergegeben.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht- diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der	Begriffe/ Gegenstände –	Abgrenzungen und	

Gegenstände	auch worüber nicht gesprochen wird	Bezugnahmen
	Definitionen	
	Ergebnisse	
	Auffälligkeiten	
	Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	KELLER-LOIBL, Kerstin: <i>Professionalisierung als Bildungspartner : Zehn Thesen zur Bibliothekspädagogik.</i> https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/docId/1570 Abruf: 2015-05-29		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2014	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Kerstin Keller-Loibl ist Professorin an der HTWK Leipzig, Fakultät der Medien. Lehrbereich: Deutschsprachige Gegenwartsliteratur, Vermittlung von Lese- und Informationskompetenz, Ausgewählte Nationalliteraturen, Unterhaltungsmedien in Öffentlichen Bibliotheken, Kinder- und Jugendliteratur, Bibliotheksarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Studiendekanin Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Studium der Germanistik, Geschichte und Pädagogik (vgl. HTWK 2015b).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Folien eines Vortrags auf dem 103. Bibliothekartag in Bremen 2014
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden	Sachlich, wissenschaftlich

		eingesetzt?	
	Fragestellung, Theorie- schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Keller-Loibl stellt den Bedarf an Bibliothekspädagogik bzw. an bibliothekspädagogisch geschultem Personal fest und fordert die Verankerung der Bibliothekspädagogik im Berufsbild. Es geht ihr um die Etablierung einer Bibliothekspädagogik in der Bibliothekswissenschaft und -praxis(vgl. Keller-Loibl 2014, S. 2-5). Keller-Loibl konstatiert, dass die Bibliothekspädagogik mehr Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit braucht: „Berufspolitische Vereine und Verbände sollten die Etablierung der Bibliothekspädagogik in Deutschland mit geeigneten Maßnahmen unterstützen“ (Keller-Loibl 2014, S. 14).
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht- diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	Die HTWK Leipzig hat seit 2010 Bibliothekspädagogik im Masterstudiengang Bibliotheks- und Informationswissenschaft als Pofilierungsline eingeführt.
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Berufsbild, Kernaufgaben von Bibliotheken, Lernort Bibliothek, Medien- und Informationskompetenz, Lernraumgestaltung In der Realität gäbe es oft zu wenig Personal für die bibliothekspädagogischen Aufgaben. Auch fehle es dem Personal an Methodenkenntnis und pädagogisch-didaktischer

Reflexion. Ebenfalls sei die Gruppe der Teilnehmenden häufig zu groß, so dass kaum aktivierende Methoden möglich seien (vgl. Keller-Loibl 2014, S. 4). Entwicklung zum »Lernort Bibliothek« heißt für Keller-Loibl die Bibliothekspädagogik im Berufsbild verankern, über pädagogisch-didaktisch geschultes Personal zu verfügen und zukunftsorientierte Lernumgebungen zu gestalten (vgl. Keller-Loibl 2014, S. 5).

Definitionen

Bibliothekspädagogik umfasse alle Bildungs- und Vermittlungsaktivitäten von Bibliotheken auf pädagogisch-didaktischer Grundlage. Dies könne sowohl durch Veranstaltungen als auch Online-Tutorials bzw. Handreichungen oder Lernraumgestaltung geschehen. Die Zielgruppen reichten vom Kleinkind über Kinder und Jugendliche, Studierenden und Erwachsenen bis zu Senioren, auch Multiplikatoren wie Erzieherinnen und Erzieher bzw. (Hochschul-)Lehrerinnen und Lehrer gehörten dazu (vgl. Keller-Loibl 2014, S. 3 u. S. 9). Zum Lernort Bibliothek schreibt Keller-Loibl: „Bibliotheken entwickeln sich immer mehr zu Orten des nicht-formalen und informellen Lernens. Um diese Bildungsrolle ausfüllen zu können, ist pädagogisch geschultes Personal ebenso wie die Schaffung einer lernfördernden Umgebung in der Bibliothek erforderlich“ (Keller-Loibl 2014, S. 10). Zur Einordnung der Bibliothekspädagogik konstatiert Keller-Loibl: „Die Bibliothekspädagogik gründet auf der allgemeinen Pädagogik und hat Schnittmengen mit spezifischen pädagogischen Handlungsfeldern (z.B. Museumspädagogik, Schulpädagogik, Medienpädagogik). Dennoch ist sie ein eigenständiges und spezifisches Theorie und Praxisfeld, das auf den Lernort Bibliothek abgestimmt ist“ (Keller-Loibl 2014, S. 8).

Ergebnisse
Auffälligkeiten
Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SÜHL-STROHMENGER, Wilfried; STRAUB, Martina: Pädagogische Überlegungen und didaktische Ansätze zur Vermittlung von Informationskompetenz an der Universitätsbibliothek Freiburg. In: RAFFELT, Albert (Hrsg.): <i>Bibliothek – von außen und von innen :Aspekte Freiburger Bibliotheksarbeit – Für Bärbel Schubel</i> . Freiburg i. Br. : Universitätsbibliothek, 2008 (Schriften der Universitätsbibliothek Freiburg im Breisgau 28) – ISBN 978-3-928969-29-1, S. 123-146 https://www.freidok.uni-freiburg.de/fedora/objects/freidok:5000/datastreams/FILE1/content Abruf: 2015-07-30		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2008	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Dr. Wilfried Sühl-Stromenger war Bibliotheksdirektor der Universitätsbibliothek Freiburg, er war u.a. Fachreferent für Pädagogik und ist Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Sühl-Stromenger studierte u.a. Pädagogik (vgl. Hanke 2013, S. 122; vgl. Hanke 2015b).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Artikel in Festschrift für die damalige Bibliotheksdirektorin Bärbel Schubel
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität,	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist	Grundsätzlich geht es um die Schulungsaktivitäten der UB Freiburg. Es werden die Zielgruppen, die räumlichen

	Methode, Ergebnis	das Ergebnis?	Voraussetzung und die pädagogisch-didaktische Qualifizierung des Bibliothekspersonals beschrieben. Davon ausgehend werden die pädagogisch-didaktische Konzepte dargestellt, die in der UB Freiburg zur Anwendung kommen. Insgesamt stellt Sühl-Strohmenger 5 Kursvarianten vor. Kurse für Studienanfänger/innen, diese als blended Learning Variante, Kurse für Fortgeschrittene, Kurse für Professor/innen und Kurse für Schüler/innen.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	„Grundsätzlich gibt keine spezielle Form der Pädagogik für Bibliothekare, also eine »Bibliothekspädagogik«, sondern es gelten ähnliche pädagogische Überlegungen wie für jede andere Lehr-Lernsituation. Allerdings existieren unterschiedliche pädagogische Theorieansätze, die nicht in gleicher Weise auf die spezifischen Bedingungen von Bibliotheksveranstaltungen anwendbar erscheinen“ (Sühl-Strohmenger 2008, S. 143). Trotz aller Kritik an einer Bibliothekspädagogik, stellt Sühl-Strohmenger doch das Besondere an Bibliothekskursen dar:

Sie seien oftmals recht groß und die Studierenden stellen mit ihrem unterschiedlichen Vorwissen eine inhomogene Gruppe dar (vgl. Sühl-Strohmerger 2008, S. 125-126). Nach Sühl-Strohmerger haben sich für Bibliothekskurse bewährt das konstruktivistisch fundierte Paradigma des Instructional Design sowie die dialogisch-kommunikativen Ansätze von Schulz von Thun (vgl. vgl. Sühl-Strohmerger 2008, S. 143). Beim Instructional Design werde das Lernen als aktiver Prozess der ‚Selbstermächtigung‘ aufgefasst und durch aktivierende Verfahren gefördert. Die dialogisch-kommunikativen Ansätze dienen dazu, den Lehrenden die kommunikative Situation in der Lehrveranstaltung bewusst zu machen.

Definitionen
 Ergebnisse
 Auffälligkeiten
 Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	Sühl-Strohmerger, Wilfried: Neue Entwicklungen auf dem Weg zur „Teaching Library“ – insbesondere bei den Wissenschaftlichen Bibliotheken. In: KRAUß-LEICHERT, Ute (Hrsg.): <i>Teaching Library : eine Kernaufgabe für Bibliotheken</i> . Frankfurt/M. : Lang, 2007 – ISBN 978-3-631-55877-5, S. 11-40		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2007	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Dr. Wilfried Sühl-Strohmerger war Bibliotheksdirektor der Universitätsbibliothek Freiburg, er war u.a. Fachreferent für Pädagogik und ist Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Sühl-Strohmerger studierte u.a. Pädagogik (vgl. Hanke 2013,

Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	S. 122; vgl. Hanke 2015b). Beitrag in einem Sammelband
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie- schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Sühl-Strohmerger beschreibt den Erfolgskurs der Teaching Library von Hochschulbibliotheken, die sich im Wesentlichen mit der Entwicklung von Informationskompetenz beschäftigen. Dabei betont er zunächst die steigende Nachfrage nach Einführungen und Kursen der Teaching Library, dann die theoretische Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellen der Informationskompetenz sowie unterschiedlichen Lerntheorien (vgl. Sühl-Strohmerger 2007, S. 13-16; vgl. Sühl-Strohmerger 2007, S. 17-19; vgl. Sühl- Strohmerger, S. 24-25). „Man nimm beispielsweise die neueren Erkenntnisse der konstruktivistischen Lerntheorie zur Kenntnis und konzipiert Kursangebote, die das selbstständige und aktive Lernen unterstützen“ (vgl. Sühl-Strohmerger 2007, S. 18). Außerdem thematisiert Sühl-Strohmerger die curriculare Einbindung in das Studium, die Kooperation mit der Hochschule, und stellt die Arbeit des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) vor (vgl. Sühl-Strohmerger, S. 25-27). Einen wichtigen Teil seiner Ausführungen machen die Überlegungen zur pädagogisch- didaktischen Qualifizierung des Bibliothekspersonals aus, das

in der Teaching Library lehrt (vgl. Sühl-Strohmenger 2007, S. 19-20 und S. 27-28). „Wenn sich die Hochschulbibliothek als Lehr-Lernzentrum für Informationskompetenz etablieren will, bedarf es einer neuen proaktiven Haltung der neuen Aufgabe und der damit verbunden Herausforderungen gegenüber, einer Offenheit für pädagogisch-didaktisches Handeln und die Aneignung der dafür erforderlichen Kompetenzen“ (Sühl-Strohmenger 2007, S. 19). Sühl-Strohmenger nennt:

- „Grundlagen des Lehrens und Lernens
- Didaktisch-methodische Kenntnisse der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Struktur (Großgruppen, Seminarstärke, Kleingruppen)
- Kommunikation und Interaktion
- Kenntnis von Lernplattformen der Hochschule
- Konzeption von e-Learning-Modulen
- Marketing“ (Sühl-Strohmenger 2007, S. 20).

Damit befindet er sich eigentlich ganz in der Nähe von dem, was Schultka unter Bibliothekspädagogik versteht. Dagegen grenzt Sühl-Strohmenger sich jedoch ab (vgl. Sühl-Strohmenger S. 20-22).

Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.
Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik

	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Sühl-Strohmenger grenzt seine Idee der Teaching Library und der Entwicklung von Informationskompetenz gegen die Bibliothekspädagogik und Learning Resources Center ab. Gegen Schultkas Idee der Bibliothekspädagogik wendet er ein, dass sich Bibliotheken nicht mit Museen und Theatern vergleichen können – was grundsätzlich zwar stimmt, Bibliotheken sind keine Theater oder Museen – dennoch kann es sinnvoll sein, sich mit den theater- oder museumspädagogischen Ansätzen kritisch auseinanderzusetzen und zu prüfen, was sich für die bibliothekspädagogische Arbeit und Theoriebildung eignet. Sühl-Strohmenger wendet sich gegen die Idee Schultkas, eine/n Bibliothekar/in für die bibliothekspädagogische Arbeit abzustellen, dies mag ein berechtigter Einwand sein, widerspricht aber nicht den grundsätzlichen Ideen der Bibliothekspädagogik, sondern kritisiert lediglich eine Umsetzungsform. Außerdem wendet sich Sühl-Strohmenger gegen die Idee der Bibliothekspädagogik mit allen Bildungsträgern zu kooperieren und in allen Bibliothekstypen eingesetzt zu werden. „Bibliotheken sind gut beraten, sich nicht mit weitreichenden programmatischen Vorstellungen und gut gemeinten pädagogischen Absichten zu überfrachten, wollen sie nicht Gefahr laufen, nicht mehr ernst genommen zu werden. Die pädagogischen Aktivitäten in den Bibliotheken sollten sich einerseits unmittelbar an dem Bedarf der Nutzer, andererseits an den Inhalten der Fächer anknüpfen und zu einigermaßen überprüfbaren Ergebnissen

führen“ (Sühl-Strohmenger 2007, S. 21). Dazu ist zu sagen, dass auch Schultka davon ausgeht, dass die unterschiedlichen Bibliothekstypen für ihre Zielgruppen verschiedene bibliothekspädagogische Angebote entwerfen und mit den jeweiligen primären Bildungsträgern kooperieren auch in dem Sinne, dass an spezielle Fächerinhalte angeknüpft wird. Ansonsten ist die Ausgangslage von Sühl-Strohmenger und Schultka einfach eine andere. Sühl-Strohmenger ist mit der Universitätsbibliothek Freiburg im Netzwerk Informationskompetenz in Baden-Württemberg aktiv, er interessiert sich nur für die Belange der Hochschulbibliotheken und entsprechend für die Kooperationen mit den Hochschulen. Ohne Zweifel hat das NIK-BW viel bewirkt, was die Anerkennung der Leistungen und Möglichkeiten der Hochschulbibliotheken bei der Mitwirkung in der Entwicklung von Informationskompetenz im Hochschulbereich anbelangt (Positionspapier DBV, Enquete Kommission, Entschluss Hochschulrektoren Konferenz). Schultka, der mit ‚seiner‘ Erfurter Universitätsbibliothek in die thüringweite AG Benutzerschulung eingebunden ist, erlebt die fruchtbare Zusammenarbeit von Öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken, bei denen es um mehr als Informationskompetenzentwicklung geht. Bei der Bibliothekspädagogik handelt es sich insofern um ein umfassenderes, visionäres Konzept, das, weil es Öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken gleichermaßen erfasst, politisch umso machtvoller sein kann.

Definitionen

„Der Begriff der »Teaching Library« dient als Ausdruck der stärkeren Einbindung der Bibliotheken in das Bildungssystem,

d.h. der Modellierung der Bibliothek als Ort des Lehrens und des Lernens mit dem Ziel der Entwicklung und Förderung von Informations- und Medienkompetenz. Ihre Hauptkomponenten sind:

- Pädagogisch-didaktisch basierte Vermittlung von Bibliotheks- und Informations- bzw. Medienkompetenz
- Realisierung eines entsprechend vielseitigen, möglichst fest in das Studium integrierten Veranstaltungs-/Lernangebots mit virtueller bzw. persönlicher Lernunterstützung
- Pädagogisch-didaktisch qualifiziertes Lehrpersonal“ (Sühl-Strohmenger 2007, S. 22)

Reine Lernzentren, die sich mit dem bereitstellen der technologischen Infrastruktur und Selbstlernprogrammen begnügen, sieht Sühl-Strohmenger als Facetten der Teaching Library, da es sich auch um einen Lernort handele jedoch ohne die Lehraktivitäten zur Entwicklung von Informationskompetenz. Insofern stellt er fest, dass die Teaching Library „[...] nicht auf bibliothekarisch motivierte Lehrveranstaltungen zu beschränken wäre“ (Sühl-Strohmenger 2007, S. 23). Grundsätzlich betont er, dass die Übergänge fließend seien (vgl. ebd.)

Ergebnisse

Auffälligkeiten

Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	STANG, Richard: Bibliothek als Lernort. In: HORN, Klaus-Peter u.a. (Hrsg.): <i>Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft : Aa, Karl von der – Gruppenprozesse</i> . Bd. 1. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2012 (UTB 8468) – ISBN 978-3-8252-8468-8, S. 151		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2012	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Richard Stang war früher Mitarbeiter des DIE (Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung) und ist jetzt Professor für Medienwissenschaft, Medienpädagogik und Lernwelten an der HdM Stuttgart (vgl. HdM Stuttgart 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Lexikoneintrag
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Bibliothek im Kontext von Erziehungswissenschaft
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	

	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Bezug der öffentlichen Bibliotheken zur Bildungsbewegung im 18. und verstärkt im 19. Jahrhundert. Anfang des 20. Jahrhunderts befanden sich Bibliotheken und Volkshochschulen oft unter einem Dach und einer Leitung. Im Laufe der Zeit rückte die pädagogische Perspektive in den Hintergrund. Erst seit Ende der 1990er Jahre werden öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken auch konzeptionell als Lernort begriffen. Mit Konzepten wie Lernatelier oder Teaching Library wurden wieder Lernangebote zur Verfügung gestellt.
	Definitionen		Bibliothek als Lernort
	Ergebnisse		Pädagogische Aspekte und Konzepte von Bibliotheken werden thematisiert und herausgestellt.
	Auffälligkeiten		Der Artikel ist sehr durch die Arbeit Stangs in der Erwachsenenbildung geprägt.
	Offene Fragen		

Pädagogik

Analyseraster

Bibliografische Referenz	KRAFT, Volker: Erziehungswissenschaft – Pädagogik. In: HORN, Klaus-Peter u.a. (Hrsg.): <i>Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft : Aa, Karl von der – Gruppenprozesse</i> . Bd. 1. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2012 (UTB 8468) – ISBN 978-3-8252-8468-8, S. 348-351		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2012	
	Position der	Welche Akteure besetzen	Dr. Volker Kraft ist Professor für Pädagogik, Psychologie und

	Sprechenden	mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Beratung an der Hochschule Neubrandenburg im Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung (vgl. HS Neubrandenburg 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Lexikoneintrag
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Pädagogik und Erziehungswissenschaft sind gebräuchlich seit dem Ende des 18. Jh. In der griechischen Antike (480 v. Chr.)

gesprochen wird

war der paidagogos (von pais/Kind und agein/führen) jemand (meist ein Sklave), der das Kind (den Jungen) in die Schule führte. Die bei Ayschilos erwähnte Paideia (abgeleitet von paideuo/ich führe ein Kind) entwickelt sich zum zentralen Erziehungsgedanken der Antike (vgl. Kraft 2012, S. 249). Die Verwendung des Begriffs Pädagogik sei unscharf und uneinheitlich (vgl. Kraft 2012, S. 348, 350, 351). In Bezug auf die Verwendung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, habe sich die Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren zunehmend durchgesetzt (vgl. Kraft 2012, S. 350). Die Erziehungswissenschaft werde seit 1945 durch zwei Merkmale bestimmt: Ausdehnung und Unterscheidung in Teildisziplinen. Es wird festgestellt: „nicht nur die Erziehungswissenschaft wächst, sondern auch Zahl und Typik pädagogischer Berufe [...]“ (Kraft 2012, S. 350).

Definitionen

(1) Pädagogik: alles was in praktischer und theoretischer Hinsicht mit Erziehung in Verbindung steht (vgl. Kraft 2012, S. 348).
(2) Pädagogik wird oft synonym mit Erziehungswissenschaft verwendet (vgl. Kraft 2012, S. 348).
(3) Pädagogik mit dem Zusatz Praktische wird zu einer Metatheorie der Erziehung in scharfer Abgrenzung von Erziehungswissenschaft oder Philosophie der Erziehung (vgl. Kraft 2012, S. 348-349).
Pädagogik wird innerhalb der Erziehungswissenschaft als Ordnungsbegriff verwendet, z.B. für (5) Klassifikationen wie Allgemeine Pädagogik, Historische Pädagogik oder als Bezeichnung für Subdisziplinen (6) wie Schulpädagogik oder Sozialpädagogik (vgl. Kraft 2012, S. 349).
Der Begriff Pädagogik wird zur (7) Bezeichnung verschiedener

	<p>theoretischer Richtungen verwendet, z.B. geisteswissenschaftliche Pädagogik oder zur (8) Bezeichnung einer bestimmten Erziehungspraxis (Montessori-Pädagogik, Reform-Pädagogik) (vgl. Kraft 2012, S. 349).</p> <p>„(9) Gerade in neuerer Zeit finden sich außerdem vermehrt sog. Bindestrich-Pädagogiken, womit praktische Bemühungen und theoretische Reflexionen erfasst werden, die sich auf ein spezifisches Handlungsfeld beziehen (z.B. Museumspädagogik, Medienpädagogik)“ (Kraft 2012, S. 349).</p> <p>(10) Pädagogik in abgewandelter Form ist eine Berufsbezeichnung (Pädagoge) oder ein akademischer Grad (Diplom-Pädagoge).</p> <p>(11) Adjektivisch gebraucht in anderen Wissenschaften, wenn diese sich speziell mit Erziehung befassen (z.B. Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie).</p>
Ergebnisse	Bibliothekspädagogik wird nicht erwähnt – allerdings analog Museums- bzw. Medienpädagogik.
Auffälligkeiten	Ein Organigramm mit wichtigen Teildisziplinen oder Feldern der Pädagogik gibt es nicht. Didaktik als Subdisziplin von Pädagogik wird nicht thematisiert.
Offene Fragen	Die Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaft bleiben mehrdeutig (vgl. Kraft 2012, S. 351).

Analyseraster			
Bibliografische Referenz	LENZEN, Dieter (Hrsg.): <i>Erziehungswissenschaft : ein Grundkurs</i> .6. Aufl., Reinbek bei Hamburg : Rowohlt 2004 (Rowohlts Enzyklopädie55531) – ISBN 3-499-55531-X		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2004	
	Position der	Welche Akteure besetzen	Dieter Lenzen ist seit 1975 Professor für

	Sprechenden	mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Erziehungswissenschaft, z. Zt. Präsident der Universität Hamburg (vgl. Universität Hamburg 2015c).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Einführung in das (Studien-)Fach Erziehungswissenschaft
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich Gibt sich den Anschein praxisnah zu sein, Ausgangspunkte sind verschiedene Aspekte pädagogischer Tätigkeit.
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es werden Begriffe und Strömungen des Fachs vorgestellt.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Thematisiert werden die pädagogischen Tätigkeiten Erziehung, Bildung, Sozialisation, Unterricht und Hilfe.

gesprochen wird	Desweiteren werden die Träger pädagogischer Tätigkeiten vorgestellt wie Familie oder Lehrer und die Objekte auf die sich die pädagogische Tätigkeit bezieht: Kind, Schüler, Jugendlicher und der Erwachsene. Schließlich werden noch pädagogische Berufsfelder vorgestellt und ein Blick auf Lehre und Forschung geworfen.
Definitionen	Verbindliche, aktuelle oder konsensfähige Definitionen werden nicht angeboten, eher wird ein Überblick über die historische Entwicklung verschiedener Begriffe gegeben.
Ergebnisse	Vorstellung des Fachs Erziehungswissenschaft für Studieninteressierte oder Studienanfänger/innen
Auffälligkeiten	Nicht gesprochen wird über Didaktik! Das Kapitel, in dem man Didaktik am ehesten verorten kann, wird „Unterricht“ genannt.
Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	STEIN, Margit: <i>Allgemeine Pädagogik</i> . 2. überarb. Aufl., München : Reinhardt, 2013 – ISBN 978-3-8252-4057-8		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2013	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Margit Stein hat eine Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Vechta. Margit Stein studierte, promovierte und habilitierte an der katholischen Universität Eichstätt. Sie ist Diplom Psychologin und Diplom Pädagogin (vgl. Universität Vechta 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch,	Einführung für Studierende

		Dissertation etc.?	
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich Klar strukturiert, mit Definitionen, Zusammenfassungen und Merksätzen
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Klare gegliederte und gut verständliche Einführung in das Fach Pädagogik
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	div. geistes- und sozialwissenschaftliche Theorien
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Stein gibt einen Überblick über Pädagogik mit den vier Bereichen Sozialisation, Erziehung, Bildung und Lernen sowie den Adressaten von Erziehung und Bildung. Abgerundet wird alles mit einem Überblick über pädagogische Forschung und Forschungsmethoden.
	Definitionen		„ Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft [Hervorhebung im Original] ist die Wissenschaft, die Prozesse der Erziehung, Bildung, des Lernens und der Sozialisation wissenschaftlich beobachtet, interpretiert, erklärt, die

Auswirkungen dieser Praxis vorhersagt und somit allen hieran beteiligten Personen der pädagogischen Praxis Handlungswissen zur Verfügung stellt“ (Stein 2013, S. 12). Kurz Pädagogik reflektiert Prozesse der Erziehung, Bildung, des Lernens und der Sozialisation und leitet als Handlungswissenschaft diese Prozesse an.

„Jedem pädagogischen Handeln liegen bestimmte Menschenbilder zugrunde, die definieren, welche Handlungsaspekte sowie emotionale, geistige, körperliche, soziale und kulturelle Anteile den Menschen ausmachen, welche Bedürfnisse er hat und wie sich darauf aufbauend, die Aufgaben der Pädagogik benennen lassen“ (Stein 2013, S. 18). Sozialisation versteht Stein „als lebenslanger, bidirektionaler Prozess [...], der die Persönlichkeitswerdung und Identitätsbildung des Menschen in kritischer Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und die Rückwirkungen des Menschen auf die Gesellschaft beinhaltet. Ziel des Sozialisationsprozesses ist die vollständig entwickelte Identität des Einzelnen und die Herausbildung einer gemeinsamen Handlungspraxis in sozialen Gruppen und der Gesamtgesellschaft“ (Stein 2013, S. 35).

„Erziehung basiert auf der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen und ist ein direkter und indirekter Prozess, mit welchem Personen andere Menschen dauerhaft in ihren psychischen Dispositionen beeinflussen“ (Stein 2013, S. 39). Stein versteht den Erziehungsprozess als einen Trans- und Interaktionsprozess, der in zwei Richtungen geht. Der Erziehende wirkt also nicht nur auf den Zögling ein, sondern dieser entscheidet auch, welche Erziehungsangebote er annimmt (vgl. Stein 2013, S. 39).

Im Zusammenhang mit Erziehung wichtig sind die Erziehungsziele, die normativen Vorgaben und die Erziehungsstile, wie wird erzogen. Stein empfiehlt den autoritativ-demokratische Erziehungsstil in Kombination mit sozialen Verstärkern (vgl. Stein 2013, S.54-58). Wobei der autoritativ-demokratische Erziehungsstil gekennzeichnet ist durch Wärme und Gefühle im Umgang, Zärtlichkeit und Wertschätzung, hohen Forderungen, aber auch Erklärungen für Bitten und Entscheidungen, Förderung von Eigenständigkeit, Kooperation, soziale Werte und Strafen als Konsequenzstrafen. Lob, Zuwendung, Liebe und Zeit sind charakteristische soziale Verstärker. Zwischen einer Person die erzieht, und einem Menschen, der erzogen wird, besteht ein hierarchisches Gefälle.

Stein bezieht sich auf den Bildungsbegriff von Klafki, für den Emanzipation und Mündigkeit des Menschen das oberste Ziel sind. Entsprechend versteht Stein Bildung als einen intrapersonalen, lebenslangen Prozess des Menschen, indem er seine Persönlichkeit wesensgemäß und seinsgerecht entfaltet (vgl. Stein 2013, S. 62). Stein weist daraufhin, dass der klassische, humanistische Bildungsbegriff von Humboldt, der unter Allgemeinbildung im Wesentlichen die Anhäufung von Wissen verstand (materialer Bildungsbegriff), sich gewandelt hat zu einem formalen Bildungsbegriff. Hier wird unter Bildung die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, sich kompetent und adäquat mit den Schlüsselproblemen der Menschheit auseinander zu setzen. Dabei war es jedoch Humboldts Verdienst, sich gegen das Primat der beruflichen Nützlichkeit von Bildung gewendet zu haben. Die Allgemeinbildung mit der Entwicklung der individuellen

	Kräfte und Potenziale sollte der beruflichen Ausbildung voran gehen.
Ergebnisse	
Auffälligkeiten	Auffällig ist eine deutlich christliche Orientierung. So liegt ein Schwerpunkt auf der Vermittlung von sozialen bzw. christlichen Werten und Moralvorstellungen.
Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	SEEL, Norbert M. ; HANKE, Ulrike: <i>Erziehungswissenschaft : Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende</i> . Berlin : Springer, 2015 – ISBN 978-3-642-55206-9		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2015	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Dr. Norbert Seel, zuletzt Professor und Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Freiburg i. Br., 2012 emeritiert (vgl. Uni Freiburg 2015b). Strategie: Will sich als Emeritus mit einem umfassenden Lehrbuch ein Denkmal setzen. Dr. Ulrike Hanke, seit 2012 habilitiert, akademische Rätin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg i. Br., Privatdozentin (vgl. Hanke 2015b). Strategie: Möchte eine Professur und muss veröffentlichen, kann das Werk von Seel fortführen.
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Lehrbuch, sehr dick: knapp 1.000 Seiten
	Rhetorik	Welche sprachlichen und	Sachlich, wissenschaftlich

		symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Mit Marginalien, Zitaten, Tabellen, Schaubildern, Aufgaben, zwei diskutierenden Studierenden pädagogisch angereichert
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Umfassendes, aktuelles, klar aufgebautes und gut verständliches Lehrbuch
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Die Co-Autorin Ulrike Hanke ist ebenfalls Autorin des Buches <i>Informationskompetenz professionell fördern. Ein Leitfaden zur Didaktik von Bibliothekskursen</i> . Seel und Hanke kommen aus dem Bereich Lehren und Lernen, Hochschuldidaktik, und Instructional Design. Philosophie, Anthropologie, Soziologie, Psychologie, Ethnologie
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	
	Definitionen		„Der Begriff der Erziehung beschreibt Prozesse, die Personen (in der Regel Kinder oder Jugendliche) unter Anleitung anderer durchlaufen, um ihre intellektuellen, emotionalen, geistigen, sozialen und physischen Fähigkeiten zu entwickeln (= Personalisation) und zu vollwertigen Mitgliedern der sozial-kulturellen Gemeinschaft zu werden, der sie

angehören (= Sozialisation/Enkulturation)" (Seel 2015, S. 14).

Ein Wesensmerkmal von Erziehung ist die Interaktion, bzw. der pädagogische Bezug zwischen den Interaktionspartnern. Die Beziehung zwischen Erzieher und Kind (als zu Erziehendem) ist getragen von Liebe und Autorität auf Seiten des Erziehers und von Liebe und Gehorsam auf Seiten des Kindes. Dabei erwächst die Autorität des Erziehers nicht aus dessen Macht und Überlegenheit, sondern aus seiner Verantwortung gegenüber dem zu Erziehenden, dessen Gehorsam auch nicht als Unterwerfung unter die Macht des Erziehers zu verstehen ist, sondern als Vertrauen in den Erzieher (vgl. Seel 2015, S. 14).

Erziehungsziel ist das Herausführen aus dem Zustand der Unmündigkeit in den Zustand der Mündigkeit (Kant, Adorno). Erziehung zur Mündigkeit soll eine schrittweise „Bewusstwerdung“ bzw. Einsicht in die Gegebenheiten der (eigenen) Sozialisation ermöglichen. Dementsprechend werden als Ziele der Erziehung zur Mündigkeit die Ermöglichung eigenständigen Denkens, angemessenen Urteilens und sozial verantwortlichen Handelns genannt. Das sich dabei allmählich entwickelnde, aber nicht abschließbare Herausbilden eines selbstverantwortlichen Handelns und eines Selbst- und Weltverhältnisses, zu dem die Erziehung zur Mündigkeit hinführen soll, kann auch als Teil der Bildung verstanden werden, die von Generation zu Generation weitergegeben wird (vgl. Seel, S. 16).

Bildung steht „[...] im Dienst der Selbstverwirklichung und des Selbstverständnisses des Menschen [...]“ (Seel 2015, S. 17).



„Im Unterschied zur Erziehung, die als gezielte Einflussnahme auf die Sozialisation und Personalisation von außen nach innen wirken will, bezieht sich Bildung auf den in der Person ablaufenden Prozess des Sichherausbildens eines Selbst- und Wertbewusstseins, das auf die Außenwelt gerichtet ist und zeitlich überdauernd das Handeln der Person in unterschiedlichen Lebensbereichen beeinflusst. Bildung ist somit von innen nach außen gerichtet“ (Seel 2015, S. 19).

„Der Begriff der Erziehung bezieht sich auf äußere Maßnahmen, die zielgerichtet Prozesse auslösen sollen, durch die Personen (zu Erziehende) unter Anleitung anderer Personen (Erzieher) ihre intellektuellen, emotionalen, geistigen, sozialen und physischen Fähigkeiten entwickeln (Personalisation) und zu vollwertigen Mitgliedern der sozialen und kulturellen Gemeinschaft werden, der sie angehören (Sozialisation/Enkulturation). Grundlage der Erziehung ist der pädagogische Bezug zwischen Erzieher und zu Erziehendem. Erziehung ist von außen nach innen gerichtet“ (Seel 2015, S. 22).

„Der Begriff der Bildung bezieht sich auf die in Personen ablaufenden Prozesse des Sichherausbildens eines Selbst-

und Wertbewusstseins, das zeitlich überdauernd zu eigen- und sozialverantwortlichem Handeln in unterschiedlichen Lebenssituationen mit spezifischen Anforderungen qualifiziert.

Bildung beinhaltet den Aufbau von Handlungskompetenz, die Selbstkompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz umfasst, auf eine gesellschaftlich gewünschte Qualität ausgerichtet ist und als pädagogisch erstrebenswert beurteilt wird. Bildung ist von innen nach außen gerichtet“ (Seel 2015, S. 22).

Erziehungs- und Bildungsprozesse:

„Der Auslöser eines Erziehungsprozesses ist eine Person, da Erziehung alle bewussten und gezielten Handlungen eines Individuums in Bezug auf ein anderes Individuum umfasst, die dieses zu einer selbstständigen Lebensführung befähigen sollen. Demgegenüber ist der Auslöser eines Bildungsprozesses die sozial-kulturelle Umwelt (zu der auch Personen wie Erzieher gehören)“ (Seel 2015, S. 23).

Erziehungs- und Bildungsprozesse beruhen auf Kommunikation und Interaktion (Watzlawick, Schulz von Thun) (vgl. Seel 2015, S. 24).

Der Endzustand von Erziehung ist die mündige Person, der Endzustand von Bildung ist Handlungskompetenz [...]“ (Seel 2015, S. 25).

Didaktik

Die Didaktik beschäftigt sich mit den Phänomenen des Lehrens und Unterrichtens. Eine Definition ist: die Didaktik ist die Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen – nach

Dolch, Heimann und Schulz (vgl. Seel 2015, S. 25). Zwei wichtige Strömungen sind die lerntheoretische Didaktik von Aebli und die bildungstheoretische von Klafki.
 Lehren und Lernen
 Lehren ist der Einsatz von zielgerichteten Handlungen, die Lernen ermöglichen sollen oder das methodische Herstellen von Situationen, die Lernen befördern (vgl. Seel 2015, S. 27).

Ergebnisse
 Auffälligkeiten
 Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	KRON, Friedrich W. ; JÜRGENS, Eiko ; STANDOP, Jutta: <i>Grundwissen Pädagogik</i> . 8., aktualisierte. Aufl., München : Reihhardt, 2014 (UTB 8038) – ISBN 978-3-8252-8550-0		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2014	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Kron war Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz (vgl. Kron 2014). Dr. Jürgens ist Diplom Pädagoge und Lehrer, als Professor für Theorie der Schule und des Unterrichts lehrt er an der Universität Bielefeld (vgl. Kron 2014). Dr. Standop ist Lehrerin und Professorin für Schulpädagogik, Erziehung und Bildung an der Universität Trier. Pädagogik verstehen die Autor/innen des Buches als verstehende und erklärende Sozialwissenschaft (vgl. Kron 2014, S. 164).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein	Im Klappentext wird das Buch als „Standardlehrbuch“ der Pädagogik gepriesen.

	Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	
Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich Mit Marginalien für Literatur, Schlüsselbegriffen, Beispielen und Definitionen zur besseren Orientierung
Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Das Lehrbuch führt in das Fach Pädagogik ein. Es wird dazu das Studienfach mit seinem Kerncurriculum vorgestellt, danach Grundbegriffe der Pädagogik (der Teil der hier im Wesentlichen analysiert wird). Dann wird der Sozialisations- und Erziehungsprozess beschrieben. Es folgt ein Überblick über die Institutionen von Erziehung und Bildung, desweiteren werden wichtige wissenschaftstheoretische Ansätze und Forschungsmethoden vorgestellt.
Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Philosophie, Anthropologie, Ethnologie, Soziologie, Psychologie ...
Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen

Definitionen

In der Didaktik geht es um Denk- und Handlungsmodelle von Lehr- und Lernprozessen. Themen sind außerdem Ziele und Inhalte von Unterricht sowie Methoden und Medien (vgl. Kron 2014, S. 24).

Kurzdefinition „Erziehung ist die bewusste und/oder geplante Beeinflussung von Personen, insbesondere von Heranwachsenden“ (Kron 2014, S. 44).

„Von Erziehung kann in einem logischen Sinne nur von folgenden Auffassungen gesprochen werden: a) Erziehung als sozialer Prozess; b) Erziehung als Tätigkeit des Erziehers; c) Erziehung als symbolische Interaktion“ (Kron 2014, S. 46).

Kron versteht Erziehung mit Fend als „Sozialmachung“ (vgl. Kron 2014, S. 46). „Der Prozess der »Sozialwerdung« spielt sich als Enkulturations- und Sozialisationsvorgang ab, dem der Heranwachsende stets und ständig ausgesetzt ist und in dessen Verlauf er gesellschaftlich-kulturell handlungsfähig gemacht wird. Jenen Aspekt dieses Prozesses aber, in dem es speziell um persönlichkeitsbildende und reflexive, von dem handelnden Individuum selbst bestimmte Lernvorgänge geht, bezeichnet Fend als »Sozialmachung« und setzt diesen Begriff inhaltlich mit dem der Erziehung gleich“ (Kron 2014, S. 46).

„Lernen ist die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt aneignet, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ (Kron 2014, S. 55).

Aus der geisteswissenschaftlichen Denktradition (nach Herbart) gesehen ist Bildung „[...] die harmonische Entfaltung aller Kräfte im Menschen“ (Kron 2014, S. 66). Von der empirischen, sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung wird

Bildung beschrieben als „[...] unterschiedliche gesellschaftliche Qualifikationen [...], die die Mitglieder einer Gesellschaft in verschiedenen Institutionen erwerben und durch die ihre Stellung in der Gesellschaft bestimmt wird“ (Kron 2014, S. 66). Hinweis auf Klafkis Verbindung von materialer und formaler Bildung zur kategorialen Bildung.

Ergebnisse

Auffälligkeiten

Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	FAULSTICH, Peter , FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Grundkurs Erziehungs- und Bildungswissenschaft : eine Einordnung. In: FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (Hrsg.) ; FAULSTICH, Peter (Hrsg.): <i>Erziehungswissenschaft : ein Grundkurs</i> . Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 2008 (Rowohlt's Enzyklopädie 55692) – ISBN 978-3-499-55692-0, S. 9-30		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2008	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Dr. Faulstich und Dr. Faulstich-Wieland beide emeritiert, waren zum Schluss Professor/innen an der Universität Hamburg (vgl. Faulstich-Wieland 2008; vgl. Universität Hamburg 2015a; vgl. Universität Hamburg 2015b).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	

	Fragestellung, Theorie- schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht- diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird Definitionen	Abgrenzungen und Bezugnahmen	<p>Bildung ziele auf Selbstbestimmung und Mündigkeit (vgl. Faulstich-Wieland 2008, S. 17). „Bildung geschieht immer im Rahmen gesellschaftlicher Widersprüche von Selbständigkeit und individueller Autonomie auf der einen, von Einordnung und gesellschaftlichem Zwang auf der anderen Seite. [...] Bildung erfordert und bedeutet Sachkompetenz, moralbegründete Kritik und Urteilsvermögen“ (Faulstich-Wieland 2008, S. 17). Faulstich-Wieland verweist auf das Zusammenspiel von Lernen, Sozialisation, Erziehung und Bildung.</p> <p>Die Kinder- und Jugendbildung bezeichnet die außerschulische Bildung. Mit Blick auf den Bildungsanteil</p>

werde die Freiwilligkeit in Abgrenzung zur Schule betont. Allerdings ist sie als Bildungspraxis nicht durchgängig anerkannt (vgl. Faulstich-Wieland 2008, S. 24). Erwachsenenbildung ist zu einem der größten Bildungsbereiche geworden. „Weiterbildung dient vielfältigen individuellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Interessen. Sie ist notwendig für den Erhalt volkswirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, die Anpassung an die dynamische Technologieentwicklung und so wichtiger Aspekt der Arbeitsmarktpolitik. Weiterbildung ist aber auch integraler Bestandteil für funktionierende Mitbestimmung und Demokratisierungsbestrebungen und wird darüber hinaus als Moment individueller Weiterentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung verstanden“ (Faulstich-Wieland 2008, S. 27).

Ergebnisse

Auffälligkeiten

Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	PONGRATZ, Ludwig A.; BÜNGER, Carsten: Bildung. In: FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (Hrsg.) ; FAULSTICH, Peter (Hrsg.): <i>Erziehungswissenschaft : ein Grundkurs</i> . Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 2008 (Rowohlts Enzyklopädie 55692) – ISBN 978-3-499-55692-0, S. 110-129		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr		2008
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Pongratz war promoviert, habilitiert und zuletzt Professor an der Technischen Universität Darmstadt mit dem Tätigkeitsschwerpunkt Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung. (vgl. Pongratz 2015).

Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Beitrag im Grundkurs Erziehungswissenschaft
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie- schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht- diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Zwei Extrempositionen: Bildung als festumrissener Bestand von Kulturgütern und Wissen auf der einen Seite und Bildung als leerer Begriff, dessen Bedeutung unbestimmbar geworden ist (vgl Pongratz 2008, S. 110). „Bildung zielt auf das – zugleich schwierige und gefährdete – Kunststück individueller Selbstkonstitution“ (Pongratz 2008,

S. 116).

„Bildung heißt also, den gesellschaftlichen Widerspruch von eingeforderter Selbständigkeit und aufgeherrschtem Zwang aufzunehmen und auszutragen“ (Pongratz 2008, S. 117).

Definitionen

Ergebnisse

Auffälligkeiten

Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	GUDJONS, Herbert: <i>Pädagogisches Grundwissen : Überblick - Kompendium - Studienbuch</i> . 10., aktualisierte Aufl., Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2008 (UTB 3092) – ISBN 978-3-82523092-0		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2008	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Herbert Gudjons ist emeritierter und promovierter Professor der Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft (vgl. Gudjons 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Das Buch will einen Überblick über die Erziehungswissenschaft geben, es dient als Einführung ins Fach und zur Examensvorbereitung (Klappentext, Einleitung – Gudjons 2008, S. 13).
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen	Sachlich, wissenschaftlich

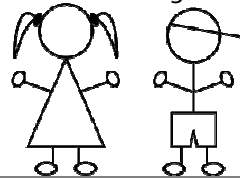
		Mittel und Strategien werden eingesetzt?
	Fragestellung, Theorieschule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik Psychologie, Soziologie etc.
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen

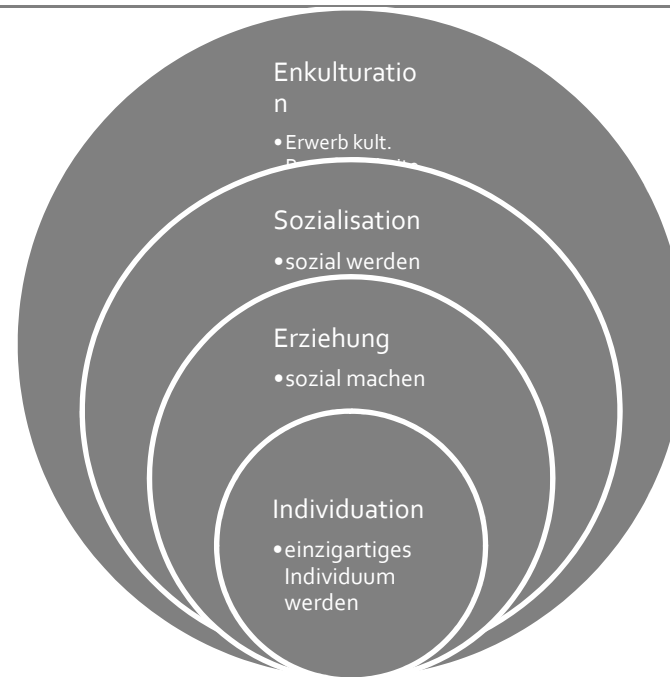
Definitionen

„Im Mittelpunkt neuerer Sozialisationsforschung steht das Modell des »produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts« (Hurrelmann/Ullich 1991,9). Die beiden großen Analyseeinheiten „Gesellschaft“ auf der einen Seite und „Organismus/Psyche“ auf der anderen finden ihren Schnittpunkt in der »Persönlichkeit« bzw. Persönlichkeitsentwicklung. Der Vermittlungsprozess zwischen beiden geschieht wesentlich durch Interaktion, Kommunikation und Tätigkeiten“ (Gudjons 2008, S. 151).

Sozialisation und Erziehung

„Der [...] Sozialisationsbegriff ist dem Begriff der Erziehung logisch übergeordnet. Während der Sozialisationsbegriff ein breites Interaktionsgeschehen beinhaltet, werden mit Erziehung (nur) »die Handlungen und Maßnahmen bezeichnet, die die Menschen versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zu nehmen, um sie nach bestimmten Wertmaßstäben zu fördern, ... also die bewussten und geplanten Einflussnahmen« (Hurrelmann 1998,14). Der entscheidende Unterschied liegt also darin, dass Erziehung gebunden ist an Absicht/Intention [...] während Sozialisation eine allgemeine Beeinflussung bezeichnet. Somit ist Erziehung ein Teil von Sozialisation“ (Gudjons 2008, S. 152). →Die Zitate kommen von Klaus Hurrelmann und nicht Bettina Hurrelmann, die wichtige Impulse zur Leseförderung und -didaktik setzte.





Darstellung vom Zusammenwirken von Enkulturation, Sozialisation, Erziehung und Individuation, Quelle: eigene Darstellung nach Gudjons 2008, S. 180
Erziehung beschreibt Gudjons mit Rückgriff auf Brezinkas Erziehungsbegriff als Handlungen, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern (vgl. Gudjons 2008, S. 187). Erziehungsziele sind Mündigkeit, Partizipation und Emanzipation, die allerdings auch kritisierte werden, allerdings sollten in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft Erziehungsziele kontrovers diskutiert werden (vgl. Gudjons 2008, S. 193).
Bildung hat die Funktion, in die Gesellschaft einzuführen und Regeln einzuüben und eine kritische, reflexive Distanz herzustellen. Sie umfasse mehr als

»Bildungsgüter« (materiale Bildung) und innere Kräfteentwicklung (formale Bildung), sie umschlieÙe existenzielle Fragen wie „Wer bin ich?“, „Wozu bin ich da?“ und „Was ist zu tun?“. Im Gegensatz zu Erziehung sei Bildung ein lebenslanger Prozess (vgl. Gudjons 2008, S. 202-203).

Lernen und Erziehung

„Lernen ist also – anders als »Erziehung« – ein *wertneutraler Begriff*. Es geht um die Kennzeichnung von *Änderungen* (nicht wie beim Erziehungsbegriff um Verbesserungen) menschlicher Verhaltensdispositionen, die durch Verarbeitung von Erfahrungen erklärt werden können“ (Gudjons 2008, S. 212). Die Lerntheorien lassen sich nach Gudjons in zwei große Bereiche einteilen: einerseits die behavioristischen und andererseits die der kognitiven Organisation (vgl. Gudjons 2008, S. 212).

Didaktik ist nach Gudjons die wissenschaftliche Reflexion von organisierten Lehr- und Lernprozessen. Er verweist noch auf eine enge Auffassung wonach Didaktik die Wissenschaft vom Unterricht sei, bzw. auf eine weite, wonach Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen generell sei (vgl. Gudjons 2008, S. 231).

Gudjons stellt verschiedene didaktische Modelle dar: die kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki), die lerntheoretische Didaktik (Hamburger Modell nach Schulz), die kybernetische Didaktik (von Cube), die lernzielorientierte oder curriculare Didaktik (Möller) um nur einige zu nennen.

Ergebnisse

Auffälligkeiten

Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz RAITHEL, Jürgen ; DOLLINGER, Bernd ; HÖRMANN, Bernd: *Einführung Pädagogik : Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. 3. Aufl., Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009 – ISBN 978-3-531-91828-0

Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr		2009
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Raithel studierte ab 1990 Psychologie, Pädagogik, Ethnologie, Anthropogeographie, Soziologie, Kunstgeschichte und Sportwissenschaft. Er promovierte 1998 im Fach Pädagogik und 2004 im Fach Medizinsoziologie, 2005 habilitierte er sich an der Universität Bamberg (vgl. Raithel 2015). Dollinger ist Professor am Department Erziehungswissenschaften der Universität Siegen (vgl. Universität Siegen 2015). Hörmann ist seit 2012 emeritiert, er war Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bamberg (vgl. Universität Bamberg 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Lehrbuch, Einführung in das Fach Pädagogik
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich Keine Marginalien, Lernaufgaben etc.
	Fragestellung, Theorie-Schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es geht darum, in zentrale Inhalte und Themen des Fachs Pädagogik kurz und prägnant einzuführen.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen	Übertragbare Aussagen	Soziologie, Psychologie, Anthropologie

	Texten	aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen
	Definitionen	<p>Erziehung Raithel u.a. beschreiben Erziehung mit Rückgriff auf ein Zitat von Brezinka: „Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern“ (Raithel 2009, S. 22).</p> <p>Erziehungsstile Raithel u.a. beschreiben nach K. Hurrelmann fünf Erziehungsstile. Den autoritären, den überbehüteten, den vernachlässigenden, den permissiven und den zu favorisierenden autoritativ-partizipativen Erziehungsstil (vgl. Raithel 2009, S. 29). Entwicklungsfördernde Erziehung ist durch emotionale Wärme gekennzeichnet (Anteilnahme, Zuwendung, Trost, Körperkontakt, Lächeln, freundliche Zuwendung, wohlwollende Atmosphäre) (vgl. Raithel 2009, S. 31).</p> <p>Bildung „Bildung [...] meint die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten in Selbstverfügung und aktiver Gestaltung mit dem Ziel der reflexiven Ausformung eines kultivierten Lebensstils (Educand-Perspektive)“ (Raithel 2009, S. 36).</p>

Qualifikation und Kompetenz

„*Qualifikation* betrachtet den Lernerfolg im Hinblick auf die Verwertbarkeit [...]“ (Raithel 2009, S. 39).

„*Kompetenz* sieht den Lernerfolg im Hinblick auf die Person des Lernenden [...]“ (Raithel 2009, S. 39).

Elemente der Handlungskompetenz sind die Sach- bzw. Fachkompetenz, die Sozialkompetenz, die Methodenkompetenz und die Selbst- bzw. Persönlichkeitskompetenz (vgl. Raithel 2009, S. 40).

„*Enkulturation*: Der Mensch ist von Natur aus ein Kulturwesen, das seine kulturelle Lebensweise erlernen und sich aneignen muss. [...] Das Erlernen der Kultur im umfassenden Sinne wird in der Kulturanthropologie als Enkulturation bezeichnet [...].“ (Raithel 2009, S. 59).

„Der Begriff *Sozialisation* wurde vom französischen Soziologen EMILE DURKHEIM (1907/1972) eingeführt [Hervorhebungen im Original], um den Vorgang der Vergesellschaftung des Menschen, die Prägung der menschlichen Persönlichkeit durch gesellschaftliche Bedingungen zu kennzeichnen. [...] *Heute ist Sozialisation* [Hervorhebungen im Original] ein Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit zwischen Individuum und der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt zu verstehen [...]“ (Raithel 2009, S. 60). Wobei das Individuum mit K. Hurrelmann als ein »produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt« beschrieben wird (vgl. ebd.).

„Lernen bedeutet die Änderung menschlichen Verhaltens und zugrunde liegender Dispositionen durch die Verarbeitung von Erfahrungen. Die beim Lernen zustande kommenden

Veränderungen [Hervorhebung im Original] der Verhaltensdispositionen können als Neuerwerbungen, Abwandlungen und Festigungen erfolgen“ (Raithel 2009, S. 68).

Didaktik

Raithel stellt drei Didaktikbegriffe vor. Demnach verstehe von Hentig Didaktik als Wissenschaft über relevante Größen im Unterricht, Entwurf einer konkreten, praxisanleitenden Bildungstheorie und als ein für Veränderungen offenes System. Für Klafki sei die Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen in allen Formen auf allen Stufen, die Theorie des Unterrichts, die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans und die Theorie vom optimalen Lehren und Lernen. Flechsig / Haller verstehen didaktisches Handeln als Organisation von Lernprozessen, Gestaltung der institutionellen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen, die Gestaltung von Lehrplan, Schul- und Unterrichtskonzepten sowie die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen.

Ergebnisse

Auffälligkeiten

Offene Fragen

Didaktik

Analyseraster

Bibliografische Referenz	LÜDERS, Manfred: Didaktik. In: HORN, Klaus-Peter u.a. (Hrsg.): <i>Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft : Aa, Karl von der – Gruppenprozesse</i> . Bd. 1. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2012 (UTB 8468) – ISBN 978-3-8252-8468-8, S. 269-271
Formation der	Erscheinungsjahr 2012

Äußerungsmodalitäten	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Manfred Lüders ist promoviert und hat seit 2004 eine Professur für Schul- und Grundschulpädagogik in Erfurt, Ausbildung in Westdeutschland (vgl. Universität Erfurt 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Lexikoneintrag
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-Schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der	Begriffe/ Gegenstände –	Abgrenzungen und	Wolfgang Klafki entwickelte die bildungstheoretische

Gegenstände	auch worüber nicht gesprochen wird	Bezugnahmen	Didaktik (vgl. Lüders 2012, S. 270).
	Definitionen		„Im Diskurs der Didaktik selbst wird Didaktik bestimmt als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, als praktische Pädagogik, als Theorie des Lehrens und des Lernens, als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, als Unterrichtslehre, als Unterrichtsmethodik oder als angewandter Lernpsychologie“ (Lüders 2012, S. 269).
	Ergebnisse		„Eine einheitliche Definition des Begriffs der Didaktik (vom griechischen didaktiké = Lehrkunst) ist bis heute nicht verfügbar“ (Lüders 2012, S. 269).
	Auffälligkeiten		
	Offene Fragen		

Analyseraster

Bibliografische Referenz	PETERßEN, Wilhelm: <i>Lehrbuch Allgemeine Didaktik</i> . 6. völlig veränd., aktualisierte und stark erw. Aufl., München : Oldenburg, 2001 (EGS-Texte) – ISBN 3-486-02561-9		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr		2001
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Wilhelm Peterßen ist emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, lehrte an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und der Universität Konstanz (vgl. PH Weingarten 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Lehrbuch, Einführung, Grundlagenwerk
	Rhetorik	Welche sprachlichen und	Wissenschaftlich, sachlich

		symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	
	Fragestellung, Theorie-Schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Zunächst klärt Peterßen, was Didaktik ist, dann stellt er aktuelle Positionen der Didaktik vor (lerntheoretische, bildungstheoretische und konstruktivistische Didaktik) und beschreibt die historische Entwicklung. Schließlich fasst Peterßen Didaktik als Orientierungs-, Strukturierungs- und Legitimierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer zusammen.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Begründer der Didaktik ist Comenius (1592-1670), der die Didaktik als Lehrkunst versteht (vgl. Peterßen 2001, S. 17). Ebenfalls eine wichtige Einflussgröße der Didaktik ist Herbart (1776-1848), der Didaktik als Unterrichtslehre sieht (vgl. ebd.). Klafki begründete in den 50er Jahren die Bildungstheoretische Didaktik (vgl. ebd.)
	Definitionen		„Allgemeine Didaktik wird als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft aufgefasst“ (Peterßen 2001, S. 19). „Allgemeine Didaktik wird als Wissenschaft aufgefasst“

(Peterßen 2001, S. 19). Allgemeine Didaktik ist auf die Totalerfassung des Unterrichtsgeschehens aus (vgl. Peterßen 2001, S. 21). „Allgemeine Didaktik ist immer Theorie und Lehre zugleich“ (Peterßen 2001, S. 22). „Allgemeine Didaktik bezeichnet jene wissenschaftliche Disziplin, deren Gegenstandsfeld das Lehren und Lernen schlechthin ist, die aber als integrierende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft das umfassendere gesamte Erziehungsgeschehen im Blick behält. Als Berufswissenschaft vor allem von Lehrern erforscht sie ihr Feld mit wissenschaftlichen Mitteln und entwickelt Theorien des Handelns für die Lösung alltäglicher Lehr- und Lernprobleme [...]“ (Peterßen 2001, S. 22)

Ergebnisse
 Auffälligkeiten
 Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	KRON, Friedrich W.; JÜRGENS, Eiko; STANDOP, Jutta: <i>Grundwissen Didaktik</i> . 6., überarb. Aufl., München : Reinhardt, 2014 (UTB 8073) – ISBN 978-3-8252-8575-3		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2014	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Kron ist emeritierter Professor der Universität Mainz, Dr. Jürgens ist Professor an der Universität Bielefeld und Dr. Standop ist Professorin an der Universität Trier (vgl. Kron 2014).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht,	Grundlagenwerk, Einführung

		Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich Mit Marginalien, Zitaten, Tabellen, Schaubildern, Aufgaben
	Fragestellung, Theorie-Schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Didaktik als Enkulturationswissenschaft
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Didaktische Grundfragen sind: Was? Wie? Wozu? Warum? Wem? Wo? Wann? Wer? (vgl. Kron 2014, S. 23, Tabelle 8: Didaktische Grundfragen). Didaktisches Viereck im Strukturzusammenhang von Unterricht (vgl. Kron 2014, S. 25)
	Definitionen		Didaktik ist eine Teildisziplin der Pädagogik (vgl. Kron 2014, S. 20-22). Die Fachdidaktiken sind Teile der Didaktik, sie orientiert sich

außerdem an der Fachwissenschaft und am Schulfach (Kron 2014, S. 30).

Methodik ist ein eigenständiger Aufgabenbereich der Didaktik und ihr nachgeordnet. Hier wird auf Klafki verwiesen, der vom „Primat der Didaktik gegenüber der Methodik“ spricht (vgl. Kron 2014, S. 31). D.h. zuerst erfolgt die Reflexion über die Bildungsinhalte (Didaktik) und dann die Überlegungen, wie diese vermittelt werden (Methodik) (vgl. Kron 2014, S. 31). Bestimmungen der Didaktik nach Gegenstandsfeldern: „1. Didaktik sei Wissenschaft vom Lehren und Lernen. 2. Didaktik sei Theorie oder Wissenschaft vom Unterricht. 3. Didaktik sei Theorie der Bildungsinhalte. 4. Didaktik sei Theorie der Steuerung von Lernprozessen. 5. Didaktik sei Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien.

Die Autoren verstehen Didaktik als Enkulturationswissenschaft. „Damit wird die Bedeutung des gesellschaftlichen, interaktiven und individuellen Vermittlungsprozesses kultureller und sozialer Inhalte ins Zentrum von Theoriebildung und Praxis gerückt“ (Kron 2014, S. 41). Diese Sichtweise ist an die Werner Lochs für die Pädagogik angelehnt. Lochs Begriff der Enkulturation entstammt der Kulturanthropologie. Kurz und bündig heißt es bei Kron: „Enkulturation ist das Lernen von Kultur“ (Kron 2014, S. 43). Im Prozess der Enkulturation lernen die Heranwachsenden einerseits zu sein »wie alle anderen« andererseits aber auch zu sein »wie kein anderer«, also eine »unverwechselbare Identität« auszubilden (vgl. Kron 2014, S. 44). Die Sozialisation wird als Teilprozess der Enkulturation verstanden, mit ihr werden die moralischen Werte und Normen einer Gesellschaft gelernt.

Desweiteren werden im Buch drei Bereiche beschrieben: Theorien vom Unterricht in Bezug auf Lehren, Lerntheorien und die Wiederentdeckung des Curriculums (anstelle des Lehrplans).

Unterricht/Lehren

Bildungstheorie = Klafki

Lerntheorie a) Berliner Modell = Heimann, b) Hamburger Modell = Schulz

Systemtheorie (Strukturtheorie = Peterßen)

Konstruktivistische Theorie = Reich

Lerntheorien

Sozialbehaviorismus = Skinner

Kybernetik = v. Cube

Lernen am Modell = Bandura, Walters, Tausch

Strukturgenetik = Aebli, Piaget

Neurobiologie = Reich

Curriculum vs. Lehrplan

Die Lehrpläne waren Richtlinien dafür, was im Unterricht gemacht werden sollte, sie zielten auf den „Input“ ab. Erst nach dem „PISA-Schock“ wurde das Steuerungsmodell der Schule auf „Output“ umgestellt und Curricula eingeführt, mit ihnen werden die Zielvorgaben festgeschrieben (vgl. Kron 2014, S. 191). Im (Kern-)Curriculum werden die geforderten Bildungsstandards für die Unterrichtspraxis beschrieben. Es geht um das inhaltliche WAS und das didaktische WIE (vgl. Kron 2014, S. 192).

Ergebnisse

Auffälligkeiten

Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	LEHNER, Martin: <i>Allgemeine Didaktik</i> . 1. Aufl., Bern : Haupt, 2009 (UTB 3245) – ISBN 978-3-8252-3245-0		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2009	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Dr. Martin Lehner hat eine Professur an der Fachhochschule Technikum Wien und ist Privatdozent an der Technischen Universität Berlin (vgl. Lehner 2009).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Einführung in die Didaktik
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich Mit Marginalien, Zitaten, Tabellen, Schaubildern, Aufgaben
	Fragestellung, Theorie-Schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-	Wichtige Ereignisse	

	diskursiven Praktiken	außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Wichtige didaktische Theorien und Modelle werden vorgestellt sowie die Voraussetzungen einer didaktischen Praxis: Ziele, Inhalte, Methoden, Leistungsfeststellung, Planung, Reflexion und Evaluation von Lehr-/Lernprozessen. Lehner ist der einzige, der Pestalozzi anführt. Pestalozzis Ansatz ist: Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (vgl. Lehner 2009, S. 15). Demnach sollten sich Erkenntnisvermögen, Emotion und Handeln methodisch miteinander verbinden.
	Definitionen		„Didaktik ist die handlungsorientierte Wissenschaft vom Lehren und Lernen“ (Lehner 2009, S. 10). → Zitiert Peterßens Definition von Didaktik (s.o., vgl. Peterßen 2001, S. 22) Um den „Doppelcharakter von Didaktik“ zu beschreiben, wird Lütgert zitiert. Demnach ist die Didaktik einerseits „Lehrkunst“, also die Kunst des Unterrichtens und andererseits die „Wissenschaft von der Lehrkunst“ (vgl. Lehner 2009, S. 11).
	Ergebnisse		
	Auffälligkeiten		Unübersichtlich → Der Versuch, zu strukturieren und einen Überblick zu geben, misslingt durch ein Überangebot, das zur Überfrachtung und in Folge dessen zur Unübersichtlichkeit führt. Das auf dem Klappentext proklamierte „leichter lernen mit System“ kann nicht eingelöst werden. Kurze und knappe Einführung
	Offene Fragen		

Analyseraster

Bibliografische Referenz	Allgemeine Didaktik. In: SEEL, Norbert M. ; HANKE, Ulrike: <i>Erziehungswissenschaft : Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende</i> . Berlin : Springer, 2015 – ISBN 978-3-642-55206-9, S. 859-867		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2015	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Dr. Norbert Seel, zuletzt Professor und Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Freiburg i. Br., 2012 emeritiert (vgl. Uni Freiburg 2015b). Strategie: Will sich als Emeritus mit einem umfassenden Lehrbuch ein Denkmal setzen. Dr. Ulrike Hanke, seit 2012 habilitiert, akademische Rätin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg i. Br., Privatdozentin (vgl. Hanke 2015b). Strategie: Möchte eine Professur und muss veröffentlichen, kann das Werk von Seel fortführen.
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Lehrbuch, sehr dick: knapp 1.000 Seiten.
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich Mit Marginalien, Zitaten, Tabellen, Schaubildern, Aufgaben, zwei diskutierenden Studierenden pädagogisch angereichert
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Lehrbuch der Pädagogik, hier wird nur der Teil zur Allgemeinen Didaktik analysiert.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses?	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person	Es wird eine Krise der Didaktik festgestellt und aufgezeigt, wie sie gemeistert werden kann.

	/Veränderungen	getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Die Co-Autorin Ulrike Hanke ist ebenfalls Autorin des Buches <i>Informationskompetenz professionell fördern. Ein Leitfaden zur Didaktik von Bibliothekskursen</i> . Hanke war im Bereich Hochschuldidaktik tätig.
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Zunächst wird der Gegenstand der Didaktik beschrieben, dann ihre Geschichte und wichtige didaktische Modelle. Im Anschluss daran werden Kritik und Probleme der Allgemeinen Didaktik und Änderungen, die erfolgen sollten, genannt.
	Definitionen		<p>„Die allgemeine Didaktik ist eine sehr wichtige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft“ (Seel 2015, S. 859). Es wird auf eine „vielzitierte Definition von Dolch“ verwiesen, wonach die allgemeine Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen sei (vgl. Seel 2015, 859). Außerdem wird auf Bönsch verwiesen, der Didaktik als „Bildungslehre“, als „Wissenschaft vom Unterricht“ und als „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ sieht (Seel 2015, S. 859). Auch auf Kiper und Mischke wird verwiesen, sie definieren „Didaktik als »Lehrkunst« oder Lehre vom Unterricht und ordnen die Theorien des Lehrens und Lernen der Didaktik zu“ (Seel 2015, S. 859).</p> <p>Didaktische Modelle, die bei Seel und Hanke beschrieben werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungstheoretische Didaktik (Klafki, 1950er Jahre) • Kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki): Klafki hat seine bildungstheoretische Didaktik im Laufe seines

Berufslebens weiterentwickelt. In seine ursprünglich geisteswissenschaftlich geprägte Theorie nimmt Klafki Aspekte aus der empirisch-analytischen und der kritischen Wissenschaftsauffassung mit auf (vgl. Seel 2015, S. 863).

- Lerntheoretische Didaktik (Heimann, 1962) → Berliner Modell. „Das Berliner Modell ist damit ein handlungsorientiertes, praktisch umsetzbares Modell zur Unterrichtsplanung [...]“ (Seel 2015, S. 865).
- Lehrtheoretische Didaktik (Schulz) → Hamburger Modell, eine Weiterentwicklung des Berliner Modells. „Dieses Modell nimmt die Kritik am Berliner Modell auf und hebt dessen Wertfreiheit auf. Es ist ideologiekritischer und normativ orientiert. Seine zentralen Kategorien sind Autonomie, Solidarität und Kompetenz“ (Seel 2015, S. 865).
- Eklektische Didaktik (Zierer 2013)
- Angebot-Nutzungsmodell (Helmke 2009), berücksichtigt Erkenntnisse aus der Lernforschung. Variablen die die Unterrichtsqualität beeinflussen: „[...] effiziente Klassenführung und Zeitnutzung, Strukturiertheit und Klarheit, Wirkungs- und Kompetenzorientierung, kognitive Aktivierung, Konsolidierung und Sicherung, Variation von Methoden, Aufgaben und Sozialformen, Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, lernförderliches Unterrichtsklima, vielfältige Motivierung, Schülerorientierung“ (Seel 2015, S. 867)

Kritik an bzw. Krise der Didaktik:

Seel und Hanke stellen fest, dass von Vertretern der Fachdidaktiken bezweifelt werde, ob die Allgemeine Didaktik überhaupt noch relevant sei, und von Vertretern der Lernforschung werde ihr der Vorwurf gemacht, dass sie zu wenig forschungsorientiert sei. Desweiteren sei die Didaktik nicht effektiv genug, wie die PISA-Ergebnisse gezeigt haben, sie sei nicht praktikabel, weil die Lehrerinnen und Lehrer die Didaktik nicht zur Unterrichtsvorbereitung nutzen, und sie sei nicht brauchbar, da immer neue Modelle entwickelt werden. Als Antwort auf diese Kritik seien die eklektische Didaktik von Zierer und das Angebot-Nutzungsmodell von Helmke entstanden. Zierer integriert verschiedene didaktische Modelle, Helmke nimmt Ergebnisse der Lernforschung auf.

Ergebnisse

Auffälligkeiten

Bei der weiterführenden Literatur wird sowohl auf Kron als auch Peterßen verwiesen.

Offene Fragen

Hochschuldidaktik (-pädagogik)

Analyseraster

Bibliografische Referenz	MARX, Sabine: Hochschuldidaktik. In: HORN, Klaus-Peter u.a. (Hrsg.): <i>Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft : Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft</i> . Bd. 2. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2012 (UTB 8468) – ISBN 978-3-8252-8468-8, S. 50		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2012	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Sabine Marx ist promoviert und seit 2004 geschäftsführende Leiterin des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen an der TU Braunschweig (vgl. TU Braunschweig 2015).

Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Lexikoneintrag
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie- schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht- diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	Studentenbewegung mit der Forderung zur Demokratisierung der Hochschulen Mit dem "Shift from Teaching to Learning" sollte die Stunde der Hochschuldidaktik geschlagen haben (vgl. Marx 2012, S. 50). Bologna-Prozess
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	„Wenig Beachtung fand die Geschichte der Hochschulpädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik, die nach der Wende fast vollständig abgewickelt

Definitionen	<p>wurde" (Marx 2012, S. 50).</p> <p>„Während im engeren Sinne unter Hochschuldidaktik oft nur die wirksame methodische Gestaltung von Lehre verstanden wird, ist Hochschuldidaktik im weiteren Sinne ein eigenständiges Wissenschaftsgebiet, das das ganze System Hochschule als Studien- und Bildungsort forschend in den Blick nimmt und sowohl orientierendes Kontext- und Begründungswissen als auch professionelles Know-how für die Lehrpraxis bereitstellt" (Marx 2012, S. 50).</p> <p>Hochschuldidaktik entstand „[...] im Zusammenhang mit Forderungen nach aktivierenden Lernformen und alternativen Lehrmethoden [...]“ (Marx 2012, S. 50).</p> <p>Aufgaben der Hochschuldidaktik sind „[...] Weiterbildung, Beratung und Forschung, von der Mikroebene der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen über Curriculumentwicklung, Einsatz von Multimedia, geeignetes Qualitätsmanagement bis hin zur lernenden Organisation Hochschule, immer in Bezug zu Lehrkulturen unterschiedlichster Disziplinen“ (Marx 2012, S. 50).</p>
Ergebnisse	
Auffälligkeiten	
Offene Fragen	<p>Wieso gibt es ‚nur‘ eine Hochschuldidaktik und keine Hochschulpädagogik?</p> <p>Was ist mit der Hochschulpädagogik der DDR passiert?</p> <p>Warum wurde sie „abgewickelt“ und sich nicht kritisch mit ihr auseinandergesetzt? - Wahrscheinlich wurde sie zur politisch-ideologischen Indoktrinierung missbraucht, aber vielleicht wurde im Osten ja tatsächlich ‚besser‘ gelehrt als im Westen?</p> <p>Kann es sein, dass es an den Hochschulbibliotheken in Westdeutschland ‚nur‘ Ansätze zu einer Bibliotheksdidaktik</p>

zur Informationskompetenzvermittlung gibt, weil es ‚nur‘ eine Hochschuldidaktik und keine Hochschulpädagogik gibt?

Analyseraster

Bibliografische Referenz	Hochschuldidaktik. In: SEEL, Norbert M. ; HANKE, Ulrike: <i>Erziehungswissenschaft : Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende</i> . Berlin : Springer, 2015 – ISBN 978-3-642-55206-9, S. 876-880		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2015	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Dr. Norbert Seel, zuletzt Professor und Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Freiburg i. Br., 2012 emeritiert (vgl. Uni Freiburg 2015b). Strategie: Will sich als Emeritus mit einem umfassenden Lehrbuch ein Denkmal setzen. Dr. Ulrike Hanke, seit 2012 habilitiert, akademische Rätin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg i. Br., Privatdozentin (vgl. Hanke 2015b). Strategie: Möchte eine Professur und muss veröffentlichen, kann das Werk von Seel fortführen.
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Lehrbuch, sehr dick: knapp 1.000 Seiten.
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich Mit Marginalien, Zitaten, Tabellen, Schaubildern, Aufgaben, zwei diskutierenden Studierenden pädagogisch angereichert.
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Lehrbuch der Pädagogik, hier wird nur der Teil zur Hochschuldidaktik analysiert.
	Was sind entscheidende	Statements,	

Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Die Co-Autorin Ulrike Hanke ist ebenfalls Autorin des Buches <i>Informationskompetenz professionell fördern. Ein Leitfaden zur Didaktik von Bibliothekskursen</i> . Hanke ist im Bereich Hochschuldidaktik tätig.
Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	1970 erscheint ein Aufsatz der Bundesassistentenkonferenz (BAK) mit dem Titel <i>Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen</i> . Gefordert wurde forschendes Lernen, es sollten Forschungsprojekte ins Studium integriert werden. Außerdem sollten studienbegleitende Prüfungen eingeführt und zusätzlich nicht benotet werden. Stattdessen sollte nur in bestanden und nicht bestanden, bzw. mit Auszeichnung bestanden, unterschieden werden (vgl. Seel 2015, S. 876-877). Ein weiterer Meilenstein der Hochschuldidaktik ist der 1995 geschriebene Aufsatz <i>The Shift from Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education</i> (von Barr und Tag). Hier wird eine Verschiebung „[...] vom Handeln des Lehrenden auf das Lernen der Studierenden gefordert“ (Seel 2015, S. 878). 1999 Bologna-Erklärung → Den Fachleuten aus den hochschuldidaktischen Zentren kam die Aufgabe zu, die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge zu entwickeln (vgl. Seel 2015, S. 878). Förderprogramm <i>Qualitätspakt Lehre</i> von 2011-2020 von Bund und Ländern zur Verbesserung der Hochschullehre (vgl. Seel 2015, S. 878).
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht	Abgrenzungen und Bezugnahmen Es wird festgestellt, dass die Hochschuldidaktik eine vergleichsweise junge Disziplin sei, erst in den 1960er und 70er Jahren der

gesprochen wird	Bundesrepublik entstanden (vgl. Seel 2015, S. 876). Die Hochschuldidaktik ist eine Dienstleisterin. Sie bietet Schulungen für Lehrende an Hochschulen und Universitäten an. Forschung wird kaum betrieben, da es keine Lehrstühle für Hochschuldidaktik gibt. Die Lehrenden der Hochschuldidaktik sind meist Erziehungswissenschaftler und nicht speziell in Hochschuldidaktik ausgebildet (vgl. Seel 2015, S. 879-880).
Definitionen	Ihr Gegenstand sei die Lehre und das Lernen an Hochschulen. Dabei gehe es bei der Hochschuldidaktik weniger um die Inhalte sondern mehr um die Methodik (vgl. Seel 2015, S. 876).
Ergebnisse	
Auffälligkeiten	Die Hochschulpädagogik aus Ostdeutschland wird nicht erwähnt.
Offene Fragen	

Analyseraster

Bibliografische Referenz	KEIL, Johannes: Professoren und Pädagogik? Die Entwicklung der Hochschulpädagogik an der Humboldt-Universität bis 1989. In: <i>die hochschule</i> (2010) Nr. 1, S. 165-182 http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/10_1/Keil.pdf Abruf: 2015-07-30		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2010	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Keil ist promovierter wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg (vgl. HoF 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Artikel in wissenschaftlicher Zeitschrift zur Hochschulforschung.
	Rhetorik	Welche sprachlichen und	Sachlich, wissenschaftlich

		symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Hochschulpädagogik in der DDR bis 1989
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Es ist sehr schwer, etwas zur Hochschulpädagogik der DDR zu finden. Außer dem einen Satz im Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft fand sich in keinem von mir konsultierten aktuellen deutschen Pädagogik- oder Didaktik-Lehrbuch ein Hinweis auf die Hochschulpädagogik der DDR. – Offenbar ein Kapitel deutscher Geschichte, das noch aufgearbeitet werden muss. Der Artikel von Keil ist ein erster Schritt dahin.
	Definitionen		In der DDR begann die Institutionalisierung der Hochschulpädagogik bereits Ende der fünfziger Jahre. Allerdings beschäftigte sich die DDR-Hochschulpädagogik neben hochschuldidaktischen Fragestellungen besonders mit der politisch-ideologischen Erziehung der Studierenden. Keil schreibt dazu:

„Insgesamt lässt sich festhalten, dass zwei Elemente für die Etablierung der Hochschulpädagogik in der DDR zentral waren. Zum einen sollte die Effizienz und die Steigerung der Qualität der Lehre an den Universitäten und Hochschulen vorangetrieben werden. Zum anderen war das Fach dahingehend angelegt, den wissenschaftlichen Nachwuchs auch durch die Hochschulpädagogik zu systemtragenden, ideologisch zuverlässigen Hochschulkadern auszubilden“ (Keil 2010, S. 166-167).

Die Hochschulpädagogik am „Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin“ an der Humboldt Universität hatte eine Vorreiterrolle inne. Ebenfalls wichtige und einflussreiche Einrichtungen waren an den Universitäten Rostock, Dresden und Leipzig angesiedelt (vgl. Keil 2010, S. 168). Keil weist darauf hin, dass der Leiter des Berliner Instituts die „Einheit von Hochschulpolitik und Hochschulpädagogik“ betont, und dass es damals üblich gewesen sei, in den Wissenschaften auf den Marxismus-Leninismus als ideologisch-theoretische Grundlage zurückzugreifen (vgl. Keil 2010, S.166). Seit den siebziger Jahren bestanden an allen Universitäten und Hochschulen der DDR hochschulpädagogische Abteilungen. Ausschlaggebend dafür war die Dritte Hochschulreform von 1968/9. Von da ab wurde von allen Hochschullehrern die Teilnahme an hochschulpädagogischen Lehrveranstaltungen gefordert. Wer die Lehrberechtigung an Hochschulen erlangen wollte, den sogenannten *Facultas docendi*, musste eine hochschulpädagogische Qualifizierung nachweisen (vgl. Keil 2010, S. 165). Ohne die *Facultas docendi* konnte man in der DDR weder Hoch- noch Fachschullehrer/in werden. Nach der Wiedervereinigung wurde die ostdeutsche Hochschulpädagogik aufgrund ihrer politischen Belastung vollständig abgewickelt.

Ergebnisse

Auffälligkeiten

Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	FISCHER, Michael; DIEZ, Anke: <i>Hochschuldidaktische Qualifizierung von Diplombibliothekaren/-innen und Fachreferenten/-innen für die Durchführung didaktisch fundierter Bibliotheksveranstaltungen für Studierende</i> . Stand: 2006-08-26 https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/frontdoor/index/index/docId/234 Abruf: 2015-07-29 - Es fehlt die Paginierung, daher wird auf die Seitenzählung des pdf-Dokuments zurückgegriffen		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr		
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Dr. Michael Fischer war von 2001-2003 Leiter der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik an der Universität Freiburg, seit 2003 ist er als Trainer und Berater tätig (vgl. Uni Freiburg 2015a). Anke Diez studierte Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Sie promovierte 2010 und ist seit 2011 Leiterin der Personalentwicklung am KIT (vgl. KIT 2015).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Vortrag gehalten auf dem 95. Bibliothekartag in Dresden 2006
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie-schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es geht darum, wie hochschuldidaktische Arbeitsstellen dazu beitragen, Bibliothekarinnen und Bibliothekare pädagogisch-didaktisch für die Lehre zu qualifizieren. Konkret geht es um die Schulungen, die das

			<p>Hochschuldidaktische Zentrum Baden-Württemberg und seine Arbeitsstellen den Hochschulbibliotheken angeboten und durchgeführt hat.</p> <p>Es wird aufgelistet, wo wie viele Schulungen angeboten wurden.</p> <p>Außerdem wird das Schulungskonzept beschrieben. Es wird dargestellt, welche Kompetenzen den Lehrenden vermittelt werden sollen. Es wird das Besondere von Lehr-Lernsituationen in der Bibliothek erfasst und es wird der Lehrplan für die Mitarbeiter/innen der Bibliothek vorgestellt.</p>
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Hochschuldidaktik
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Das Hochschuldidaktik-Zentrum, kurz HDZ, wird vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, von den Landesuniversitäten und der Landesrektorenkonferenz finanziell und organisatorisch getragen. „Jede Landesuniversität hat vor Ort eine hochschuldidaktische Arbeitsstelle eingerichtet. Aufgabe dieser Arbeitsstellen ist es, Lehrende an den Universitäten über Beratung und Workshops zu unterstützen. Die

Mitarbeiter/-innen der Universitätsbibliotheken sind als Lehrende potenzielle Zielgruppe und haben die Möglichkeit, an den Workshops für Teilnehmer/-innen aller Fakultäten teilzunehmen (aktuelles Programm siehe www.hochschuldidaktik-bawue.de). Darüber hinaus haben in den letzten Jahren einige Universitätsbibliotheken die Initiative ergriffen und z.T. mit den „Arbeitsstellen Hochschuldidaktik“ didaktische Weiterbildungsangebote für ihre mit Schulung und Training betrauten Mitarbeiter/-innen organisiert. Teilnehmer/-innen an diesen Veranstaltungen waren sowohl Diplombibliothekare/-innen als auch Fachreferenten/-innen. Zertifiziert wurden die Maßnahmen vom Hochschuldidaktik-Zentrum Baden-Württemberg oder vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg“ (Fischer 2006, S. 2).

Die folgende Auflistung gibt einen kurzen Einblick in die hochschuldidaktischen Weiterbildungsaktivitäten an den Universitätsbibliotheken in Baden-Württemberg.

„Universitätsbibliothek Kursvolumen Zertifizierung UB-Freiburg 8-200 Stunden HDZ-Zertifikat, UB-Konstanz 32 Stunden HDZ-Zertifikat, UB Heidelberg 16 Stunden EZW-Universität Freiburg, UB Hohenheim 16 Stunden EZW-Universität Freiburg, UB Stuttgart 16 Stunden EZW-Universität Freiburg

Ähnliche Kurse fanden auch an anderen Universitätsbibliotheken statt, beispielsweise eine 2-tägige Veranstaltung an der UB-Erfurt mit Teilnehmern/-innen der UB-Erfurt, UB-Dresden, UB-Ilmenau, UB-Weimar und UB-Leipzig“ (Fischer 2006, S. 2).

Nachdem die wichtigsten didaktischen Prinzipien vorgestellt

wurden – Verankerung, Motivierung, Aktivierung und Problemorientierung – wird ein Kompetenzprofil für Lehrende an Bibliotheken entworfen:

„Planungskompetenz:

- angestrebte Kompetenzen in konkrete Lernziele formulieren können
- eine Veranstaltung lernziel- und lernerorientiert planen können

Methodenkompetenz:

- lernzielbasierte Lernumgebungen arrangieren können
- aktivierende Methoden lernzielorientiert einsetzen können

Beratungskompetenz:

- Studierende individuell beraten können
- Studierende in Gruppen beraten können

Soziale Kompetenz:

- Lerngruppen analysieren und zu einem funktionierenden Lernteam entwickeln können
- Kommunikationsprozesse in der Gruppe als Lernmoderator steuern können

Evaluationskompetenz:

- Lernzielorientierte Lernerfolgs- und Leistungskontrollen durchführen können

- Qualität der persönlichen Lehre erheben und auf die Ergebnisse reagieren können“ (Fischer 2006, S. 4).

Wichtig sei außerdem die persönliche Kompetenz von Lehrenden, die sich durch Wertschätzung und Authentizität zeigt.

Es wird das Besondere an der Lehrsituation an Universitätsbibliotheken beschrieben:

„a) Die Lehrenden an den Bibliotheken sind Teilzeitdozenten/-

innen. Das Lehren stellt nur einen Tätigkeitsbereich neben Bestandsaufnahme und Bestandspflege dar. Es gibt wenig Zeit für die Vorbereitung, die Unterschiede in Hinblick auf Lehrerfahrungen und »der Bereitschaft zu Lehren« sind groß. Viele Mitarbeiter/-innen haben sich für das Tätigkeitsfeld Bibliothek entschieden, weil sie gerade nicht »Lehren« wollten.

b) In den Bibliotheken finden wir die unterschiedlichsten Lehrformate. »Gelehrt« wird in Führungen, Einführungsveranstaltungen oder Semesterveranstaltungen wie auch in der individuellen Beratung oder Gruppenberatung.

c) Oftmals sind die Rahmenbedingungen für eine gute Lehre schwierig. So wird häufig in schlauchartigen Räumen geschult, mit wenig Platz für Gruppenaktivitäten und in großer Abhängigkeit von der Technik.

d) Das Lernfeld ist eng umgrenzt, da es sich meist als Training mit und am Computer gestaltet“ (Fischer 2006, S. 5). Zum Schluss wird ein pädagogisches Weiterbildungsmodell für Universitätsbibliotheken präsentiert, das aus folgenden Bausteinen besteht:

„a) Präsenzworkshops bestehend aus Grundlagen- und Vertiefungsmodulen: Die Inhalte der Vertiefungsmodule orientieren sich an dem individuellen Bedarf einer Universitätsbibliothek.

b) Kollegiale Praxisberatungstermine in Präsenz: Dabei geht es darum, Handlungsalternativen für schwierige Lehr-Lernsituationen gemeinsam zu erarbeiten.

c) Experten- und kollegengestützte Lehrhospitationen: Ein/-e Kollege/-in oder ein/-e Experte/-in besucht eine/-n Kollegen/-

in in seiner/ihrer Veranstaltung und gibt ihm/ihr »just in time« Feedback zu seinen/ihren Stärken und Schwächen in der Lehre.

d) Internetgestützte Austausch- und Beratungsphasen durch Kollegen/-innen oder Experten/-innen. Die konkreten Resultate (Methodenhinweise, Lehrstrategien, Ablaufpläne, etc.) dieser Online-Phasen werden als Best Practice Beispiele in Form einer »wachsenden Didaktikbox« festgehalten“ (Fischer 2006, S. 5).

Entsprechend sieht das Grundlagenmodul (60 Std.) zur pädagogischen Weiterbildung von Bibliothekar/innen aus:

„**Fit I (2 Tage)** Lernen als individueller Prozess (Lehr-Lernpsychologie, Methodik, Planung)

Kollegiale Praxisberatung (Kollegen beraten Kollegen)

Expertengestütztes Coaching (Just-in-Time Beratung)

Fit II (2 Tage) Lernen als sozialer Prozess

(Lerngruppenanalyse und -steuerung, schwierige Lehr-Lernsituationen)“ (Fischer 2006, S. 6).

Definitionen

Ergebnisse

Pädagogisch-didaktisches Weiterbildungskonzept für Bibliothekar/innen

Auffälligkeiten

Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz BOCK, Gunter: Einführung in die Bibliotheksdidaktik. In: *ZfBB Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie*, 19 (1972) Nr. 4/5, S. 301-310

Formation der Erscheinungsjahr 1972

Äußerungsmodalitäten	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Gunter Bock ist nicht ermittelbar, wahrscheinlich war er wissenschaftlicher Bibliothekar an einer Universitätsbibliothek.
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Vortrag gehalten auf dem 62. Bibliothekartag (in Deutschland), als Artikel in der ZfBB veröffentlicht.
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorieschule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es geht darum, die anderen Bibliothekarinnen und Bibliothekare davon zu überzeugen, dass die herkömmliche Benutzerschulung durch die Einführung der Bibliotheksdidaktik abgelöst wird. Es werden zunächst die Probleme der Benutzerschulung vorgestellt, anschließend eine Bibliotheksdidaktik entwickelt, die diesen Problemen begegnet.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B. Pädagogik, Didaktik	Bibliothekare sollen analog zur Hochschuldidaktik eine Bibliotheksdidaktik entwickeln.
	Bezüge zu nicht-	Wichtige Ereignisse	Es wird eine Krise der Universitätsbibliothek beklagt.

	diskursiven Praktiken	außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprachen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Auch wenn Bock sich nur mit der Universitätsbibliothek auseinandersetzt, soll die Bibliotheksdidaktik letztendlich auf alle Bibliotheken übertragbar sein: „Es sollte aber nicht der Eindruck entstehen, Bibliotheksdidaktik komme nur für Universitätsbibliotheken in Betracht. Mit ihr müssen sich vielmehr in Zukunft alle Bibliotheken auseinandersetzen“ (Bock 1972, S. 301). Wie dies aussehen könnte, erwähnt er nicht.
	Definitionen		Im Zuge der langjährigen Hochschulreformediskussionen sei die Hochschuldidaktik entstanden, die „[...] sich mit der optimalen Gestaltung der Lern- und Lehrprozesse an der Hochschule befaßt [sic]“ (Bock 1972, S. 301). Bock meint, es sei notwendig, dass „[...] Bibliothekare als Ergänzung zur Hochschuldidaktik eine eigene Bibliotheksdidaktik entwickeln“ (Bock 1972, S. 301). Nach Bock müsse sich die Bibliothek einmal mit den Inhalten und zum anderen mit den Methoden bibliothekarischen Lehrens und Lernens befassen (vgl. Bock 1972, S. 301). Bock definiert: „Die Bibliotheksdidaktik hat die Aufgabe, Modelle und Methoden zu entwickeln, mit Hilfe derer die Benutzer optimal in Bibliotheksbenutzung unterwiesen werden können. Das Ziel der Bibliotheksdidaktik ist es, mittels bestimmter Lehr- und Lernprozesse Bibliothekskompetenz zu entwickeln, wobei Bibliothekskompetenz die Gesamtheit der Kenntnisse meint, die notwendig sind, um eine Bibliothek für wissenschaftliche Zwecke optimal zu nutzen. Im einzelnen sollte die Bibliotheksdidaktik Modelle entwickeln, nach denen Studenten unterrichtet werden können in der Benutzung der

a) Bibliotheksbestände [...], b) bibliothekarischen Hilfsmittel [...], c) bibliothekarischen Einrichtungen [...]" (Bock 1972, S. 302). Was Bock letztlich vorschlägt, folgt einem Schulungskonzept aus den USA, dem Monteith-Concept der Wayne State University in Michigan (vgl. Bock 1972, S. 309). Bocks Fazit: „Die bibliotheksdidaktisch zu entwickelnden Modelle einer optimalen Benutzerschulung erfordern, daß [sic] a) die Bibliothekare sich aktiv um eine positive Grundhaltung der Hochschullehrer zur Bibliothek und ihrer Benutzung für wissenschaftliche Zwecke bemühen; b) das bibliothekarische Angebot an Benutzerschulung immer dann zur Verfügung stehen muß [sic], wenn der Benutzer aufgrund auftretender wissenschaftlicher Bedürfnisse eine Nachfrage entwickelt; c) die Benutzerschulung die Studenten nicht dadurch überfordert und frustriert, daß [sic] zu Studienbeginn eine zu große Fülle von Informationen über die Bibliothek geboten wird, die der Student im späteren Verlauf seines Studiums nicht mehr in eine sinnvolle Beziehung zu der nun einsetzenden eigenen wissenschaftlichen setzen kann; d) die einzelnen vorzustellenden bibliothekarischen Hilfsmittel und Einrichtungen dem zunehmenden Schwierigkeitsgrad nach bekannt gemacht werden müssen, und zwar gemäß der Studienfortschritte des Studenten, der immer schwierigere Literaturrecherchen anzustellen hat; e) die Benutzerschulung jeweils nicht nur über die bibliothekarischen Hilfsmittel und Einrichtungen generell unterrichtet, sondern daß [sic] die integrierte Benutzerschulung dem Studenten gleichzeitig und direkt zu der gewünschten Information oder Literatur verhilft, die er gerade für seine wissenschaftlichen Arbeiten benötigt; f) sich

die Bibliothekare bereit finden, in enger Zusammenarbeit mit den Hochschullehrern didaktisch geplante Lernprozesse zur Bibliotheksbenutzung gemeinsam zu entwickeln" (Bock 1972, S. 308-309). Damit sind die Modelle zur Bibliothekskompetenzvermittlung von 1972 den heutigen Modellen zur Informationskompetenzvermittlung schon sehr ähnlich.

Ergebnisse

Auffälligkeiten

Offene Fragen

Analyseraster

Bibliografische Referenz	HANKE, Ulrike ; STRAUB, Martina ; SÜHL-STROHMENGER, Wilfried: <i>Informationskompetenz professionell fördern : Ein Leitfaden zur Didaktik von Bibliothekskursen</i> . Berlin : De Gruyter Saur, 2013 (Praxiswissen) – ISBN 978-3-11-027439-4		
Formation der Äußerungsmodalitäten	Erscheinungsjahr	2013	
	Position der Sprechenden	Welche Akteure besetzen mit welchen Ressourcen, Interessen, Strategien die Sprecherpositionen?	Dr. Ulrike Hanke, seit 2012 habilitiert am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg i. Br., 2006 promoviert, Privatdozentin, seit 2005 in der didaktischen Ausbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von wissenschaftlichen Bibliotheken aktiv. Studierte u.a. Erziehungswissenschaft (vgl. Hanke 2015b). Martina Straub ist Diplom-Bibliothekarin (WB) und leitet an der Universitätsbibliothek Freiburg i. Br. die Abteilungen Benutzung und Informationsdienste (vgl. Hanke 2013, S. 122). Dr. Wilfried Sühl-Stromenger ist Bibliotheksdirektor der Universitätsbibliothek Freiburg, er ist u.a. Fachreferent für Pädagogik und Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

			Sühl-Stromenger studierte u.a. Pädagogik (vgl. Hanke 2013, S. 122).
Formation der Begriffe = vorbegriffliche Ebene	Gattung	Status der Aussage: handelt es sich um ein Interview, Zeitungbericht, Fachartikel, Buch, Dissertation etc.?	Lehrbuch, Leitfaden, Handwerkszeug zur Durchführung von Schulungen zur Informationskompetenzvermittlung Zur Aus- und Weiterbildung, aber besonders zum Selbststudium für Bibliothekarinnen und Bibliothekare konzipiert.
	Rhetorik	Welche sprachlichen und symbolischen Mittel und Strategien werden eingesetzt?	Sachlich, wissenschaftlich
	Fragestellung, Theorie- schule, Qualität, Methode, Ergebnis	Worum geht es, wie wird vorgegangen und was ist das Ergebnis?	Es geht um die Vermittlung von Informationskompetenz in Bibliotheken. Dazu wird zunächst Informationskompetenz vorgestellt und danach der Lernort Bibliothek. Hanke stellt relevante Lerntheorien dar und Lehrstrategien für Lehrsznarien in Bibliotheken. Desweiteren erläutert sie Lehrmethoden und wie Schulungen geplant werden. Einen Großteil des Buches machen beispielhafte Lehrsznarien für verschiedene Bibliotheksschulungen aus. Es sind praktische Beispiele zur Durchführung von Schulungen, die in der eigenen Bibliothek umgesetzt werden können.
	Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf des Diskurses? /Veränderungen	Statements, Veröffentlichungen, die von mehr als einer Person getragen werden, sprich Verbänden etc.	2010 verabschiedete der Deutsche Bibliotheksverband die nationalen <i>Standards der Informationskompetenz</i> , die in den regionalen Arbeitsgruppen zur Informationskompetenz in Anlehnung an die ACRL-Standards (American College and Research Libraries) bereits formuliert worden waren (vgl. Hanke 2013, S. 6).
	Bezüge zu anderen Texten	Übertragbare Aussagen aus anderen Diskursfeldern z.B.	Bezüge zur Pädagogik und Didaktik

		Pädagogik, Didaktik	
	Bezüge zu nicht-diskursiven Praktiken	Wichtige Ereignisse außerhalb des Diskurses, die ihn beeinflussen	
Formation der Gegenstände	Begriffe/ Gegenstände – auch worüber nicht gesprochen wird	Abgrenzungen und Bezugnahmen	Hanke erläutert, dass die Bibliotheken bei ihren Schulungsangeboten für „pädagogisch-didaktische Professionalität“ sorgen sollten (vgl. Hanke 2013, S. 1). Grundsätzlich ist ihr Thema die didaktische Qualifizierung von Bibliothekspersonal (vgl. Hanke 2013, S. 1, S. 7). Allerdings schreibt Hanke auch, dass es wichtig ist, dass das Bibliothekspersonal „die neue pädagogische Rolle annimmt“ (vgl. Hanke 2013, S. 7).
	Definitionen		„Informationskompetenz kann in diesem Sinne als Voraussetzung für die Fähigkeit zur Konstruktion von Wissen gelten, denn jeder Mensch muss [...] selbst auf der Basis von Daten und Informationen schließlich sein eigenes Wissen konstruieren“ (Hanke 2013, S. 4). „Bibliotheken werden also zunehmend zu Lernorten und zu Teaching Libraries, die in den Hochschulen als Supportstrukturen der Lehre wirksam werden können, und die zudem die außerschulische Bildung unterstützen, indem sie die für das lebenslange Lernen benötigten Schlüsselqualifikationen der Informations- und Medienkompetenz bei Jugendlichen und bei Erwachsenen fördern“ (Hanke 2013, S. 5). „Der Lehr-Lernort Bibliothek wird von den Bibliothekarinnen und Bibliothekaren getragen, die sich dafür didaktisch qualifizieren und fortbilden. [...] Die Verbesserung ihrer [der Studierenden und Wissenschaftler/innen] Informationspraxis erstreckt sich auf eine heterogene Vielfalt an Medien,

	Informationsressourcen und Informationszugängen, auf die möglichst effiziente und effektive Informationssuche einschließlich der Auswahl und der Bewertung gefundener Informationen sowie auf deren Verarbeitung und das Publizieren“ (Hanke 2013, S. 5).
Ergebnisse	
Auffälligkeiten	Rauchmann wird nicht zitiert, obwohl sie in ihrer Dissertation den Bedarf und den Wunsch der Bibliothekar/innen nach pädagogisch-didaktischer Qualifikation herausgearbeitet hat.
Offene Fragen	

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbstständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt zu haben. Die aus anderen Werken wörtlich entnommenen Stellen oder dem Sinn nach entlehnten Passagen sind durch Quellenangabe kenntlich gemacht.

Hamburg, den 21.09.2015

Nicole Gageur