

Neugier, Zweifel, Lehren, Lernen ...?

Anmerkungen zur Didaktik der Teaching Library

Wilfried Sühl-Strohmenger

1. Problemstellung

In dem Maße, wie die Bibliotheken Einführungen, Schulungen und Kurse zur Förderung von Informations- und Medienkompetenz anbieten, müssen sie sich gewisser pädagogisch-didaktischer Essentials vergewissern, um nicht an der großen Aufgabe zu scheitern. Teilweise wird die Auffassung vertreten, dass es vor allem auf die Ziele „Zweifel und Neugier“ ankomme¹, also auf bestimmte Haltungen und Einstellungen des Lernenden, weniger auf die Inhalte, also beispielsweise den OPAC oder die Signatur. Ersteres wäre Lernziel einer Learning Library, die keinen instruierenden Lehrvortrag kenne, sondern das aktive problemorientierte Selbstlernen in Gruppen fördere, die „Wissensvermittlung“ wäre hingegen Lernziel einer Teaching Library, die nur die Methode des „Vortrags“ oder des „Vorführens“ und des nachvollziehenden Übens der Lernenden im Plenum praktiziere. Die nachfolgenden Anmerkungen aus erziehungswissenschaftlich-didaktischer Sicht² sollen zur Klärung dieser möglicherweise irreführenden didaktischen Thesen beitragen.

2. Inhalte oder Verhalten?

Die Entgegensetzung einer auf Einstellungen und Haltungen abzielenden „formalen“ Bildung und einer auf Inhalte und Stoffe recurrierenden „materialen“ Bildung ist grundsätzlich nichts Neues, sondern wurde insbesondere von dem Marburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki mit seinem Ansatz der „kategorialen“ Bildung bereits in den 1950er Jahren thematisiert und nachhaltig widerlegt.³ Das eine führt zu inhaltsloser, das andere zu enzyklopädischer Bildung, während die

- 1 So bei Rockenbach, Susanne: Neugier und Zweifel! Learning Library an der UB/LMB Kassel. Vortrag auf dem 98. Deutschen Bibliothekartag Mannheim 2008. Vortragsfolien: <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2008/487/pdf/Rockenbach-Folien.pdf>. Siehe auch den Beitrag von Susanne Rockenbach in: BIX-Magazin 2008.
- 2 Der Verfasser ist promovierter Erziehungswissenschaftler, Inhaber des Baden-Württemberg-Zertifikats der Hochschuldidaktik und seit Mitte der 1990er Jahre aktiv am Auf- und Ausbau der Teaching Library an der Universitätsbibliothek Freiburg beteiligt.
- 3 Vgl. insbesondere: Klafki, Wolfgang; Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim : Beltz, 1957; siehe ferner Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim; Basel : Beltz, 1963 (und neuere Auflagen).

kategoriale Bildung nach Klafki darauf beruht, dass ein Individuum sich nur selbst bilden kann, wenn es sich als Gegenüber der Welt, die bildend wirken soll, begreift.

Bildung ist kategorial in dem Sinne, dass dem Menschen sich eine Wirklichkeit kategorial erschließt und der Mensch für eine Wirklichkeit erschlossen ist. Anders gesprochen: Beide Dimensionen müssen zusammenkommen, Lernen vollzieht sich stets in der Auseinandersetzung mit bestimmten Unterrichtsinhalten, die indes einer didaktischen Analyse nach fünf Seiten hin bedürfen, um bildungswirksam zu sein: Exemplarische Bedeutung, Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, Struktur des Inhalts und Zugänglichkeit. Klafki verlangt diese didaktische Analyse⁴ für jeden Unterrichtsinhalt.

Aber auch in der neueren Didaktik⁵ ist es eigentlich unstrittig, dass bei Lehr-Lernprozessen deklaratives Wissen (Kenntnisse), prozedurales Wissen (Fertigkeiten) und Einstellungen (Haltungen) aufeinander verwiesen sind und dass – in Abhängigkeit von den jeweiligen Rahmenbedingungen der betreffende Lehrveranstaltung (Gruppengröße, Raum, Zeitrahmen usw.) und den gesteckten Lernzielen – nicht nur ein einziger didaktisch-methodischer Ansatz praktiziert werden sollte, sondern ein sinnvoller Mix aus verschiedenen Lehr-Lern-Verfahren.

3. Behavioristische und kognitive Lehr-Lern-Theorien

Generell wird zwischen behavioristischen Lerntheorien, denen es um die Beobachtung und Veränderung des Verhaltens geht, und kognitiven Lerntheorien, die sich mit den Leistungen des Gehirns beschäftigen und eher auf Wissenserwerb abzielen, unterschieden. Steht im Zentrum der behavioristischen Lernansätze das Stimulus-Response-Modell und dazwischen die Black Box (innere Prozesse im menschlichen Gehirn), so zielt der Kognitivismus gerade auf die innerseelischen Vorgänge, also das Fühlen, Denken, Wollen, die Ideen, Wünsche usw., also auf die Prozesse der Informationsverarbeitung.

4 Die didaktische Analyse beinhaltet in ihrer heute verbreiteten Form die Reflexion der Bedingungsfelder (externe wie beispielsweise die gesellschaftlichen oder die institutionellen Bedingungen, interne wie die Motivation und die Lernvoraussetzungen) sowie die Entscheidungen hinsichtlich des Zeitrahmens, der Lernziele, der Lerninhalte, der verwendeten Methoden und der eingesetzten Medien. Viele Anregungen für Bibliothekskurse dazu bietet Detlev Dannenberg; siehe u.a. zur didaktisch fundierten Planung: Dannenberg, Detlev; Haase, Jana 2007: In 10 Schritten zur Teaching Library – erfolgreiche Planung bibliothekspädagogischer Veranstaltungen und ihre Einbindung in Curricula, in: Krauß-Leichert, Ute (Hg.), Krauß-Leichert, Ute (Hg.): Teaching Library – eine Kernaufgabe für Bibliotheken. Frankfurt a. M. usw. : Peter Lang, 2007, S. 101–135

5 Vgl. dazu den Überblick bei: Kron, Friedrich W.: Grundwissen Didaktik. 5. Aufl. München ; Basel : E. Reinhardt, 2008 (UTB 8073 : Pädagogik).

Für den *Behaviorismus* ist Lernen ein Prozess, der als Ergebnis von Erfahrungen relativ langfristige Änderungen im Verhaltenspotential erzeugt. In diesem Sinn kann Lernen durch Versuch und Irrtum erfolgen, durch instrumentelles oder operantes Lernen (Skinner), durch Beobachtungs- bzw. durch Modelllernen (Bandura)⁶ oder durch klassische Konditionierung (Pawlow), d.h. das Erlernen von Reiz-Reaktions-Mustern, wie beim Experiment mit dem Pawlow'schen Hund.⁷ Das operante Konditionieren arbeitet mit dem Prinzip der (positiven) Verstärkung, um dadurch ein erwünschtes Verhalten zu stärken.

Beim *Kognitivismus* haben vor allem drei Ansätze großen Einfluss auf die lerntheoretische bzw. die lernpsychologische Forschung gehabt: das am Prinzip der Nachahmung orientierte Lernen am Modell nach A. Bandura, das Lernen durch Einsicht von W. Köhler und M. Wertheimer sowie das Entwicklungsstufenmodell von J. Piaget und seinem Schüler H. Aebli. Die kognitive Entwicklung des Kindes vollzieht sich in Stufen über eine Interaktion mit der Umwelt und das Ausbilden kognitiver Fähigkeiten bis hin zur Stufe der formalen Operationen.

In der neueren pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung sind seit den 1970er Jahren die Ansätze des darbietenden (expositorischen) Lehrens (J. P. Ausubel) und des entdeckenden Lehrens/Lernens nach J. S. Bruner einflussreich.⁸ Das *expositorische Lernen* nach J. P. Ausubel stellt das jeweils zu erlernende Wissen vor und bemüht sich um die Integration neuen Wissens in die vorhandene kognitive Struktur des Lernenden (strukturiertes Wissen). Das Üben und Festigen des Erlernten spielt eine große Rolle. Allerdings ergibt sich dann das Problem, wie das vorhandene Wissen jeweils festgestellt werden kann. Denkbar wäre ein kurzer Eingangstest, beispielsweise bezogen auf ein Thema für eine Katalogrecherche.

-
- 6 Aus neurobiologischer Sicht findet dieses Modell neuerdings eine Bestätigung: siehe Bauer, Joachim: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer, Eltern. 3. Aufl. Hamburg : Hoffmann u. Campe, 2007.
 - 7 Der Hund bekommt Futter (Stimulus), das seinen Speichelfluss (angeborener Auslöser) anregt. Wird in Anwesenheit des Hundes Licht eingeschaltet, erfolgt keine oder eine nur minimale Speichelreaktion. Nun wird immer nach dem Einschalten des Lichts Futter gegeben und dies mehrfach wiederholt. Ergebnis: Der Hund reagiert mit Speichelfluss, auch wenn nur das Licht eingeschaltet wird, ohne dass er Futter erhält.
 - 8 Siehe dazu u.a. Klauer, Karl Josef; Leutner, Detlev: Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim, Basel, 2007 (Beltz PVU; Studententexte), S. 151 ff.; ferner: Terhart, Ewald: Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 4. Aufl. Weinheim; München : Juventa Verlag, 2005 (Grundlagentexte Pädagogik).

Die Abfolge:

- Dozent/In präsentiert Thema und Kontext (Advance Organizer⁹)
- Lerner reflektieren ihr Vorwissen zum Thema
- Dozent/In vermittelt Wissen (Progressive Differenzierung)
- Lerner wiederholen, üben oder wenden das Gelernte an (Übung, dazu: „scaffolding“, d.h. Unterstützung und Hinweise durch die Lehrenden)
- Dozent/In fasst zusammen
- Lerner transferieren ihr Tun auf einen anderen Bereich (Integrierendes Verbinden).

Die Planung und die Durchführung des Lehr-Lern-Prozesses liegen in der Hand des Lehrenden (Lehrerzentriert, extrinsische Motivation).

Beim *entdeckenden Lernen* steht, wie der Begriff schon verdeutlicht, das Einüben der Strategie des Problemlösens und der Strategie des Lernens durch den Lernenden selbst im Mittelpunkt. Dahinter steht die Annahme, dass man etwas, was man selbst entdeckt, besser behält und dass sich dieses leichter auf neue Situationen anwenden lässt (lernerzentriert, intrinsische Motivation). Der Lehrende beschränkt sich auf das Anregen und das Begleiten (Coaching) des Lernprozesses.

Allerdings besteht die Tendenz, diese zwei Modelle – expositorisches und entdeckendes Lernen – nicht mehr als Gegensätze zu betrachten, sondern nach Möglichkeiten der wechselseitigen Kombination zu suchen. Unterricht und Lernen werden nicht mehr nur als Aktivität der Lehrperson, sondern vor allem auch des Lernenden angesehen, im Sinne eines selbstregulierten Prozesses der Konstruktion von Wissen. Im Rahmen einer komplexen, differenzierten Lernumgebung kann das Lernen herausgefordert werden, indem eine entsprechend geeignete Lernumwelt mit einer Lernberatung zur Verfügung steht.¹⁰ Dies sollte zu der nach wie vor notwendigen direktiven Unterrichtung durch Lehrpersonen hinzukommen, möglichst durch Schaffung realitätsnaher, problemorientierter Lernanlässe.

4. Konstruktivismus und aktivierende Lehrverfahren

Der *Konstruktivismus* bzw. die subjektive Didaktik fassen Verstehen als begriffliche Operation des Lernalters selbst, der sein Denken selbst baut und konstruiert, wie beim entdeckenden Lernen. Jedes Individuum macht sich von der Wirklichkeit und der Umwelt ein unverwechselbares eigenes „Bild“: Es wählt aktiv die Infor-

9 Es handelt sich dabei um eine vorstrukturierte Lernhilfe im Sinne einer „visualisierenden Landkarte“, die den Lernenden ungefähre Vorstellung des zu erwartenden Lernstoffs eröffnen soll, beispielsweise durch eine Concept Map oder eine Mind Map.

10 Vgl. u.a. Gudjons, Herbert: Frontalunterricht – neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen. 2. Aufl. Stuttgart : UTB; Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2007 (UTB M ; 2948).

mation und die Umweltanteile aus, die seinen Bedürfnissen und Erfahrungen, seinen Zielen und bisherigen (Er-)Kenntnissen entsprechen. Nach Paul Watzlawick beinhaltet der Konstruktivismus die „Untersuchung der Art und Weise, wie wir Menschen unsere eigenen Wirklichkeiten erschaffen.“¹¹

Der Lehrende soll nicht in erster Linie Wissen und Können übermitteln, ohne dieses allerdings auszuschließen, sondern soll im o.a. Sinne anregend, unterstützend und fördernd tätig sein, um dadurch die Aneignung und Entwicklung der Lernfähigkeit und für die Entwicklung der Lernenden zu sorgen – durch Gestaltung der pädagogischen Interaktion, Kommunikation und Kooperation mit den Lernenden. Die klassischen, bewährten Mittel erzieherischen Handelns wie das Anregen von Fragen, das Wecken von Neugier, die Ermutigung zu eigenständigen Gedanken tragen wesentlich zum Lernerfolg bei.

Es geht also um einen entwicklungsfördernden Unterricht, der vom eigenregulierten, kooperativen Lernen ausgeht, sodann fremdregulierte Hilfe durch den Lehrer erfährt, um auf der dritten Stufe eigenreguliertes Lernen auf höherem Niveau der Anforderungsbewältigung zu erreichen.

Gemäß dem am *Konstruktivismus* ausgerichteten Verständnis ist Lernen ein aktiver, zielgerichteter und weitgehend selbstregulierter Vorgang, durch den der Aufbau von Wissen erfolgt. Deklaratives Lernen ist dabei phasenweise erforderlich, um situiertes Problemlösen, das in realitätsähnlichen Situationen erfolgt, anzuregen. Der Prozess sollte von regelmäßigem Üben begleitet sein, und er ist an den je spezifischen Bedingungen der unterschiedlichen Lern- und Lebensphasen zu orientieren. Wesentlich aus der Sicht der Lernpsychologie ist dabei, an das bereits verfügbare fachliche Wissen anzuknüpfen, um die Kenntnisse und Kompetenzen gezielt durch geeignete Inhalte zu erweitern.¹²

Ein besonders im Kontext der medizinischen Ausbildung und des Medizinstudiums verbreiteter, dezidiert lernerzentrierter Ansatz ist das *problembasierte Lernen (PBL)*.¹³

Wesentlich ist der Bezug auf Kleingruppen (4–9 Personen), die sich mit realitätsnahen Problemstellungen befassen und anhand dieser Probleme das Curriculum erarbeiten. Es werden schriftlich spezifische Lernziele erarbeitet und diese dann mittels individueller Lernleistung abgearbeitet. In gemeinsamer Diskussion stellt

11 Watzlawick, Paul: Vom Schlechten des Guten oder Helkates Lösungen. München : Pieper, 1986, S. 115

12 Vgl. dazu beispielsweise die Kontroverse zwischen dem Hirnforscher Manfred Spitzer und der Lernforscherin Elsbeth Stern; in: DIE ZEIT Nr. 28, 1. Juli 2004, S. 69 f.

13 Vgl. dazu u.a. Zumbach, Jörg: Problembasiertes Lernen. Münster : Waxmann, 2003 (Internationale Hochschulschriften; Bd. 424); Weber, A. 2004; Reich, K. (Hrsg.): Methodenpool. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (PDF-Download: Problem-Based Learning).

die Gruppe den jeweils erreichten gemeinsamen Wissensstand fest. Daraus erfolgt eine weitere Spezifikation und Modifikation der Lernziele, mit erneuter Bearbeitung. Der Lern- und Arbeitsprozess kann sich über eine Sitzung oder über mehrere Sitzungen hinziehen und wird von Tutoren betreut. Sie sind für die Gesprächsführung in den Kleingruppensitzungen zuständig, sollen sich aber auf die Moderation beschränken. Als Lernressourcen werden vor allem spezifische Literatur und Informationen herangezogen, die sich auf die Problemstellungen beziehen.

Das PBL ist durch folgenden Ablauf gekennzeichnet: Problempräsentationen, Problemdiskussion, individuelle Lernphase, Abschlussdiskussion. Eine wesentliche Rolle spielt die Problemkonstruktion, denn das „Problem“ kann, je nach Lerngruppe, eine Problemaufgabe oder aber eine Studienaufgabe, eine Anwendungsaufgabe, eine Strategieraufgabe oder eine Diskussionsaufgabe sein.

Denkbar ist, der Lerngruppe ein exemplarisches, praxisnah konstruiertes Fallbeispiel als „Paper Case“ (schriftliches Fallbeispiel) vorzustellen. Diese Problemstellung sollte verschiedene Lern- und Wissens Ebenen ansprechen und aktivieren.

Die Rolle des Lehrenden entspricht der eines „Lernbegleiters“ (Guide) und „Ermöglichs“ (Facilitator), der die Planung und Durchführung der Lernaktivitäten begünstigt und dazu nicht nur hoher fachlicher Qualifikationen, sondern vor allem einer ausgeprägten Kommunikationskompetenz bedarf. Die Qualität des Lernbegleiters wird bei PBL als ausschlaggebend für den Lernerfolg angesehen.

Gruppen- oder Partnerarbeit sind verbreitete Formen des handlungsorientierten, kooperativen Lernens, die kognitive Prozesse anregen und den Wissenserwerb in einer Weise unterstützen, wie es beim individuellen Lernen nicht möglich wäre.¹⁴ Hinzu kommt, dass im Studium und auch in der Forschung den kollaborativen Verfahrensweisen immer höhere Bedeutung beigemessen wird. Durch die Interaktion verschiedener Personen mit jeweils unterschiedlichem Wissen zu einem Gegenstand kommt es im Pro und Contra zur Modifikation oder Erweiterung individueller Wissensstrukturen. Allerdings kann dieser Prozess auch konfliktbehaftet sein.

In Kombination mit einem *Projekt* – also der selbstständigen Bearbeitung einer Aufgabe oder eines Problems durch eine Gruppe von der Planung über die Durchführung bis zur Präsentation des Ergebnisses – kann Gruppenarbeit auch für Bibliothekskurse zur Förderung von Informationskompetenz didaktisch sinnvoll eingesetzt werden. Bekannt und vielfach angewandt sind weitere aktivierende Lehrmethoden¹⁵ wie das Brainstorming, die Vernissage, das Gruppenpuzzle, das Experteninterview, Spontanreferat, Glückstopf u.a.

14 Vgl. dazu im Einzelnen: Gruber, Hans 2007: Gruppenarbeit, in: Hawelka, Birgit u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 59–70.

15 Siehe dazu u.a.: Wendorff, Jörg A. 2007: Aktivierende Methoden der Seminar-gestaltung, in: Hawelka, Birgit u.a. (Hrsg.), a.a.O., 2007, S. 17–30.

5. Instruktionsmodelle, Frontalunterricht und Mischformen

Alexander Renkl hat im Kontext des von ihm entwickelten *instruktionalen Modells beispielbasierten Lernens* kritisch eingewandt, dass vermeintlich aktives Lernen nicht unbedingt darauf hinweisen muss, dass dadurch mehr Wissen erworben wird als durch vermeintlich passives Lernen.¹⁶ Entscheidend sei, dass – unter Rückgriff auf das im Langzeitgedächtnis abgelegte Vorwissen – bedeutungshaltiges Wissen durch Informationsverarbeitung im Arbeitsgedächtnis erworben werde. Gute Lernergebnisse seien zum einen durch den Ansatz der „direkten Instruktion“ zu erreichen: Lernziele und Orientierung zu Beginn einer Stunde; Wiederholung von Lernvoraussetzungen; kleinschrittige Einführung neuen Stoffs mit jeweils unmittelbarer Übung; Überprüfung des Verständnisses; reichliche Übungsgelegenheiten; verteilte Übung und Rückschau.

Es handelt sich um einen stark lehrergesteuerten Unterrichtsstil, der sich insbesondere für die Vermittlung neuen Stoffs in gut strukturierten Wissensgebieten eignet, also auch für die hier interessierenden Inhaltsfelder der Informationskompetenz.

Sodann plädiert Renkl für das Lernen durch Selbsterklären von Lösungsbeispielen, vor allem in frühen Lernphasen – bezogen auf den Kontext der Teaching Library könnte es sich zum Beispiel um die Einführung in grundlegende Recherchestrategien für Studienanfänger anhand des Online-Katalogs handeln. Es geht dabei im Kern um das Verständnis eines „Domänenprinzips“, also beispielsweise die Anwendung der Boole’schen Logik. Wenn allerdings den Lernenden zu früh Aufgabenbeispiele gestellt werden, ehe sie das Domänenprinzip wirklich verstanden haben, führt das zu unbefriedigenden Ergebnissen, weil viele Lernende die Beispiele nur oberflächlich oder passiv verarbeiten. Sie sollen aber in die Lage versetzt werden, durch das Lösen von ausreichend vielen Beispielaufgaben strukturelle Aufgaben selbstständig zu lösen.

Der *Frontalunterricht* genießt seit geraumer Zeit einen eher schlechten Ruf in der Didaktik, weil die Lernenden in einer reaktiven, nur aufnehmenden Rolle gesehen werden, denen man notfalls auch gegen Widerstand etwas eintrichtern muss.¹⁷ Jedoch kann der Frontalunterricht weiterhin sinnvoll sein, wenn er in ein Konzept aktiven Lernens integriert werden, d.h. in eine Balance mit Einzelarbeit sowie Gruppen-/Partnerarbeit gebracht werden kann. Er repräsentiert eine Sozialform des Unterrichts, neben Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit oder Sonderformen. Gudjons vertritt also nicht den traditionellen, ausschließlich vom Lehrer dominierten Frontalunterricht, sondern das Konzept des „integrierten Frontalun-

16 Vgl. Renkl, Alexander: Lehren und Lernen im Kontext der Schule, in: Ders. (Hrsg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern : Verlag Hans Huber, Hogrefe, 2008, S. 109–153.

17 Siehe grundlegend zum Frontalunterricht; Gudjons, Herbert, a.a.O. 2007.

terichts“, in den eigentätige, selbstverantwortete und selbstgesteuerte Arbeitsformen der Lerner eingebettet sind. Der Frontalunterricht hat mehrere Vorteile:

- Er ist eine effektive Unterrichtsform, weil der Unterricht sorgfältig planbar ist
- Er beinhaltet die lebendige Interaktion zwischen Lehrer und Lernenden
- Unmittelbare und direkte Rückkoppelungen sind – im Unterschied zur Gruppenarbeit – möglich
- Für die Schüler bedeutet er Entlastung nach anstrengender Gruppenarbeit.
- Eine Gesprächskultur kann langfristig aufgebaut werden
- Eine breite Palette von Lehrtechniken kann eingesetzt werden (demonstrieren, visualisieren, veranschaulichen usw.)
- Die Potenziale der ganzen Lerngruppe können zur Lösung eines Problems genutzt werden.

Kernstück des Frontalunterrichts ist der fragend-entwickelnde Lehrervortrag für die informierenden Phasen im Unterricht. Zu achten ist auf eine klare (auch zeitliche) Abgrenzung dieser Aktionsform von anderen Handlungsmustern. Gudjons beschreibt differenziert die folgenden methodischen Möglichkeiten guten Frontalunterrichts:

- Einstieg: Planen – Inszenieren – Motivieren
- Darbietung: Erzählen – Vortragen – Demonstrieren
- Anschauung: Tafel – Folien – Medien
- Entdeckendes Lernen: Anreize – Vorschläge – Impulse
- Gesprächsformen: Erarbeiten – Besprechen – Debattieren
- Interaktionsübungen: Gemeinschaft gestalten.

Hohe Bedeutung wird beim Frontalunterricht auch der überlegten Raumregie (Bühne im Klassenzimmer), der Körpersprache des Lehrenden, der Interaktion und dem Klassenmanagement, der Störungsprävention und den Ritualen eingeräumt.

Die Lehrstrategie des *Cognitive Apprenticeship* beruht darauf, dass der Dozent bzw. die Dozentin das zu Lernende vormacht und dann die Lerner „Schritt für Schritt“ trainiert. Er/sie zieht sich anschließend langsam zurück, und die Lerner üben alleine, artikulieren und evaluieren ihr Tun. Sie transferieren es auf einen anderen Bereich. Bei dieser Lehrstrategie erfüllt der Lehrende ab Schritt drei lediglich unterstützende Funktion. Der Ansatz des *Cognitive Apprenticeship* bedient sich folgender didaktischer Mittel, um die zunehmende Teilhabe der Lernenden gezielt hervorzurufen: Artikulation und Reflexion, Sequenzierung von Lernaufgaben, zunehmende Komplexität der Aufgaben, zunehmende Verschiedenartigkeit der Lernaufgaben sowie Erwerb allgemeiner Fähigkeiten vor dem Erwerb spezialisierter Fertigkeiten.

Lernen geht dann am besten, wenn

- die Lehrenden selbst Fragen an den Lehrgegenstand richten,
- ein Motiv, ein Interesse am Gegenstand vorhanden ist,
- ein Handlungsziel vor Augen steht,
- selbstständiges Handeln möglich ist,
- Lebens- und Erfahrungsorientierung gewährleistet ist.

Daraus ergibt sich auch, dass Einstellungen wie Neugier und Zweifel in erfolgreichen Lehr-Lern-Prozessen unverzichtbar sind, allerdings die oben skizzierten verschiedenen Formen didaktischen Handelns nicht ersetzen, also überflüssig machen können. Kommt man bei Bibliotheksangeboten für Schüler(innen) eventuell schon recht weit mit dem simplen Wecken von Neugier und dem Ermutigen von Zweifel, so bedarf es bei der Vermittlung von Informationskompetenz für Studienanfänger, für Fortgeschrittene oder gar für Wissenschaftler wesentlich differenzierterer didaktisch-methodischer Konzepte, sollen die angestrebten Lehr- oder Lernziele auch tatsächlich erreicht werden.

6. Didaktische Schlussfolgerungen für Kursangebote der Teaching Library

Die oben skizzierten didaktischen Konzepte, die teilweise auch in der Hochschuldidaktik¹⁸ verwendet werden, sind für Kursangebote der Teaching Library prinzipiell durchgängig für Präsenzveranstaltungen einsetzbar, jedoch hängt die Entscheidung für das eine oder für das andere von den Implikationen der jeweiligen Lehrveranstaltung und ihrer Zielgruppen ab.¹⁹ Wer sich für aktivierende Lehrverfahren entscheidet, fördert damit zweifellos die Motivation der Lernenden und die „Erschaffung der eigenen Wirklichkeit“ (Paul Watzlawick), wer aus guten Gründen – beispielsweise angesichts großer Studierendengruppen und begrenztem Zeitrahmen – den Lehrvortrag, also den Frontalunterricht vorzieht, muss deswegen kein schlechtes Gewissen haben, sollte allerdings auf einen abwechslungs-

18 Siehe dazu u.a.: Winteler, Adi: Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. 3. Aufl. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008; Dummann, Kathrin; Jung, Karsten; Lexa, Susanne; Niekrenz, Yvonne: Einsteigerhandbuch Hochschullehre. Aus der Praxis für die Praxis. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007; Hawelka, Birgit ; Hammerl, Marianne ; Gruber, Hans (Hrsg.): Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis. Kröning : Asanger, 2007.

19 Vgl. dazu anhand des Beispiels der UB Freiburg: Sühl-Strohmeier, Wilfried; Straub, Martina 2008: 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 (Schriften der Universitätsbibliothek Freiburg im Breisgau; Bd. 28), S. 123–146
<<http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/5000/>>.

reichen Unterricht achten, der nach Möglichkeit auch offene Formen einbezieht. Selbstverständlich betrifft dies auch das in diesem Zusammenhang nicht näher thematisierte E-Learning oder Blended Learning, das als Ergänzung zu den Präsenzkursen der Bibliothek oder flankierend vielfach angewandt wird.

Sokrates kann sicherlich als gewichtiger Kronzeuge für die Bedeutung des Zweifels im Lehrdialog angeführt werden, jedoch verdeutlicht Platon im Dialog des Menon²⁰ auch, dass Sokrates von einem ungebildeten Sklaven eben durch geschicktes Fragen den Satz des Pythagoras ableiten lässt. Er tritt hier also durchaus als Lehrer in Erscheinung, der zwar auf Zweifel und Neugier des Lernenden aufbaut, jedoch die enorme Kraft des Fragens seitens des Lehrenden voll in die Waagschale wirft. Darauf sollte man auch heute in Lehr-Lern-Prozessen nicht verzichten, allerdings den handlungsorientierten Formen des Lernens genügend Raum lassen.

Das alles ist unter dem Label „Teaching Library“ möglich, denn zum Lehren gehört zwingend das Lernen, und wer dabei auf die Weckung von Neugier und Zweifel verzichten würde, wäre schlecht beraten. Der Begriff der „Learning Library“ könnte missverständlich sein, weil zwar die Bibliothek durchaus mitlernen kann, hier aber die Nutzer(innen) gemeint sind, die in der Bibliothek lernen. Das tun sie aber sowieso, und zwar auch ohne besondere pädagogische Aktivitäten des Bibliothekspersonals. Dies steht jedoch im Mittelpunkt des bibliothekspolitischen Interesses, das auf die stärkere Einbindung der Bibliotheken in das Bildungswesen und den Kontext des lebenslangen Lernens abzielt. Der Begriff der Teaching Library pointiert diese Intention in besonderer Weise und wird deshalb – teilweise auch in der deutschsprachigen Version als „Lehrende Bibliothek“ – von immer mehr Bibliotheken als Oberbegriff für ihr Einführungs- und Kursprogramm verwendet.

20 Nachzulesen unter: <http://12koerbe.de/pan/menon.htm> und <http://12koerbe.de/pan/menon3.htm>.