

Institut für deutsche Sprache und Literatur

Fakultät Kulturwissenschaften



Bildungspartner Bibliothek -
Innovationsbedarf und Selbstwirksamkeit im
Berufsfeld der BibliothekarInnen. Akzeptanz und
Nachhaltigkeit eines Blended-Learning-Angebots
zur Förderung der Leseförderkompetenz

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Grades
des Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät Kulturwissenschaften
der Technischen Universität Dortmund

vorgelegt im Juli 2015 von
Anja Hellenschmidt M.A.
geboren in Stuttgart

Gutachter:

1. Prof.'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke

2. Prof. Dr. Klaus Schenk

Tag der Einreichung:

Dortmund, 20. Juli 2015

Tag der Disputation:

Dortmund, 04. Dezember 2015

Anmerkung

Diese 2016 publizierte Version der Dissertationsschrift ist gegenüber der Manuskriptversion geringfügig modifiziert. Der ursprünglich zusätzlich eingereichte 460seitige Anhangband mit der Dokumentation der E-Learning-Plattform, der eingesetzten Fragebögen und Interview- sowie Gruppendiskussionsleitfäden, qualitativ und quantitativ ausgewertetem Datenmaterial, Transkripten von 35 Telefoninterviews und fünf Gruppendiskussionen sowie den statistischen Auswertungen der Online-Fragebögen und Einzelfallanalysen ist aus Gründen des Umfangs nicht Teil dieser publizierten Version.

Eine Übersicht über den gesamten zugrunde gelegten Datenkorpus und die Operationalisierung des Forschungsprozesses findet sich im Anhang A1, der in Tabelle 15 um einen Überblick über sämtliche eingesetzten Methoden und Instrumente der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse ergänzt wird (vgl. Kapitel 8.3.3.3).

Abstract

Die vorliegende Forschung dient als Instrument des Qualitätsmanagements der Verbesserung der Angebotskompetenz Öffentlicher Bibliotheken und ihrer Profilierung als innovative Lese- und Medienkompetenzzentren. Im Kontext der durch PISA verstärkten Debatte um Lesekompetenzförderung als wichtige gesamtgesellschaftliche und politische Aufgabe (vgl. Baer et al. 2006, 447) gelten Bibliotheken gerade im Hinblick auf die konstatierte Bildungsbenachteiligung und der Korrelation des sozialen Milieus und der Leseleistung als prominenter schulischer Bildungspartner (vgl. Baumert/Schümer 2001, 386ff). Trotz Forderung der Anerkennung ihres Bildungsauftrages durch gesetzliche Einbindung in die Bildungskonzepte der Länder - obgleich nicht nur wissenschaftlich anhand höherer Bibliotheksstandards der Siegerländer PISAs (vgl. Dankert 2008, 116), sondern auch politisch legitimiert durch die Empfehlungen der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (vgl. Deutscher Bundestag 2007, 132) - stehen Bibliotheken heute vor der Herausforderung, sich ohne pädagogisch-didaktische Kompetenzen (vgl. Plassmann et al. 2011, 307) und mit knappen finanziellen Budgets (vgl. Steinhauer 2012, 257) um Kooperationen mit Bildungsinstitutionen bemühen zu müssen, um dem Auftrag nach gemeinsamer Bildungsverantwortung wie er jüngst auch im EU High Level Report of Experts on Literacy angemahnt wurde, gerecht zu werden (vgl. EU High Level Report of Experts on Literacy 2012, 90). Dabei zeigt die bibliothekarische Praxis, dass die Angebote meist eine „Heilung der Gesunden“ (Marci-Boehncke 2007a, 9) bleiben, die bildungsbenachteiligte, wenig lesehabitualisierte Zielgruppen wegen hoher Buchorientierung und geringer Berücksichtigung medialer Interessen nicht erreichen (vgl. Marci-Boehncke/Rose 2012, 192). Hinzu kommt auf Seiten der Schulen, dass Bibliotheken - möglicherweise bedingt durch wenig Fokus auf moderne Marketingansätze (vgl. Georgy/Schade 2012a, 7) - nicht als kompetenter Partner für die (außer-)schulische Leseförderung betrachtet werden (vgl. Rose 2013, 440).

Vor dem Hintergrund dieser Problemlagen widmet sich die Studie einem wissenschaftlich bislang noch wenig beachteten Bereich, der die Wirksamkeit von E-Learning zur Verbesserung von institutionellen Bildungskooperationen zur Lese- und Medienbildung auf BibliothekarInnen untersucht. Im Schnittfeld mehrerer Disziplinen, u.a. Lese-/ Medienforschung und -didaktik, empirischer Sozialforschung, Lehr-/ Lernforschung, E-Learning, Interventionsforschung sowie weiterer politisch-

institutioneller wie wirtschaftlicher Fachdiskurse ist die Frage zentral, inwieweit über eine E-Learning-Weiterbildung mit Medien in einer Doppelfunktion als Lerngegenstand und Arbeitsmittel sowie als Evaluationsinstrument Einfluss auf die Kenntnisse, Medienkompetenz und Haltungen von BibliothekarInnen und folglich auf ihre Praxis genommen werden kann. Dazu wurde das entwickelte Blended-Learning-Konzept „Experten für das Lesen“ drei Mal durchgeführt und grounded-theory-orientiert mit einem mehrfach triangulierten, mehrmethodischen, grundsätzlich qualitativen aber auch empirisch-quantifizierend arbeitenden mehrstufigen Forschungsdesign mit insgesamt 459 Onlinebefragungen, Gruppendiskussionen, Live-Votings und Interviews an 28 Messzeitpunkten und 37 Teilnehmenden erforscht.

Die Studie konnte zeigen, dass die Intervention durch den Einsatz von E-Learning trotz einer in der Ausbildung nicht verwurzelten Lese- und Medienkompetenzbildung positive Effekte sowohl auf die inhaltliche als auch die praktisch-mediale Kompetenz der BibliothekarInnen hat. Neben signifikanten inhaltlichen und technischen Kompetenzsteigerungen führt die Weiterbildung über metakognitive Lernfortschrittsreflexionen auch zu einer Erhöhung ihrer eigenen Selbstwirksamkeitswahrnehmung (vgl. Bandura 1977). Dabei werden jedoch auch kognitive Grenzen deutlich, sowohl in der zwar gestiegenen, über den gesamten Erhebungszeitraum jedoch insgesamt eher schwach ausfallenden Medienkompetenzeinschätzung als auch in der z.T. stabil bleibenden Buchorientierung der Teilnehmenden. Ebenso führen die zielgruppenorientierten Haltungen laut Teilnehmeraussagen zu keiner angebotsseitigen Änderung ihrer Praxis, so dass der Transfer auch nach sechsmonatiger Anwendungszeit auszubleiben scheint bzw. zumindest nicht bewusst ist. Im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen von Forschung und dem Potenzial von Bibliotheken für moderne Lesekompetenzförderung zeigt die Studie, dass Haltungen und Überzeugungen besonders schwer veränderbar sind und ein Zusammenhang zwischen Lernerfolg, Innovationsbereitschaft und Bibliotheksgröße besteht. Vor dem Hintergrund der Habitus-/ Kapitalsortentheorie (Bourdieu 1977) bedeutet dies, dass Praxis nicht nur durch ökonomisches, sondern auch durch kulturelles Kapital verändert werden kann. Wichtige Faktoren neben Wissenszuwachs und unterstützter Selbstwirksamkeitswahrnehmung sind jedoch v.a. die (nur z.T. über Weiterbildung realisierbare) Stärkung des sozialen und symbolischen Kapitals. Nur durch Vernetzung der BibliothekarInnen im sozialen und politischen Zusammenhang, durch Anerkennung im Arbeitsverbund und systeminterne Gratifikation lässt sich die Praxis nachhaltig verbessern.

Vorwort

Dank gebührt einer Vielzahl an Personen, die auf die unterschiedlichste Weise in den unterschiedlichsten Stadien dieser Interventionsstudie von der frühen Entwicklungsphase mit der Fortbildungskonzeption und dem Verfassen des Fortbildungsskripts, der Entwicklung der mehrdimensionalen gestuften Evaluation, über die Implementation und Durchführung der einzelnen Kursdurchläufe mitsamt der vielschichten Befragungsformen, bis hin zur konzeptionellen, theoretischen wie method(olog)ischen Fundierung und schließlich dem Endlektorat einen Beitrag zum Gelingen dieser Studie geleistet haben.

An erster Stelle gilt mein Dank meiner Doktormutter Prof.'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke, die mich in all den Phasen und weit darüber hinaus sowohl im Vorfeld als auch im Anschluss, stetig nicht nur fachlich, sondern in außerordentlicher Weise auch (berufs-)perspektivisch mit Publikations- und Vortragsmöglichkeiten und immer auch motivational unterstützt und mit ihrer unermüdlichen Kreativität inspiriert hat. Dank gilt auch meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Klaus Schenk, der insbesondere im Endstadium der Arbeit ein wertvoller Ratgeber und Gesprächspartner war. Gedankt sei ebenfalls Prof. Dr. Matthias Rath, der in (medien-)ethischer und bildungstheoretischer Hinsicht, aber auch weit darüber hinaus durch anregende Gespräche einen wesentlichen Beitrag zur theoretischen Fundierung dieser Arbeit geleistet hat. Weiter gilt mein Dank Dr. Stefanie Rose und Anita Müller, die mich nicht nur in der Konzeptions-, Durchführungs- und Evaluationsphase der Studie, sondern auch durch zahlreiche Gespräche, persönlich wie fachlich, beständig unterstützt haben. Daneben sei den Beteiligten der Medienberatung NRW gedankt, die mit ihrer räumlichen wie medialen Infrastruktur, insbesondere aber auch mit ihrer kooperativen und professionellen Zusammenarbeit den Erfolg der Fortbildung erst ermöglicht haben. Dank gilt allen internen wie externen „Experten-für-das-Lesen-Akteuren“, von Frau Beate Möllers vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen über Frau Ulrike König von der Fachhochschule Köln, bis hin zu den Teilnehmenden selbst, die sich bereitwillig am umfangreichen Evaluationsdesign beteiligt haben. Nicht unerwähnt bleiben dürfen auch die Beteiligten des Graduiertenprogramms der geistes- und sozialwissenschaftlichen

Fakultäten sowie der Doktorandenkolloquien der Fakultät Kulturwissenschaften und auf Teamebene, mit denen ich den Austausch über die so aufwendigen inhaltsanalytischen Codierprozeduren und die statistische Analyse ebenso aufschlussreich und produktiv empfand wie über organisatorische und inhaltliche Aspekte.

Besonderer Dank gilt meinen Eltern und meinem Bruder, die mich in jeder erdenklichen Hinsicht zu jeder (Tages- und Nacht-)Zeit unterstützt haben und die mit ihrem Beistand, Rückhalt, ihrer anpackenden Hilfe beim Lektorat und ihrer unablässigen Bestärkung den wohl größten Beitrag zur Fertigstellung des Dissertationsvorhabens geleistet haben.

Danke an meine Freunde und Wegbegleiter, die mir in den letzten Jahren nah wie fern, physisch wie psychisch, mit fachlichen wie fachfremden Ratschlägen immer wieder neue Perspektiven eröffnet haben oder einfach nur ein offenes Ohr hatten, mich technisch wie redaktionell, inhaltlich wie methodisch unterstützt haben und mir freundschaftlich, kollegial, und vor allem motivational und emotional auf die verschiedenste Art und Weise beigestanden haben und den Weg mit ihrem Verständnis und ihrer Bestärkung vor allem auf den letzten Metern im Endspurt erleichtert haben.

Dortmund, im Juli 2015

Inhalt

Anmerkung	1
Abstract	2
Vorwort	4
Inhalt	6
Abbildungsverzeichnis	14
Tabellenverzeichnis	16
Abkürzungsverzeichnis	19
1 Einleitung	22
Teil I) Theorie: Theoretische Grundlagen und Stand der Forschung	35
2 Institutionelle Perspektive: Ausgangslage Bibliotheken in Deutschland	36
2.1 Terminologisch-systematische Bedingungen: Begriffsklärung und Typologie des deutschen Bibliothekswesens	36
2.1.1 Äußere Abgrenzung: Bibliotheken als Informationseinrichtungen .	36
2.1.2 Innere Abgrenzung: Wissenschaftliche und Öffentliche Bibliotheken	37
2.1.2.1 Bibliothekstypologie nach Bedarf und Versorgungsbereich gemäß Bibliotheken '93	39
2.1.2.2 Bibliothekstypologie nach empirischen Kategorien der Leistungsmessung gemäß Deutscher Bibliotheksstatistik und Deutschem Bibliotheksindex.....	42
2.1.3 Zusammenfassung: Relevante Bibliothekstypen für die Intervention und Grenzen der Bibliotheksstatistiken für die Qualitätsmessung	48
2.2 Administrativ-finanzielle Bedingungen: Zuständigkeiten und Trägerschaften im deutschen Bibliothekssystem	50
2.2.1 Administrative Aspekte: Verwaltungsorganisatorische Zuständigkeiten	50
2.2.2 Finanzielle Aspekte: Überblick über die Träger von Bibliotheken .	52
2.2.2.1 Öffentliche Träger	52
2.2.2.2 Kirchliche Träger	54

2.2.2.3	Private Träger	55
2.2.2.4	Spezialfälle: Schulbibliotheken und One-Person-Libraries .	57
2.2.3	Zusammenfassung: Relevante Zuständigkeiten, Trägerschaften und finanzielle Aspekte Öffentlicher Bibliotheken im internationalen Vergleich	58
2.3	Rechtliche Bedingungen: De lege lata und de lege ferenda.....	60
2.3.1	De lege lata: Status quo rechtlicher Vorgaben im deutschen Bibliothekssystem	61
2.3.1.1	Bibliotheken in Trägerschaft der öffentlichen Hand.....	62
2.3.1.2	Bibliotheken in privater Trägerschaft.....	70
2.3.1.3	Bibliotheken in kirchlicher Trägerschaft.....	71
2.3.2	De lege ferenda: Stand Bibliotheksgesetzgebung in Deutschland und im internationalen Vergleich.....	72
2.3.3	Zusammenfassung: Bedeutung der derzeitigen Rechtsgrundlagen für das Öffentliche Bibliothekswesen	74
3	Subjektperspektive: MitarbeiterInnen Öffentlicher Bibliotheken und ihre Nutzer	76
3.1	Personelle Bedingungen: Zur Ausbildungs- und Personalstruktur Öffentlicher Bibliotheken	76
3.1.1	Berufliche Aspekte: Zur bibliothekarischen Ausbildungssituation .	76
3.1.2	Personelle Aspekte: Zur Personalsituation in Öffentlichen Bibliotheken	80
3.1.3	Zusammenfassung: Bedeutung gegenwärtiger Entwicklungen für die bibliothekarische Arbeit und das Berufsbild.....	81
3.2	Nutzerseitige Bedingungen: Konkretisierung der bibliothekarischen Nutzer und Zielgruppen	85
3.2.1	Aspekte des Potenzials Öffentlicher Bibliotheken: Zur Situation der Nutzer	85
3.2.2	Aspekte der Nichterreichbarkeit: Zur Situation der Nichtnutzer Öffentlicher Bibliotheken.....	88
3.2.3	Zusammenfassung: Nutzertypen und relevante Zielgruppen für die Intervention	89

4 Sachperspektive: Begründung der Lerninhalte	91
4.1 Leseseitige Bedingungen: Leseförderung als gesellschaftliche Aufgabe	91
4.1.1 Deskriptive Aspekte: Ausgangslage und Notwendigkeit von Leseförderung	91
4.1.2 Normative Aspekte: Verständnis von Leseförderung im Kontext der Intervention	97
4.1.2.1 Berücksichtigung von Medien und dem erweiterten Textbegriff.....	99
4.1.2.2 Berücksichtigung motivationaler Aspekte und Inhalte	103
4.1.2.3 Berücksichtigung von Anschlusskommunikation.....	104
4.1.2.4 Berücksichtigung von „RisikoschülerInnen“ der Lesekompetenz.....	104
4.2 Bibliotheksseitige Bedingungen: Bildungspartnerschaften zur kooperativen Bildungsverantwortung.....	105
4.2.1 Deskriptive Aspekte: Bedeutung von Bibliotheken für die Leseförderung	106
4.2.2 Normative Aspekte: Public Value und Good Educational Governance	112
4.3 Zusammenfassung: Leseförderung in und mit Bibliotheken als inhaltliche Zielsetzung der Intervention	116
Teil II) Empirie: Experten für das Lesen - die Studie.....	119
5 Forschungsfragen.....	120
6 Theoriedesign: Sozial- und lerntheoretischer Rahmen	123
6.1 Sozialtheoretische Bedingungen: Die Theorien Pierre Bourdieus und Margaret Meads	123
6.1.1 Soziologische Aspekte: Die Habitus- und Kapitalsortentheorie Bourdieus	123
6.1.1.1 Habitus.....	124
6.1.1.2 Ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital	124
6.1.1.3 Soziales Feld.....	125

6.1.2	Kulturanthropologische Aspekte: Die Theorie der temporalen Orientierung von Gesellschaftsformen Meads	126
6.1.2.1	Postfigurative Kulturen	126
6.1.2.2	Kofigurative Kulturen	127
6.1.2.3	Präfigurative Kulturen	127
6.2	Lerntheoretische Bedingungen: Blended Learning zur Unterstützung der Selbstwirksamkeitserwartung und metakognitiver Reflexion	128
6.2.1	Lernmethodische Aspekte: Blended Learning als Lernform	128
6.2.1.1	Begriffsklärung: Blended Learning als Form von E-Learning	128
6.2.1.2	Erfolgsfaktoren und Vorteile von Blended-Learning-Szenarien	131
6.2.2	Lernpsychologische Aspekte: Selbstwirksamkeit und metakognitive Reflexion nach Bandura und Flavell	133
6.2.2.1	Die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung Albert Banduras	133
6.2.2.2	Das Konzept metakognitiver Reflexion John H. Flavells ..	135
6.3	Zusammenfassung: Praxis-, Habitus- und Kapitalienänderung und mediale Selbstwirksamkeit als methodisch-didaktische Zielsetzungen der Intervention	136
7	Interventionsdesign: Konzeption der Fortbildung	139
7.1	Institutionelle Aspekte: Projektorganisation und Zielgruppe	139
7.2	Konzeptionelle Aspekte: Lernsetting und Realisierung	140
7.2.1	Struktur, Ablauf und Funktionen der Präsenztermine	140
7.2.2	Evaluation und ihre Funktion für metakognitive Reflexionen	142
7.2.3	Lernplattform und Support	144
7.3	Inhaltliche Aspekte: Lerninhalte und Fortbildungsziele	147
8	Untersuchungsdesign: Konzeption der Forschung	151
8.1	Forschungsziele	151
8.2	Forschungsdesign	154

8.2.1	Theorien-Triangulation: Aktions-, Interventionsforschung und Grounded Practice	157
8.2.1.1	Aktionsforschung nach Kurt Lewin	157
8.2.1.2	Interventionsforschung nach Hascher/Schmitz und Krainer/Lerchster.....	160
8.2.1.3	Synopse: Grounded Practice nach Marci-Boehncke/Rath .	167
8.2.2	Disziplinäre Triangulation: Transdisziplinarität	170
8.3	Forschungsmethoden	171
8.3.1	Daten-Triangulation als mehrphasiger Forschungsprozess	171
8.3.2	Methoden-Triangulation der zum Einsatz kommenden Methoden	173
8.3.3	Operationalisierung der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse	174
8.3.3.1	Methoden und Instrumente der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der qualitativen Daten	175
8.3.3.2	Methoden und Instrumente der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der quantifizierenden Daten.....	179
8.3.3.3	Methodisches Vorgehen des Forschungsprozesses im Überblick	183
9	Darstellung der Ergebnisse	186
9.1	Forschungsziel 1: Ausgangsbedingungen - Bibliothekarische Voraussetzungen und Status quo medialer Praxis	187
9.1.1	Demographisches	187
9.1.2	Fähigkeiten und Fertigkeiten vor Teilnahme: Erwartungen, Vorkenntnisse und Medienkompetenz	191
9.1.2.1	Erwartungen und Vorkenntnisse	191
9.1.2.2	Medienwissen und Medienkompetenz	195
9.1.3	Bibliothekarisches Selbstverständnis vor Teilnahme: Mediale, zielgruppen- und berufsbildbezogene Einstellungen	199
9.1.3.1	Mediale Orientierungen.....	199
9.1.3.2	Zielgruppenbezogene Orientierungen	201
9.1.3.3	Berufliches Selbstverständnis zur Rolle der Bibliothek.....	203

9.1.4	Zielgruppenerreichung vor Teilnahme: Beurteilung der Kooperationspraxis	210
9.2	Forschungsziel 2: Akzeptanz - Erreichbarkeit der BibliothekarInnen durch ein E-Learning-Angebot	215
9.2.1	Akzeptanz und Beteiligung am Lernsetting	216
9.2.1.1	Bearbeitung der Lernaufgaben	216
9.2.1.2	Teilnahme an den Präsenzphasen und der Fortbildung	219
9.2.1.3	Beteiligung an Evaluation	221
9.2.2	Akzeptanz und Bewertung der Lerninhalte	224
9.2.2.1	Wissenszuwachs und Relevanz der Inhalte	225
9.2.2.2	Schwierigkeitsgrad	228
9.2.2.3	Nutzen und Umsetzbarkeit	231
9.2.3	Akzeptanz und Bewertung der Lehr-/ Lernform	238
9.3	Forschungsziel 3: Nachhaltigkeit - Integrierbarkeit inhaltlicher und technischer Aspekte der Fortbildung und ihre Selbstwirksamkeit	245
9.3.1	Auswirkungen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten	245
9.3.1.1	Kognitive Fähigkeiten: Zielgruppenwissen	246
9.3.1.2	Technische Fertigkeiten: Medienkompetenz und ihre Selbstwirksamkeit	249
9.3.2	Auswirkungen auf Haltungen in der bibliothekarischen Arbeit	253
9.3.2.1	Einstellungen und Selbstbewusstsein gegenüber Kooperationen	254
9.3.2.2	Einstellungen und Bewusstsein gegenüber Zielgruppen	257
9.3.2.3	Bibliothekarisches Selbstbild und Selbstverständnis zur Rolle der Bibliothek	261
9.3.3	Auswirkungen auf die Kommunikation über und das Ansehen durch die Fortbildung	270
9.3.3.1	Kommunikation über die Fortbildung und ihre Inhalte	270
9.3.3.2	Anerkennung und Standing im bibliothekarischen Umfeld	274

9.3.4	Auswirkungen auf die Praxis: Transfer der Lerninhalte auf die bibliothekarische Arbeit	277
9.3.4.1	Theoretisch-geplanter Transfer auf der Bewusstseins-ebene: Reflexion und Weiterentwicklung des Bibliotheksangebots	277
9.3.4.2	Tatsächlich-praktischer Transfer auf der Handlungsebene: Konkrete Implementation in der Angebotspraxis	285
10	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse im Kontext von Forschungsfragen und Theorie.....	299
10.1	Verortung im gegenwärtigen Forschungs- und Theoriekontext	299
10.2	Beantwortung der Forschungsfragen	306
10.2.1	Forschungsziel 1 Ausgangsbedingungen: Bibliothekarische Voraussetzungen und Status quo medialer Praxis	307
10.2.1.1	Fähigkeiten und Fertigkeiten vor Teilnahme	307
10.2.1.2	Bibliothekarisches Selbstverständnis vor Teilnahme.....	310
10.2.1.3	Zielgruppenerreichung vor Teilnahme	318
10.2.2	Forschungsziel 2 Akzeptanz: Erreichbarkeit der BibliothekarInnen durch ein E-Learning-Angebot	320
10.2.2.1	Akzeptanz und Beteiligung am Lernsetting	320
10.2.2.2	Akzeptanz und Bewertung der Lerninhalte.....	325
10.2.2.3	Akzeptanz und Bewertung der Lehr-/ Lernform.....	329
10.2.3	Forschungsziel 3 Nachhaltigkeit: Integrierbarkeit inhaltlicher und technischer Aspekte der Fortbildung und ihre Selbstwirksamkeit	332
10.2.3.1	Auswirkungen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten	332
10.2.3.2	Auswirkungen auf Haltungen in der bibliothekarischen Arbeit.....	338
10.2.3.3	Auswirkungen auf die Kommunikation über und das Ansehen durch die Fortbildung	347
10.2.3.4	Auswirkungen auf die Praxis	351
11	Fazit und Ausblick: Innovationsbedarf und Selbstwirksamkeit.....	360
12	Literatur.....	374

Anhang	421
A1: Übersicht Datenkorpus der quantifizierenden und qualitativen Daten	421
A2: Codesystem der qualitativen Datenanalyse.....	422
A3: Teilnehmerspezifische quantifizierende Analyse Kurs 1, Modul 1	423
A4: Teilnehmerspezifische Analyse Kurs 2, Modul 1	424
A5: Teilnehmerspezifische Analyse Modul 2.....	425
A6: Eidesstattliche Versicherung.....	426

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Aufbau der Arbeit	30
Abbildung 2:	Bibliothekstypologie nach DBS und BIX 2013.....	46
Abbildung 3:	Relevante Bibliothekstypen als Zielgruppe der Intervention	48
Abbildung 4:	Idealtypischer Verlauf einer Lesebiografie	97
Abbildung 5:	Dimensionen und Operationalisierung von Medienkompetenz nach Baacke (1997)	100
Abbildung 6:	Struktur der Fortbildung	141
Abbildung 7:	Übersicht über die Erhebungsformen und -zeitpunkte im gesamten Modulverlauf	143
Abbildung 8:	Das Fortbildungsskript als PDF und als Wiki.....	144
Abbildung 9:	Die Dateiablage und das Forum.....	146
Abbildung 10:	Forschungsprozess	156
Abbildung 11:	Zusammenhang von Intervention und Evaluation	159
Abbildung 12:	Funktionen und Zusammenhang von Forschung und Intervention	160
Abbildung 13:	Struktur, Akteure und Verschränkungen des Bildungsnetzwerks..	170
Abbildung 14:	Verlauf des mehrphasigen Forschungsprozesses	173
Abbildung 15:	Abkürzungen der einzelnen Erhebungsformen.....	187
Abbildung 16:	Altersstreuung Modul 1 und Modul 2.....	189
Abbildung 17:	Anzahl festangestellter Mitarbeiter.....	190
Abbildung 18:	Mittelwerte der Kompetenz in den Aspekten bibliothekarischer Arbeit (Skala 1 - 4)	193
Abbildung 19:	Subjektiv eingeschätzte und tatsächliche Medienkompetenz zu Beginn (Skala 1 - 4)	196

Abbildung 20: Zustimmungswerte zu Aussagen medialer Einstellungen (Skala 1 ja - 4 überhaupt nicht).....	200
Abbildung 21: Code-Matrix zum Selbstverständnis Eingangsgruppen- diskussion Kurs 1+2.....	204
Abbildung 22: Erreichung der Zielgruppen, MW Skala 1 sehr gut - 4 sehr schlecht / 5 sprechen wir nicht an	212
Abbildung 23: Evaluationsquote Lerneinheiten K1 (n=15), K2 (n=12), M1 ges. (n=27), M2 (n=10)	223
Abbildung 24: Wissenszuwachs und Relevanz der Lerninhalte - lerneinheitenspezifisch.....	227
Abbildung 25: Mittelwerte Umgang mit dem Text und den Aufgaben - lerneinheitenspezifisch (Skala 1 - 4).....	230
Abbildung 26: Code-Matrix zum Nutzen der Fortbildung Telefoninterviews Kurs 1 + 2	232
Abbildung 27: Live-Voting Abschlussdiskussion M1 - Austausch und Dialog.....	238
Abbildung 28: Code-Matrix Verbesserungsvorschläge für die Fortbildung Abschlussdiskussion M2.....	243
Abbildung 29: Lernzuwachs Zielgruppenwissen lerneinheitenspezifisch, Mittelwerte Skala 1-4.....	248
Abbildung 30: Lernzuwachs subj. & tats. Medienkompetenz lerneinheitenspezifisch, MW Skala 1-4	251
Abbildung 31: Live-Voting Abschlussdiskussion M1 - Kooperation auf Augenhöhe	255
Abbildung 32: Verlauf des Selbstbewusstseins bei Kooperationen modulübergreifend (MW Skala 1-4).....	256
Abbildung 33: Einschätzung Fähigkeit Sprechen über Leseförderangebote nach M1 (offene Frage Tel)	271
Abbildung 34: Interesse von Seiten des Vorgesetzten nach Modul 1 (offene Frage Tel).....	274
Abbildung 35: Live-Voting Abschlussdiskussion M1 - Angebote reflektieren & weiterentwickeln.....	279

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Bibliothekstypologie gemäß "Bibliotheksplan '73" und "Bibliotheken '93"	41
Tabelle 2:	Gesamtausgaben für Öffentliche Bibliotheken pro Kopf der Bevölkerung 2001 in €	59
Tabelle 3:	Regelungsebenen des deutschen Bibliotheksrechts	63
Tabelle 4:	Kompetenzen von BibliothekarInnen Öffentlicher Bibliotheken aus internationaler Perspektive	84
Tabelle 5:	Anteil registrierter Bibliotheksbenutzer an der Bevölkerung im Jahr 2001 (Auszug)	86
Tabelle 6:	Merkmale von Nutzern und Nichtnutzern Öffentlicher Bibliotheken	90
Tabelle 7:	Lesekompetenzwerte PISA Deutschland im Vergleich zum OECD-Durchschnitt	92
Tabelle 8:	Übersicht internationaler Leseleistungsstudien: Anteil schwacher und sehr schwacher Leser in Deutschland	93
Tabelle 9:	Forschungsfragen	120
Tabelle 10:	Unterscheidungskriterien Blended Learning	131
Tabelle 11:	Übersicht der Themen- und Lerneinheiten der Fortbildung	148
Tabelle 12:	Forschungsziele	152
Tabelle 13:	Zeicheninventar des Transkriptionssystems nach Dresing/Pehl (2011, 14ff)	178
Tabelle 14:	Übersicht über die Datensätze der einzelnen Kurse	182
Tabelle 15:	Methoden und Instrumente der Datenerhebung, -aufbereitung und Analyse im Überblick	184
Tabelle 16:	Teilnehmerzusammensetzung	188
Tabelle 17:	Zweck der Internetnutzung (n=26; Gesamtzahl der Nennungen der Mehrfachwahl $\Sigma=119$)	198

Tabelle 18:	Zielgruppenwünsche und Kooperationsorientierung (Mehrfachwahl)	202
Tabelle 19:	Offene Antworten bestehender Kooperationen (n=26).....	211
Tabelle 20:	Übersicht über die schlechtesten und nicht vorhandenen Kooperationen, Skala 1 - 5	213
Tabelle 21:	Gründe gescheiterter Kooperationsvorhaben (offene Antworten; n=15; $\Sigma=45$ Nennungen).....	214
Tabelle 22:	Defizite und Schwierigkeiten der Bibliotheksarbeit (offene Antworten; n=20; $\Sigma=20$ N.)	215
Tabelle 23:	Bearbeitungsrate der Lernaufgaben im Vergleich.....	217
Tabelle 24:	Teilnehmerspezifische Bearbeitungsrate der Lernaufgaben	218
Tabelle 25:	Anzahl der Teilnehmenden an den Präsenzterminen der drei Fortbildungskurse	219
Tabelle 26:	Evaluationsbeteiligung an den verschiedenen Formen der mehrstufigen Evaluation	222
Tabelle 27:	Wissenszuwachs und Relevanz der Lerninhalte - kursspezifisch	225
Tabelle 28:	Mittelwerte Umgang mit dem Text und den Aufgaben - kursspezifisch (Skala 1 - 4).....	229
Tabelle 29:	Konkreter Nutzen der Fortbildung (AF, Mehrfachantwort; n=10; $\Sigma=30$)	235
Tabelle 30:	Chance der Umsetzung Aspekte der M2-Fortbildung (AF, Mittelwerte Skala 1-10)	236
Tabelle 31:	Chance der Umsetzung Aspekte der M2-Fortbildung (AF, Anteil der gruppierten Werte 1-10).....	236
Tabelle 32:	Chance der Umsetzung der M2-Aspekte direkt und $\frac{1}{2}$ Jahr nach M2 (AF, Teil MW Skala 1-10)	237
Tabelle 33:	Schulnotenbewertung methodischer Aspekte der Fortbildung	239
Tabelle 34:	Beurteilung der Bearbeitungszeit der Lerneinheiten (Mittelwerte Skala 1 - 4).....	240

Tabelle 35:	Lernzuwachs Zielgruppenwissen modulübergreifend, Mittelwerte Skala 1-4.....	246
Tabelle 36:	Lernzuwachs subjektive & tatsächliche Medienkompetenz modulübergreifend, MW Skala 1-4	250
Tabelle 37:	Entwicklung der Zielgruppenorientierung & Vergleich mit der tatsächlichen Erreichung	258
Tabelle 38:	Zielgruppenbewusstsein nach Teilnahme an Modul 1 & 2 (MW Skala 1-4)	260
Tabelle 39:	Verlauf des bibliothekarischen Selbstbilds nach Modul 1 & 2 (Polaritätsprofil).....	262
Tabelle 40:	Selbstverständnis zur Rolle & Aufgaben der Bibliothek nach Modul 2; MW Skala 1-4	265
Tabelle 41:	Verlauf des Selbstverständnisses zur Rolle & Aufgaben der Bibliothek nach M 1 & 2	266
Tabelle 42:	Einschätzung Kommunikation über die Fortbildung nach Modul 2 (MW Skala 1-4).....	272
Tabelle 43:	Einschätzung Standing bei Kooperationspartnern Modul 2 (MW Skala 1-4)	276
Tabelle 44:	Transfer des Wissens auf die bibliothekarische Arbeit (MW Skala 1-4)	278
Tabelle 45:	Aspekte des theoretischen (geplanten) Transfers (MW 1-4)	280
Tabelle 46:	Ideen und Veränderungsmöglichkeiten nach Teilnahme (Tel-Interviews M 1&2, n=34).....	282
Tabelle 47:	Aspekte des tatsächlich umgesetzten Transfers (MW 1-4).....	285
Tabelle 48:	Zielgruppenerreichbarkeit vor und nach Teilnahme an der FB im Vergleich	289
Tabelle 49:	Zusammenhang M2-Lernerfolg, Größe der Bibliothek, Orientierung und Medienkompetenz	294

Abkürzungsverzeichnis

AF	Abschlussfragebogen
A-GD	Abschlussgruppendifkussion
BDB	Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e.V.
BIB	Berufsverband Information Bibliothek e.V.
BID	Bibliothek & Information Deutschland
BIX	Bibliotheksindex
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BuB	Buch und Bibliothek
DBI	Deutsches Bibliotheksinstitut
DBS	Deutsche Bibliotheksstatistik
dbv	Deutscher Bibliotheksverband e.V.
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGI	Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DNB	Deutsche Nationalbibliothek
EF	Eingangsfragebogen
EfdL	Experten für das Lesen
E-GD	Eingangsgruppendifkussion
FaMI	Fachangestellte/r für Medien und Informationsdienste

FB	Fragebogen
GD	Gruppendiskussion
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern
hbz	Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen
ICILS	International computer and information literacy Study
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
IWS	Institut für Informationswissenschaft
JIM	Jugend, Information, (Multi-)Media
KIM	Kinder + Medien, Computer + Internet
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
knb	Kompetenznetzwerk für Bibliotheken
K1 / K2	Kurs 1 / Kurs 2
LfM	Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen
LIS	Library and Information Science
LV	Live-Voting
M1 / M2	Modul 1 / Modul 2
MALIS	Master in Library and Information Science
MFKJKS	Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW
mpfs	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
MW	Mittelwert

NRW	Nordrhein-Westfalen
ÖB	Öffentliche Bibliotheken
OPL	One-Person-Library
PT	Präsenztermin
QM	Qualitätsmanagement
QS	Qualitätssicherung
S/S	Schülerinnen und Schüler
SSG	Sondersammelgebiete
TV-L	Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder
TVöD	Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst
VBNW	Verband der Bibliotheken des Landes Nordrhein-Westfalen e.V.
VZÄ	Vollzeitäquivalente
WB	Wissenschaftliche Bibliotheken
WR	Wissenschaftsrat
ZB	Zentralbibliotheken
ZBIW	Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung
ZF	Zwischenfragebogen

1 Einleitung

„Zu den Kernfragen, die darüber entscheiden werden, ob das Bibliothekswesen prosperieren wird, gehört auch die nach der Durchsetzungsfähigkeit der Bibliothekare. Werden diese genügend Selbstbewusstsein besitzen, um Bibliotheken gegen Anfechtungen von außen zu verteidigen? Werden sie gleichzeitig flexibel genug sein, die notwendigen Veränderungen rechtzeitig einzuleiten, damit es nicht zur Verdrängung konkurrierender Anbieter kommt? Aber die innere Modernisierung und Flexibilisierung muss auch entsprechend publiziert werden. Wird es gelingen, die hoffnungslos veralteten Stereotype über Bibliotheken und ihr Personal in den Köpfen vieler Entscheidungsträger zu ersetzen durch das Bild einer modernen Bibliothek, die just jene Dienstleistungen zu den günstigsten Konditionen zu erbringen im Stande ist, die in der Informationsgesellschaft so dringend benötigt werden? Auch die Qualität der Selbstvermarktung wird über die Zukunft des Bibliothekswesens mitentscheiden“ (Plassmann et al. 2011, 323).

Der Wandel im Zusammenhang mit den Entwicklungen des Informationszeitalters und die damit einhergehenden notwendigen Veränderungen stellen Bibliotheken¹ vor die Herausforderung, den veränderten Bedarfen mit neuen Aufgabenfeldern im Berufsbild zu begegnen. Dienten sie lange Zeit als Instanz der Sammlung, Bewahrung, Erschließung und Bereitstellung von Büchern und anderer Printmedien der Funktion, der Öffentlichkeit Zugang zu Literatur zu verschaffen (vgl. Rösch 2012, 94), haben sich die Aufgaben mittlerweile um die Funktionen der Vermittlung und Aufbereitung von Informationen hin zu einer höheren Nutzer- statt Objektorientierung erweitert. Um den vielfältigen Aufgaben in den Bereichen der Bildung, Information, Persönlichkeitsentwicklung, Kinder und Jugendliche, kulturelle Entwicklung und der sozialen Rolle, wie sie die International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) als internationaler Verband der bibliothekarischen Vereine und Institutionen für Öffentliche Bibliotheken definiert (vgl. IFLA 2001, 2ff), gerecht zu

¹ Obwohl Bibliotheken sowohl Wissenschaftliche als auch Öffentliche Bibliotheken umfassen (vgl. für die Abgrenzung Kap. 2.1), sind hier und im Folgenden stets Öffentliche Bibliotheken gemeint, sollte es nicht anders angegeben sein bzw. der Kontext die Unterscheidung notwendig macht.

werden, müssen Bibliotheken mehr „von den NutzerInnen“, anstatt „von den Büchern her“ denken. Das bedeutet, dass die bislang im Berufsbild noch immer dominierende Bestands- und Objektorientierung zugunsten einer Kunden- und Subjektorientierung ergänzt werden muss (vgl. Plassmann et al. 2011, 321). Dabei kommt dem Bildungsauftrag im Diskurs um den Innovationsbedarf im Rollenverständnis von Bibliotheken eine zentrale Bedeutung zu, wie die Forderungen zum Einbezug von Bibliotheken in die Bildungskonzepte der Länder im Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ auf Bundesebene (vgl. Deutscher Bundestag 2007, 132) sowie auf EU-Ebene zur gemeinsamen Bildungsverantwortung von Bibliotheken, Schulen und anderen Bildungsinstitutionen (vgl. EU High Level Group of Experts on Literacy 2012, 90) zeigen². Als Ausdruck einer gemeinsamen Bildungsverantwortung sind neue Akteure mit Schulen und anderen klassischen Bildungsinstitutionen sowie politischen Akteuren für kooperative Bildungsanstrengungen zusammenzubringen (vgl. Amos 2010, 94f).

Dabei liegt der Beitrag von Bibliotheken zur Lese- und Medienkompetenzförderung³ als gesamtgesellschaftlicher Aufgabe auf der Hand. Nicht erst im Zuge der Berichterstattung zu den schlechten Ergebnissen der Lesekompetenz deutscher SchülerInnen in internationalen Leseleistungsstudien wie PISA oder IGLU und dem Deutungszusammenhang zwischen schwacher Leseleistung und einer mangelnden Einbindung von Bibliotheken in das Bildungssystem und in Leseförderkontexte (vgl. Dankert 2008, 116), sondern bereits weit vorher wurde der Wert von Bibliotheken als außerschulische Lernorte des Literaturunterrichts mit der Forderung Schwellenängste abzubauen erkannt (vgl. Dahrendorf 1980, 282f). Gerade im Zusammenhang der Lesesozialisation als Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen (vgl. Groeben/Hurrelmann 2004, 440f) kommt dabei den Bibliotheken als Kernaufgabe die Leseförderung in einem erweiterten Verständnis zu, indem sie als Bildungspartner Formen des schulischen Lesens genauso unterstützt wie offene Formen der außerschulischen (bzw. außerunterrichtlichen) Leseförderung unter Zugrundelegung eines Lesebegriffs im weiteren Sinne (vgl. Keller-Loibl/Brandt 2015, 1). Hier werden

² Vgl. für weitere Forderungen u.a. Miller 2013,11; BMBF 2007, 91f sowie Bucher 2005, 54.

³ Vgl. für die Bedeutung und das Verhältnis von Lesekompetenz als Teil einer generellen Medienkompetenz Hurrelmann 2002a, 127; Bucher/Bonfadelli 2002 sowie Marci-Boehncke/Rath 2013, 22ff.

über das technische Lesekompetenztraining und die literarische Bildung der Schule hinaus die alltäglichen Leseinteressen und insbesondere das Lesen und Handeln mit elektronischen Medien⁴ für die Förderung der Lesemotivation in offenen Formen der Leseförderung in den Blick genommen (vgl. Bertschi-Kaufmann 2007, 165ff).

Der Blick auf die (bislang weitgehend unberücksichtigte, noch keinen eigenständigen etablierten Forschungszusammenhang bildende) lese- und bibliotheksdidaktische Forschung zur bibliothekarischen Angebotspraxis zeigt, dass außerschulische Lesefördermaßnahmen häufig eine „Heilung der Gesunden“ (Marci-Boehncke 2007a, 9) bleiben, die Kinder und Jugendliche aus wenig leseaffinen Elternhäusern, die über keine habitualisierte Lesehaltung und ausreichende Lesekompetenz verfügen, nicht erreichen (vgl. Rose 2013, 422). In einem Verständnis von Leseförderung als „Buchleseförderung“ (ebd., 378) werden die Medieninteressen von Kindern und Jugendlichen als Leseanlässe und Schnittstelle zur Literatur auf Seiten der Bibliotheken weitgehend ausgeblendet, was dazu führt, dass die Angebotspraxis häufig buchorientiert ist und sich in der Bereitstellung von Bücherkisten erschöpft oder über Bibliothekseinführungen und Recherchetrainings nicht hinaus geht (vgl. Marci-Boehncke/Rose 2012, 192). Dabei wird die Bibliothek in der Ausgestaltung ihrer Kooperationspraxis mehr als Bereitstellungsinstanz von Material und weniger als kompetenter Partner für Bildungsinstitutionen zur Förderung der literarischen und medialen Sozialisation oder gar Lieferant didaktischer Ideen gesehen (vgl. Rose 2013, 440). Gründe hierfür liegen einerseits in einem ausbildungsbedingten Mangel an pädagogisch-didaktischen Kompetenzen zur Beurteilung von Lesefördermaßnahmen als Lernprozessangebote und der entsprechend didaktisch begründeten Konzeption und andererseits in wechselseitig unklaren bzw. falschen Erwartungen im Kooperationsprozess. So ist nicht nur die Kommunikation zwischen den kindlichen wie jugendlichen Nutzern und dem Bibliotheks- bzw. Förderpersonal, sondern auch der Dialog mit den Bildungsinstitutionen von unklaren Erwartungen geprägt. Wechselseitige Bilder bestimmen die Kooperationspraxis, in der unklar bleibt, wer auf

⁴ Im Folgenden werden unter „neuen“, „elektronischen“, „digitalen Medien“ oder „Medien“ nach Süß et al. (2010, 32) Medien wie Handys, Computer und Internet verstanden, die von „Medien“ im Sinne des Gesamtmedienbestands von Bibliotheken, der auch Printliteratur mit einschließt, und gerade in den ersten Kapiteln zu den theoretischen Grundlagen von Bibliotheken Erwähnung findet (vgl. Kap. 2), abzugrenzen sind. Für weitere Ausführungen zum Medienbegriff vgl. auch Kap. 4.1.2.1.

wen zugeht und wie die jeweils anderen Aufgaben, Maßstäbe und Möglichkeiten sind. Dies bedingt die o.g. Orientierung an traditionellen Arbeitsformen, die dazu zu führen scheint, dass sich weder bibliotheksseitig noch auf Seiten der Bildungsinstitutionen um innovative Leseförderformate bemüht wird, wie es auch die kritische Lesart der Studie zur Außerschulischen Leseförderung in Deutschland nahelegt (vgl. Stiftung Lesen 2011, S. 32). So stagnieren Maßnahmen wie Kooperationen trotz zunehmender Forderungen der Arbeit am außerschulischen Lernort auch in den Lehrplänen auf wenig professionalisiertem und ausgebautem Niveau.

Neben den unklaren Erwartungshaltungen, die sich in der Unkenntnis curricularer Bedarfe und Erfordernisse wie auch der medialen Präferenzen von Kindern wie Jugendlichen auf Bibliotheksseite und in der Unwissenheit der bibliothekarischen Möglichkeiten auf Kooperationspartnerseite äußern, liegen weitere Kooperationsschwierigkeiten im der schlechten öffentlichen Haushaltssituation geschuldeten Ressourcenmangel sowie einem Forschungsbedarf, dem bislang, weil er im Schnittbereich mehrerer Fachdisziplinen und bildungspolitischer Verantwortungsbereiche liegt, noch wenig Beachtung geschenkt wird. So kann trotz einer Orientierung an Leistungsmessung und der zunehmenden Forderung nach Qualitätsmanagement (vgl. Georgy/Schade 2012a, 21f) die derzeit praktizierte indexbasierte Qualitätsmessung, die BibliothekarInnen zur Verfügung steht, keinen Aufschluss über die Wirkweise der Angebote auf die NutzerInnen geben. Bislang werden lediglich in quantitativer Hinsicht Aussagen zum „Output“ der Bibliotheken im Hinblick auf Ausleihzahlen, Bestand etc. gemacht, statt in einer erweiterten Perspektive als „Outcome“ Hinweise auf die Wirkweise der Angebote bei den Nutzern zu geben (Umlauf 2001a, 41). Damit stehen den BibliothekarInnen forschungsseitig weder pädagogische Qualitätskriterien zur Verfügung, noch kann ihnen Orientierung gegeben werden für die Qualitätssteigerung aus pädagogischer Sicht. Hier ist in der bisherigen Leistungsmessung Modifikationsbedarf in inhaltlicher wie auch auf pädagogische Kompetenzen fokussierter Hinsicht notwendig.

Vor dem Hintergrund der geschilderten Problemlagen und der internationalen wie nationalen Forderung nach mehr aktiver und kontinuierlicher Weiterbildung in Öffentlichen Bibliotheken (vgl. für den skandinavischen Raum Thorange 2010, 3 sowie für das in Deutschland im Strategiepapier *Bibliothek 2012* geforderte

Berufsbild, das eine Erhöhung der Weiterqualifikation der MitarbeiterInnen vorsieht, BID 2008, 8), widmet sich die vorliegende Interventionsstudie⁵ der Überprüfung der Wirksamkeit einer e-learning-basierten Weiterbildungsmaßnahme, die nicht nur an der Erweiterung der inhaltlichen Kenntnisse, sondern bereits an den Haltungen der BibliothekarInnen zu Lesen und Medialität ansetzt. Gerade im Hinblick auf die Komplexität von Bildung, die neben inhaltlichem Wissen und technischen Fertigkeiten auch entsprechende Einstellungen vermitteln muss, sind diese Haltungen im vorliegenden Forschungsvorhaben zentral, da sie wichtige Faktoren nicht nur für eine nachhaltige Verbesserung von Bildungsanstrengungen im Allgemeinen sind, sondern auch mit Blick auf die einzelnen Akteure einen Beitrag zur Sicherung der Bereitschaften leisten, „sich der Herausforderung eines lebenslangen Lernens zu stellen“ (Rath 2007, 27). Dazu wurden in einer Kopplung von Intervention (in Form der modularisiert aus Präsenz- und onlinegestützten Selbstlernphasen bestehenden Fortbildung) und einer parallel geschalteten mehrstufigen Evaluation zur Erhebung der Akzeptanz und Nachhaltigkeit der Lerneinheiten, (in der die Teilnehmenden zu ihren Haltungen im Hinblick auf Medialität, Relevanzeinschätzung, aber auch zu ihren medialen wie inhaltlichen Kompetenzen vor und nach der Teilnahme befragt wurden,) metakognitive Reflexionsprozesse angeregt, die den BibliothekarInnen von Anfang an explizit als Möglichkeit zur Beobachtung der eigenen Arbeits- und Lernprozesse vermittelt wurde.

Damit erklärt sich das Erkenntnisinteresse forschungsseitig darin, dass geprüft wird, inwieweit über eine E-Learning-Maßnahme, in der Medien in einer Doppelfunktion als Arbeitsmittel wie auch als Lerngegenstand dienen, Einfluss nicht nur auf die inhaltlichen Fähigkeiten und technisch-medialen Fertigkeiten der Teilnehmenden genommen werden kann, sondern auch inwieweit Haltungen zugunsten einer bewussteren Wahrnehmung neuer bibliothekarischer Aufgabenfelder beeinflusst werden können und schließlich, ob eine Adaption der Lerninhalte in einem Transfer zu einer nachhaltigen Änderung der Angebotspraxis führt. Gerade im Hinblick auf die

⁵ Gemäß der Definition pädagogischer Interventionsforschung nach Leutner 2010, 63 wird darunter eine pädagogische Maßnahme verstanden, mit der unter zuvor erfolgter pädagogischer Diagnostik in einen laufenden Prozess eingegriffen wird, „um von vorneherein mit bestimmter Absicht in konkreten Systemen wirksam zu werden bzw. zu deren Weiterentwicklung beizutragen“ (Krainer/Lerchster 2012, 9, vgl. hierzu auch Kap. 8.2.1.2).

Haltungen der Teilnehmenden wird so geprüft, welche Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura 1977, 3) die Fortbildung durch die regelmäßige mediale Arbeit und kontinuierlich angestoßenen metakognitiven Reflexionsprozesse in Fragen der Medienkompetenz besitzt. Dazu wird in einem Feld geforscht, das wissenschaftlich bislang noch wenig Beachtung findet, weil es im Schnittpunkt mehrerer Fachdisziplinen und politischer Zuständigkeitsbereiche liegt. Dabei ist die theoretische Zugangsweise der Studie im Sinne einer Wissenschaftskonvergenz (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2011, 21f) in der Lese- und Medienforschung im Rahmen der empirischen Sozialforschung angesiedelt, die sich verschiedener sozial- wie lerntheoretischer und pädagogischer Ansätze bedient (vgl. Kap. 4.2; 6 sowie 8.2.1)

Das gesellschaftliche Erkenntnisinteresse liegt in der Förderung der Wahrnehmung einer gemeinsamen Bildungsverantwortung von Bibliotheken und Bildungsinstitutionen zur Reduktion von Bildungsbenachteiligungen in der Lesesozialisation, indem die Kenntnisse und Handlungskompetenzen von BibliothekarInnen im Hinblick auf ein Verständnis von Medien als alternative „Texte“ für eine zielgruppenspezifische Leseförderung insbesondere nicht lesehabitualisierter Zielpublika verändert werden. Ziel ist dabei die Profilierung der teilnehmenden Bibliotheken als Bildungsinstitution, innovatives Leseförderzentrum und lesedidaktischer Partner für Bildungskooperationen mit Schulen und anderen Bildungsinstitutionen. Dazu sollen die pädagogisch-didaktischen Wissensdefizite auf Seiten der BibliothekarInnen durch die praxisnahe Arbeit der Fortbildung kompensiert werden und sie zur Konzeption moderner Konzepte für die Förderung literarischer wie medialer Fähigkeiten befähigen. Mit Hilfe des Theoriewissens sollen dabei auch Kompetenzen zur Analyse der standortspezifischen Voraussetzungen im Hinblick auf optimierbare Lesefördermaßnahmen ausgebildet werden und gerade in Zeiten knapper finanzieller Ressourcen durch zusätzliche Kenntnisse in Bereichen der Pressearbeit, Sponsorenanwerbung, Fördervereinen und Instrumenten zur Qualitätssicherung die bibliothekarische Praxis verbessert werden.

Vor diesem Hintergrund und auch mit Blick auf die Fragen Plassmanns et al. im Eingangszitat zur Durchsetzungsfähigkeit, dem Selbstbewusstsein, der Flexibilität der BibliothekarInnen im Hinblick auf Veränderungsprozesse zur Modernisierung und Kompensation veralteter Stereotype und auch zu ihren Kompetenzen der

Selbstvermarktung befasst sich die vorliegende Studie mit dem Einfluss der Weiterbildungsmaßnahme auf die Wissensbestände und Einstellungen der BibliothekarInnen im Hinblick auf die Adaption der veränderten Bedarfe in das Berufsbild und schließlich auch auf die konkrete Leseförderpraxis. Zentral ist dabei die übergeordnete Frage nach der Wirkweise der e-learning-basierten Weiterbildung zur Verbesserung der Angebotsstruktur zur Lesemotivation auf BibliothekarInnen, die durch Erhebung der Ausgangsbedingungen vor Teilnahme, der Akzeptanz von sowohl Lerninhalten als auch Lernform und des gesamten Lernsettings sowie der Nachhaltigkeit im Vergleich zu den Ausgangsbedingungen vor Teilnahme beantwortet werden soll. Konkret wird dazu den Fragen nachgegangen, inwieweit die Fortbildung Effekte auf die Fähigkeiten im zielgruppenbezogenen Wissen, auf die Fertigkeiten in Fragen der Medienkompetenz und auf die bibliothekarischen Haltungen und Überzeugungen im Hinblick auf ihr Selbstbewusstsein, ihr Zielgruppenbewusstsein sowie auf ihr Selbstverständnis zu Rolle und Aufgaben der Bibliothek hat. Neben den Auswirkungen auf Kenntnisse, Medienkompetenz und Einstellungen der BibliothekarInnen werden auch die Effekte auf ihre Kommunikation und Anerkennung im Arbeitsumfeld - sowohl bibliotheksintern wie auch extern bei Kooperationspartnern - untersucht, ebenso wie der Transfer der Lerninhalte auf die eigene Arbeit und damit der Einfluss der Fortbildung auf die konkrete bibliothekarische Angebotspraxis.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die insgesamt 28 an zwei Modulen eines Aufbau- und eines Vertiefungsteils der Fortbildung (Modul 1 und 2)⁶ teilnehmenden BibliothekarInnen verteilt auf drei Kursdurchläufe in einem grundsätzlich qualitativ orientierten, aber auch empirisch arbeitenden mehrstufigen und mehrfach triangulierten Forschungsdesign im Vorfeld, nach jeder Lerneinheit sowie zum Abschluss der Fortbildung und ein halbes Jahr nach Teilnahme befragt. Leitend waren dabei die zielgruppenbezogenen Kenntnisse der Teilnehmenden, ihre Medienkompetenz, ihr Selbstbild und ihre bibliothekarische Praxis, ihre eingeschätzte Relevanz des Gelernten, ihr Umgang mit den Lerninhalten und der E-Learning-Plattform sowie die nachhaltigen Auswirkungen der Fortbildung auf ihre Kenntnisse,

⁶ Hier und im Folgenden werden aus Gründen der Verständlichkeit, des Leseflusses und zur besseren Unterscheidung für die Fortbildung prägnante Zahlen unter zwölf wie beispielsweise „Modul 1“ und „Modul 2“ oder „Kurs 1“ und „Kurs 2“ als Ziffern und nicht als Zahlwörter geschrieben.

Haltungen und auf die Ausgestaltung ihrer konkreten Praxis. Dazu dienen die qualitativen Verfahren der Gruppendiskussion an fünf Präsenzterminen zu Beginn und am Ende der Kurse sowie leitfadengestützte Telefoninterviews ein halbes Jahr nach Fortbildungsende der Erhebung der qualitativen computergestützt inhaltsanalytisch ausgewerteten Daten. Zusätzlich wurden halbstandardisierte Online-Fragebögen an 27 Erhebungszeitpunkten zur Erhebung der Ausgangsbedingungen zu Beginn, der Akzeptanz der einzelnen wöchentlichen Lerneinheiten und der Nachhaltigkeit der Maßnahme eingesetzt.

In ihrer Darstellung orientiert sich die Studie in Anlehnung an die verschiedenen Zugriffsweisen im Rahmen der logischen Abfolge des Forschungsprozesses und ihre interdisziplinäre wissenschaftskonvergente Ausrichtung im Schnittfeld von Lese- und Medienforschung und ihrer Didaktik, Bibliotheksforschung, Lehr-/ Lernforschung und empirischer Sozialforschung an den unterschiedlichen Feldern und Akteuren, die sie betrifft. Damit ergeben sich unterschiedliche, z.T. disziplinenübergreifende Perspektiven, aus denen der Forschungsgegenstand des Berufsfeldes Öffentlicher BibliothekarInnen betrachtet wird. Im Rahmen der theoretischen Grundlagen werden in einem ersten Schritt die bibliotheksseitigen institutionellen Bedingungen in den Blick genommen, die aufgrund der Komplexität des Bibliothekssystems sowohl im Hinblick auf den derzeitigen Status quo als auch die im öffentlichen, politischen wie wissenschaftlichen Diskurs diskutierte zukünftige Ausrichtung von Bibliotheken den größten Umfang im Theoriekontext der Studie einnehmen. Im zweiten Themenkomplex werden mit den individuellen Bedingungen die beteiligten Akteure in Form des Personals und der Nutzer von Bibliotheken betrachtet und in einem dritten Schritt die Perspektive auf die leseseitigen Voraussetzungen gelegt. Hier werden die relevanten Grundlagen der Lese- und Mediensozialisationsforschung für den Beitrag von Bibliotheken zur Leseförderung umrissen. Im Anschluss an die Darstellung des Forschungsstands im Rahmen der theoretischen Grundlagen widmet sich der zweite Teil der Studie der Darstellung der Empirie, indem Forschungsfragen, Theorie-, Interventions- und Forschungsdesign sowie die Ergebnisse und deren Interpretation dargestellt werden. Die folgende Übersicht zeigt den Aufbau der Arbeit im Überblick, auf deren Grundlage dann im Anschluss die einzelnen Bausteine genauer erläutert werden:

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit

Theorie	Einleitung	
	Kap. 2 Institutionelle Perspektive ↓	Ausgangslage Bibliotheken in Deutschland
	Kap. 3 Subjektperspektive ↓	MitarbeiterInnen Öffentliche Bibliotheken und ihre Nutzer ⁷
	Kap. 4 Sachperspektive ↓	Begründung der Lerninhalte
Empirie	Kap. 5 Forschungsfragen ↓	Untersuchungsleitende Fragestellungen
	Kap. 6 Theoriedesign ↓	Sozial- und lerntheoretischer Rahmen
	Kap. 7 Interventionsdesign ↓	Konzeption der Fortbildung
	Kap. 8 Untersuchungsdesign ↓	Konzeption der Forschung
	Kap. 9 Ergebnisse ↓	Ausgangsbedingungen, Akzeptanz und Nachhaltigkeit
	Kap. 10 Interpretation ↓	Beantwortung der Forschungsfragen und Diskussion
	Fazit und Ausblick	

Im ersten bibliotheksseitigen Themenkomplex des Kapitels 2 werden die wesentlichen institutionellen Rahmenbedingungen des Feldes der Zielgruppe der Intervention, den BibliothekarInnen öffentlicher Bibliotheken, aufgezeigt. Dazu werden in einer Begriffsklärung zunächst die Typologie und Struktur des deutschen

⁷ Die vorliegende Studie orientiert sich in ihrer Darstellung an gendergerechter Schreibweise und macht lediglich an Stellen, die den Lesefluss beeinträchtigen, aus Gründen des Umfangs Ausnahmen. In diesen Fällen wird die Formulierung im Sinne des generischen Maskulinums als grammatisches und nicht biologisches Geschlecht verstanden und schließt somit weibliche wie männliche Personen ein.

Bibliothekssysteme dargestellt (2.1) und in einem zweiten Schritt die organisatorischen Zuständigkeiten und finanziellen Trägerschaften aufgeführt (2.2). Um die institutionellen bibliotheksseitigen Rahmenbedingungen zu vervollständigen, werden im abschließenden Kapitel (2.3) die derzeit geltenden rechtlichen Grundlagen für Bibliotheken im komplexen System des Bildungsföderalismus dargelegt und ein Ausblick auf den Stand zur häufig geforderten, jedoch kaum zu realisierenden Bibliotheksgesetzgebung in Deutschland und im internationalen Vergleich gegeben. Dabei werden vor dem Hintergrund der Komplexität des Systems die Grundlagen möglichst umfassend dargestellt und mit einer Zusammenfassung am Ende eines jeden Teilkapitels die konkrete Bedeutung für die Intervention plausibilisiert.

Im zweiten Themenkomplex des Kapitels 3 zur Subjektperspektive wird die Ausgangslage Öffentlicher Bibliotheken aus Sicht der beteiligten Akteure dargelegt. Dazu wird in einem ersten Schritt das bibliothekarische Personal in den Blick genommen (3.1), dessen Zusammensetzung und Ausbildungsstruktur auch vor dem Hintergrund tariflicher Aspekte der Eingruppierung im Öffentlichen Dienst aufgezeigt wird. Der zweite Teil legt den Fokus auf die Nutzer von Bibliotheken, indem der aktuelle Forschungsstand aus Studien zur Nutzung und Nichtnutzung Öffentlicher Bibliotheken vorgestellt wird (3.2). Beide Kapitel schließen mit einer Zusammenfassung zur Bedeutung und Relevanz der Erkenntnisse für die Intervention.

Nachdem in den beiden vorangegangenen Kapiteln die bibliotheksseitigen Grundlagen, die den Rahmen der Intervention bilden, dargestellt wurden, widmet sich das dritte Themenfeld des Kapitels 4 der Leseforschung und damit der Klärung der inhaltlichen Ausgestaltung der Fortbildung mit ihrem Lerngegenstand der Leseförderung. Dazu werden in einem ersten Schritt die zentralen Erkenntnisse der Leseforschung und das Verständnis von Leseförderung im Kontext der Intervention vorgestellt (4.1) und im zweiten Schritt der Beitrag von Bibliotheken im Rahmen einer kooperativen Bildungsverantwortung mit seiner theoretischen Fundierung im Public-Value-Konzept und im Educational-Governance-Ansatz aufgezeigt (4.2). Um die inhaltliche Zielsetzung der Intervention⁸ zu begründen und den Theorieteil zu

⁸ Für die Begründung der methodisch-didaktischen Zielsetzungen der Fortbildung vgl. Kap. 6.

beschließen, schließt das Kapitel mit einer Zusammenfassung zum Beitrag von Bibliotheken für die institutionenübergreifende Leseförderung (4.3).

Im Hauptteil der Arbeit werden nach der Darstellung der Forschungsfragen, die die Studie beantworten will (5), im Rahmen des Theoriedesigns die für die Intervention und Forschung zugrunde gelegten theoretischen Vorannahmen (6) erläutert, die sowohl die Akteure des Berufsfelds selbst als auch das Lernumfeld betreffen und auf deren Grundlage schließlich die methodisch-didaktischen Entscheidungen für die Gestaltung der Fortbildung getroffen wurden. Dazu gliedert sich der theoretische Rahmen in einen soziologischen Teil, der aus Perspektive der Habitus- und Kapitalsortentheorie Pierre Bourdieus und der Theorie Margaret Meads zur temporalen Orientierung die intentional-didaktische Ausrichtung der Intervention begründet (6.1). In einem zweiten lehr-/ lernforschungsbezogenen Teil wird schließlich die methodische Ausgestaltung der E-Learning-Maßnahme mit der Lernform und den Vorteilen von Blended Learning, der Beeinflussung der Selbstwirksamkeit nach Bandura und der Initiierung metakognitiver Reflexionen plausibilisiert (6.2). Auf dieser Grundlage werden zum Abschluss das Theoriedesign in der Bündelung der Ansätze die methodisch-didaktischen Zielsetzungen der Intervention zusammengefasst (6.3)⁹.

Aufbauend auf die gesamten vorangegangenen bibliotheksseitigen, leseseitigen, soziologischen und lerntheoretischen Überlegungen wird im folgenden Kapitel (7) die auf der Grundlage der Forschungsfragen entwickelte Intervention in ihrer Konzeption und Durchführung vorgestellt. Dazu werden zunächst organisatorische Zuständigkeiten, Gegenstand und konkrete Zielgruppe der Fortbildung (7.1) und schließlich ihre konzeptionelle Realisierung und ihr Lernsetting erläutert (7.2). Im Anschluss daran wird der inhaltliche Ablauf vorgestellt und die zentralen Fortbildungsziele zusammengefasst (7.3).

Als letzter Schritt vor der Darstellung der Ergebnisse der Studie wird das zugrunde gelegte mehrfach triangulierte Untersuchungsdesign transparent gemacht. Dazu werden die untersuchungsleitenden Forschungsziele (8.1), der methodologische Rahmen in Form des Forschungsdesigns mit seinen Theorien-, disziplinären Daten-

⁹ Für die inhaltlichen Zielsetzungen der Intervention und die Begründung der Lerninhalte siehe Kap. 4 (hier insbesondere Kap. 4.3).

und Methodentriangulationen (8.2) und abschließend die konkret angewandten qualitativen wie quantifizierenden Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung (8.3) erläutert.

In der Darstellung der Ergebnisse (9) orientiert sich die Studie an den drei übergeordneten Forschungszielen der bibliothekarischen Ausgangsbedingungen zu den teilnahmespezifischen Voraussetzungen und der medialen Praxis, zur inhaltlichen wie methodischen Akzeptanz des Blended-Learning-Angebots und zur Nachhaltigkeit und Wirksamkeit auf die bibliothekarische Arbeit. Dabei lehnt sich die Darstellung nicht an die unterschiedlichen Erhebungsformen des mehrstufigen komplexen Evaluationsdesigns an, sondern differenziert nach dem jeweiligen Forschungsinteresse und integriert somit sämtliche Erhebungsformen (qualitativ wie quantifizierend) thematisch. Dazu werden im ersten Teil zu den bibliothekarischen Voraussetzungen vor Teilnahme (9.1) die demographischen Fakten der KandidatInnen, ihre Erwartungen an die Fortbildung und Vorkenntnisse (sowohl zielgruppenbezogen als auch medienkompetenzbezogen), ihr bibliothekarisches Selbstverständnis und schließlich ihre Einschätzung der bisherigen Kooperationspraxis dargestellt. Im zweiten Teil zur Akzeptanz des Fortbildungskonzepts (9.2) wird dargelegt, wie die Teilnehmenden das Lernsetting in ihrer Beteiligungsbereitschaft an den wöchentlichen Lernaufgaben, den Präsenzphasen und an der begleitenden Evaluation annehmen, im Anschluss daran wird die inhaltliche Bewertung der Lerninhalte in Bezug auf Relevanz, Schwierigkeitsgrad und Nutzen und zum Abschluss die Akzeptanz der Lernform aufgezeigt. Der dritte Teil widmet sich der nachhaltigen Wirkung auf Kenntnisse, Einstellungen und Praxis der BibliothekarInnen (9.3) und prüft, inwieweit sowohl inhaltliche als auch technische Aspekte in die eigene Arbeit integriert werden und welchen Selbstwirksamkeitswert die Fortbildung hinterlässt. Dazu wird anhand des Lernverlaufes (der über den modul- und lerneinheitenspezifischen Vergleich der Zwischenfragebögen, aber auch im modulübergreifenden Vergleich der qualitativ und quantifizierenden Eingangs- und Abschlusserhebungen sowie der Telefoninterviews zur Nachhaltigkeit analysiert wurde) der Lernfortschritt und die nachhaltige Wirkung auf die Teilnehmenden aufgezeigt. In Anlehnung an die Kompetenzdefinition nach Weinert (2001, 27f) wird dabei der Einfluss erstens auf die kognitiven Fähigkeiten der BibliothekarInnen (Zielgruppenkenntnisse), zweitens auf ihre technischen

Fertigkeiten (Medienkompetenz im Rahmen der Selbstwirksamkeit) und drittens auf ihre Haltungen unterschieden. Als vierte Dimension der Nachhaltigkeit der Fortbildung wird die konkrete Implementation der Lerninhalte in der Praxis und damit der Transfer beschrieben.

Im nachfolgenden Kapitel zur Interpretation der Daten (10) werden die Ergebnisse durch Rückbindung an die Theorie vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Sachlage im Forschungskontext diskutiert und auf dieser Grundlage die Forschungsfragen beantwortet. In einem ersten Schritt werden die Daten unter Bezugnahme auf die sozial- und lerntheoretischen Theorien Bourdieus und Meads zur Selbstwirksamkeit und metakognitiven Reflexionen zunächst im gegenwärtigen Forschungsstand verortet und in den Kontext aktueller Entwicklungen (auch im Hinblick auf die Aussagekraft der Daten) gesetzt (10.1). Auf dieser Grundlage werden dann mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand die Forschungsfragen zur Ausgangslage, Akzeptanz und Nachhaltigkeit der Fortbildung auf die Kenntnisse, Haltungen und die bibliothekarische Praxis beantwortet.

Die Arbeit schließt unter Rückgriff auf die übergeordnete Forschungsfrage zur Wirksamkeit der Intervention mit einem Fazit zu den Chancen und Grenzen der Fortbildung (11), indem die Selbstwirksamkeit der Maßnahme und der Innovationsbedarf aufgezeigt werden, den die Erkenntnisse aus der Studie für das Berufsfeld ergeben. Daran anknüpfend werden zum Abschluss in einem Ausblick Handlungsempfehlungen auf Mikro-, Meso- und Makro-Ebene formuliert, die die Ergebnisse der drei Forschungsziele zu den Ausgangsbedingungen, der Akzeptanz und der Nachhaltigkeit der Maßnahme bündeln.

Teil I) Theorie: Theoretische Grundlagen und Stand der Forschung

Bibliotheken Ausgangslage Öffentlicher Bibliotheken

Personal und Nutzer Bibliothekarische Mitarbeiter und Nutzer

Lesen und Medien Leseförderung und der Beitrag von Bibliotheken

2 Institutionelle Perspektive: Ausgangslage Bibliotheken in Deutschland

Im folgenden ersten Themenkomplex werden die relevanten institutionellen Hintergründe und Bedingungsfaktoren für die Zielgruppe der Intervention, den Öffentlichen Bibliotheken, dargestellt. Dazu wird in einem ersten Schritt mit der Terminologie und Typologie die Struktur des deutschen Bibliothekswesens aufgezeigt, um die Teilnehmenden in der Studie besser unterscheidbar zu machen (2.1). Im Anschluss daran werden zur Konkretisierung des Arbeitsfeldes Öffentlicher Bibliotheken die organisatorischen Zuständigkeiten und finanziellen Trägerschaften erläutert (2.2). Es folgt abschließend die Erläuterung der rechtlichen Grundlagen (2.3).

2.1 Terminologisch-systematische Bedingungen: Begriffsklärung und Typologie des deutschen Bibliothekswesens

In Deutschland gibt es gemäß Deutscher Bibliotheksstatistik ca. 7979 Öffentliche Bibliotheken (vgl. hbz 2013a), davon etwa 1604 in NRW, dem Zielgruppenbundesland der vorliegenden Intervention (vgl. hbz 2013b). Um jene Zielgruppe der Weiterbildungsmaßnahme näher zu spezifizieren, wird im Folgenden in Form einer äußeren Differenzierung zunächst der Blick auf die begriffliche Abgrenzung zu anderen Informationseinrichtungen gerichtet (2.1.1), um dann anschließend die Bibliothek als Institution mit ihrer Binnendifferenzierung in unterschiedliche Bibliothekstypen zu präzisieren (2.1.2). Dazu werden zwei zentrale Typologien vorgestellt, die Aufschluss über die Struktur des deutschen Bibliothekswesens im Allgemeinen (2.1.2.1 und 2.1.2.2) sowie den speziell für die vorliegende Intervention relevanten Bibliotheksformen der teilnehmenden BibliothekarInnen im Konkreten geben (2.1.3).

2.1.1 Äußere Abgrenzung: Bibliotheken als Informationseinrichtungen

Bibliotheken zählen neben Archiven, (Fach-)Informations- und Dokumentationseinrichtungen, Museen und digitalen Medien zur Informationsinfrastruktur in Deutschland. Damit gehört es gemäß der Definition der

Kommission Zukunft der Informationsinfrastruktur 2011 im Auftrag der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz zu ihrer Aufgabe, „*die für Forschung und Lehre relevante[n] Träger von Daten, Informationen und Wissen unter systematischen Gesichtspunkten [zu] sammeln, [zu] pflegen sowie für eine wissenschaftliche Nutzung bereit [zu] stellen und zugänglich [zu] machen*“ (Kommission Zukunft der Informationsinfrastruktur 2011, 16). An dieser Definition von Informationsinfrastrukturen wird deutlich, dass ein zentraler Auftrag von Bibliotheken als Bestandteil jener oben genannten Informationseinrichtungen die Deckung der Informationsversorgung wissenschaftlicher Bedarfe ist. Daneben existiert jedoch auch ein weniger spezifizierter öffentlicher Bedarf, dessen Deckung mit der folgenden Typisierung Öffentlicher Bibliotheken (2.1.2) beschrieben und im später folgenden Kapitel 4 zur Begründung der Lerninhalte gerade im Hinblick auf die zentrale Aufgabe der Leseförderung näher ausgeführt wird.

2.1.2 Innere Abgrenzung: Wissenschaftliche und Öffentliche Bibliotheken

Der Blick von der äußeren Abgrenzung auf die Binnendifferenzierung der Institution Bibliothek in unterschiedliche Bibliothekstypen macht über den wissenschaftlichen Bedarf hinaus einen weiteren, zwar weniger spezialisierten, aber nicht minder bedeutsamen Auftrag deutlich. So differenziert die elementarste und traditionsreichste Unterscheidung in die beiden zentralen Bibliotheksformen der Öffentlichen und Wissenschaftlichen Bibliotheken. Während letztere den Informationsbedarf in Forschung, Lehre, Studium, regionaler Wirtschaft und Wissenschaft abdecken und darüber hinaus der Archivierung älterer Literatur und der Pflege von Sondersammelgebieten dienen, gilt der Auftrag Öffentlicher Bibliotheken¹⁰ der Deckung des Informationsbedarfs einer breiten Öffentlichkeit. Damit dienen diese zur Informationsversorgung schulischer und beruflicher Bildung sowie von Freizeit- und Alltagsinteressen (vgl. Umlauf 2001b, 25f). Die unterschiedlichen Bildungs- und Informationsbedarfe führen dabei zu einer strukturellen und zielgruppenspezifischen

¹⁰ Da die Zielgruppe der vorliegenden Intervention MitarbeiterInnen Öffentlicher Bibliotheken sind und damit insbesondere die Erreichung weiter Teile der Öffentlichkeit zentral ist, wird in den folgenden Ausführungen der Fokus auf Öffentliche Bibliotheken gelegt, während Wissenschaftliche Bibliotheken aus Gründen der Relevanz nicht berücksichtigt werden.

Vielfalt von bibliothekarischen Einrichtungen, die zwar angebotsseitig entsprechend unterschiedlich ausgerichtet sind, jedoch z.T. auch über sich überschneidende Aufgabenbereiche verfügen. Gemeinsam ist den Öffentlichen Bibliotheken als Zielgruppe der vorliegenden Intervention, dass sie „Informations-, Bildungs- und Kultureinrichtungen“ (KMK 1994, 1) sind, die dafür zuständig sind,

„Ressourcen und Dienstleistungen in Form verschiedenster Medien zur Verfügung zu stellen, um die Bedürfnisse von Einzelpersonen oder Gruppen nach Bildung, Information und persönlicher Entwicklung, sowie nach Freizeitgestaltung und Unterhaltung zu erfüllen [...] [und dazu] von der Öffentlichen Hand etabliert, unterstützt und finanziert [werden], sei es durch eine lokale, regionale oder nationale Behörde oder eine andere öffentliche Einrichtung“ (IFLA 2001, 1f).

Vom gemeinsamen öffentlichen Auftrag abgesehen unterscheiden sich Öffentliche Bibliotheken grundlegend in ihrer Größe, dem Bestand, ihren Zielgruppen, ihren Trägerinstitutionen und ihren primären Funktionen. So gibt es neben den Stadtbibliotheken der Städte und Kommunen (die teilweise selbst bereits unterdifferenziert werden in Zentral- und Stadtteilbibliotheken) zahlreiche Sonderformen wie Schulbibliotheken, Kinder- und Jugendbibliotheken, Fahrbibliotheken, Musikbibliotheken oder Spezialbibliotheken. Damit existiert im deutschen Bibliothekswesen eine Bandbreite an verschiedenen Bibliotheksformen, die anhand von Kriterien wie Art, Umfang der Bestände, Versorgungsbereich, Zielgruppen, aber auch Trägerinstitutionen oder Hauptfunktion zu unterschiedlichen Bibliothekstypen zusammengefasst werden. Differenziert das Kriterium des Bestandsumfangs beispielsweise die Bibliotheken in Großstadt-, Mittel- und Kleinstadtbibliotheken, nimmt das Buchpreisbindungsgesetz stärker die Zielgruppen in den Blick, indem in „kommunale“, „Landes-“, „Schüler-“, „konfessionelle“ sowie „Truppenbüchereien“ unterschieden wird (vgl. Steinhauer 2012, 261). Vor dem Hintergrund der vielfältigen Differenzierungsmöglichkeiten, die von funktionalen zu thematischen Kriterien reichen, werden im Folgenden mit Blick auf die Zielgruppe der Intervention zwei zentrale Typologisierungen vorgestellt, die es erlauben, die Bibliotheksformen der teilnehmenden BibliothekarInnen zu systematisieren. Dazu werden zur Eingrenzung und Definierung der an der Fortbildung beteiligten Bibliotheken zunächst die wohl zentralste Typologisierung basierend auf dem für die deutsche Bibliotheksentwicklung richtungsweisenden Positionspapier „Bibliotheken

'93' vorgestellt (2.1.2.1) und im Anschluss daran ein empirisch angewandter Typologierungsansatz der Deutschen Bibliotheksstatistik (DBS) und des darauf aufbauenden Bibliotheksindex' (BIX) dargestellt (2.1.2.2).

2.1.2.1 Bibliothekstypologie nach Bedarf und Versorgungsbereich gemäß Bibliotheken '93

In der Kategorisierung des Planungspapiers „Bibliotheken '93“ zur bibliothekarischen Gesamtversorgung Deutschlands wird der Bedarf von Seiten der Bevölkerung und damit einhergehend der Versorgungsbereich der Bibliotheken zum unterscheidenden Merkmal gemacht. Aus dieser Typologie der Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e.V. (BDB)¹¹ ergeben sich „vier arbeitsteilig aufeinander abgestimmte[...] Funktionsstufen“, die „ein spezifisches Aufgabenspektrum“ für die jeweils zugeordneten Bibliothekstypen bilden (BDB 1994, 6). Dabei erhöht sich der Abstraktionsgrad des Bedarfs mit der Höhe seiner Stufe, so dass Bibliotheken der Funktionsstufe 1 den Grundbedarf der Bevölkerung abdecken, jene der Stufe 2 für den gehobenen, Bibliotheken der Stufe 3 für den spezialisierten Bedarf und Einrichtungen der Funktionsstufe 4 für den hochspezialisierten Bedarf zuständig sind.

Somit dienen gemäß der Definition der Basis-Typisierung Bibliotheken der 1. und der erweiterten 1. Funktionsstufe

„der Befriedigung des Grundbedarfs. Der Grundbedarf ist durch ein flächendeckendes Netz von öffentlichen Bibliotheken in angemessener Erreichbarkeit für jeden Bürger/jede Bürgerin zu decken. Der erweiterte Grundbedarf ist durch Mittelpunktbibliotheken (Bibliotheken der ersten Funktionsstufe mit Teilfunktionen von Bibliotheken der zweiten Funktionsstufe) zu decken (ebd. 1994, 11)“.

Damit handelt es sich bei den konkreten Bibliothekstypen um kleinere und mittlere Öffentliche Bibliotheken, Zweigstellen von Großstadtbibliotheken sowie in Form einer erweiterten ersten Stufe um Mittelpunktbibliotheken. Letztere decken als erweiterte Funktionsstufe 1+ den erweiterten Grundbedarf ab, was bedeutet, dass sie

¹¹ Seit dem Eintritt der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis (DGI) im Juli 2004 trägt der Bundesverband den Namen Bibliothek & Information Deutschland (BID).

als „Bindeglied zwischen den Bibliotheken für den Grundbedarf und den Bibliotheken für den gehobenen Bedarf“ (ebd., 16) fungieren und somit in Teilfunktionen auch für die Deckung des gehobenen Bedarfs zuständig sind. Dies geschieht, indem die Mittelpunktbibliotheken beispielsweise im Leihverkehr mit Bibliotheken des gehobenen Bedarfs kooperieren oder aber selbst über ein entsprechend erweitertes Medienangebot verfügen. Daneben wird als weiterer Bibliothekstyp des Grundbedarfs die sog. Fahrbibliothek festgelegt, die in Gebieten mit „geringer Siedlungsdichte und in Randzonen von Ballungsgebieten [...] die bibliothekarische Grundversorgung“ übernimmt (ebd., 14).

Daran anknüpfend und zur Ergänzung des Grundbedarfs auf Stufe 1 sind Bibliotheken der 2. Funktionsstufe für die Informationsversorgung des gehobenen Bedarfs zuständig und dienen zusätzlich zur Befriedigung der gesamtgesellschaftlichen Informationsbedürfnisse auch der Deckung jener von spezifischen „Zielgruppen in Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur-, Bildungs- und sozialen Institutionen“. Damit kommen ihnen u.a. auch Informationsaufgaben in Sachen Aus- und Weiterbildung, Kultur- und Integrationsarbeit sowie in der „Leseförderung [...] in Kooperation mit Schulen, Kindergärten und anderen Einrichtungen der Leserziehung“ zu (ebd., 18). Für diese spezielleren gehobenen Bedarfe bilden in Städten und Gemeinden mit zentralörtlicher Funktion unterhaltene Zentralbibliotheken zusammen mit

Bibliotheken für den Grundbedarf [...] [und] einer oder mehreren Bibliotheken für den erweiterten Grundbedarf (Mittelpunktbibliotheken) [...] eine funktionale Einheit, und zwar entweder in Form eines Bibliotheksverbundes (enge Kooperation, insbesondere unter Verwendung eines gemeinsamen Datenverarbeitungsnetzes) oder in Form eines Bibliothekssystems (organisatorische Zusammenfassung) (ebd., 11ff).

Entsprechend üben Bibliotheken der 2. Funktionsstufe eine Doppelfunktion auf zwei Stufenbereichen aus. Einerseits „für den räumlichen Nahbereich die Funktionen der Bibliothek [auf der 1. Stufe] zur Deckung des erweiterten Grundbedarfs und [andererseits] für das gesamte Einzugsgebiet die Funktionen der Bibliothek [auf der 2. Stufe] zur Deckung des gehobenen Bedarfs“ (ebd., 20). Als Zentralbibliotheken großstädtischer Bibliothekssysteme oder als Versorgungszentren für verschiedene Bedarfe wie beispielsweise Kinder- und Jugendbibliotheken, Mediotheken oder

Artotheken unterscheiden sie sich damit von den Bibliotheken der ersten Funktionsstufe insbesondere durch ihr erweitertes Medienangebot.

Die Bibliotheken der Funktionsstufe 3 und 4 besitzen als Wissenschaftliche Bibliotheken mit Zuständigkeiten für den spezialisierten und hochspezialisierten Bedarf für die vorliegende Studie keine Relevanz. Mit Blick auf die weiteren Systematisierungskriterien orientiert sich das Planungspapier neben dem Bedarf und den dafür jeweils unterschiedlichen notwendigen Funktionen am Versorgungsbereich und an der Kategorisierung des Raumordnungsprogramms des Bundes und der Länder, so dass sich die weiteren Ordnungskriterien Kleinzentrum, Unterzentrum, Mittelzentrum und Oberzentrum ergeben. Die nachfolgende Tabelle zeigt eine Übersicht der sich aus dieser Systematisierung ergebenden Bibliothekstypen:

Tabelle 1: Bibliothekstypologie nach Bedarf und Versorgungsbereich gem. Bibliotheken '93

Funktionsstufe	1	1+	2	3	4
Bedarf	Grundbedarf	Erweiterter Grundbedarf	Gehobener Bedarf	Spezialisierter Bedarf	Hochspezialisierter Bedarf
Raumordnung	Kleinzentrum, Unterzentrum	Mittelzentrum	Oberzentrum	Landesebene	Bundesebene
Bibliothekstypen	Öffentliche Bibliotheken der Grundversorgung (kleine und mittlere ÖB; Zweigstellen)	Mittelpunkt-bibliotheken	- Zentralbibliotheken großstädtischer Bibliothekssysteme - Kinder-, Jugend-, Schulbibliotheken - Mediotheken - Musikbibliotheken - Artotheken	- Hochschulbibliotheken - Landesbibliotheken - Spezialbibliotheken - Zentralbibliotheken großer Großstädte	- DNB - Staatsbibliotheken - Zentrale Fachbibliotheken - SSG-Bibliotheken
wichtigste Funktionen	- Informationen für das öffentliche Leben, schulische und berufliche Ausbildung, Beruf, Alltag, Freizeit - Leseförderung - Integration - Kulturarbeit	- Bestandszentrum - Leihverkehrszentrale	- Wissenschaftliche Betätigung - Lernzentrum - ausgebaute multimediale Angebote	- Information und Medien für Forschung und Lehre - Aus-, Weiter- und Fortbildung (auch in spezialisierten Bereichen) - Wirtschaftsinformation - Überlieferung	- umfassende Medienbestände - dokumentarisches Material - internationale Medien

Quelle: BDB 1994, 11ff, Plassmann et al. 2011, 74 und Umlauf 2001c, 30ff.

Da Gegenstand und Zielgruppe der vorliegenden Forschung Öffentliche Bibliotheken sind und es sich somit ausschließlich um Einrichtungen der Funktionsstufen 1 und 2 handelt, soll im Folgenden ein weiterer Typisierungsansatz vorgestellt werden, der es

erlaubt, die Bibliotheken jener beiden (bzw. einschließlich der erweiterten Grundstufe drei) Stufen noch weiter zu differenzieren und damit näher zu bestimmen.

2.1.2.2 Bibliothekstypologie nach empirischen Kategorien der Leistungsmessung gemäß Deutscher Bibliotheksstatistik und Deutschem Bibliotheksindex

Im Unterschied zur funktionalen, eher theoretischen Typisierung, wie sie im Positionspapier zur Planung des deutschen Bibliothekswesens vorgenommen wurde, soll im Folgenden ein Typisierungsansatz vorgestellt werden, der mehr praktisch an den statistisch verwertbaren Kategorien der Leistungsmessung und weniger an einer theoretischen Systematisierung orientiert ist. Dazu werden die beiden zentralen nationalen Leistungsmessungen der deutschen Bibliothekslandschaft dargestellt, deren zugrunde gelegte Bibliothekstypisierung dazu dienen soll, die Zielgruppe der teilnehmenden Bibliotheken in der vorliegenden Studie näher einzugrenzen. Es handelt sich dabei um die Ordnungskriterien, wie sie das Hochschulbibliothekszentrum NRW (hbz) im Rahmen seiner jährlich stattfindenden Leistungserhebung Deutsche Bibliotheksstatistik (DBS) und darauf aufbauend des 2015 aus finanziellen Gründen eingestellten Deutschen Bibliotheksindex' (BIX)¹² verwendet. Ein wesentlicher Unterschied zur vorangegangenen Typologie (2.1.2.1) liegt infolgedessen in der empirischen Erfordernis der Vergleichbarkeit und Gruppierbarkeit einzelner Bibliothekstypen begründet, wonach „jede Bibliothek - sei es eine One-Person-Library oder die Stadtbibliothek einer Großstadt - ihre Position im Umfeld vergleichbarer Einrichtungen“ bestimmen können muss (hbz 2012a). Bevor jedoch die den beiden Statistiken zugrunde liegende Typologisierung vorgestellt wird, sollen zunächst deren Eckdaten, Funktion und Unterschiede deutlich gemacht werden.

Gemeinsam im Hinblick auf ihre Funktion ist den beiden Bibliotheksleistungserhebungen DBS und BIX, dass sie mit ihren quantitativen Kennzahlen nur bedingt Aussagen über die (über Ausleihzahlen hinausgehende)

¹² Trotz ihrer Einstellung wird im Folgenden als Grundlage für die Kategorienbildung der vorliegenden Studie die BIX-Leistungsmessung als Ergänzung zu den Bibliothekstypen im Rahmen der Deutschen Bibliotheksstatistik vorgestellt.

Qualität von Bibliotheken machen und lediglich Leistung anhand bestimmter quantifizierbarer Kriterien vergleichen. Dennoch besitzt die darin verwendete Bibliothekstypisierung für die vorliegende Studie, bei der es sich infolgedessen um Qualitätssicherung (QS) eines E-Learning-Formats und damit um einen zentralen Bestandteil des Qualitätsmanagements (QM) und keine Leistungsmessung handelt, einen Nutzen, indem sie bei der Bildung von Kategorien zur Differenzierung von Bibliothekstypen für die Variablenbestimmung der Evaluation als Grundlage dient.

Die von der KMK finanzierte und vom Kompetenznetzwerk für Bibliotheken (knk) und Hochschulbibliothekszentrum durchgeführte Deutsche Bibliotheksstatistik (DBS), deren Vorläufer bereits seit 1901 existiert, gibt als einzige nationale, alle Bibliothekssparten umfassende und auf einheitlichen internationalen Definitionen basierende Statistik Aufschluss über die Leistungsdaten des gesamten deutschen Bibliothekswesens (vgl. Strauch/Rehm 2007, 64). Sie liefert Kennzahlen für die Bereiche Ausstattung, Bestand, Entleihungen, Ausgaben, Finanzen und Personal für einen bundesweiten Leistungsvergleich sowohl Öffentlicher als auch Wissenschaftlicher Bibliotheken. Die Ausrichtung an der internationalen Definition ISO 2789 „Internationale Bibliotheksstatistik“ (vgl. hbz 2012b) sowie die stetige Weiterentwicklung der statistischen Erhebungs- und Auswertungsinstrumente ermöglicht die praxisnahe Abbildung und Analyse des Bibliothekssystems in Deutschland (vgl. hbz 2012c, 2). Somit entsteht auf Grundlage der jährlichen Datenbasis laut Deutschem Bibliotheksverband (dbv) „ein Gesamtbild des Stands und der Entwicklung der Bibliotheken“, das für „*Bibliotheksentwicklungspläne, Nutzungs- und Entwicklungsanalysen, [...] zur Ermittlung der Bibliothekstantieme [...] [sowie für] Vergleiche zwischen Bundesländern, Unterhaltsträgern, Größenklassen und Einzelbibliotheken*“ dient (dbv 2012). Mit einer durchschnittlichen Teilnahmequote von 83,1% aller Öffentlichen Bibliotheken bezogen auf das Jahr 2011 nehmen regelmäßig etwa 9000 Bibliotheken an der Online-Erhebung zur DBS teil (vgl. hbz 2012c, 2). Neben der primären Funktion einen bundesweiten querschnittartigen Überblick zu liefern, bietet die DBS insofern auch die Möglichkeit der Aggregation gezielter bibliotheksinterner Vergleiche in Bezug auf den Service, die Bibliotheksnutzung, das Personal und die Finanzen (vgl. hbz 2012d). Individuelle Datenanalysen lassen somit auch die variable Auswertung für Leistungsvergleiche

zwischen Bibliotheken derselben Sparte und Größenordnung zu (vgl. hbz 2012c, 2). Damit sind neben der Vergleichbarkeit weitere wesentliche Ziele und Vorteile dieser groß angelegten Statistik einen „Überblick über das gesamte deutsche Bibliothekswesen“ (hbz 2011) zu gewährleisten, Trends und Entwicklungen abzubilden sowie eine Möglichkeit des Vergleichs der Entwicklung über den Verlauf der Berichtsjahre hinweg zu bieten. Darüber hinaus könne man die Daten in die Leistungsmessung einfließen lassen und für die Öffentlichkeitsarbeit oder zur Verhandlung mit Geldgebern nutzen (vgl. ebd.).

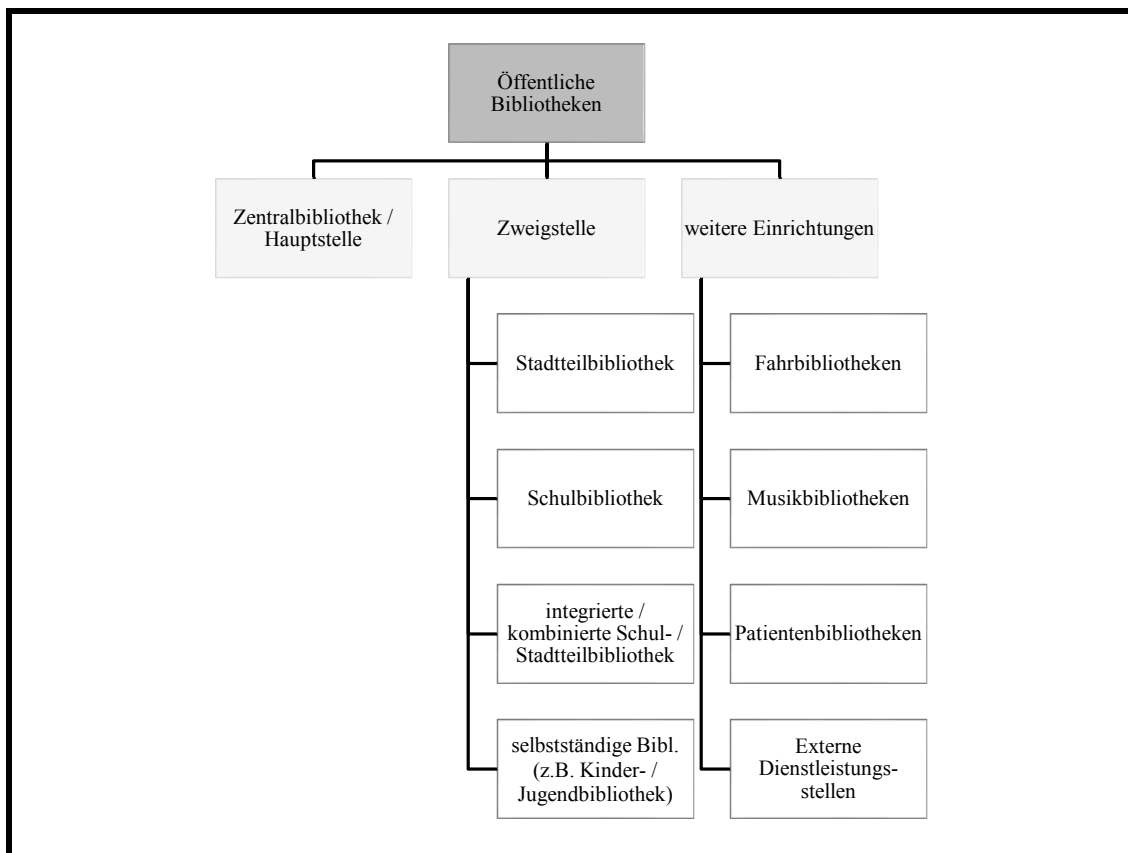
In der Fokussierung auf diesen letzten Punkt verfolgte die auf die DBS aufbauende Statistik BIX von 1999 bis 2015 das Ziel, eine tiefere Leistungsanalyse einzelner Bibliotheken zu ermöglichen und stellte somit den Qualitätsaspekt etwas mehr in den Vordergrund. Als freiwillige Leistung sollten die am BIX teilnehmenden Bibliotheken *„ihr Qualitätsbewusstsein unter Beweis [...] [stellen und durch die] Bereitschaft, Leistungszahlen offen darzulegen und selbstkritisch mit ihnen umzugehen [...] zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Bibliothek, Verwaltung, Öffentlichkeit und Politik“* beitragen (dbv 2013a). Damit besteht ein wesentlicher Unterschied beider Statistiken darin, dass mit 7979 kostenlos teilnehmenden Öffentlichen Bibliotheken bei der DBS 2012 (vgl. hbz 2013a) der Anspruch hier eher auf einer längsschnittartigen Abbildung der Leistung des „gesamte[n] deutsche[n] Bibliothekswesen[s]“ (dbv 2012) liegt, wohingegen sich der wegen Mangels einer Finanzierungsgrundlage 2015 eingestellte BIX als „bundesweites Benchmarking“ (hbz 2013c) mit knapp 200 teilnehmenden ÖB sowie einem Kostenfaktor in Höhe von etwa 200 Euro als Teilnahmegebühr (vgl. dbv 2013b) eher querschnittartig auf die einzelne Bibliothek konzentrierte und sich mehr in Richtung eines qualitätsorientierten Leistungsratings verstand, das es als Marketinginstrument den teilnehmenden Bibliotheken erlauben sollte, ihre Stärken zu präsentieren (vgl. Vonhof 2012, 281). Als Benchmarking-Instrument ermöglichte es der BIX Vergleiche zwischen Bibliotheken ähnlicher Voraussetzungen und Größenordnungen anzustellen, so dass Aussagen über die Leistungsfähigkeit einzelner Bibliotheken und über ihre „Position im Gesamtfeld aller vergleichbaren Bibliotheken“ getroffen werden konnten (hbz 2012c, 1). Hierzu wurden die jeweiligen Ergebnisse in eine von drei Leistungsgruppen eingeordnet, um so die Einzelbibliothek entweder als „Top-Gruppe“ auszuzeichnen, als „Mittelgruppe“

zu deklarieren oder Modifikationsbedarf als „Schluss-Gruppe“ aufzuzeigen (dbv 2013b, 2). Im direkten Vergleich der Bibliotheksbetriebe wurden somit im Sinne des Benchmarkings Produkte und Prozesse der Bibliotheken mit denen anderer Bibliotheken verglichen, um so Orientierungsmöglichkeiten an den besten Bibliotheken der jeweiligen Sparte zu schaffen (vgl. Vonhof 2012, 281). Obgleich weder die DBS- noch die BIX-Leistungserhebung mit ihrer rein quantitativen Messung die Heterogenität demographischer und soziokultureller lokaler Voraussetzungen einzelner Bibliotheken abbilden können und keine bzw. nur bedingte Aussagekraft in Bezug auf die Qualität von Bibliotheken haben, erhalten die teilnehmenden Einrichtungen beim BIX zumindest ein individuelles Stärken-Schwächen-Profil, das es ihnen ermöglicht, Veränderungen zum Vorjahr abzubilden. Die Teilnahme soll damit einerseits als Argumentationsgrundlage dienen, um die Qualität der Bibliothek zu dokumentieren, bzw. finanziellen Handlungsbedarf aufzuzeigen und andererseits im Sinne der Außenwirkung Qualitätsbewusstsein beweisen und somit als Instrument zur Imageverbesserung dienen (vgl. ebd.).

Unterschiede in den beiden Leistungserhebungen lassen sich entsprechend der jeweiligen Erhebungsziele in den Messkategorien feststellen. Während die DBS sechs Vergleichskriterien erhebt (Ausstattung, Bestand, Entleihungen, Ausgaben, Finanzen und Personal, vgl. hbz 2012b) sind die Analysekategorien des BIX nicht finanz- und aufwandsorientiert, sondern mehr an fachlichen Bedürfnissen und Erfordernissen von Bibliotheken orientiert (Angebote, Nutzung, Effizienz sowie Entwicklungspotenzial der Bibliothek; vgl. dbv 2013b). Um die Zielgruppe der teilnehmenden Bibliotheken der vorliegenden QS-Studie zu kategorisieren und in der Evaluation die Heterogenität der Bibliothekstypen besser abbilden zu können, werden nachfolgend die in den Statistiken vorgenommenen Eingruppierungen näher beschrieben. Die Bibliothekstypologie, die den beiden Erhebungen zugrunde liegt, orientiert sich zunächst an der traditionsreichen Unterscheidung zwischen Öffentlichen und Wissenschaftlichen Bibliotheken. Mit Blick auf die Öffentlichen Bibliotheken werden diese in einer weiteren Gliederungsebene im nächsten Schritt in Haupt- bzw. Zentralstellen, Zweigstellen und weitere Bibliothekseinrichtungen unterschieden. Dabei übernimmt in Anlehnung an ein ausgebautes großstädtisches Bibliothekssystem die Zentralbibliothek Hauptaufgaben wie Erwerbung, Inventarisierung und

Katalogisierung der Bücher und Medien, während Zweigbibliotheken, beispielsweise Stadtteilbibliotheken, lediglich für die Aufgaben zuständig sind, die mit der direkten Benutzung einhergehen (vgl. Strauch/Rehm 2007, 64). Die folgende Abbildung zeigt als Synopse einer Analyse der Fragebogenkategorien wie auch der variablen Auswertungen von DBS und BIX eine Übersicht über alle an den beiden Erhebungen teilnehmenden Bibliotheksformen:

Abbildung 2: Bibliothekstypologie nach DBS und BIX 2013



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf einer Recherche der Fragebögen von DBS und BIX für ÖB (vgl. hbz 2013d) und der variablen Auswertung der DBS (vgl. hbz 2013e)

Damit ergeben sich gemäß dem DBS-Fragebogen 2013 für den Bereich der Öffentlichen Bibliotheken die Bibliothekstypen der Zentralbibliotheken sowie die unterschiedlichen Zweigstellen in Form von Stadtteilbibliotheken, Schulbibliotheken, integrierten oder kombinierten Schul- und Stadtteilbibliotheken sowie selbstständige Einrichtungen wie beispielsweise Kinder- und/ oder Jugendbibliotheken. Darüber hinaus werden als weitere Einrichtungen die Bibliothekstypen der Fahrbibliothek, Musikbibliothek, Patientenbibliothek sowie externe Dienststellen geführt (vgl. hbz 2013f). Dabei versteht die DBS unter Fahrbibliotheken „Bücherbusse aller Größen,

die nach einem bestimmten Fahrplan Stadtteile, Vororte, Schulen, Siedlungen oder Orte innerhalb eines Kreisgebietes oder einer Region regelmäßig anfahren“ (ebd., 2). Zu den „externen Dienstleistungsstellen“ zählt sie

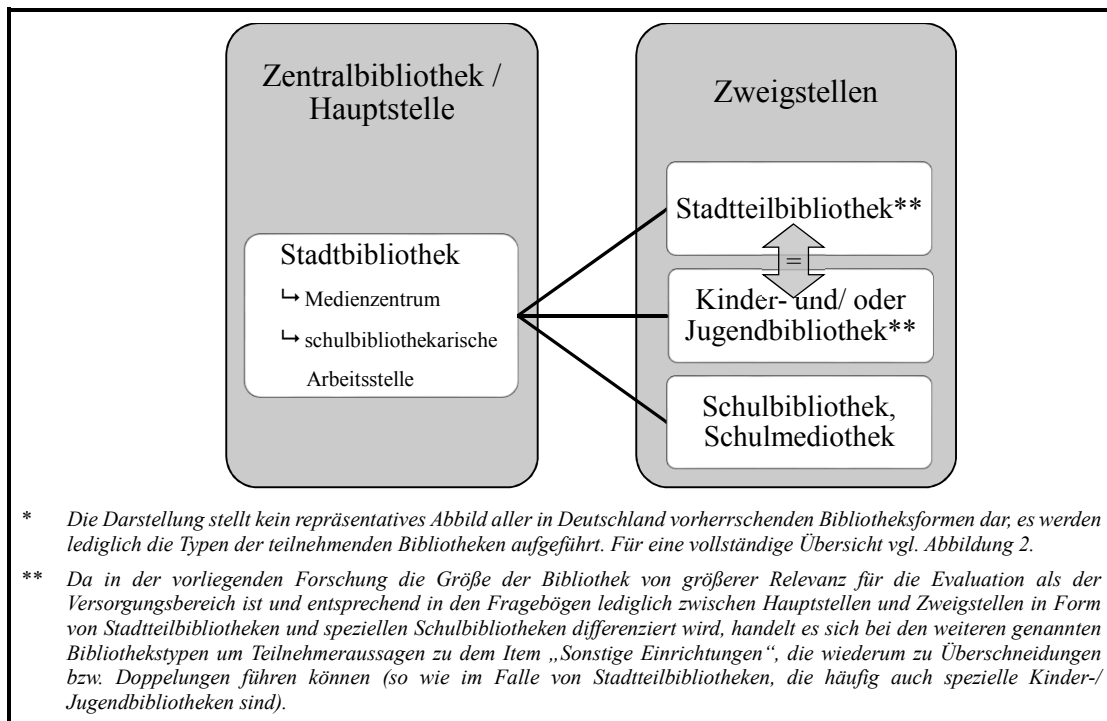
„Orte mit stationären Buch- und Medienbeständen außerhalb einer Bibliothek, an denen eine bestimmte Dienstleistung regelmäßig für Benutzer verfügbar ist [...], [wie beispielsweise] stationäre Bestände [...] in Kindergärten, Altenheimen, Gemeindezentren, Tourismus-Informationsstellen, Kurzentren und ähnlichen Einrichtungen“ (ebd.).

Da der BIX seine Berechnungen für repräsentative Vergleiche auf den Daten der DBS aufbaut (vgl. dbv 2013c), liegt beiden Statistiken entsprechend dieselbe Typologie zugrunde. Unterschiede gibt es lediglich in den Bezugsgrößen, die für die Einteilung der Bibliotheken in Gruppen zur besseren Vergleichbarkeit angelegt werden. So werden als Maßstab der Einteilung sog. „Einwohnergrößenklassen“ gebildet, die sich an der „Einwohnerzahl des jeweiligen Bibliotheksorts“ bemessen (dbv 2013b). Dabei unterscheiden sich die beiden Erhebungen jedoch in der Größenordnung ihrer jeweiligen Gruppenzuordnungen. Während die DBS acht Einwohnergrößenklassen bildet (vgl. hbz 2012a), verwendet die Statistik des BIX in ihrem Bibliotheksrating sechs Einwohnergrößenklassen (vgl. dbv 2013d). Somit herrscht in der DBS insbesondere bei den Großstädten (mit Abstufungen in 100.000 bis 400.000 und mehr als 400.000 Einwohner) eine feinere Differenzierung als beim BIX, der in seiner sechsten und letzten Größenklasse lediglich Städte mit mehr als 100.000 Einwohnern unterscheidet (vgl. ebd.). Ein abschließender Blick auf die Auswertungen der beiden Statistiken macht neben den o.g. Bibliothekstypen und den Einwohnergrößenklassen eine weitere Gruppierungskategorie deutlich, nach der Öffentliche Bibliotheken unterschieden werden können. Während der BIX in seinen Ergebnispräsentationen ausschließlich nach Größenklassen differenziert (vgl. dbv 2013e; B.I.T.online/dbv 2012), verwendet die DBS zwei weitere Vergleichskategorien. So gruppiert sie in ihren Ergebnisdarstellungen die Bibliotheken nicht nach Typen, sondern nach ihrer Trägerschaft sowie nach der Art ihrer Leitung (vgl. hbz 2012a+b), worüber das nachfolgende Kapitel 2.2 Aufschluss geben soll. Bevor dies geschieht, wird zunächst das laufende Kapitel zur Typologie mit einer Zusammenfassung der für die Studie zentralen Bibliothekstypen beschlossen.

2.1.3 Zusammenfassung: Relevante Bibliothekstypen für die Intervention und Grenzen der Bibliotheksstatistiken für die Qualitätsmessung

Mit Blick auf die vorliegende Intervention werden abschließend zugunsten einer Präzisierung der Zielgruppe die für die Teilnahme an der Weiterbildung relevanten Bibliothekstypen zusammenfassend dargestellt. Die folgende Abbildung zeigt eine Übersicht über die unterschiedlichen Bibliotheksformen der teilnehmenden BibliothekarInnen:

Abbildung 3: Bibliothekstypologie nach Items und Antworten der Befragung in der vorliegenden Studie*



Quelle: Eigene Darstellung gemäß Frage nach bibliothekarischer Einrichtung im Fragebogen und Teilnehmeraussagen zum Item „Sonstige Einrichtung“.

Da es sich bei der inhaltlichen Ausrichtung der Weiterbildung um Aspekte der Lese- und Medienforschung und bei der Intention um die Stärkung der bibliothekarischen Angebotskompetenz und Zielgruppenansprache handelt, sind als Zielgruppe der Fortbildung gemäß der Funktionsstufen-Typologie nach Bedarf und Versorgungsbereich Wissenschaftliche Bibliotheken für spezialisierte und hochspezialisierte Bedarfe der Stufen 3 und 4 nicht von Interesse (vgl. Kap. 2.1.2.1). Gegenstand und damit Zielgruppe sind vielmehr Öffentliche Bibliotheken der Funktionsstufen 1 Grundbedarf und 2 gehobener Bedarf, also kleinere und mittlere

Stadt- und Stadtteilbibliotheken der Stufe 1 sowie im Rahmen der 2. Stufe die Zentralen öffentlicher Bibliotheken in Großstädten, aber auch Zweigstellen wie Kinder- und/ oder Jugendbibliotheken und Schulbibliotheken (vgl. Umlauf 2001c, 31). Als Einzelfälle in Form von integrierten Teileinrichtungen der Bibliothekszentralen bleiben abschließend noch schulbibliothekarische Arbeitsstellen zu erwähnen, die „mit Konzepten und Materialien zur Leseförderung sowie Beratungsdienstleistungen“ Schulbibliotheken unterstützen (Umlauf 2012a, 384) sowie Medienzentren, die Schulen und Schulbibliotheken speziell bei der medialen Arbeit beratend beiseite stehen und durch die Bereitstellung sowie die didaktische Erschließung von digitalen Medien zu Unterrichtszwecken „wichtige Beiträge zur Verbesserung der Medienkompetenz von Schülern und Lehrern leisten“ (Seefeldt/Syré 2011, 27).

Gerade mit Blick auf die Aufgaben Öffentlicher Bibliotheken (vgl. Kap. 2.1.2) und die Bedeutung ihres Bildungsauftrages, wie er in den beiden Abschlussberichten der EU High Level Group of Experts on Literacy sowie der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ mit der Forderung zur Einbindung von Bibliotheken in die Bildungskonzepte der Bundesländer zum Ausdruck kommt (vgl. EU High Level Group of Experts on Literacy 2012, 90; Deutscher Bundestag 2007, 132 sowie ausführlich zum Beitrag für die Lese- und Medienkompetenzförderung Kap. 4.2.1), werden die Grenzen der Bibliotheksstatistiken für die Qualitätsmessung und damit auch die Qualitätssicherung deutlich. Als Instrumente der Leistungsmessung können weder die DBS noch der BIX Kennwerte für die Erfüllung jenes pädagogischen Auftrages liefern, indem sie zwar Aussagen zum Output der Bibliotheken in Form von Ausleihzahlen, Medien pro Einwohner etc. machen können, nicht jedoch Aufschluss über die tatsächliche Wirkung beim Nutzer („Outcome“) geben (vgl. Umlauf 2001a, 41) und die pädagogischen Kompetenzen sichtbar machen.

Nachdem nun im Rahmen einer Begriffsklärung die Bibliotheksformen des deutschen Bibliothekswesens dargestellt und die Bibliothekstypen der Interventionszielgruppe präzisiert wurden und die Grenzen der indexbasierten Bibliotheksstatistiken für die Qualitätssicherung im Hinblick auf die pädagogische Arbeit aufgezeigt wurde, werden im folgenden Kapitel dessen organisatorische Struktur und die finanziellen Zuständigkeiten dargestellt.

2.2 Administrativ-finanzielle Bedingungen: Zuständigkeiten und Trägerschaften im deutschen Bibliothekssystem

Um zur Klärung der Arbeitssituation der Weiterbildungszielgruppe die Verantwortlichkeiten des deutschen Bibliothekssystems und damit die Voraussetzungen bibliothekarischer Arbeit zu verdeutlichen, werden nachfolgend zunächst die in Deutschland geltenden verwaltungsorganisatorischen Zuständigkeiten geschildert (2.2.1), schließlich ein Überblick über die finanziell verantwortlichen Träger von Bibliotheken gegeben (2.2.2) und abschließend deren Bedeutung für die Studie im Hinblick auf Intervention und Evaluation zusammengefasst (2.2.3).

2.2.1 Administrative Aspekte: Verwaltungsorganisatorische Zuständigkeiten

Für die bibliothekarische Situation der InterventionsteilnehmerInnen aus verwaltungsorganisatorischer Perspektive ist zentral, dass die Zuständigkeiten im deutschen Bibliothekswesen gemäß Art. 28 des Grundgesetzes dezentral organisiert sind und damit die Verantwortung nicht dem Bund, sondern den Ländern überlassen ist. Die Bundesländer sind somit ebenso wie für das Bildungswesen, die Wissenschaft und die Kunst auch für kulturelle Angelegenheiten verantwortlich. Konkret bedeutet diese Kulturautonomie, dass im Sinne des Subsidiaritätsprinzips Städte, Gemeinden und Kommunen über „das Recht [verfügen], alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft im Rahmen der Gesetze in eigener Verantwortung zu regeln“ (GG, Art. 28). Damit sind an der Kulturhoheit auf kommunaler Ebene maßgeblich die Städte und Gemeinden beteiligt, die im Rahmen der kommunalen Selbstverwaltung als freiwillige Aufgaben neben Theatern, Museen und anderen Einrichtungen auch Bibliotheken unterhalten (vgl. Seefeldt/Syré 2011, 24ff). Von Seiten des Bundes gibt es seit der Schließung des Deutschen Bibliotheksinstituts (DBI) 2000 keine zentrale staatliche Einrichtung mehr, die auf gesetzlicher Grundlage für die Belange der Bibliotheken in Form von Forschung und Dienstleistungen zuständig ist. Lediglich das von der KMK der Länder beauftragte Kompetenznetzwerk für Bibliotheken (knk) übt seit 2004 die Koordination überregionaler Aufgaben aus und berät Bund und Länder in bibliotheksbezogenen Planungs- und Entscheidungsfragen (vgl. ebd., 22). Damit besitzt der Bund seit der Föderalismusreform im Jahr 2006, als dessen Zuständigkeit

in Bildungsfragen deutlich gekürzt und insbesondere in dem für die bibliothekarische Arbeit relevanten Kultur-Bereich nahezu vollständig eingeschränkt wurde, so gut wie keinen Einfluss mehr (vgl. ebd., 25).

Für die konkreten bibliothekarischen Zuständigkeiten bedeutet dies, dass der Bund im Rahmen des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien lediglich für die (Wissenschaftliche) Deutsche Nationalbibliothek verantwortlich ist. Darüber hinaus gibt es als gemeinsame Koordinationsstellen des Bundes und der Länder das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), den Wissenschaftsrat (WR) sowie die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern (GWK). Auf der Ebene der Länder ist die KMK für derartige Gemeinschaftsaufgaben zuständig. Für die alleinigen, den Ländern vorbehaltenen Aufgaben im Rahmen der Kulturhoheit liegt die Zuständigkeit für Öffentliche Bibliotheken bei den Kultur- und Kultusministerien (und im Falle der für die vorliegende Studie nicht relevanten Wissenschaftlichen Bibliotheken bei den Wissenschaftsministerien; vgl. Plassmann et al. 2011, 64ff). Daneben sind für die Öffentlichen Bibliotheken auf der Ebene der Regierungsbezirke deutschlandweit 25 Staatliche Bibliotheksfachstellen zuständig, die von den meisten Bundesländern eingerichtet wurden und als Beratungsstellen bzw. „Büchereizentralen“ fungieren (vgl. Seefeldt/Syré 2011, 25). Über die Zuständigkeiten von Bund, Ländern und Regierungsbezirken hinaus sind auf der nächsten Ebene die Kommunalen Gemeinschaftsstellen für Verwaltungsmanagement und die kommunalen Kulturdezernate bzw. Kulturämter für die Kommunen und Gemeinden verantwortlich. Dabei bilden in der deutschen Bibliothekslandschaft Gemeinden die häufigsten Träger Öffentlicher Bibliotheken (vgl. Plassmann et al. 2011, 65), die im Folgenden näher erläutert werden. Dazu wird - nachdem nun aus verwaltungsorganisatorischer Sicht die Zuständigkeit für Bibliotheken geklärt wurde - im anschließenden Kapitel aus finanzieller Perspektive Aufschluss darüber gegeben, welche Träger Bibliotheken unterhalten.

2.2.2 Finanzielle Aspekte: Überblick über die Träger von Bibliotheken

Im Hinblick auf sowohl Intervention als auch Evaluation (vgl. für die Lerninhalte Kap. 7.3 und für die Befragungsthematiken Kap. 8.3.3) werden im Folgenden zur Klärung der finanziellen Situation der teilnehmenden Bibliotheken die Trägerschaften im deutschen Bibliothekssystem erläutert.¹³ Grundsätzlich unterscheidet das Bibliothekswesen drei zentrale Trägertypen, wobei unter der Trägerschaft der Unterhaltsträger einer Bibliothek verstanden wird, der öffentlich, kirchlich oder privat sein kann (vgl. Seefeldt/Syré 2011, 35). Während private Träger eher eine Sonderform einnehmen, da die von ihnen unterhaltenen Bibliotheken in ihrer Ausrichtung häufig nicht für die (breite) Öffentlichkeit bestimmt sind, handelt es sich bei den Bibliotheken in öffentlicher Trägerschaft quantitativ betrachtet um die häufigste Form. Auch kirchliche Trägerschaften, die insbesondere in ländlichen bzw. urbanen Randgebieten vertreten sind, nehmen eine nicht unbedeutende Rolle ein, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden (vgl. Steinhauer 2012, 246). Darüber hinaus können Bibliotheken von Stiftungen, sowohl des öffentlichen als auch des privaten Sektors, unterhalten werden. Nachfolgend werden in der Reihenfolge ihrer Relevanz für die Fortbildung die unterschiedlichen Trägerschaften dargestellt. Dazu werden zunächst die öffentlichen (2.2.2.1), im Anschluss daran die kirchlichen (2.2.2.2) und schließlich die privaten Träger (2.2.2.3) in den Blick genommen. Den Abschluss bilden Spezialfälle, die für die Fortbildung ebenfalls von Bedeutung sind (2.2.2.4).

2.2.2.1 Öffentliche Träger

Entsprechend den bibliothekarischen Zuständigkeiten, wie sie im vorangegangenen Kapitel (2.2.1) geschildert wurden, fungieren im deutschen Bibliothekssystem der Bund, die Länder sowie Landkreise, Städte und Gemeinden als öffentliche Träger von Bibliotheken. Während letztere die häufigsten Träger sind, können daneben auch Stiftungen des öffentlichen Rechts Bibliotheken unterhalten, die dabei jedoch eine Sonderstellung einnehmen (vgl. Plassmann et al. 2011, 67). Im Folgenden werden

¹³ Dabei liegt der Fokus der Ausführungen vor dem Hintergrund der Vielfalt der unterschiedlichen (z.T. für die Studie nicht relevanten) Spezialisierungsgrade der möglichen Bibliotheksformen auf denjenigen Trägern, die für die an der Studie teilnehmenden Bibliotheken in Frage kommen.

daher die unterschiedlichen öffentlichen Träger und die von ihnen unterhaltenen Bibliotheken vorgestellt und die Wichtigsten näher präzisiert.

Auf oberster Ebene agiert der Bund als Träger von Bibliotheken mit nationaler Bedeutung für hochspezialisierte Bedarfe, wie im Fall der Deutschen Nationalbibliothek mit ihren Standorten in Leipzig und Frankfurt am Main (vgl. Kap. 2.1.2). Als Träger von weiteren hochspezialisierten Bibliotheken wie die des Deutschen Bundestages, der Bundesbehörden, der Bundesforschungsanstalten sowie der Bundeswehr und der Bundesministerien und Bundesgerichte (vgl. Hacker 2000, 21f) sind die unterhaltenen Bibliotheken für die vorliegende Studie jedoch nicht relevant.

Selbiges gilt für die Ebene der Bundesländer, die als bedeutendster Träger hauptsächlich Wissenschaftliche Bibliotheken wie Staats-, Landes- und Regionalbibliotheken, Universitäts- und Hochschulbibliotheken sowie die Bibliotheken der Landtage, Landesbehörden und weiterer landeseigener Forschungs- und Bildungseinrichtungen unterhalten (vgl. Seefeld/Syré 2011, 35 und Plassmann et al. 2011, 66). Neben der Trägerschaft Wissenschaftlicher Bibliotheken sind die Länder durch die Unterhaltung von zentralen Bibliotheksfach- bzw. Beratungsstellen z.T. am Öffentlichen Bibliothekswesen mitbeteiligt, jedoch nicht als direkter Unterhaltsträger, sondern eher indirekt, indem die Fachstellen einerseits Beratungsfunktion für die Öffentlichen Bibliotheken ausüben und ihnen andererseits gelegentliche Zuschüsse ermöglichen, deren Verteilung sie (zumindest in den Ländern, die Fördermittel gewähren) ebenfalls koordinieren. Damit nehmen die Fachstellen und damit die Länder gerade im ländlichen Raum bzw. in den Flächenländern allgemein auch für die Öffentlichen Bibliotheken eine bedeutende Rolle ein (vgl. Plassmann et al. 2011, 66).

Die am häufigsten im deutschen Bibliothekswesen anzutreffende Trägerform ist die kommunale Trägerschaft. Hierbei unterhalten Landkreise bzw. Kreise, Städte und größere Gemeinden zumeist Öffentliche Bibliotheken. Bei den von den Landkreisen und Kreisen unterhaltenen Bibliotheken handelt es sich um zentrale Kreisbibliotheken sowie ggf. um Fahrbibliotheken, die für die kreiseigenen Gemeinden ohne eigenständige Bibliothek mobil zuständig sind (vgl. Hacker 2000, 22). Die Haupt- und damit wichtigsten kommunalen Träger Öffentlicher Bibliotheken sind jedoch die

Städte und Gemeinden, die teilweise auch mit Kreisergänzungsbibliotheken durch die Kreise unterstützt werden (vgl. Plassmann et al. 2011, 65). Landkreise ohne eigenständige Bibliothek beteiligen sich ggf. durch Zuschüsse für die Stadt- und Gemeindebibliotheken an der bibliothekarischen Infrastruktur, die im Zuge der kommunalen Selbstverwaltung zur „kulturellen Daseinsfürsorge“ dient (Seefeldt/Syré 2011, 35). Somit unterhalten alle Großstädte und ein großer Teil der Mittelstädte Öffentliche Bibliotheken, größere Städte darüber hinaus teilweise sogar eigene Wissenschaftliche Stadtbibliotheken (vgl. Hacker 2000, 22). Gemeinden mit weniger als 5.000 Einwohnern hingegen verfügen in den meisten Fällen über keine Öffentlichen Bibliotheken, weshalb diese dann auf die umliegenden bzw. kreiseigenen Fahrbibliotheken angewiesen sind (vgl. Plassmann et al. 2011, 65).

Als Sonderform öffentlicher Träger können Bibliotheken in Trägerschaft von Stiftungen oder Körperschaften geführt werden, die im öffentlichen Recht als Subjekte und damit als eigenständige juristische Person mit Rechten und Pflichten auftreten. Während öffentlich-rechtliche Stiftungen ihre Belange durch ihre Organe und Satzungen eigenverantwortlich regeln, sie jedoch finanziell auf ihre Stifter und die Entscheidungen der jeweiligen Gebietskörperschaften angewiesen sind, wird sowohl die Einrichtung als auch der Unterhalt von durch Körperschaften getragenen Bibliotheken von Kammern geregelt, die wiederum finanziert werden aus den Beiträgen der Mitgliedsfirmen. Da es sich bei den unterhaltenen Bibliotheken wie beispielsweise der Herzogin Anna Amalia Bibliothek mit der Klassik Stiftung Weimar als Träger oder den körperschaftlich getragenen Bibliotheken der Industrie- und Handelskammern um Wissenschaftliche bzw. Spezialbibliotheken handelt, besitzen sie in dieser Form für die vorliegende Studie keine Relevanz. Eine spezielle Form der Körperschaften öffentlichen Rechts stellen Kirchen dar, die jedoch aufgrund ihres Sonderstatus und ihrer Bedeutung insbesondere für ländliche Randgebiete im nachfolgenden Teilkapitel gesondert behandelt werden (vgl. Hacker 2000, 23).

2.2.2.2 Kirchliche Träger

Bibliotheken in Trägerschaft der evangelischen und katholischen Kirche sind neben den öffentlich getragenen Bibliotheken die zweitwichtigste Trägerform im deutschen

Bibliothekswesen. Dabei haben die Bibliotheken je nach kirchlicher Hierarchie unterschiedliche Verantwortungsbereiche und Spezialisierungsgrade, so dass sowohl Öffentliche als auch Wissenschaftliche Bibliotheken unterhalten werden. Letztere, im Falle von durch Bistümern, Landeskirchen und kirchlichen Hochschulen getragenen Bibliotheken, sind im Unterschied zu Klosterbibliotheken zwar gemeinhin für die Öffentlichkeit zugänglich, besitzen jedoch wegen ihrer wissenschaftlichen und spezialisierten Ausrichtung für die vorliegende Studie keine Relevanz (vgl. Steinhauer 2012, 256).

Auf der unteren Ebene der Gebietskörperschaften hingegen kommen Pfarr- und Kirchengemeinden, die kleine, größtenteils ehrenamtlich geleitete Öffentliche Bibliotheken betreiben, eine für die Öffentlichkeit und damit für die StudienteilnehmerInnen besondere Bedeutung zu, weil ihnen häufig gerade im ländlichen Raum und in städtischen Randgebieten wegen mangelnder kommunal getragener Bibliotheken die alleinige Aufgabe der Literaturversorgung zukommt (vgl. Seefeldt/Syré 2011, 36). Im Gegenzug werden diese dann für ihr Engagement von den Kommunen sowie im Falle von Thüringen, Hessen und Baden-Württemberg auch von den Ländern finanziell bezuschusst (vgl. Steinhauer 2012, 256). Um auch ohne hauptamtliche Leitung insbesondere im Kinder- und Jugendbereich qualifizierte Arbeit leisten zu können, arbeiten die ehrenamtlichen kirchlichen Bibliotheken häufig mit evangelischen oder katholischen Verbänden zusammen (vgl. Plassmann et al. 2011, 68).

2.2.2.3 Private Träger

Neben den Hauptträgern der öffentlichen Hand und den kirchlichen Trägern gibt es im deutschen Bibliothekswesen auch private Trägerschaften, die jedoch aufgrund ihrer mehr privaten und nur teilweise öffentlichen Ausrichtung eine Sonderstellung einnehmen (vgl. Plassmann et al. 2011, 67). Grundsätzlich wird von privaten Trägern dann gesprochen, wenn die Trägerschaft weder in öffentlicher noch in kirchlicher Hand ist (vgl. Steinhauer 2012, 256). Diese Träger können einerseits Firmen (AGs oder GmbHs), Vereine (e.V.) oder Verbände, Stiftungen oder andererseits, wenngleich auch seltener, Privatpersonen sein (vgl. Plassmann et al. 2011, 69).

Während sich Firmen als private Träger von meist Wissenschaftlichen Spezialbibliotheken für Forschungs- und Entwicklungszwecke oder Werks- und Betriebsbibliotheken lediglich für Firmenangehörige (vgl. Seefeldt/Syré 2011, 36), seltener noch Stiftungen als Träger von Bibliotheken für bestimmte Themenbereiche wie beispielsweise der Bibliothek zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung der Friedrich-Ebert-Stiftung oder der Bibliothek des Deutschen Adelsarchivs in Marburg (vgl. Steinhauer 2012, 257) und noch seltener Privatpersonen als Träger von privaten Sammlungen wie z.B. Adelsbibliotheken alle jeweils nur an einen beschränkten Nutzerkreis wenden, können private Initiativen, Vereine oder Verbände u.U. auch Öffentliche Bibliotheken unterhalten und somit als Zielgruppe für die Intervention und vorliegende Forschung von Belang sein.

So können als private Träger Vereine bürgerlichen Rechts (e.V.), aber auch Berufsverbände und Gewerkschaften Bibliotheken für kulturelle, ideelle oder wirtschaftliche Zwecke betreiben. Dabei handelt es sich größtenteils um spezialisierte, wissenschaftliche Bibliotheken, wie im Falle des Vereins der Deutschen Schillergesellschaft e.V., der mit ideeller Zielsetzung als Träger für die Bibliothek des Schiller Nationalmuseums und damit einhergehend des Deutschen Literaturarchivs agiert. Häufiger noch handelt es sich bei den Ausrichtungen der bibliotheksunterhaltenden Vereine und Branchenverbände um wirtschaftliche Interessen, wie sie z.B. das Stahlinstitut VDEh in Düsseldorf aus berufsständischer Perspektive verfolgt (vgl. Plassmann et al. 2011, 69). Damit wenden sich die meisten privat getragenen Bibliotheken nur an einen beschränkten Nutzerkreis und sind in Form von privaten Schul-, Hochschul-, Firmen-, Krankenhaus- oder Vereins- und Stiftungsbibliotheken in etwa mit Hochschul- und Verwaltungsbibliotheken zu vergleichen. Darüber hinaus gibt es aber auch durchaus privat getragene Bibliotheken, die sich ähnlich wie die kirchlichen Bibliotheken an die breite Öffentlichkeit wenden und in ihren Aufgaben und Funktionen mit Öffentlichen Bibliotheken vergleichbar sind. Dies geschieht beispielsweise dann, wenn kommunale oder kirchliche Träger ihrer Verantwortung nicht mehr nachkommen können bzw. wollen und Initiativen oder Vereine die Bibliothek aufrechterhalten (vgl. Steinhauer 2012, 257). In Abgrenzung zur öffentlichen Trägerschaft bedeutet das gerade für die Bibliotheken in kirchlicher und teilweise auch privater Trägerschaft, dass hier die z.T. ehrenamtlich geleistete

bibliothekarische Arbeit eine Herausforderung für die Qualität der bibliothekarischen Angebote ist und somit auch in der Konzeption der Fortbildung berücksichtigt werden muss (vgl. ebd).

2.2.2.4 Spezialfälle: Schulbibliotheken und One-Person-Libraries

Um den Überblick über die Träger von Bibliotheken zu beschließen, werden abschließend Spezialfälle in den Blick genommen, die für die Fortbildung ebenfalls von Bedeutung sind. Dazu werden zunächst die Verantwortlichkeiten der Schulbibliotheken und schließlich - häufig auch damit einhergehend - sog. One-Person-Libraries näher betrachtet.

Schulbibliotheken bzw. -mediotheken, die neben Medien für den Unterricht auch solche für die Freizeitlektüre zur Verfügung stellen, können als direkt in die Schule integrierte Form oder - in seltenen Fällen - mit einer Zweigstelle des städtischen Bibliothekssystems kombiniert auftreten (vgl. Seefeld/Syré 2011, 63). Die weitaus geläufigeren integrierten Schulbibliotheken stellen in Bezug auf ihre Trägerschaft insofern einen Sonderfall dar, als sie zwar mehrheitlich von kommunalen, also öffentlichen Trägern, unterhalten werden, sie aber aufgrund ihrer Ausrichtung strenggenommen nicht als Öffentliche Bibliothek betrachtet werden können. So sind sie stattdessen Teil des jeweiligen Schulkonzepts und damit den pädagogischen Grundsätzen der pädagogischen Arbeit ihrer Schule unterstellt (vgl. von Hentig 2004, 18) und bilden somit einen eigenen Bereich (vgl. Steinhauer 2012, 263). Im Unterschied zu den deutlich selteneren kombinierten Schulbibliotheken sind integrierte Schulbibliotheken überwiegend nebenamtlich und z.T. auch fachfremd organisiert (vgl. Seefeld/Syré 2011, 63). Häufig sind sie als One-Person-Libraries strukturiert, die im Folgenden näher skizziert werden.

Oftmals arbeitet gerade in kleineren Spezialbibliotheken sowohl in öffentlichen, aber auch in kirchlichen bis hin zu privaten Trägerschaften lediglich eine bibliothekarische Fachkraft, die bestenfalls von weiteren nichtfachlichen Kräften unterstützt wird. Diese spezielle Bibliotheksform wird als One-Person-Library (OPL) bezeichnet (vgl. Hacker 2000, 38). Dabei handelt es sich neben den oben beschriebenen integrierten Schulbibliotheken häufig auch um Bibliotheken von Forschungsinstituten und anderen

spezialisierten Einrichtungen wie Museen und Kliniken, aber auch von Firmen, Vereinen und Verbänden, wie sie im Vorangegangenen dargestellt wurden (vgl. Seefeld/Syré 2011, 51). Von Interesse für die vorliegende Intervention sind damit neben den Schulbibliotheken auch die als OPL organisierten Öffentlichen und ggf. in kirchlicher Trägerschaft stehenden Bibliotheken. Nachdem nun die verwaltungsorganisatorischen und finanziellen Zuständigkeiten im deutschen Bibliothekswesen und entsprechende relevante Öffentliche Bibliotheksformen aufgezeigt wurden, werden nachfolgend die für die Studie relevanten Trägerschaften und Finanzierungsaspekte zusammengefasst und durch einen kurzen Blick auf die finanziellen Aufwendungen für deutsche Öffentliche Bibliotheken im internationalen Vergleich ergänzt, um die bibliothekarische Arbeitssituation im Hinblick auf die finanziellen Möglichkeiten der Bibliotheken zu verdeutlichen.

2.2.3 Zusammenfassung: Relevante Zuständigkeiten, Trägerschaften und finanzielle Aspekte Öffentlicher Bibliotheken im internationalen Vergleich

Die Interventionszielgruppe der Öffentlichen Bibliotheken fällt verwaltungsorganisatorisch aufgrund der Kulturautonomie der Länder in die Zuständigkeit der von ihnen eingesetzten Kultur- und Kultusministerien. Dabei sind in manchen Ländern wegen des Verständnisses von Bibliotheken sowohl Bildungs- als auch Kultur- sowie Wissenschaftseinrichtung unterschiedliche Ministerien für bibliothekarische Belange zuständig. Im Falle der Öffentlichen Bibliotheken Nordrhein-Westfalens, das Land der vorliegenden Intervention, handelt es sich in erster Linie um das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport. Weiter fungieren auf der Ebene der Regierungsbezirke Staatliche Bibliotheksfachstellen als zentrale, beratende Instanzen, die ebenfalls Zielgruppe der Intervention sind. Darüber hinaus zeichnen sich auf kommunaler Ebene die Kommunalen Gemeinschaftsstellen für Verwaltungsmanagement und die kommunalen Kulturdezernate bzw. -ämter verantwortlich. Mit zahlreichen Berufs-, Fachverbänden und Arbeitsgemeinschaften lässt sich für die bibliothekarischen Zuständigkeiten und Ansprechpartner insgesamt festhalten, dass „die Interessensartikulation des Bibliothekssystems in Deutschland unter zersplitterten Verbandsstrukturen“ leidet (Umlauf 2012b, 14).

Relevante Träger für die vorliegende Intervention und damit finanziell verantwortlich sind in erster Linie die Kommunen, die die Öffentlichen Bibliotheken von (Land-)Kreisen, Städten und Gemeinden und vereinzelt auch Schulen unterhalten. Daneben können auch Kirchen als Träger von Öffentlichen Bibliotheken auftreten, was bedeutet, dass die Öffentliche Hand der Hauptträger der teilnehmenden Bibliotheken ist. Darüber hinaus sind als spezielle Organisationsformen auch die Schulbibliotheken sowie ggf. die als OPL organisierten Öffentlichen und ggf. auch in kirchlicher Trägerschaft stehenden Bibliotheken von Belang. Gerade für jene letztgenannten kleineren Bibliotheken, deren Unterhaltung von Seiten der öffentlichen Hand nicht mehr gewährleistet werden kann und die deshalb oft ehren-/ nebenamtlich weitergeführt werden, lässt sich gemäß Steinhauer 2012 festhalten, dass die ehrenamtlich geleistete bibliothekarische Arbeit eine Herausforderung für die Qualität der bibliothekarischen Angebote sei und somit auch in der Konzeption der Fortbildung berücksichtigt werden muss (vgl. Steinhauer 2012, 257). Neben dieser personellen und administrativen ist auch die finanzielle Ausgangssituation im Hinblick auf die öffentliche Haushaltslage der teilnehmenden Bibliotheken eine Herausforderung:

Tabelle 2: Gesamtausgaben für Öffentliche Bibliotheken pro Kopf der Bevölkerung 2001 in €

Top Spender (>39 €/head)	Denmark	64,27 €
	Finland,	46,23 €
	Iceland.	42,68 €
	Sweden	39,09 €
High Spender (19-39 €/head)	Netherlands	30,62 €
	Norway	27,41 €
	UK	24,98 €
	USA	22,80 €
	Belgium	19,74 €
Medium Spender (10-19 €/head)	France	17,76 €
	Ireland	16,03 €
	Slovenia	15,30 €
	Canada	10,42 €
	Japan	10,28 €
Low Spender (5-10 €/head)	Germany	8,85 €
	Austria	6,31 €
	Estonia	7,52 €
	Greece	6,53 €

Quelle: Eigene Darstellung nach Fuegi/Jennings 2004, 74

Zwar gibt es keine direkten aktuellen Vergleichsdaten der Ausgaben für Bibliotheken, jedoch hat das Projekt LibEcon für den Zeitraum zwischen 2001 und 2004 internationale Bibliotheksstatistiken zusammengetragen, die die Gegenüberstellung der finanziellen Aufwendungen einzelner Länder für Öffentliche Bibliotheken erlauben, wie sie in der oben skizzierten Übersicht aufgelistet werden. Auch wenn eine Vergleichbarkeit nur bedingt gewährleistet ist und neben der Finanzierung auch weitere, beispielsweise soziodemographische, administrative und insbesondere bibliotheks- und bildungssystemische Faktoren berücksichtigt werden müssten, kann der internationale Vergleich zumindest ansatzweise Hinweise auf die bibliothekarische Arbeitssituation in Deutschland geben. So wird bei den Gesamtausgaben für Bibliotheken pro Einwohner im internationalen Vergleich deutlich, dass Deutschland mit seinen finanziellen Ausgaben für Öffentliche Bibliotheken auf den letzten Rängen rangiert (vgl. Fuegi/Jennings 2004, 75). Hier zeigt sich, dass gerade diejenigen Länder, die sowohl im Bildungs- als auch Bibliothekskontext als vorbildlich gelten, deutlich mehr in ihre Bibliotheken investieren.

Nachdem nun sowohl die Herausforderungen der finanziellen Ausgangssituation der studienteilnehmenden Bibliotheken als freiwillige Leistungen der Kommunen auch im internationalen Vergleich als auch aus verwaltungsorganisatorischer Perspektive die Vielfalt der Bibliotheken einschließlich der uneinheitlichen Interessensartikulation über zahlreiche Verbände und Arbeitsgemeinschaften deutlich wurde und damit das Kapitel zu den verwaltungsorganisatorischen (2.2.1) und finanziellen Zuständigkeiten (2.2.2) beschlossen wurde, wendet sich der nachfolgende Themenkomplex des Kapitels zur institutionellen Perspektive abschließend den juristischen Grundlagen zu.

2.3 Rechtliche Bedingungen: De lege lata und de lege ferenda

Um anhand der rechtliche Legitimierung die Grundlagen und die derzeitigen Entwicklungen und Diskurse der bibliothekarischen Arbeitssituation zu schildern, werden im Folgenden die der bibliothekarischen Arbeit zugrunde liegenden zentralen rechtlichen Aspekte und der aktuelle Stand der Bibliotheksgesetzgebung in Deutschland in den Blick genommen. Dazu werden in einem ersten Schritt die allgemeinen Rechtsvorgaben in Form der derzeit gültigen deutschen Rechtsordnung

(2.3.1) sowie in einem zweiten Schritt der Stand zur Bibliotheksgesetzgebung in Deutschland und im internationalen Vergleich dargestellt (2.3.2). Wie im Vorangegangenen, schließt das Kapitel mit einer Zusammenfassung, in der die Bedeutung der derzeitigen Rechtsgrundlagen für das Öffentliche Bibliothekswesen subsummiert werden (2.3.3).¹⁴

2.3.1 De lege lata: Status quo rechtlicher Vorgaben im deutschen Bibliothekssystem

Für die bibliothekarische Arbeit in Deutschland gelten vielfältige Rechtsvorschriften, die jeweils unterschiedliche Bereiche reglementieren und teilweise allgemeine sowie teils bibliotheksspezifische Gültigkeit besitzen. Die in ihrer Gesamtheit als Bibliotheksrecht bezeichneten Rechtsgrundlagen bilden damit im Vergleich zu anderen Rechtsgebieten (beispielsweise dem Straf- oder Handelsrecht) ein relativ heterogenes Feld, das sich aus unterschiedlichen Teilbereichen konstituiert und für die verschiedenen Bibliotheksformen z.T. unterschiedliche Vorschriften bereithält (vgl. Plassmann et al. 2011, 101).

Grundsätzlich ist zunächst der Träger für die Aufgaben- und Zweckbestimmung seiner unterhaltenen Bibliothek zuständig, die in Form von Bibliotheks- oder Benutzungsordnungen manifestiert werden. Die entsprechenden rechtlichen Vorgaben, die bei der Formulierung einzuhalten sind, differieren jedoch je nach Bibliothekstyp und Trägerschaft und finden sich auf sämtlichen Ebenen der deutschen Rechtsordnung wieder (vgl. Steinhauer 2012, 247). Welche Vorschriften somit für die einzelnen Bibliotheken im Konkreten gelten, hängt von ihrem Typ und ihrem jeweiligen Träger ab. So orientieren sich beispielsweise Hochschul- und andere Wissenschaftliche

¹⁴ Die folgenden Ausführungen zu den derzeit gültigen Rechtsgrundlagen (2.3.1) und der in Öffentlichen Bibliothekskreisen diskutierten und geforderten rechtlichen Verankerung von Bibliotheken über ein Bibliotheksgesetz (2.3.2) verstehen sich exkursorientiert als fakultatives theoretisches Fundament für die Ergebnisdarstellung der Studie, da diese Thematiken einen erheblichen Antwort- und Diskussionsanteil in den sowohl qualitativen wie auch quantifizierenden Befragungsmethoden ausmachen (vgl. Kap.9). Darüber hinausgehend besitzen sie auch Relevanz für die Begründung der Lerninhalte der Weiterbildung (vgl. Kap. 7.3). Die für die Studie nicht relevanten Wissenschaftlichen Bibliotheken werden dabei so weit möglich vernachlässigt, jedoch der Vollständigkeit halber zur Darstellung des gesamten Bibliothekssystems an gegebenen Stellen mitberücksichtigt.

Bibliotheken an den Vorschriften des Landesrechts, während für Öffentliche Bibliotheken die jeweiligen Gemeindeordnungen gelten. Hingegen sind wiederum bei Bibliotheken der öffentlichen Hand andere Rechtsvorschriften anzulegen als bei denjenigen in privater Trägerschaft (vgl. Plassmann et al. 2011, 101). Insgesamt lassen sich die Bibliotheken damit in drei wesentliche Rechtsbereiche eingruppiieren:

- Öffentlich getragene Bibliotheken, zu denen sowohl die kommunalen Öffentlichen als auch Wissenschaftliche sowie Landesbibliotheken zählen,
- Bibliotheken in privater und
- Bibliotheken in kirchlicher Trägerschaft.

Die folgenden Ausführungen geben orientiert an dieser Klassifikation einen Überblick über die zentralen Rechtsgrundlagen, die sowohl für die Erstellung von Benutzungsordnungen als auch für den gesamten Betrieb von Bibliotheken verbindlich sind. Dabei werden gemäß der Zielgruppe der Intervention schwerpunktmäßig öffentliche Bibliotheken in den Blick genommen und die anderen (teils nicht bzw. nur marginal relevanten) Bibliotheksformen wie Wissenschaftliche, Landesbibliotheken und privat getragene Bibliotheken sowie die zumindest teilweise relevanten kirchlichen Bibliotheken lediglich aus Gründen der Vollständigkeit und zur Abgrenzung aufgeführt.

2.3.1.1 Bibliotheken in Trägerschaft der öffentlichen Hand

Bei aller Vielfalt der von der öffentlichen Hand getragenen Bibliotheken ist sowohl den an spezialisierten Bedarfen ausgerichteten Wissenschaftlichen und Landesbibliotheken der höheren Funktionsstufen als auch den für den Grundbedarf zuständigen, meist kommunalen Öffentlichen Bibliotheken gemeinsam, dass sie sich unabhängig von ihrem Versorgungsbereich in erster Linie an den Rechtsgrundlagen ihrer jeweiligen Bundesländer orientieren. Die Länder sind entsprechend dem Subsidiaritätsprinzip im Rahmen ihrer Kulturhoheit für sämtliche kulturellen Angelegenheiten und somit auch für das Bibliothekswesen zuständig (vgl. 2.1.2.1). Dabei gibt es auf allen vier Ebenen der deutschen Rechtsordnung bibliotheksrelevante Vorgaben. In normativ absteigender Reihenfolge - und damit in der Regelungsdichte jeweils immer konkreter werdend - handelt es sich zunächst um

- das Verfassungsrecht, schließlich um
- die jeweiligen Parlamentsgesetze und
- die darauf basierenden Rechtsverordnungen sowie letztlich
- die von Selbstverwaltungskörperschaften erlassenen Satzungen.

Über diese vier Regelungsebenen des Bibliotheksrechts hinaus gibt es ferner zur weiteren Präzisierung zahlreiche Verwaltungsvorschriften, die Einheitlichkeit in der gesetzlichen Auslegung und im konkreten Handeln der Bibliotheken gewährleisten sollen. Anders als die vier oben aufgelisteten Normen gelten diese jedoch nur verwaltungsintern, womit sie streng genommen keine nach außen gültigen Rechtsnormen sind und lediglich Innenwirkung besitzen. Damit werden die rechtlichen Vorgaben im Rahmen der für das deutsche Bibliothekswesen gültigen Rechtsordnung begonnen bei der noch relativ unkonkreten Verfassungsebene sukzessive bis hin auf die Ebene der einzelnen Bibliotheken immer weiter ausdifferenziert und präzisiert (vgl. Steinhauer 2012, 252). Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über diese Normenhierarchie mit den für die öffentlich getragenen Bibliotheken relevanten Rechtsgrundlagen, die im Anschluss daran erläutert werden:

Tabelle 3: Regelungsebenen des deutschen Bibliotheksrechts

LEGISLATIVE	Verfassung	Bund	Grundgesetz
	↓	Länder	Staatszielbestimmungen (in RP; SH)
	Parlamentsgesetze	Bund	Organisationsgesetze*
	↓	Bund / Länder	Pflichtexemplargesetze*
EXEKUTIVE	Rechtsverordnungen	Länder	Hochschulgesetze* Bibliotheksgesetze (TH; ST; HE; geplant: MV; SH; NW; SN)
	↓	Ministerium	Pflichtexemplarrecht* Gebührenrecht
	Satzungen	Selbstverwaltungskörperschaften (Gemeinden oder Hochschulen)	Benutzungsordnung Kosten-/Gebührenordnung Bibliotheksordnungen*

Quelle: Eigene Darstellung (*betrifft lediglich WB, keine Relevanz für ÖB)

- Verfassungsrecht

Die höchste Ebene der deutschen Rechtsordnung bildet das Verfassungsrecht, das in Form des Grundgesetzes bundesweite und im Falle der Landesverfassungen und Staatszielbestimmungen landesweite Gültigkeit besitzt (vgl. Seefeldt/Syré 2011, 24). Dabei kommt den Ländern, deren Hoheitsrechte in Bezug auf Bildungs- und Kulturfragen im Zuge der Föderalismusreform 2006 gestärkt wurden, nahezu ausnahmslos die alleinige Kompetenz in Sachen Gesetzgebung zu (vgl. Steinhauer 2007, 376). Grundsätzlich beinhalten sowohl die Bundes- als auch die Landesverfassungen „die für das Gemeinwesen grundlegenden Aussagen und Wertentscheidungen“ und haben damit auch konkrete Bedeutung für das Bibliothekswesen (Steinhauer 2012, 247). Relevant sind dabei einerseits im Rahmen des Grundgesetzes die Grundrechte der Informations- und Wissenschaftsfreiheit, die besagen, dass jeder *„das Recht [hat], seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten [...] [sowie] Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre [...] frei“* sind (Art 5 GG, Abs. 1 und 3). Wenngleich diese Grundrechte damit zwar Leitlinien für das staatliche Handeln darstellen, bedeutet es im Umkehrschluss jedoch nicht, dass die Bürger Anspruch darauf haben, dass der Staat ihnen jene allgemein zugänglichen Informationsquellen auch tatsächlich einrichtet. Es handelt sich dabei also lediglich um Abwehrrechte gegen staatliche Eingriffe und nicht um Leistungsansprüche¹⁵ (vgl. Umlauf 2011, 7f). Konkrete Auswirkungen haben die Grundrechte jedoch insofern, als Bibliotheken dazu angehalten sind, ihr Angebot in Bezug auf Zulassung zur Nutzung und Gebühren entsprechend grundrechtskonform zu gestalten (vgl. Steinhauer 2012, 247).

Auf der anderen Seite kommt auf Landesebene den Staatszielbestimmungen konkrete Bedeutung für die Bibliotheken zu. Dies ist jedoch nur in Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein der Fall, wo Land und Kommunen zur Förderung Öffentlicher Bibliotheken als gemeinsamer Aufgabe aufgerufen werden. Des Weiteren können darin Bibliotheken auch implizit dann gemeint sein, wenn die Verfassungen das Thema

¹⁵ Vgl. für den Status quo zur Diskussion um die Bibliotheksgesetzgebung auch Kap. 2.3.2.

Erwachsenenbildung enthalten (vgl. ebd.). Im Unterschied zu den Öffentlichen Bibliotheken finden Wissenschaftliche Bibliotheken keine explizite Erwähnung, da diese der Wissenschaftsfreiheit zugerechnet werden. Aus normativer Perspektive gilt bei den Staatszielbestimmungen ebenso wie bei den Grundrechten, dass sie als Richtlinien zwar bindend, nicht jedoch einklagbar und somit von verhältnismäßig geringer normativer Bedeutung sind. Gleichwohl haben die Landesverfassungen gemäß dem hierarchischen Aufbau der deutschen Rechtsordnung gegenüber den nachfolgenden Regelungsebenen Geltungsvorrang und somit auch gegenüber den auf der nächsten Ebene folgenden Parlamentsgesetzen (vgl. Steinhauer 2007, 377).

- Parlamentsgesetze

Im Unterschied zur relativ unspezifischen Erwähnung in den Bundes- und Landesverfassungen gibt es in den von den Länderparlamenten erlassenen Parlamentsgesetzen konkrete Vorgaben für Bibliotheken. Hier liegt der Fokus jedoch weniger auf den Öffentlichen und mehr auf den Wissenschaftlichen bzw. Bibliotheken für spezialisierte und hochspezialisierte Bedarfe. So werden in Form von Organisationsgesetzen Zentral- und Landesbibliotheken in den Blick genommen, die als Stiftungen oder Anstalten des öffentlichen Rechts eigenständig agieren sollen. Die Gesetze regeln daher die Gründung und Aufgaben einer bestimmten Bibliothek, die als eigene Rechtspersönlichkeit auftreten soll, wie es beispielsweise bei der Zentral- und Landesbibliothek in Berlin, der Deutschen Nationalbibliothek in Leipzig und Frankfurt oder bei der Sächsischen Landesbibliothek Staats- und Universitätsbibliothek Dresden der Fall ist (vgl. Steinhauer 2012, 247).

Daneben behandeln in einem zweiten wichtigen Bereich Pflichtexemplargesetze die Ablieferungspflicht von kostenlosen Belegexemplaren zu Dokumentations- und Archivierungszwecken. Die Gesetze widmen sich somit in erster Linie auf Bundesebene der deutschen Nationalbibliothek, der deutschlandweit Pflichtexemplare zustehen sowie auf Länderebene denjenigen Landesbibliotheken, denen ebenfalls ein Pflichtexemplarrecht im Rahmen ihrer jeweiligen Länder zusteht (vgl. Seefeldt/Syré 2011, 44). Während für die Gesetzgebung auf Bundesebene das Deutsche Nationalbibliotheksgesetz zuständig ist, sind es auf Länderebene meist die

Pressegesetze, die die entsprechenden Vorschriften enthalten (vgl. Steinhauer 2012, 248).

Im dritten Regelungskomplex, dem Hochschulrecht, werden gesetzliche Vorgaben für Wissenschaftliche Bibliotheken gemacht. In den Hochschulgesetzen werden ihre Aufgaben sowie ihre Stellung innerhalb der Hochschulstruktur definiert und ggf. staatliche Funktionen wie beispielsweise Landesbibliotheksfunktion genannt. Darüber hinaus enthalten sie Angaben zu möglichen Gebühren, zum bibliothekarischen Personal sowie zum Umgang mit externen Nutzern (vgl. ebd., 248f).

Einen vierten Bereich bildet die von vielen Seiten geforderte, bislang aber in Deutschland noch nicht existierende Bibliotheksgesetzgebung (vgl. Seefeldt/Syré 2011, 24). Im Rahmen von parlamentarisch erlassenen Gesetzen sollen gemäß der Forderungen der Bibliotheksverbände die Länder ihre Kommunen dazu verpflichten, Öffentliche Bibliotheken zu unterhalten – bislang gehören Einrichtung und Betrieb lediglich zu den freiwilligen Aufgaben (vgl. Steinhauer 2012, 249). Bevor jedoch näher auf die Hintergründe und den aktuellen Stand der Bibliotheksgesetzgebung in Deutschland¹⁶ eingegangen wird, soll zunächst die Übersicht über die derzeit gültigen Regelungsebenen im Bibliotheksrecht vervollständigt werden. Ebenfalls in die Ebene der Parlamentsgesetze, jedoch deutlich weniger konkret, reihen sich die Gemeindeordnungen ein, die die Zuständigkeiten für Öffentliche Bibliotheken in kommunaler Trägerschaft festlegen. Neben den hierarchischen Strukturen und Zuständigkeitsverhältnissen der kommunalen Einrichtungen werden u.U. auch Aussagen zur Rechtsstellung der von ihnen getragenen Öffentlichen Bibliotheken gemacht (vgl. Plassmann et al. 2011, 101). Darüber hinaus werden Öffentliche Bibliotheken auch vereinzelt in Weiterbildungs- oder Schulgesetzen erwähnt (vgl. Steinhauer 2007, 377).

- Rechtsverordnungen

Die nächste Ebene der Normenhierarchie bilden die auf Grundlage der Parlamentsgesetze erlassenen Rechtsverordnungen. Während die hierarchiehöheren

¹⁶ Vgl. hierzu das folgende 2. Teilkapitel Status quo Bibliotheksgesetzgebung.

Parlamentsgesetze grundsätzliche Rechtsfragen beantworten, dienen die der Exekutive, also der Verwaltung, überlassenen Rechtsverordnungen dazu, bestimmte Einzelfragen zu klären. Damit werden die in den Gesetzen angesprochenen Inhalte meist durch die zuständigen Ministerien in Form von Rechtsordnungen konkretisiert (vgl. Steinhauer 2012, 250f). Relevante Rechtsbereiche für Bibliotheken sind dabei insbesondere die Parlamentsgesetze zum Pflichtexemplar- sowie zum Hochschulrecht, die in Form von Regelungen zu Abgabe und Entschädigungen bzw. Bibliotheksgebührenverordnungen normiert werden (vgl. Steinhauer 2007, 377f).

In den meisten Fällen beziehen sich die Rechtsverordnungen auf das Pflichtexemplargesetz und bieten damit Orientierung für die entsprechenden berechtigten Landesbibliotheken. Sie präzisieren dabei die abzuliefernden Belegexemplare und machen Vorgaben zu etwaigen Entschädigungen, die in Härtefällen gezahlt werden müssen (vgl. Steinhauer 2012, 251).

In einem zweiten Bereich wenden sich die vom zuständigen Ministerium erlassenen Rechtsverordnungen an Hochschulbibliotheken. In der Regel auf dem Hochschulgesetz basierend werden darin die Gebührentatbestände landesweit einheitlich vorgegeben. In manchen Bundesländern sowie im Falle der kommunalen Öffentlichen Bibliotheken gibt es jedoch keine zentralen Gebührenverordnungen, stattdessen werden vielmehr individuelle Vorgaben auf lokaler Ebene gemacht (vgl. ebd.).

- Satzungen

Auf der untersten Ebene und damit für die bibliothekarische Arbeit am wichtigsten ist die Orientierung an Satzungen wie beispielsweise den Benutzungsordnungen, die von Selbstverwaltungskörperschaften, z.B. Gemeinden oder Hochschulen, formuliert werden. Diese haben mit der Satzungsautonomie das Recht, eigene Angelegenheiten eigenständig zu regeln, müssen dabei jedoch die hierarchiehöheren Vorschriften der Rechtsordnung berücksichtigen (vgl. Steinhauer 2007, 376). Damit bilden Satzungen, die als Rechtsnormen dieselbe Verbindlichkeit besitzen wie Parlamentsgesetze, den Großteil aller bibliotheksrechtlichen Vorgaben. Grundsätzlich lassen sich dabei drei verschiedene Arten unterscheiden, neben Benutzungsordnungen gibt es Satzungen in

Form von Kosten- bzw. Gebührenordnungen sowie im Hochschulbereich Bibliotheksordnungen (vgl. Steinhauer 2012, 251).

So verfügt jede Bibliothek, sowohl Öffentlich als auch Wissenschaftlich, über eine Benutzungsordnung, in der die Verhältnisse zwischen Bibliothek und Nutzer geklärt werden. Zentrale Regelungsbereiche sind dabei *„die Zulassung zur Benutzung, das Verhalten in der Bibliothek, die Ausleihe, die Nutzung von Sonderbeständen, die Regulierung von Schäden am oder bei Verlust von Bibliotheksgut sowie Sanktionen bei Zuwiderhandlung gegen Benutzungsbestimmungen oder Anordnungen des Bibliothekspersonals“* (ebd.). Gerade mit Blick auf die kommunalen Öffentlichen Bibliotheken können die Gemeinden aufgrund ihres Selbstverwaltungsstatus so entsprechend ihrer kulturpolitischen Ausrichtung und finanziellen Verhältnisse über den Rechtsstatus sowie die Betriebsform der Bibliothek selbst verfügen. Dies kann neben der Benutzungsordnung, die sowohl öffentlich-rechtlich als auch privatrechtlich konzipiert sein kann, auch die Erhebung von Benutzungsgebühren betreffen (vgl. Plassmann et al. 2011, 103).

Kosten- oder Gebührenordnungen bilden damit den zweiten wichtigen Bereich der Satzungsformen. Sie werden dann erlassen, wenn es entweder keine hierarchiehöheren Rechtsverordnungen zum Gebührenrecht gibt oder um diese zu ergänzen. Dabei legen sie sowohl bei Öffentlichen als auch bei Wissenschaftlichen Bibliotheken die zu zahlenden Benutzungsentgelte fest (vgl. Steinhauer 2012, 251). Ebenso kann über die komplette Einführung bzw. Abschaffung sowie über die Erhebungsart, beispielsweise also in Form von Jahres- oder Einzelgebühren verfügt werden (vgl. Plassmann et al. 2011, 103).

Der dritte und letzte Satzungsbereich betrifft lediglich Hochschulbibliotheken. Bei den sog. Bibliotheksordnungen geht es nicht wie bei den anderen Satzungstypen um Vorgaben für den Umgang zwischen Bibliothek und Nutzer, vielmehr klären sie strukturelle Fragen der Bibliothek als Teil der Hochschule (vgl. Steinhauer 2012, 251). Als Organisationssatzungen konkretisieren sie damit die organisatorische Stellung von Zentral- und Bereichsbibliotheken und legen Aufgaben und Erwerbungsrichtlinien fest (vgl. Steinhauer 2007, 378).

Gemeinsam ist den Satzungen im Vergleich zu den hierarchiehöheren Rechtsnormen, dass sie deutlich flexibler sind und entsprechend konkretere, an den individuellen Gegebenheiten orientierte Aussagen machen. Ebenso einfach lassen sie sich bei Bedarf auch ändern, wenngleich sie auf den hinteren Rängen der Normenhierarchie stehen und sie somit die Vorgaben von Rechtsverordnungen und Parlamentsgesetzen zu berücksichtigen haben (vgl. Steinhauer 2012, 251).

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass jede Institution bzw. Gemeinde mit ihren Satzungen über jeweils eigene Regelungen verfügt. Insgesamt betrachtet finden sich die bibliothekarisch relevanten Rechtsnormen damit insbesondere im unteren Bereich der Normenhierarchie wieder. Das gesamte Bibliothekssystem abdeckende bzw. die Bibliothekstypen übergreifende Vorgaben im Sinne einer Bibliotheksgesetzgebung sind dabei ein Desiderat (vgl. Steinhauer 2007, 378). Bevor im Folgenden jedoch die Bibliotheksgesetzgebung genauer in den Blick genommen wird, werden abschließend die rechtlichen Grundlagen mit den (wenngleich auch nicht rechtsgültigen, so aber dennoch verwaltungsintern gültigen) Verwaltungsvorschriften und weiteren, nicht rechtsverbindlichen, jedoch für das öffentliche Bibliothekswesen relevanten Vorgaben vervollständigt.

- Sonderfälle: verwaltungsinterne und nicht rechtsgültige Vorgaben

Neben den oben beschriebenen Rechtsnormen, die in ihren Regelungsebenen nach unten hin immer konkreter werden, gibt es darüber hinaus auf Verwaltungsebene weitere Vorschriften, die die Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen noch näher präzisieren. Im Unterschied zu den Normen im Rahmen der Rechtsordnung besitzen die Verwaltungsvorschriften jedoch keine Außenwirkung, womit sie nur innerhalb der Verwaltung bindend sind. Als weitere Einschränkung sind sie auch nur dann rechtsgültig, wenn in der Verwaltungshierarchie die jeweils vorgesetzte Stelle die Fachaufsicht führt. Die Vorschriften treten dabei in Form von Verwaltungsvorschriften, Erlassen oder Verwaltungsvereinbarungen auf, so zum Beispiel als Sammelrichtlinien bei den Pflichtexemplarbibliotheken, als Amtsdruckschriftenerlasse bei amtlichen Veröffentlichungen, in Bezug auf die Fernleihe als Leihverkehrsordnung der BRD oder in bestimmten Ländern als Aussonderungsrichtlinien (vgl. Steinhauer 2012, 252). Die meist wenig transparent

veröffentlichten Vorschriften werden ergänzt durch Verwaltungsabkommen wie beispielsweise der Teilnahme der Bundesländer an Bibliotheksverbänden oder den Vereinbarungen über die Kooperation von Bibliothek und Schulen zwischen dem dbv und einigen Bundesländern (vgl. Steinhauer 2007, 379). Dabei haben nicht alle Bundesländer fest installierte Kooperationsvereinbarungen, aber mit Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen handelt es sich dabei immerhin um einen Großteil der Länder (vgl. dbv 2013f)¹⁷.

Als letzte Aspekte bleiben einerseits die eher im Grenzbereich rechtlicher Vorgaben einzustufenden Papiere, Empfehlungen oder Planvorgaben der Ministerien und die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zu nennen sowie auf der anderen Seite für die deutsche Bibliothekslandschaft bedeutsamen Stellungnahmen und Empfehlungen der Deutschen Forschungsgemeinschaft oder des Deutschen Wissenschaftsrats. Diesen kommt jedoch „keine *bibliotheksrechtliche*, sondern lediglich *bibliothekspolitische* Qualität“ zu (Steinhauer 2007, 379).

Nachdem nun die Rechtsnormen und weitere relevante Vorgaben für den größten Teil der Bibliotheken (den sowohl Öffentlichen als auch Wissenschaftlichen Bibliotheken in Trägerschaft der Öffentlichen Hand) deutlich gemacht wurden, wird im Folgenden, bevor die Diskussion eines einheitlichen bundesweiten Bibliotheksgesetzes dargestellt (2.3.2) und schließlich dessen Bedeutung für das Öffentliche Bibliothekswesen zusammengefasst (2.3.3) wird, die Rechtslage für die Bibliotheken in privater (2.3.1.2) sowie kirchlicher Trägerschaft (2.3.1.3) vervollständigt.

2.3.1.2 Bibliotheken in privater Trägerschaft

Grundsätzlich ist die rechtliche Stellung sowohl der Bibliotheken in privater als auch in kirchlicher Trägerschaft eher uneinheitlich. So ist den privat getragenen Bibliotheken in Trägerschaft von Unternehmen und eingetragenen Vereinen zwar gemein, dass es sich in beiden Formen nicht um eigenständige Rechtspersonlichkeiten

¹⁷ Vgl. hierzu auch Kap. 4.2.

handelt, jedoch unterscheiden sich die Verantwortlichen, die im Rahmen der Satzung entsprechend für die internen und externen Angelegenheiten zuständig sind. Im Falle der von AGs getragenen Bibliotheken sind rechtlich verantwortlich der Vorstand, die Hauptversammlung und auch der Aufsichtsrat, bei der Rechtsform der GmbH der Geschäftsführer, während es bei Bibliotheken eingetragener Vereine wiederum der Vorstand und die Mitgliederversammlung sind, denen die Regelung interner Angelegenheiten sowie die Außenvertretung obliegt (vgl. Plassmann et al. 2011, 104).

2.3.1.3 Bibliotheken in kirchlicher Trägerschaft

Ebenso wie bei privaten Trägerschaften ist die rechtliche Stellung von Bibliotheken in kirchlicher Trägerschaft unterschiedlich geregelt. Hier unterscheiden sich insbesondere im Innenrecht Öffentliche von Wissenschaftlichen Bibliotheken. Grundsätzlich sind erstere meist Teil ihrer jeweiligen Kirchengemeinde, arbeiten aber in der Regel mit dem katholischen bzw. evangelischen Dachverband sowie den für die Bistümer bzw. Landeskirchen verantwortlichen Fachstellen zusammen. Die rechtliche Stellung der Wissenschaftlichen Bibliotheken hingegen gründet sich auf die jeweilige Bistums- bzw. Landeskirchenzugehörigkeit bzw. im Falle der Klosterbibliotheken auf die Ordensgemeinschaft. Damit sind im innerkirchlichen Recht bei den kirchlichen Öffentlichen Bibliotheken der Pfarrer und die jeweiligen kirchlichen Gremien auf Gemeindeebene zuständig, während sich bei den Wissenschaftlichen Bibliotheken der Hierarchie entsprechend der Bischof und die diözesanen bzw. landeskirchlichen Gremien verantwortlich zeigen. Damit gilt für die Regelung der Rechtsverhältnisse nach innen innerkirchliches Recht, während sich die Außenvertretung kirchlicher Bibliotheken an dem im GG festgeschriebenen Staatskirchenrecht orientiert (vgl. Plassmann et al. 2011, 105).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die geltenden rechtlichen Vorgaben für Bibliotheken aufgrund der Dezentralisierung der Gesetzgebung vielschichtig sind und sich somit insbesondere im Falle der Öffentlichen Bibliotheken ein sehr heterogenes Bild ergibt. Dieser Uneinheitlichkeit in der Gesetzgebung wird in der Forderung nach einem bundesweit gültigen Bibliotheksgesetz Rechnung getragen, dessen Stand im Folgenden kurz erläutert wird.

2.3.2 De lege ferenda: Stand Bibliotheksgesetzgebung in Deutschland und im internationalen Vergleich

Wie die vorangegangenen Ausführungen gezeigt haben, existieren mit den Satzungen die meisten bibliotheksrelevanten Vorschriften im unteren Bereich der Normenhierarchie. Aufgrund des Föderalismus in Deutschland gibt es jedoch kein zentrales länder- oder bibliothekstypenübergreifendes Bibliotheksgesetz. Dieser Heterogenität der rechtlichen Grundlagen geschuldet sowie der Vielzahl an zwar bedeutsamen, jedoch nicht rechtlich verbindlichen Empfehlungen und Stellungnahmen zahlreicher bibliotheksrelevanter Institutionen bezeichnet Steinhauer die deutsche bibliothekarische Gesetzgebung insgesamt als „unübersichtlich, uneinheitlich und unwichtig“ (Steinhauer 2007, 379). Die Forderung nach einem übergreifenden bundesweiten Bibliotheksgesetz soll dieser Uneinheitlichkeit entgegenwirken. Auch wenn es aufgrund der heterogenen Zuständigkeiten und der föderativen Struktur ein solches vereinheitlichtes Bundesgesetz nicht geben kann und Bibliotheksgesetzforderung kontrovers diskutiert wird, soll im Folgenden die Argumentation skizziert werden, um die Positionen im Öffentlichen Bibliothekswesen transparent zu machen¹⁸.

Ein zentrales Moment des von den bibliothekarischen Verbänden geforderten Bibliotheksgesetzes betrifft dabei insbesondere die Unterhaltungspflicht von Bibliotheken. Während in den bildungsstarken Nationen des angloamerikanischen und skandinavischen Raums, wie beispielsweise Großbritannien, Finnland oder Dänemark, die Gemeinden gesetzlich dazu verpflichtet sind, Bibliotheken zu unterhalten, ist dies in Deutschland nicht der Fall. So sieht das Bibliotheksgesetz in Großbritannien eine dauerhafte Projektförderung und staatliche Finanzierung von Bibliotheken vor; in Dänemark wird jede Gemeinde dazu verpflichtet, entweder allein oder gemeinsam mit der Nachbargemeinde zusammen eine Bibliothek zu unterhalten und zu finanzieren (vgl. Bertelsmann Stiftung/BDB 2004, 28ff). Auch das Bibliotheksgesetz in Finnland sieht die Unterhaltung und Finanzierung einer

¹⁸ Die Ausführungen dienen dabei - trotz kontroverser Standpunkte im Hinblick auf Umsetzbarkeit und Finanzierungssicherheit - als exkursartige, theoretische Grundlage für die Studienergebnisse, da diese Position in den Antworten der Befragungen häufig thematisiert wird (vgl. hierzu Kap. 9).

Öffentlichen Bibliothek in jeder Kommune vor (vgl. ebd., 76). Mit Blick auf die EU gibt es insgesamt bei zwei Drittel aller Mitgliedstaaten Bibliotheksgesetze (vgl. dbv 2013g). Eine abgeschwächte Form eines Bibliotheksförderungsgesetzes, wie es in den ähnlich wie Deutschland föderativ aufgebauten USA der Fall ist, gibt es in Deutschland bislang ebenfalls nicht (vgl. Plassmann et al. 2011, 65). In den USA wurde ein solches Gesetz aufgrund der föderativ-lokalen und nicht zentralen Verwaltungszuständigkeit unter einigem Protest und auch später als im skandinavischen Raum 1956 verabschiedet (vgl. ebd., 50).

Die Problematik eines fehlenden Bibliotheksgesetzes in der deutschen Praxis wird insbesondere in der mangelnden öffentlichen Bereitstellung finanzieller Mittel deutlich, da Öffentliche Bibliotheken sowohl in kommunaler als auch in kirchlicher Trägerschaft mit anderen kulturellen Einrichtungen wie Theater oder Museen und aus den Bereichen Sport und Bildung konkurrieren müssen (vgl. Steinhauer 2012, 258). Erschwerend kommt bei der Umsetzung eines bundesweit gültigen Bibliotheksgesetzes, das somit auf der Ebene der Parlamentsgesetze zu verorten wäre (vgl. 2.3.1 Rechtliche Vorgaben), hinzu, dass es die Kulturautonomie der Länder und insbesondere die individuellen Gegebenheiten der Gemeinden und Kommunen respektieren müsste. Gerade jedoch die Freiheiten in der Satzungsgestaltung aufgrund der kommunalen Selbstverwaltung erfordern eine zwar möglichst universell gültige, dennoch aber die Flexibilität der individuellen Gestaltung nicht einschränkende Formulierung eines solchen Gesetzes (vgl. Steinhauer 2012, 251f). Insofern sehen bei einem länderübergreifenden Bibliotheksförderungsgesetz die Gemeinden und Kommunen ihre Freiheit der autonomen Gestaltung freiwilliger Aufgaben und ihre Selbstverwaltung in Gefahr (vgl. Plassmann et al. 2011, 65). Neben der Hauptproblematik der ungesicherten finanziellen Verhältnisse aufgrund von Haushaltsdefiziten bei den Gemeinden und Kommunen, die Steinhauer 2007 als „Nachhaltigkeitsdefizit“ bezeichnet, ist die derzeitige Lage für Bibliotheken ohne Bibliotheksgesetz darüber hinaus geprägt durch Steuerungsdefizite (Problematik der Konzentrierung der wichtigsten Regelungen auf den unteren Ebenen der Normenhierarchie) und Organisationsdefizite (hohes Maß an Selbstorganisation durch die zahlreichen bibliothekarischen Verbände und die unpräzise Stellung im Schnittbereich von Bildung, Wissenschaft und Kultur) (vgl. Steinhauer 2007, 379ff).

Vor dem Hintergrund dieser Problemlage gibt es bereits seit den 1950er Jahren Forderungen nach einem einheitlichen deutschen Bibliotheksgesetz (vgl. dbv 2013h). Verschiedene Initiativen des dbvs und weiterer bibliothekarischer Verbände, wie insbesondere das 2004 initiierte Strategiekonzept „Bibliothek 2007“ mit Empfehlungen für die zukünftige Gestaltung des Bibliothekswesens in Deutschland¹⁹ sowie die 2007 formulierten Empfehlungen der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Kultur in Deutschland“, die den Erlass von Bibliotheksgesetzen zu Aufgaben und Finanzierung von Öffentlichen Bibliotheken nahe legten,²⁰ führten schließlich 2008 zur Formulierung eines Musterbibliotheksgesetzes für die Länder (vgl. dbv 2013g).²¹ Kurz darauf erließ Thüringen als erstes Bundesland im selben Jahr ein eigenes Bibliotheksgesetz. 2010 folgten Sachsen-Anhalt und Hessen, in Planung sind derzeit Gesetze in Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen und Sachsen (vgl. Steinhauer 2012, 249). Allen gemeinsam ist jedoch, dass sie den Unterhalt von Bibliotheken nicht wie im Musterbibliotheksgesetz intendiert als Pflichtaufgabe für Länder und Kommunen festschreiben, sondern lediglich den Träger als finanziell verantwortlich deklarieren. Damit lässt sich festhalten, dass die derzeitige Bibliotheksgesetzgebung bislang nicht an die im Bibliotheks- und Bildungswesen als vorbildlich geltende Länder wie Großbritannien, Dänemark und Schweden heranreicht.²²

2.3.3 Zusammenfassung: Bedeutung der derzeitigen Rechtsgrundlagen für das Öffentliche Bibliothekswesen

Die Rechtsvorgaben für Öffentliche Bibliotheken in Deutschland sind aufgrund der Kulturautonomie und damit einhergehend der Dezentralisierung der Gesetzgebung

¹⁹ Vgl.: Strategiekonzept „Bibliothek 2007“ (Bertelsmann Stiftung/BDV 2004).

²⁰ Vgl.: Empfehlungen der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ (Deutscher Bundestag 2007, 132).

²¹ Das vom dbv formulierte Muster für ein Bibliotheksgesetz beinhaltet neben der Unterhalts- und Bestandserweiterungspflicht für die Kommunen auch eine Kooperations-/Netzwerkbildungspflicht auf Seiten der Bibliotheken sowie die finanzielle Beteiligungspflicht für Länder (vgl. dbv 2008).

²² Weiterführende Überlegungen zu den Anforderungen eines einheitlichen deutschen Bibliotheksgesetzes und zu möglichen Perspektiven im Rahmen einer schrittweisen Annäherung finden sich in Steinhauer 2007, 383-386. Einen Überblick über die Gesamtsituation in den europäischen Ländern sowie die Vor- und Nachteile von eng- und weitgefassten Bibliotheksgesetzen einschließlich eines Mindestanforderungskatalogs für die deutsche Lage gibt Schleihagen 2008, 3-9.

von Land zu Land bis hin zu den einzelnen Gemeinden unterschiedlich. Um die Rolle der Bibliotheken zu stärken, wird daher ein bundeseinheitliches Bibliotheksgesetz gefordert, damit gerade kommunale Öffentliche Bibliotheken nicht unter schlechten Haushaltsituationen leiden und in der Konsequenz von Schließungen bedroht sind (vgl. Seefeldt/Syré 2011, 22). Weil Öffentliche Bibliotheken bislang zu den freiwilligen kommunalen Leistungen zählen und die Kommunen somit nicht zum Unterhalt verpflichtet sind, soll ein Bibliotheksgesetz die Einsparungen im Kulturbereich und damit die knappen Haushaltsbudgets Öffentlicher Bibliotheken verhindern (vgl. Steinhauer 2007, 381). Auch wenn dieser Mangel historisch begründet ist und die Bibliotheksgesetzgebung sowohl im Hinblick auf die Umsetzbarkeit als auch vor dem Hintergrund der Nützlichkeit und generellen Gewährleistung einer Finanzierbarkeit kontrovers diskutiert wird, wird für den Bildungsbereich im EU-weiten Vergleich, in dem zwei Drittel der Länder über ein Bibliotheksgesetz verfügen, zumindest deutlich, dass Deutschland im Vergleich zu den anderen Ländern damit in der Minderheit ist. (vgl. Schleihagen 2008, 4)²³.

Nachdem nun im Rahmen der institutionellen Grundlagen die bibliothekarische Ausgangssituation im Hinblick auf die begrifflich-systematischen (2.1), die verwaltungsorganisatorisch-finanziellen (2.2) und rechtlichen Bedingungen (2.3) des deutschen Bibliothekswesens dargestellt wurden, werden im Folgenden die involvierten Individuen in den Blick genommen, indem sowohl die Ausgangslage des bibliothekarischen Personals Öffentlicher Bibliotheken (3.1) als auch die Nutzerperspektive (3.2) geschildert werden.

²³ So gibt es Länder, die zwar über Bibliotheksgesetze verfügen, deren unterhaltene Öffentliche Bibliotheken trotzdem von finanziellen Einsparungen betroffen sind.

3 Subjektperspektive: MitarbeiterInnen Öffentlicher Bibliotheken und ihre Nutzer

Der folgende Themenkomplex stellt die Ausgangslage Öffentlicher Bibliotheken aus Sicht der beteiligten Individuen dar. Dabei liegt der Fokus in einem ersten Schritt auf dem bibliothekarischen Personal (3.1), dessen Struktur und Ausbildungssituation näher beleuchtet wird, während im zweiten Teil die NutzerInnen in den Blick genommen werden und aktuelle Erkenntnisse aus Studien zur Nutzung Öffentlicher Bibliotheken vorgestellt werden (3.2).

3.1 Personelle Bedingungen: Zur Ausbildungs- und Personalstruktur Öffentlicher Bibliotheken

Um die Rahmenbedingungen der bibliothekarischen Arbeitssituation der WeiterbildungsteilnehmerInnen und von Bibliotheken als Bildungsinstitutionen zu konkretisieren, wird in den folgenden Ausführungen das Berufsfeld der BibliothekarInnen näher beleuchtet, indem zunächst die verschiedenen bibliothekarischen Berufswege (3.1.1) und anschließend die gegenwärtige Personalsituation (3.1.2) dargestellt werden. Das Kapitel zu den personellen Bedingungen schließt mit einer Zusammenfassung, in der die Bedeutung gegenwärtiger Entwicklungen in der Personal- und Ausbildungssituation für die an der Intervention teilnehmenden BibliothekarInnen deutlich gemacht wird (3.1.3).

3.1.1 Berufliche Aspekte: Zur bibliothekarischen Ausbildungssituation

Um die gegenwärtige Ausbildungssituation und damit die relevanten Ausbildungsgänge der Interventionsteilnehmenden vollständig abzubilden, sei zunächst ein Blick auf die Entwicklung der bibliothekarischen Berufswege geworfen, bevor anschließend die verschiedenen Abschlüsse vorgestellt werden²⁴. Die Professionalisierung beginnt im Übergang zum 20. Jahrhundert und hält zunächst zwei

²⁴ Dabei liegt der Fokus auf der Darstellung der zum Studienzeitpunkt vorherrschenden bibliothekarischen Qualifikationsebenen, über wie sie die WeiterbildungsteilnehmerInnen zum Interventionszeitpunkt verfügen.

Qualifikationsebenen bereit: Einerseits die des höheren Bibliotheksdienstes für Wissenschaftliche Bibliothekare mit Referendarausbildung sowie andererseits die des gehobenen Bibliotheksdienstes für Diplombibliothekare. Erst ab den 1960er Jahren folgt mit der mittleren Laufbahn die Etablierung einer weiteren Qualifikationsebene auf Basis einer Ausbildung (vgl. Plassmann et al. 2011, 316). Dabei ist kennzeichnend für diese erste Phase die durchgängige Sparentrennung der Berufe auf allen Qualifikationsebenen in Wissenschaftliche und Öffentliche Bibliothekare sowie Dokumentare (vgl. Umlauf 2012b, 20).

In den 1990er Jahren folgt dann vor dem Hintergrund zunehmender Digitalisierung eine Studien- und Ausbildungsreform, die die Informationsberufe unabhängig von ihrer institutionellen Anbindung im öffentlichen oder privaten Sektor wieder näher zusammenrückt. Dieser „Verflechtung von Bibliotheken und Informationseinrichtungen“ (Plassmann et al. 2011, 317) liegt die Annahme zugrunde, dass das Handlungsfeld sowohl im Bibliotheks- und Archivwesen als auch in speziellen Einrichtungen wie Medienzentren oder gar privatwirtschaftlichen Information-Services-Abteilungen in Unternehmen letztlich dasselbe ist, nämlich das Informationsmanagement und die Informationslogistik (vgl. Umlauf 2012b, 20). Im Zuge der Umstrukturierung werden ab 1990 die Diplom- und Masterstudiengänge durch Bachelor- und Masterstudiengänge ersetzt, die Fachrichtungen Bibliothek, Dokumentation und Archiv durch übergreifende gemeinsame Lehrveranstaltungen vernetzt, z.T. Studiengänge speziell für das Bibliothekswesen geschlossen und durch neue, allgemein gehaltene Informationsmanagement-Studiengänge mit Bibliotheksanteilen sowie als wichtigste Neuerung spartendifferenzierte Studiengänge für Öffentliche oder Wissenschaftliche Bibliotheken durch spartenübergreifende Studienordnungen ersetzt (Plassmann et al. 2011, 317)²⁵.

Die gegenwärtige bibliothekarische Ausbildungssituation sieht die Qualifikationsebenen des höheren Dienstes in meist Wissenschaftlichen Bibliotheken mit Master-Abschluss oder Referendariat, des gehobenen Dienstes mit Diplom- oder

²⁵ Eine ausführliche Auflistung der Änderungen in den konkreten Studiengängen in Deutschland sowie ein Vergleich mit den Spezialisierungen, wie sie in den USA bestehen, findet sich in Umlauf 2012b, 21.

Bachelorabschluss und des mittleren Dienstes im Rahmen der 1999 neu entstandenen Ausbildung zum/r Fachangestellten für Medien und Informationsdienste (FaMI) vor, die in den fünf möglichen Fachbereichen von Archiven, Bibliotheken, allgemeinen Informations- und Dokumentationsstellen, Bildagenturen und medizinischen Dokumentationseinrichtungen anwendbar ist. Darauf aufbauend können jene ausgebildeten Fachangestellten sowie Absolventen fachverwandter Ausbildungsberufe und Quereinsteiger eine Weiterbildung zum Fachwirt(in) für Medien- und Informationsdienste absolvieren. Als weitere bibliothekarische Ebene gibt es auch intern angelehrte MitarbeiterInnen, die ohne Berufsausbildung den einfachen Dienst verrichten (vgl. Seefeldt/Syré, 2011, 71)

Mit Blick auf die konkreten Studieninhalte lässt sich für die Bachelor- und Diplom-Studiengänge²⁶, die zum Studienzeitpunkt in Öffentlichen Bibliotheken den größten Anteil an MitarbeiterInnen ausmachen, festhalten, dass diese seit den Studienreformen im Zuge des Bologna-Prozesses und Auflösung der Spartenbindung recht allgemein gehalten sind und keine bedarfs- bzw. zielgruppenorientierte Unterschiede machen. Damit handelt es sich zumindest beim Grund- bzw. Bachelorstudium, in manchen Studiengängen mit Spezialisierungen auch im gesamten Studium, um dasselbe Studium, unabhängig vom späteren Einsatz in Öffentlichen oder Wissenschaftlichen Bibliotheken bzw. in Fachinformationseinrichtungen oder Dokumentationsstellen. Damit hat das universale Studium zwar den Vorteil der Vermittlung eines relativ breiten Wissens, birgt jedoch auch die Gefahr, dass Inhalte über die spezifischen Bedarfe und Erfordernisse der Zielgruppen Öffentlicher Bibliotheken verloren gehen oder im Falle von Wahlfächern zumindest vernachlässigt werden.²⁷ Dies belegt eine Analyse der Studieninhalte der acht im deutschsprachigen Raum studierbaren bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Studiengänge, die Vonhof/Stierand

²⁶ Auch wenn es die Diplomstudiengänge nicht mehr gibt, werden Sie in der Betrachtung nicht ausgeklammert, da es sich um Qualifikationsebenen handelt, über die ein Großteil der WeiterbildungsteilnehmerInnen zum Interventionszeitpunkt verfügen.

²⁷ Eine umfassende Übersicht zu den Neuerungen der zum Interventionszeitpunkt vorherrschenden (noch nicht reakkreditierten) Bachelor- und Master-Studiengängen sowie die Umsetzung der Studiengänge und deren Inhalte im deutschsprachigen Raum bieten Vonhof/Stierand 2008.

Eine exemplarische Umsetzung des Bologna-Prozesses im Rahmen der Neukonzeption der Bibliotheks- und Informationswissenschaftlichen Lehre an der HU Berlin mit einer Übersicht über die Studiengänge und deren konkreten inhaltlichen Ausrichtung findet sich in Umlauf 2007.

2008 im Rahmen einer Studie zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in den Library- and-Information-Science-Studiengängen (LIS) als Überblick zusammengestellt haben²⁸. Im direkten Vergleich der inhaltlichen Ausrichtung der Studiengänge im Pflichtbereich stellt sich heraus, dass je nach Schwerpunkt der jeweiligen Hochschulen neben den informationswissenschaftlichen (theoretischen) Inhalten praxisorientierte Inhalte für Öffentliche Bibliotheken teilweise keinen bzw. verhältnismäßig geringen Raum einnehmen. So haben nur vier der acht Bachelor- und nur zwei der acht Master-Studiengänge ein verpflichtendes Studienangebot im Bereich „Bibliotheken in der multikulturellen Informationsgesellschaft“ und jeweils nur zwei der Bachelor- bzw. Masterstudiengänge ein solches Angebot im Wahlbereich (vgl. Vonhof/Stierand 2008, 304f).²⁹ Neben der geringen Zielgruppenorientierung lässt sich darüber hinaus auch eine geringe Medienorientierung in den Curricula konstatieren, die die Analyse der Studieninhalte zum Thema „Medien“ ergibt. So geben im Rahmen des in der Studie angelegten Rasters der Befragung der Studie eine der acht Hochschulen der Bachelor-Studiengänge sowie fünf der acht Master-Studiengänge an, kein (explizites und ausschließliches) Studienangebot für den Bereich Medien anzubieten (vgl. ebd.).³⁰ Den Mangel an konkreten Vermittlungsaspekten in den Studieninhalten konstatieren auch Plassmann et al., die kritisieren, dass „*dem Erwerb didaktischer Fähigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz und dem Thema Teaching Library, gemessen an der zukünftigen Bedeutung dieser Aufgaben, (noch) zu wenig Raum gegeben [wird]*“ (Plassmann et al. 2011, 307).

²⁸ Studierbar ist LIS gemäß der Studie an folgenden Hochschulen: HU Berlin**, FH Darmstadt*, FH Hannover*, FH Köln**, HTWK Leipzig*, FH Potsdam, HdM Stuttgart*, FH öffentliche Verwaltung München (*bieten einen Master-Studiengang an; **bieten zwei Master-Studiengänge sowohl in Vollzeit als auch berufsbegleitend an; vgl. Vonhof/Stierand 2008, 294ff). Eine detaillierte Auflistung der bibliothekarischen Studiengänge im Interventionszeitraum mit ihren unterschiedlichen, z.T. mehr bibliotheks-, z.T. mehr informationswissenschaftlich orientierten Bezeichnungen und den unterschiedlichen Abschlüssen findet sich neben Vonhof/Stierand 2008 auch in Seefeldt/Syré 2011, 72 sowie Umlauf 2012b.

²⁹ Die zitierte Studie bezieht sich dabei auf ihre Befragung der Hochschulen selbst zur systematischen Erfassung der angebotenen Lerninhalte im Wahl- und Pflichtbereich im Hinblick auf die Studieninhalte und Schwerpunktsetzung der Curricula auf der Grundlage eines Rasters der „European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education“ (vgl. Vonhof/Stierand 2008, 295). Inwieweit dabei die konkreten Modulhandbücher und Lehrveranstaltungsinhalte berücksichtigt wurden bleibt offen.

³⁰ Auch hier kann keine Aussage getroffen werden, wie tief die inhaltliche Analyse der Studiengangsrichtungen erfolgt ist.

Nachdem nun die bibliothekarische Ausbildungssituation der Studienteilnehmenden mit den Qualifikationsebenen und Studieninhalten deutlich wurden, wird nachfolgend die Personalsituation an Öffentlichen Bibliotheken in den Blick genommen.

3.1.2 Personelle Aspekte: Zur Personalsituation in Öffentlichen Bibliotheken

In der aktuellen Berufsbildformulierung des Dachverbands Bibliothek & Information Deutschland (BID), die für die Lobbyarbeit Argumentationslinien für Entscheidungsträger mit Leistungs- und Qualitätsindikatoren enthält, werden als Indikator für die Personalausstattung Öffentlicher Bibliotheken 0,33 Vollzeitstellen pro 1000 Einwohnern gefordert (vgl. BID 2008, 8). Die tatsächliche Stellensituation auch mit Blick auf die gegenwärtige Haushaltssituation der Kommunen zeigt jedoch ein anderes Bild. Laut DBS 2012 stehen den Öffentlichen Bibliotheken nur 0,14 Vollzeitäquivalente (VZÄ) pro 1000 Einwohner zur Verfügung³¹. Im Durchschnitt verfügt damit jede Öffentliche Bibliothek über 1,44 VZÄ-Stellen mit einem Fachpersonalanteil in Höhe von 66% (vgl. hbz 2013a, 4). Unter Fachpersonal werden dabei „Fachbibliothekare“ mit Diplom-, Bachelor- oder Masterabschluss sowie Fachangestellte in Form der ehemaligen Bibliotheksassistenten und heute gängigen FaMIs verstanden (vgl. hbz 2013f, 15). Daneben kann auch ehrenamtliches Personal *„mit und ohne spezielle[r] Ausbildung, [...] [das] nach Absprache im Laufe des Berichtsjahres in der Bibliothek tätig [...] [ist], aber in keinem Anstellungsverhältnis zum Bibliotheksträger“* stehen, beschäftigt sein (ebd.).

Im Unterschied zu den häufig verbeamteten Wissenschaftlichen BibliothekarInnen sind die BibliothekarInnen der kommunalen Öffentlichen Bibliotheken als Angestellte tätig (vgl. Plassmann et al. 2011, 117). Seit Anfang 2012 gilt für sie die neue „Entgeltordnung“ (EntgeltO) zum „Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L)“ (Folter 2012, 4), die „mit sogenannten ‚Tätigkeitsmerkmalen‘ die Eingruppierung, also welche Tätigkeiten (und gegebenenfalls weitere

³¹ Unter Vollzeitäquivalenten wird die „Gesamtzahl der Wochenarbeitsstunden aller Personen [verstanden], die im Laufe des Berichtsjahres in der Bibliothek beschäftigt waren, dividiert durch die Regelarbeitszeit“ (hbz 2013f, 14). Dazu gehören Vollzeit- und anteilig Teilzeitstellen sowie nicht durchgängig besetzte Stellen, nicht jedoch ehrenamtliche Kräfte, gebäudebezogenes Personal oder Auszubildende (vgl. ebd.).

Voraussetzungen) in welche Entgeltgruppe führen“ regelt (Folter 2011, 326). Als zentralster Unterschied zur alten Vergütungsordnung BAT fällt in der neuen Ordnung die Differenzierung der Aufgaben weg, was bedeutet, dass es für BibliothekarInnen des gehobenen Dienstes seitdem keinen weiteren Bewährungsaufstieg mehr in eine höhere Gehaltsstufe gibt (vgl. Folter 2012, 5).³² Nach den vorangehenden Ausführungen zu den beruflichen und personellen Aspekten bibliothekarischer Arbeit werden im folgenden Kapitel abschließend die wesentlichen Punkte für die Situation der bibliothekarischen Arbeit und damit der Intervention zusammengefasst.

3.1.3 Zusammenfassung: Bedeutung gegenwärtiger Entwicklungen für die bibliothekarische Arbeit und das Berufsbild

In den folgenden Ausführungen wird zum Abschluss der personellen Bedingungen die Bedeutung der Ausbildungs- und Personalsituation für die teilnehmenden Öffentlichen BibliothekarInnen dargestellt. Dazu werden zunächst die Konsequenzen der eingangs genannten Entwicklungen aufgezeigt und anschließend die für das gegenwärtige Berufsbild notwendigen zentralen bibliothekarischen Kompetenzen auch aus internationaler Perspektive aufgeführt.

Mit Blick auf die Ausbildungssituation lässt sich festhalten, dass begründet durch die „Verflechtung von Bibliotheken und Informationseinrichtungen“ (Plassmann et al. 2011, 317) und der Aufhebung der Spartenrennung in den Ausbildungs- und Studiengängen Öffentliche BibliothekarInnen ausbildungsbedingt über ein relativ geringes Maß an praxis- und zielgruppenorientiertem, pädagogisch-didaktischem Wissen verfügen (vgl. ebd., 307). Ein wesentliches Ziel der Fortbildung ist daher dieses Wissensdefizit zu kompensieren.

³² Daneben seien die in den „Tätigkeitsmerkmalen genannte[n] [...] Ausbildungsgänge überholt“ und die verwendeten Bibliothekstypologien unklar, was auch in den unteren Vergütungsgruppen der Fachangestellten zu weitaus geringeren Differenzierungen als im alten Modell und damit zu „weitere[n] Benachteiligungen“ für die Fachangestellten im mittleren Dienst führe (Folter 2011, 5). Eine detaillierte Auflistung der Nachteile der neuen Entgeltordnung findet sich dazu im Offenen Brief des Berufsverband Information Bibliothek e.V. (BIB) an ver.di (BIB 2011a). Die Chronologie der Verhandlungen seit Inkrafttreten des TVöD und TV-L 2005/6 (Tarifvertrag des öffentlichen Dienstes und der Länder) dokumentiert Folter 2010, 99f und eine Erläuterung der leistungsorientierten Bezahlung aus rechtlicher Sicht gibt Fälsch 2009, 191ff.

Auch die derzeitige Personalsituation Öffentlicher Bibliotheken offenbart mit einem Anteil von 66% Fachpersonal ein Wissensdefizit, hier jedoch insbesondere das ehren- und nebenamtliche Personal betreffend (vgl. hbz 2013a, 4). Dieses arbeitet meist

„in kleineren Öffentlichen Bibliotheken und Schulbibliotheken kommunaler und kirchlicher Träger [...] [und erwirbt seine] praktischen Fertigkeiten zur Organisation von Bibliotheken durch spezifische Fortbildungskurse und Lehrgänge bei den Bibliotheksfachstellen der Länder und der Kirchen“ (Seefeldt/Syré 2011, 69).

Dabei wird in bibliothekarischen Fachdiskursen die Professionalität der ehrenamtlich geleisteten Bibliotheksarbeit³³ z.T. als

„große Herausforderung [...] [gesehen], [da] ein solches Engagement gerade in strukturschwachen Gebieten und angesichts hoch verschuldeter kommunaler Haushalte oft die einzige Möglichkeit ist, überhaupt noch ein bibliothekarisches Angebot zu gewährleisten“ (Steinhauer 2012, 257).

Eine weitere Herausforderung in diesem Zusammenhang betrifft die Personalsituation in OPLs (vgl. hierzu auch Kap. 2.2.2.4). Hacker bezeichnet jene BibliothekarInnen als „Einzelkämpfer“, die - nur selten von ehrenamtlichem, nicht fachlichem Personal unterstützt - sämtliche bibliothekarische Aufgaben alleine bewältigen müssen (vgl. Hacker 2000, 38). Als letzter relevanter Aspekt der Personalsituation in Öffentlichen Bibliotheken bleibt vor dem Hintergrund der neuen Tarifverträge und den damit einhergehenden Einschränkungen in den Aufstiegsmöglichkeiten festzuhalten, dass Öffentliche BibliothekarInnen über ein hohes Maß an intrinsischer Motivation verfügen müssen, da ihnen Gehalt und beruflicher Aufstieg nur wenig Gratifikationspotenzial bietet (vgl. Folter 2012, 5).

Nachdem nun die Bedeutung der Personal- und Ausbildungsstruktur für die bibliothekarische Arbeit deutlich gemacht wurde, soll abschließend das gegenwärtige Berufsbild anhand zentraler Aufgabenfelder Öffentlicher Bibliotheken und den dafür erforderlichen Kompetenzen, wie sie zum Interventionszeitpunkt vorherrschten,

³³ Da das Feld der ehren- und nebenamtlichen Bibliotheksarbeit weit ist und aus Umfang- und Relevanzgründen nicht detaillierter behandelt werden kann, werden im Folgenden nur die Herausforderungen für die bibliothekarische Arbeit skizziert, um im Zusammenhang mit der vorliegenden Forschung die Intention und inhaltliche Ausrichtung der Weiterbildung als Tool auch für anzulernende Kräfte zu legitimieren.

dargestellt werden. Mit den Digitalisierungs- und Vernetzungstendenzen und der daraus resultierenden Studien- und Ausbildungsreform in Deutschland ging ab den 1990er Jahren eine Diskussion zwischen BibliothekarInnen und DokumentarInnen über das Berufsbild einher, in der nach den Kernaufgaben bibliothekarischer Arbeit gefragt wurde. Dabei rückten neben den klassischen Aufgaben wie Vermittlung von Informationskompetenz und kulturelle Überlieferung auch neue Aufgabenfelder wie Management, IT-Anwendungen und Pädagogik ins Zentrum.³⁴ Als Antwort auf die Frage nach den Ausprägungen des gegenwärtigen Berufsbilds in der deutschen Debatte führt Umlauf die Ergebnisse einer Studie zur Analyse bibliothekarischer Stellenanzeigen an, die ergibt, dass alle genannten Bereiche notwendig sind, wenngleich sie auch in unterschiedlicher Gewichtung gefordert werden (vgl. Umlauf 2012b, 21). Der Blick auf weitere aktuelle Berufsbildformulierungen des BIB (BIB 2011b) oder des Goethe Instituts (Bienert 2011) belegt ebenfalls die Heterogenität der Aufgabenfelder. Welche Kompetenzen BibliothekarInnen für dieses gewandelte Berufsbild benötigen, zeigt die folgende Übersicht³⁵, die eine Zusammenschau zentraler internationaler Kompetenzaspekte auflistet. Dabei wird deutlich, dass die Kompetenzen und ihre zugrunde liegenden Aufgabenfelder sowohl untereinander als auch im Vergleich mit dem deutschen Berufsbild weitgehend übereinstimmen. Darüber hinaus bleibt die Bedeutung von ITC-Kompetenzen (Informations- und Kommunikationstechnologien) und insbesondere eine dazugehörige Medienaffinität festzuhalten, die Partridge et al. als „IT appreciation skills“ bezeichnen: „He or she has the latest applications on a home PC and is willing to explore and practice after the workday has finished“ (Partridge et al. 2010, 326f).

³⁴ So nennt das erste gemeinsame, sparten- und laufbahnübergreifende Berufsbild von Wissenschaftlichen und Öffentlichen BibliothekarInnen auf allen Qualifikationsebenen „Berufsbild 2000“, das von der Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände unter Mitarbeit von Vertretern sämtlicher bibliothekarischer Professionen formuliert wurde, neben der Bestands- und Informationsvermittlung, dem Bestandsaufbau und –erwerbung sowie der Erschließung auch Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, Bibliotheksmanagement und EDV sowie Aus- und Fortbildung als zentrale Bereiche (vgl. BDB 1998, 2ff).

³⁵ Es handelt sich dabei um die Kompetenzdebatte, wie sie zum Forschungs- und Weiterbildungsdurchführungszeitraum (2010-2012) vorherrschend war und wie der Forschungsstand zum Zeitpunkt der Fortbildungskonzeption entsprach.

Tabelle 4: Kompetenzen von BibliothekarInnen Öffentlicher Bibliotheken aus internationaler Perspektive

Dänemark		Australien	
Konrad 2010: Zukünftige Kompetenzen ÖB		Thorange 2010: Notwendige Kompetenzen ÖB	Partridge et al. 2010: Kompetenzen "Librarian 2.0"
Meta- kompe- tenzen	Lern- & Anwendungskompetenz	Wissensaneignung & – anwendung	Lernkompetenz (& IT-Interesses)
	Kooperations-/ Netzwerkkompetenz	Kooperationsfähigkeit mit Kollegen/Beteiligten	Kooperations- & Teamworkkompetenz
	Kommunikationskompetenz	Kommunikations- & Dialogfähigkeit (bei unterschiedl. Meinungen & Werten)	Kommunikationskompetenz („advocate & lobbyist“)
Fach- kompe- tenzen	Vermittlungskompetenzen	Vermittlungsfähigkeit insb. von Medienkompetenzen	-
	Marketing-Kompetenzen	Marketingfähigkeit	-
	IT-Kompetenzen	ICT-Fertigkeiten / Medienkompetenz	IT-Kompetenzen („IT-Skills“ + „IT-appreciation-skills“)
-	-	bibliothekarisches Fachwissen	-
		Managementfähigkeiten	-
		-	Qualitätssicherungskompetenz
			Nutzerorientierung
			Unternehmerisches Denken / Geschäftssinn
		Offenheit Neues auszuprobieren	

Quelle: Eigene Darstellung nach Konrad 2010; Thorauge 2010; Partridge et al. 2010

Im folgenden Kapitel wird die Subjektperspektive vervollständigt, indem der Blick weg vom Personal auf die Nutzer gerichtet wird. Dazu werden zentrale Erkenntnisse aus aktuellen Studien zur Nutzerforschung vorgestellt sowie die konkreten Zielgruppen näher definiert.

3.2 Nutzerseitige Bedingungen: Konkretisierung der bibliothekarischen Nutzer und Zielgruppen

Die folgenden Ausführungen stellen die wesentlichen Aspekte zu den NutzerInnen Öffentlicher Bibliotheken dar, indem mit einem eher deskriptiv orientierten Fokus der Frage nach dem „Wer?“ der Nutzung nachgegangen wird (für die mehr normativ orientierte Frage nach dem „Wie?“ der Nutzung und damit der Zielsetzung der Intervention vgl. Kap. 4.2). Dazu wird zunächst die zum Forschungszeitraum vorherrschende Nutzungssituation bibliothekarischer Angebote aufgezeigt (3.2.1) und schließlich der Blick auf diejenigen gerichtet, die keine NutzerInnen Öffentlicher Bibliotheken sind (3.2.2). Vor diesem Hintergrund folgt dann in der abschließenden Zusammenfassung eine Begründung der auf die im Rahmen der Intervention zu sensibilisierenden Zielgruppen (3.2.3). Dabei ist terminologisch nicht von „Kunden“ die Rede, wie es im Zuge des New Public Management aus marketingstrategischen Gründen durchaus üblich ist, stattdessen orientiert sich die Begriffswahl an den Termini der Medien(nutzungs)forschung, indem in „Nutzer“ und „Nichtnutzer“ unterschieden wird³⁶.

3.2.1 Aspekte des Potenzials Öffentlicher Bibliotheken: Zur Situation der Nutzer

Die Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland verfügen im Erhebungsjahr 2012 gemäß DBS über 7.742.000 aktive Nutzer, die hier als „Entleiher“ bezeichnet werden (vgl. hbz 2013a, 1). Damit handelt es sich um 9,62% der Gesamtbevölkerung, „die im Berichtsjahr mindestens einmal Medien entliehen haben“ (hbz 2013f, 3). Wenngleich es auch zum Interventionszeitpunkt keine direkten gegenwärtigen Vergleichsdaten gibt, zeigt der internationale Vergleich von Bibliotheksstatistiken der Jahre 2001 bis

³⁶ Vgl. hierzu auch Fühles-Ubach 2012, 228, wonach der Kunden-Begriff ökonomisch betrachtet ein kostendeckendes Angebot nahelegen würde, das Öffentliche Bibliotheken faktisch nicht leisten sowie dbv/Stiftung Lesen 2013, 3, die im Rahmen ihrer Stellungnahme zur Kritik an der Nichtnutzungsstudie ebenfalls argumentieren, dass Nutzer nicht zwangsläufig eine Dienstleistung der Bibliothek in Anspruch nehmen müssen. Davon abgesehen scheint der Begriff beispielsweise im Falle von Schulklassen irreführend, da er eine freiwillige Absicht im Sinne einer intrinsischen Motivation nahelegt, die bei SchülerInnen, die Bibliotheken mit ihren Lehrern besuchen, nicht zwangsläufig gegeben ist.

2004 im Rahmen des Projekts LibEcon, dass sich der Anteil registrierter deutscher Bibliotheksbenutzer im Jahr 2001 mit einem Wert von nur etwa 10% in etwa mit dem aktuellen Wert deckt (vgl. Fuegi/Jennings 2004, 67). Darüber hinaus wird deutlich, dass Deutschland mit seiner Nutzerquote auf dem 33. Platz von insgesamt 36 Vergleichsstaaten rangiert und damit einen der letzten Plätze einnimmt. Dabei liegen die Länder mit hohen Bibliotheks- und Bildungsstandards in ihrer aktiven Nutzerquote erneut vorne:

Tabelle 5: Anteil registrierter Bibliotheksbenutzer an der Bevölkerung im Jahr 2001 (Auszug)

Rang	Land	Anteil in %
1	Großbritannien	56
2	Portugal	54
3	Finnland	46
4	Island	41
5	Dänemark	35
6	Estland	31
7	Liechtenstein	30
8	Norwegen	29
...
14	USA	21
...
33	Deutschland	10
34	Rumänien	9
35	Luxembourg	8
36	Türkei	1
* Die vorliegenden Daten dienen lediglich als Richtlinie für Vergleichszwecke, da es für den Studienzeitpunkt 2010 bis 2012 keine vergleichbaren Daten gibt.		

Quelle: Eigene Darstellung nach Fuegi/Jennings 2004, 67

Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Blick auf die jährlichen Besuche pro Kopf, die nicht zwangsläufig mit einer Entleihung einhergehen müssen³⁷. Auch hier liegt Deutschland mit lediglich 3,64 Besuchen pro Einwohner im Jahr 2001 im Vergleich zu Finnland mit 12,39, Dänemark mit 6,14, Schweden mit 5,34 und Großbritannien mit 5,28 Besuchen deutlich zurück (vgl. Fuegi/Jennings 2004, 68). Das schlechte Abschneiden deutscher Bibliotheken verstärkt sich beim Blick auf den Wert, den die DBS für Besuche Öffentlicher Bibliotheken im Erhebungsjahr 2012 angibt. Hier sind es lediglich 1,54 Besuche pro Kopf, deren rückläufige Tendenz sich zwar mit der Digitalisierung und damit einhergehend mit Online-Services und verstärkter Nutzung des Internets erklären lässt, nicht jedoch den enormen Abstand zu den anderen Ländern rechtfertigt (vgl. hbz 2013a, 1). Einen weiteren Erklärungsansatz für die große Differenz zwischen der Marktdurchdringung deutscher Öffentlicher Bibliotheken und der in anderen Ländern liefert Fühles-Ubach, wonach sich auch die Öffnungszeiten negativ auf die Besuche, insbesondere derer von Berufstätigen, auswirkten (vgl. Fühles-Ubach 2012, 237).

Insgesamt wird deutlich, dass in der bibliotheksbezogenen Forschung zumeist statistische Daten im Vordergrund stehen und gerade in Deutschland die Wirksamkeit Öffentlicher Bibliotheken kaum erhoben wird. Um die Nutzer Öffentlicher Bibliotheken dennoch zu konkretisieren, zeigt der Blick auf die Angebotsseite und die Zielgruppen Öffentlicher Bibliotheken in Bereichen der Leseförderung, dass hier insbesondere Kinder im Vorschulalter (4-6 Jahre, 25,9%) und Grundschulkindern (44%) am häufigsten angesprochen werden (vgl. Marci-Boehncke/Rose 2012, 190). Darüber hinaus werden weniger bestimmte Zielgruppen mit ihrem jeweiligen individuellen Förderbedarf, als vielmehr lediglich bestimmte Alterskohorten intendiert. Für die tatsächlichen Nutzer, von denen im Rahmen der Studie 189 Kinder und Jugendliche befragt wurden, lässt sich festhalten, dass sie „eher als risikolose Klientel“ angesehen werden können und mit 69,8% überwiegend im Alter von 5 bis 12 Jahren sind. Mit 28,6% besitzt nur ein geringer Teil der Nutzer einen Migrationshintergrund und bei den Schularten sind insbesondere Grundschulen (36%) und Gymnasien (30,2%)

³⁷ Besuche können dabei gemäß Definition im DBS-Fragebogen auch nicht eingetragene Benutzer tätigen sowie bereits dann vorliegen, „wenn die Außenrückgabe benutzt wurde“ oder an „Veranstaltungen, Ausstellungen und Führungen“ teilgenommen wurde (hbz 2013f).

vertreten. Mit nur 6,4% Hauptschulen und 1,6% Förderschulen handelt es sich bei den Nutzern v.a. um „die lesewilligen und lesemotivierten Kinder und Jugendliche“ (ebd.).

Neben der spezifischen Situation im Falle der kindlichen und jugendlichen Nutzern lässt sich für die Gesamtsituation der Nutzer festhalten, dass (repräsentativen Umfragen zufolge bereits seit 1996) „mit rund 70 Prozent ein Großteil der Menschen ab 14 Jahre keine öffentliche Stadt- oder Gemeindebibliothek nutzt“ und damit Öffentliche Bibliotheken in Deutschland keinen so etablierten bzw. habitualisierten Status im alltäglichen Leben einnehmen wie es in anderen Ländern der Fall ist (dbv/Stiftung Lesen 2012a, 4)³⁸. Im Folgenden wird daher der Blick auf die Nichtnutzer gerichtet, um diese näher zu bestimmen.

3.2.2 Aspekte der Nichterreichbarkeit: Zur Situation der Nichtnutzer Öffentlicher Bibliotheken

Aufschluss über die Nichtnutzung Öffentlicher Bibliotheken geben die beiden repräsentativen Studien der Stiftung Lesen „Lesen in Deutschland 2008“ (vgl. Stiftung Lesen 2009) sowie die Nichtnutzungsstudie „Ursachen und Gründe für die Nichtnutzung von Bibliotheken“ 2011 (vgl. dbv/Stiftung Lesen 2012a). Waren im Jahr 2008 ganze 81% der repräsentativ befragten 2552 Jugendlichen und Erwachsenen Nichtnutzer Öffentlicher Bibliotheken, beläuft sich der Wert im Jahr 2011 auf 71% der ebenfalls repräsentativ befragten 1301 14-75 Jährigen (vgl. dbv/Stiftung Lesen 2012b, 4). Dabei werden hier unter Nichtnutzern Personen verstanden, die in den letzten 12 Monaten oder schon länger zurückliegend keine „öffentliche Stadtbibliothek“ bzw. „Gemeindebücherei“ „besucht haben oder ihre Dienste für sich persönlich in Anspruch genommen haben“ (dbv/Stiftung Lesen 2012a, 10). Der höhere Wert der Nutzer in den Stiftung-Lesen-Studien (2008 19% und 2011 29%) im Vergleich zu den „aktiven Nutzern“ der DBS (9,62%) erklärt sich insofern, als hier nicht zwangsläufig eine

³⁸ Anzumerken bleibt, dass damit in der (repräsentativen) Nutzerforschung eine zentrale Zielgruppe übersehen wird – Schülerinnen und Schüler unter 14 Jahren. Diese seien „laut Bibliotheksstatistik überwiegend zu den Nutzern von öffentlichen Stadtbibliotheken und Gemeindebüchereien“ zu zählen (dbv/Stiftung Lesen 2012a, 4), dabei ist diese Betrachtungsweise wie die Studie von Marci-Boehncke/Rose 2012 zeigt zu unterdifferenziert und machen insofern weitere Forschungsanstrengungen (wenngleich nicht repräsentativ, so zumindest qualitativ und quantifizierend) notwendig.

Medienentleihung stattfinden muss sowie aufgrund der Altersauswahl nicht die Gesamtbevölkerung als Referenz dient, wie es bei der DBS der Fall ist.

Im EU-weiten Vergleich im Jahr 2007 zeigt sich erneut, dass Deutschland mit 72% Nichtnutzern Öffentlicher Bibliotheken hinter dem EU-Durchschnitt in Höhe von 65% und deutlich hinter den Spitzenreitern Finnland (28%), Schweden (30%) und Dänemark (32%) zurückliegt (vgl. European Commission 2007, 15). Vor dem Hintergrund der Präzisierung der Situation jener Nichtnutzer zeigt ein differenzierter Blick, dass 2011 28% aller Befragten noch nie eine Öffentlichen Bibliothek besucht haben und 41% ehemalige Nutzer sind, deren letzter Besuch mehr als 12 Monate zurückliegt (vgl. dbv/Stiftung Lesen 2012b, 4). Im Jahr 2008, als noch keine Differenzierung zwischen Nicht- und ehemaligen Nutzern vorgenommen wurde, beträgt der Wert derer, die noch nie eine Bibliothek genutzt haben, 40% (Beger 2009, 79). Was dies für die intendierten bibliothekarischen Zielgruppen der Intervention bedeutet, soll im folgenden Kapitel abschließend dargelegt werden.

3.2.3 Zusammenfassung: Nutzertypen und relevante Zielgruppen für die Intervention

Obgleich es „den typischen Nutzer [...] nicht [gibt]“ und sich die Benutzerschaft Öffentlicher Bibliotheken je nach regionalem Standort und soziodemografischen Faktoren des Einzugsgebiets unterscheiden kann (vgl. Fühles-Ubach 2012, 233f), können auf der Grundlage nationaler und internationaler Studien, die Aufschluss über die Marktdurchdringung von Bibliotheken oder zumindest deren Publikum geben, den Nutzern und Nichtnutzern Öffentlicher Bibliotheken bestimmte Charakterisierungsmerkmale zugeschrieben werden. Wie die folgende Übersicht zeigt, sind die Nutzer größtenteils weiblich und verfügen über einen gehobenen Bildungshintergrund sowie Lese- und Bibliothekssozialisation in der Kindheit:

Tabelle 6: Merkmale von Nutzern und Nichtnutzern Öffentlicher Bibliotheken

Nutzer	Nichtnutzer		Studie
	Ehemalige Nutzer	Nichtnutzer	
weiblich	männlich	männlich	- dbv/Stiftung Lesen 2012b, 13 - Grube et al. 2006, 2
14-19 J. & 60-75 J. Kinder & Jugendliche	20-59 J.	60-75 J. Ruhestand	- dbv/Stiftung Lesen 2012b, 13 - Blim 2006, 42
5-12 Jahre		> 16 Jahre	- Marci-Boehncke/Rose 2012, 190
Mittlere Bildung (Dtl.) Hohe Bildung (Dtl. & int.)	Hohe Bildung	Einfache Bildung	- dbv/Stiftung Lesen 2012b, 13 - Griffiths/King, 2008, 13f - Umlauf 2011b
Grundschule Gymnasium		Hauptschule Förderschule Realschule	- Marci-Boehncke/Rose 2012, 190
höherer Buchbesitz & mehr Geld für Buch- & Medieneinkauf		geringerer Buchbesitz & weniger Geld für Buch- & Medieneinkauf	- Grube et al. 2006, 4
häufiges Buchlesen		selten/nie Buchlesen	- Beger 2009, 81
aktiv in der Freizeitgestaltung	Bücherkauf im Internet	Geringes Interesse an Büchern	- dbv/Stiftung Lesen 2012b, 13
mit Eltern Bibliothek besucht	mit Eltern keine Bibliothek besucht	mit Eltern keine Bibliothek besucht	- dbv/Stiftung Lesen 2012b, 13
Haushalt mit Kindern	Mehrpersonenhaushalt ohne Kinder	Single & Mehrpersonen- haushalt ohne Kinder	- dbv/Stiftung Lesen 2012b, 13
Höheres Ø-Einkommen		Niedrigeres Einkommen	- Sin/Kim 2008, 211
Liberal-intellektuelles Milieu & Performer & Expeditives Milieu		Bürgerliche Mitte & Traditionsverwurzeltes Milieu	- Schade 2011, 407f
Kleinere Orte mit ÖB & hohem Anteil an Familien mit Kindern		Großstädte m. vielen Fam. m. Migrationshintergrund	- Fühles-Ubach 2012, 234
		Migrationshintergrund	- Marci-Boehncke/Rose 2012, 190

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf der Recherche nationaler und internationaler Studien und nach Fühles-Ubach 2012

Für die zu erreichenden Zielgruppen, auf die im Rahmen der Intervention sensibilisiert werden soll, bedeutet dies, dass es sich hierbei insbesondere um jenes schwer zu erreichende Publikum der Nichtnutzer handelt. Insofern bilden Jungen, Jugendliche, Senioren, Schülerinnen und Schüler von Haupt-, Förder- und Realschulen sowie Menschen mit Migrationshintergrund die Kernzielgruppen, die es zu erreichen gilt.

Nachdem nun mit der institutionellen Perspektive bibliothekarischer Arbeit (2) und der Subjektperspektive (3) in Form der Konkretisierung des Personals (3.1) und der Nutzer (3.2) die Ausgangslage Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland dargestellt wurde, widmet sich das folgende Kapitel der Sachperspektive und damit der Begründung der Lerninhalte (4).

4 Sachperspektive: Begründung der Lerninhalte

Die nachfolgenden Ausführungen klären die inhaltliche Ausrichtung der Intervention mit ihrem Lerngegenstand der Leseförderung. Dazu wird der Zusammenhang zwischen der zentralen Bildungsforderung nach Leseförderung (4.1) und dem Beitrag von Bibliotheken sowie seine theoretische Fundierung im Rahmen des Public-Value-Konzepts von Mark H. Moore und des Good-Educational-Governance-Ansatzes zur kooperativen Bildungsverantwortung von Gerhard Kruijff (4.2) aufgezeigt. Das Kapitel schließt auf der Grundlage aktueller Forschungsergebnisse mit dem Beitrag von Bibliotheken zur institutionenübergreifenden Leseförderung und begründet damit die inhaltliche Zielsetzung der Intervention (4.3)³⁹.

4.1 Leseseitige Bedingungen: Leseförderung als gesellschaftliche Aufgabe

Um die Bedeutung von Leseförderung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe deutlich zu machen, wird zunächst in deskriptiver Hinsicht empirisch begründet die Ausgangslage und deren Notwendigkeit dargestellt (4.1.1) und im Anschluss daran aus normativer Perspektive das Verständnis von Leseförderung im Kontext der vorliegenden Intervention erläutert (4.1.2).

4.1.1 Deskriptive Aspekte: Ausgangslage und Notwendigkeit von Leseförderung

Dass die Fähigkeit zu lesen trotz oder gerade wegen der zunehmenden Digitalisierung unabdingbar für die Partizipation am gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Leben ist und damit die Voraussetzung für die demokratische Teilhabe darstellt, ist unbestritten. Insofern gilt Leseförderung als eine „wichtige gesellschaftspolitische Aufgabe, die einer besonderen Pflege und Förderung bedarf“ (vgl. Baer et al. 2006, 447). Doch obwohl sie seit dem PISA-Schock 2001 zu einer der populärsten Bildungsaufgaben zählt und mittlerweile bereits seit über einem Jahrzehnt Leseförderanstrengungen und -lobbyarbeit betrieben werden, liegt die Lesekompetenz deutscher Jugendlicher trotz eines konstatierten Aufwärtstrends über die sechs

³⁹ Für die Begründung der methodischen und didaktischen Zielsetzungen der Fortbildung vgl. Kap. 6.

Erhebungen der PISA-Studien zwischen 2000 und 2012 nur knapp über dem OECD-Durchschnitt. Die folgende Übersicht zeigt die Lesekompetenzwerte deutscher Jugendlicher im Vergleich zum OECD-Durchschnitt. Da das vorliegende Evaluationsprojekt im Jahr 2010 entwickelt und von 2011 bis 2012 durchgeführt wurde, beziehen sich die weiteren Ausführungen auf den Forschungsstand 2010:

Tabelle 7: Lesekompetenzwerte PISA Deutschland im Vergleich zum OECD-Durchschnitt

	2000	2003	2006	2009	2012
Deutschland	484	491	495	497	508
Ø OECD	500	494	492	493	496
Quelle	Artelt et al. (2001), 13	Prenzel et al. (2004), 10	Prenzel et al. (2007), 14	Naumann et al. (2010), 35	OECD (2013), 188f

Der Vergleich der Werte über die Erhebungszeiträume zwischen 2000 und 2012 hinweg zeigt, dass Deutschland zwar seit 2006 das OECD-Durchschnittsniveau erreicht, allerdings bleiben nach wie vor große, sozial bedingte Leistungsunterschiede zwischen guten und schwachen Lesern (vgl. Ehmke/Jude 2010, 231). Gerade der Anteil an schwachen und sehr schwachen Lesern, die die unterste Lesekompetenzstufe nicht oder gerade erreichen, ist auch im Jahr 2009 mit 18,5% „immer noch substantiell“ und es muss „davon ausgegangen werden, dass sie nur unzureichend auf eine Ausbildungs- und Berufslaufbahn in der Wissensgesellschaft vorbereitet sind“ (Naumann et al. 2010, 63; vgl. hierzu auch Pieper 2005, 5).

Den von PISA geprägten Begriff jener „Risikogruppe“⁴⁰ (Artelt et al. 2001, 16) bestätigen auch andere internationale Leseleistungsstudien, wie die folgende Übersicht

⁴⁰ Die Verwendung des Begriffes „RisikoschülerInnen“ oder „Risikogruppe“ im Zusammenhang mit Faktoren für eine schwache Lesekompetenz ist hier wie im Folgenden als definierter Begriff der empirischen Schulforschung in Anlehnung an die in der Leseforschung vertretene Meinung nicht stigmatisierend gemeint und dient lediglich der Vermeidung umständlicher Alternativformulierungen wie „SchülerInnen mit ungünstigen Prognosen für ihre weitere Schullaufbahn“ o.ä. (vgl. Demmer 2008, 17ff).

zum Anteil von Schülerinnen und Schülern mit schwachen und sehr schwachen Lesekompetenzniveaus in Deutschland zeigt:

Tabelle 8: Übersicht internationaler Leseleistungsstudien: Anteil schwacher und sehr schwacher Leser in Deutschland

Studie	Merkmale	2000/ 2001	2003/ 2004	2006	2009	Bedeutung
PISA	<ul style="list-style-type: none"> • 9./10. Kl. • Anteil d. S/S unter Stufe Ia und auf Ia → unterste 2 von insg. 6 Stufen 	22,6%	22,3%	20,1%	18,5%	<ul style="list-style-type: none"> • Stufe Ia = schwache Leser Stufe Ib = sehr schwache Leser (S. 61f) • nur sehr basale Leseanforderungen unter oder auf Kompetenzstufe Ia (S. 63) • nur unzureichend auf eine Ausbildungs- und Berufslaufbahn in der Wissensgesellschaft vorbereitet (ebd.)
IGLU	<ul style="list-style-type: none"> • 4. Kl. • Anteil d. S/S auf Stufe I u. II → unterste 2 von insg. 5 Stufen 	16,9%	-	13,2%	-	<ul style="list-style-type: none"> • Stufe I + II = Risikogruppe (S. 12)
DESI	<ul style="list-style-type: none"> • 9. Kl. • Anteil d. S/S unter Niveau A → unterstes von insg. 5 Niveaus 	-	4,0%	-	-	<ul style="list-style-type: none"> • unter Niveau A = Beherrschen der einfachen Informationsentnahme nur zum Teil (S. 65)

Quelle: Eigene Darstellung nach Naumann et al. 2010 (PISA), Bos et al. 2007 (IGLU) und Gailberger/Willenberg 2008 (DESI)

Obwohl die Studien die Leseleistung der SchülerInnen in unterschiedlichen Klassenstufen testen und teils andere Stufeneinteilungen des jeweils zugrunde

liegenden Lesekompetenzmodells⁴¹ anlegen, können die bei PISA nachgewiesenen Risikofaktoren, die eine schlechte Lesekompetenz begünstigen, in Form des Geschlechtsfaktors Jungen, Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Förderschulen sowie des Faktors Migrationshintergrund auch über viele andere Studien hinweg belegt werden (vgl. Knobloch 2008, 40f; Diefenbach 2011, 140; Quenzel/Hurrelmann 2010, 14; Bos et al. 2007, 14ff). Es zeigt sich, dass die Risikogruppe oftmals aus bildungsfernen Elternhäusern mit geringem sozioökonomischem Status entstammt (vgl. Ehmke/Jude 2010, 249) und über ein geringes Maß an Motivation Bücher zu lesen sowie entsprechend geringe Leseerfahrung verfügt (vgl. Richter/Plath 2002, 41).

Darüber hinaus ist nicht nur bei den SchülerInnen mit schwacher Lesekompetenz eine hohe Nutzung elektronischer Unterhaltungsmedien zu konstatieren, weshalb die Mediengewohnheiten der Kinder und Jugendlichen und damit das Lesen im Medienkontext mit in den Blick genommen werden müssen, wie es beispielsweise die Kinder- und Jugendmedienstudien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs) tun⁴². In den Erhebungen wird deutlich, dass Kinder wie Jugendliche in medial nahezu voll ausgestatteten Haushalten aufwachsen. So verfügen 100% der Jugendlichen über Handy in der Familie, 99% über Computer oder Laptop, 98% besitzen Internetzugang, 94% ein Smartphone und ein Anstieg an Tablets ist mit 48% im Vergleich zu 36% im Vorjahr ebenfalls zu konstatieren (mpfs 2014, 6). Von den Haushalten mit Kindern haben 98% einen Internetzugang und besitzen ein Handy oder Smartphone und 97% einen Computer oder Laptop (mpfs 2015, 8). Auch andere Studien belegen, dass „Medienwelten und Medienerfahrungen [...] zur Wirklichkeit heutiger Jugendlicher und Kinder“ (Barthelmes/Sander 2001, 16) gehören und deren

⁴¹ Alle genannten Studien basieren auf dem kognitionspsychologischen Reading-Literacy-Konzept (vgl. für PISA Naumann et al. 2010, 24ff; für IGLU Bos et al. 2007, 3 und für DESI Gailberger/Willenberg 2008, 60ff). Für eine Gegenüberstellung mit dem zweiten zentralen Lesekompetenzmodell der Lesesozialisationsforschung vgl. Hurrelmann 2007, 21ff.

⁴² Die KIM-Studie („Kinder + Medien, Computer + Internet“) gibt im zweijährigen Rhythmus Aufschluss über das Medienhandeln von 6- bis 13-Jährigen, während die JIM-Studie („Jugend, Information (Multi-)Media“) den Umgang mit Medien und Information der 12- bis 19-Jährigen jährlich untersucht.

Lesehandlungen bzw. Medienaneignung medienkonvergent⁴³ ablaufen (vgl. Wagner/Theunert 2006, 13ff).

Deutlich wird aber auch, dass in der Priorisierung nicht die Medien, sondern die Freunde den höheren Stellenwert einnehmen (vgl. Barthelmes/Sander 2001, 288) und die Peergruppe ihnen auch mehr als beispielsweise die Familie oder gar die Lehrer als Gesprächspartner über Medien dient (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007a, 117; Bonfadelli 2008, 144; Barthelmes/Sander 2001, 15). Damit sind neben Bildungseinrichtungen und den Medien selbst auch die Freunde wichtige Sozialisationsinstanzen (vgl. Aufenanger 2004, 6; Rosebrock 2004, 252; Barthelmes/Sander 2001, 296). Es lässt sich sogar ein Einfluss der Lesehaltungen und Lesepräferenzen der Peergruppe auf die Lesemotivation konstatieren, weshalb den Freunden somit eine zentrale Rolle in der Lese- und Mediensozialisation zukommt (vgl. Philipp 2008, 128).

Dass die Medien aus technischer Sicht bei der Rezeption eine eher sekundäre Rolle spielen, belegt über die Erkenntnis „erst die Freunde, dann die Medien“ (Barthelmes/Sander 2001, 288) hinaus auch die Ravensburger Jugendmedien Studie „Jugend - Werte - Medien“, wonach bei den kindlichen und jugendlichen medialen Präferenzen erst „die Themen, dann die Medien“ kommen und damit „nicht eine mediale Technik, sondern ein inhaltliches Angebot [...] das Medium attraktiv“ macht (Marci-Boehncke/Rath 2009a, 24). Dabei werden sowohl bei den medialen als auch bei den inhaltlichen Vorlieben geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich. So zeigt der Blick auf die Medienpräferenzen, dass Bücher bei Mädchen an vierter Stelle stehen, während sie bei den Jungen mit Rang acht auf dem vorletzten Platz rangieren, ganz oben stehen bei ihnen PC- und Konsolenspiele (Marci-Boehncke/Rath 2007a, 26). Das bedeutet jedoch nicht, dass Jungen überhaupt nicht lesen, sie nutzen lediglich andere Formate⁴⁴, wie beispielsweise Fan-Blogs, Chats, Foren oder Emails und durchaus auch Printprodukte wie PC-Spielanleitungen oder Leichtlesemagazine wie Zeitschriften, Zeitungen und Comics (vgl. Marci-Boehncke 2007b, 6; Marci-

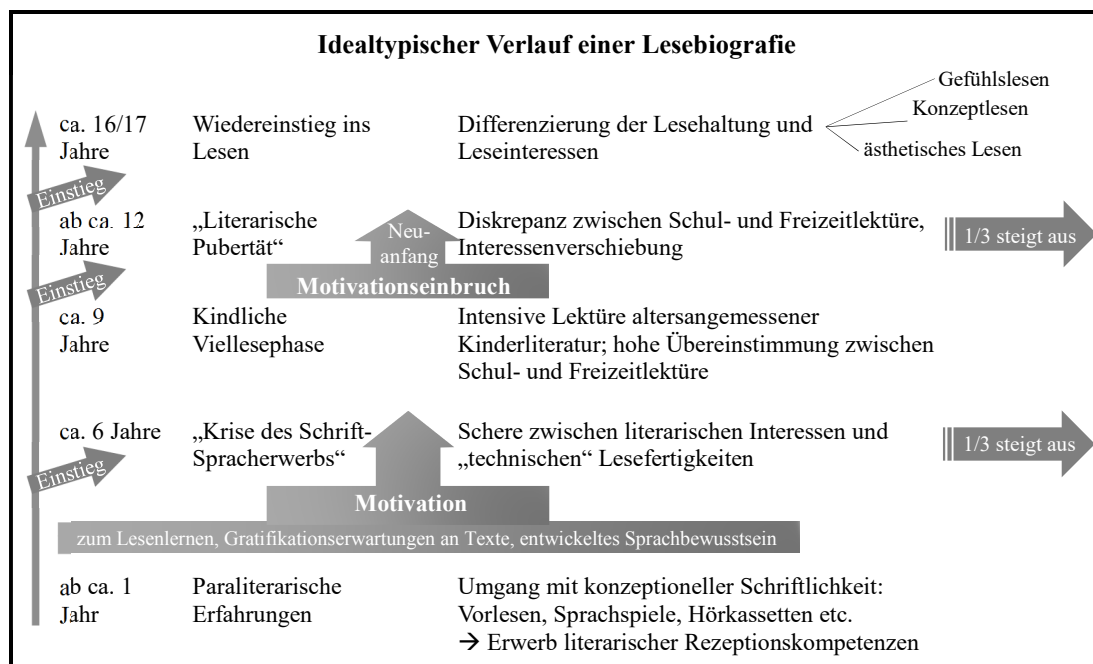
⁴³ Vgl. für eine weitere Definition von Medienkonvergenz auch Jenkins 2006, 6f, der in einer weiten Fassung des Begriffs neben den rezeptiven Aspekten der Informationsbeschaffung über die verschiedenen medialen Erscheinungsformen hinweg auch die Produzentenseite in den Blick nimmt.

⁴⁴ Vgl. hierzu auch: KMK-Projekt Pro Lesen (Marci-Boehncke 2009a), Lesen in Deutschland 2008 (Stiftung Lesen 2009) sowie die Erfurter Lesestudie (Richter/Plath 2007).

Boehncke/Rath 2009b, 32ff; Marci-Boehncke 2009a, 59). Darüber hinaus macht der Blick auf die präferierten Inhalte deutlich, dass Mädchen eher kommunikativ-soziale Interessen haben, während bei Jungen eher „action“- und wettbewerbsorientierte Inhalte das Medienhandeln bestimmen (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2009a, 25) und entsprechend Genres wie Krimis, Fantasy- und Abenteuerliteratur oder auch Comics präferiert werden (vgl. Marci-Boehncke 2005a, 6; Richter/Plath 2007, 64ff).

Da Texte dieser Genres in didaktischen Kontexten jedoch meist ausgeblendet werden (vgl. Ehlers 2003, 53ff) und der Studie von Richter/Plath zufolge somit eine Diskrepanz zwischen „kindlichen Interessen und schulischem Angebot“ (Richter/Plath 2007, 76) besteht, ist es nicht verwunderlich, dass die Begeisterung für den Deutschunterricht bei Zweit- bis Viertklässlern kontinuierlich sinkt und lediglich ein Drittel der Jungen zum Ende der Grundschulzeit noch Spaß am Deutschunterricht und damit am Lesen hat (vgl. ebd., 75). Als Grund für den Einbruch der Lesemotivation, den die Lesesozialisationsforschung auch als Lesekrise bzw. Krise des Schriftspracherwerbs bezeichnet (vgl. Garbe 2009, 29f), wird die Diskrepanz zwischen den ausgeprägten narrativ-literarischen Interessen der GrundschülerInnen und ihren tatsächlichen technischen Fertigkeiten im Rahmen der Lesekompetenz angegeben. Im weiteren Verlauf der Lesesozialisation wird dabei im Pubertätsalter ein zweiter Einbruch der Lesemotivation sichtbar, in welcher die Schülerinnen und Schüler wegen der pubertätsbedingten Interessensverschiebung der im Unterricht behandelten Lesestoffe und ihren Freizeitinteressen ebenfalls einen Motivationseinbruch und damit ihre zweite Lesekrise erfahren, wie in der folgenden Abbildung zum idealtypischen Verlauf einer Lesebiografie deutlich wird:

Abbildung 4: Idealtypischer Verlauf einer Lesebiografie



Quelle: Eigene Darstellung nach Pieper et al. (2005, 65ff)

4.1.2 Normative Aspekte: Verständnis von Leseförderung im Kontext der Intervention

Nachdem nun gerade mit Blick auf die RisikoschülerInnen die Notwendigkeit von Leseförderung zur Verbesserung der Leseleistungen deutlich wurde, wird nachfolgend auf der Grundlage der zentralen Ergebnisse der empirischen Leseforschung das Verständnis von Leseförderung im vorliegenden Kontext skizziert. So lassen sich als Fazit aus der Leseforschung folgende Aspekte als Ausgangsbedingung für das Leseförderverständnis festhalten:

Jungen und männliche Jugendliche lesen weniger häufig als Mädchen und haben eine geringere Lesekompetenz. Ferner gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Grad der formalen Bildung und der Höhe der Lesemotivation, der wiederum aufgrund des Zusammenhangs zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und jenem der Kinder zur Folge haben kann, dass „eine geringe Lesemotivation generationsübergreifend sozial *vererbt* wird“ (Hummelsberger 2008, 168). Aus unterschiedlichen Gründen erreichen jedoch viele schulische Leseförderanstrengungen genau diese Risikogruppen nicht. So manifestieren sich beispielsweise inhaltliche Gründe darin, dass sich die Genres, die im Unterricht behandelt werden, nämlich primär

problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur, nicht mit den Abenteuer- und wettbewerbsorientierten Interessen insbesondere (aber nicht nur) der Jungen und männlichen Jugendlichen decken, die Abenteuer-, Helden-, Fantasy- oder Tiergeschichten bevorzugen (vgl. Marci-Boehncke 2005a, 9; Richter/Plath 2007, 64)⁴⁵.

Neben den inhaltlichen Ursachen können darüber hinaus auch methodische Gründe ausgemacht werden, weshalb RisikoschülerInnen mit bestehenden Leseförderanstrengungen nicht erreicht werden. Häufig mangels medientechnischer Kenntnis werden Lehrkräfte den technisch-medialen Interessen insofern nicht gerecht, als insbesondere Jungen ein (zunächst) mehr an technischer Innovation orientiertes als ein inhaltliches Interesse an Medien haben (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007a, 24). Die Praxis hingegen zeigt, dass „[d]igitale Medien [...] im Deutschunterricht kaum statt[finden]“ (Schlobinski/Siever 2012, 86). Als häufigsten Grund nennt die Studie die Tatsache, dass den Lehrkräften die intrinsische Motivation fehlt und stattdessen lediglich das geleistet wird, was der Lehrplan fordert (vgl. ebd.). Da jedoch die Beliebtheit von Büchern gerade im Bildungsgefälle stark abnimmt und die Attraktivität digitaler Medien steigt, muss bei Leseförderanstrengungen der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Leseaktivitäten „im Medienkontext und nicht im Gegensatz zur Mediennutzung“ erfolgen und somit „genau genommen [...] Lesen eine Mediennutzung wie Fernsehen und PC-Spielen auch“ ist (Marci-Boehncke 2005b, 37).

Vor diesem Hintergrund lässt sich als Konsequenz für das vorliegende Verständnis von Leseförderung festhalten, dass eine „kompensatorische ausschließliche Buchtext-Leseerziehung [...] nicht an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an[knüpft] und [...] somit nur geringe Gratifikation“ bietet, weshalb ein „breiter Medieneinsatz [als] sinnvoll und pädagogisch wünschenswert“ erachtet wird (Marci-Boehncke 2013). Das Konzept von Leseförderung, das der Intervention damit zugrunde liegt, fokussiert nicht ausschließlich die Verbesserung der technischen Lesekompetenz im kognitionspsychologischen Sinne, wie es bei PISA, IGLU und anderen Leseleistungsstudien der Fall ist, sondern nimmt im Sinne der kulturwissenschaftlich

⁴⁵ Für entwicklungspsychologische und personale Gründe, beispielsweise die Rolle weiblicher Lesevorbilder und die bildungspolitische Fokussierung auf Mädchen in didaktischen Kontexten vgl. Marci-Boehncke 2005a, 6ff.

orientierten Lesesozialisationsforschung auch die subjektiven und sozialen Aspekte des Lesens in den Blick, „die auf individuell-biografischer Ebene zur Entwicklung der Fähigkeit, Motivation und Praxis führen, geschriebene Sprache im Medienangebot zu rezipieren“ (Rosebrock 2006, S. 443). Die Förderung des kognitiven Textverständnisses wird dabei um die Dimensionen der Motivation und emotionalen Beteiligung bei der Lektüre sowie der Reflexion und Anschlusskommunikation ergänzt, um durch die „Schaffung reichhaltiger, motivierender Lesesituationen [...] positive [...] Erfahrungen mit einer altersgemäßen Lesepraxis“ zu ermöglichen (Hurrelmann 2007, 26). Dazu werden neben den klassischen Sozialisationsinstanzen der Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätten und Schulen auch die weiteren an der Lese- und Mediensozialisation beteiligten Instanzen der Familie und insbesondere auch der Peer Group berücksichtigt, die die Lesekompetenz und damit auch die Lesemotivation beeinflussen (vgl. Groeben/Hurrelmann 2004, 455ff). Nicht zuletzt werden im vorliegenden Leseförderverständnis auch Medien selbst als Sozialisationsinstanz verstanden (vgl. Barthelmes/Sander 2001, 297), weshalb diese neben motivational-inhaltlichen und anschlusskommunikativen Aspekten sowie der gezielten Ansprache von RisikoschülerInnen eine wesentliche Rolle spielen, wie die folgenden Erläuterungen dieser zentralen Merkmale einer an Lese- und Mediensozialisation orientierten Leseförderung zeigen:

4.1.2.1 Berücksichtigung von Medien und dem erweiterten Textbegriff

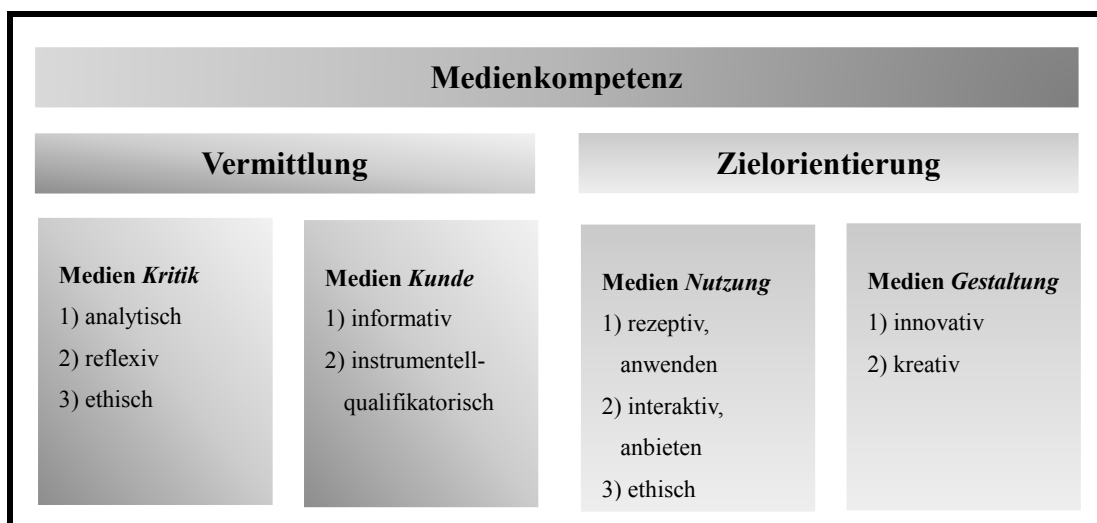
In Anlehnung an einen semiotisch-zeichentheoretischen Medienbegriff (vgl. Bonfadelli 2002, 12) werden Medien im vorliegenden Leseförderkonzept nicht als bloße Technik⁴⁶, sondern als Symbolsysteme verstanden, die eine Rezeptionsleistung erfordern und somit Bücher ebenso wie beispielsweise das Fernsehen oder das Internet umfassen. Damit gehört zum Ziel der mit der Fortbildung intendierten

⁴⁶ Vgl. hierzu die mehr auf technische Aspekte abzielende Medientypologie nach Beth/Pross, die Medien als Kommunikationsmittel definiert und abhängig von ihren Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen in primäre (keinerlei Technik notwendig, beispielsweise menschliche Kommunikation), sekundäre (Technik zur Produktion notwendig, beispielsweise Bücher) und tertiäre Medien (Technik bei Produktion und Rezeption notwendig, beispielsweise TV; CD, DVD) unterscheidet (vgl. Beth/Pross 1976, 109ff). Digitale Medien, bei denen die Produktions- und Rezeptionsrolle beispielsweise im Falle von interaktiven Web 2.0-Angeboten vermischt wird und somit beide Kommunikationsrichtungen möglich sind, zählen in Erweiterung der Typologie von Pross zu den quartären Medien.

Lesekompetenzförderung auch die Förderung der Medienkompetenz im intermedialen Sinne (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007b, 11).

Als Grundlage für das Verständnis dient dabei das Medienkompetenzmodell von Baacke mit den Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (vgl. Baacke 1997, 98), dem neben weiteren Ausdifferenzierungen wie beispielsweise dem Modell von Tulodziecki mit den Dimensionen Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge, Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen, Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung (vgl. Tulodziecki 2007, 28ff) wegen seinen reduzierteren, kompakteren Dimensionen und weniger komplexen Darstellung der Vorzug gegeben wird. Die folgende Abbildung zeigt die beiden Dimensionen der Vermittlung und Zielorientierung und ihre zugeordneten Kompetenzbereiche:

Abbildung 5: Dimensionen und Operationalisierung von Medienkompetenz nach Baacke (1997)



Quelle: Eigene Darstellung nach Baacke 1997, 98

Baacke unterscheidet dabei die Medienkunde und Medienkritik als Dimensionen der Vermittlung sowie die Mediennutzung und Mediengestaltung als Dimensionen der Zielorientierung, wobei Mediennutzung nicht nur als rezeptiv-anwendender Umgang mit Medien verstanden werden darf, sondern vor dem Hintergrund des Web 2.0 auch die interaktiv-anbietende Komponente umfasst. Während zur Medienkunde die Kenntnis von Produktionsbedingungen und medientechnischen Abläufe gezählt wird wie beispielsweise das Wissen über die Funktionsweise eines Geräts, bedeutet die

kompetente Mediennutzung, Medien aktiv sowie zielgerichtet bzw. zweckgebunden auszuwählen und einzusetzen sowie technisch deren Umgang zu beherrschen. Darauf aufbauend und daran anknüpfend meint die vom Anforderungsniveau anspruchsvollere Mediengestaltung die kreative Produktion von Medieninhalten oder die innovative Erstellung von Produkten unter Verwendung von Medien. In weniger produktiver und mehr reflexiver Hinsicht bedeutet schließlich die Medienkritik, Medien in ihrer Struktur, Wirkung und Gestaltung erkennen und durchschauen zu können sowie mediale Angebote, Inhalte und Techniken in ethisch-kritischer Perspektive reflektieren und bewerten zu können (vgl. Baacke 1997, 98f). Das schließt nicht nur die Urteilskompetenz in Bezug auf die reine Bewertung von Medienprodukten und -angeboten, sondern auch die Kompetenz zur Selbstreflexion, also die Fähigkeit die eigene Mediennutzungsweise zu reflektieren, ein (vgl. Six/Gimmmler 2007, S. 27).

Konkret bedeutet dies mit Blick auf die im Rahmen der Fortbildung intendierte Leseförderpraxis, dass im vorliegenden Verständnis die kulturpessimistische Annahme, mediale Ablenkung hindere die erfolgreiche Entwicklung von Lesekompetenz, mangels empirischer Belegbarkeit abgelehnt wird (vgl. Groeben/Hurrelmann 2004, 446) und stattdessen „durch ein sinnvolles Nebeneinander“ (Baer et al. 2006, 456) digitale Medien gleichermaßen wie Bücher zur Leseförderung genutzt werden (vgl. Marci-Boehncke et al. 2009, 152). Entgegen jenen kulturkritischen Tendenzen der „Medienmoralisierung“ (Kerlen 2004, 31) wird im zugrundeliegenden Leseförderkonzept die konvergente Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen in Form des medienübergreifenden Lesens präferierter Inhalte im Medienverbund (vgl. Wagner/Theunert 2006, 13) genutzt, anstatt dagegen vorzugehen. Dazu werden auf der Grundlage eines erweiterten Textbegriffs, der „alle kommunikativen Äußerungen [...] [umfasst], gleichgültig, ob sie sprachlicher oder nicht-sprachlicher Art sind“, (Kallmeyer et al. 1974, 45) nicht nur Schrifttexte, sondern auch andere Träger von Text, beispielsweise auch Filme oder andere, nicht schriftlich fixierte Medien zum Lesen als Rezeptionstätigkeit und damit als mediales Nutzungsverhalten gezählt. Der Tatsache Rechnung tragend, dass sich nicht nur die Produktion, sondern aufgrund von Hypertextstrukturen und vermehrt bildhaften Zeichensystemen im Zuge des Web 2.0 auch die Rezeption von Texten verändert hat

(vgl. Schlobinski 2012, 94), werden Medien im vorliegenden Verständnis als alternative Textformen verstanden, die für die Leseförderung nutzbar gemacht werden können (vgl. Marci-Boehncke/Hellenschmidt 2012a, 277).

Das mediale Spektrum der didaktischen Möglichkeiten umfasst dabei die gesamte Breite des Medienverbunds und reicht von Filmen, TV-Serien, Hörbüchern, PC- oder Konsolenspielen bis hin zu Fanmagazinen und dem „Hybridmedium Handy“ (Hellenschmidt 2009, 101ff). Neben der Vielfalt der medialen Erscheinungsformen der Lesestoffe selbst kann auch die Anschlusshandlung medienübergreifend gestaltet werden. So erlauben gerade digitale Medien vielerlei neue Lese- und Textbearbeitungsmodi zum Umgang mit Literatur. Medienintegrierende Leseförderszenarien können beispielsweise Leseblogs zur gelesenen Kinder-/Jugendliteratur, das Schreiben und Besprechen von Fanfiction oder kooperative Verfahren wie das Verfassen von Wikis sein (vgl. Marci-Boehncke 2013). Selbst klassische Buchbesprechungen werden im vorliegenden Leseförderkonzept zu interessensorientierten Anschlusshandlungen, indem - von Serafini/Youngs 2013 als „Reading Workshop 2.0“ bezeichnet - webbasierte Diskussionsplattformen genutzt werden können, selbst verfasste Buchkritiken zu teilen und die Rezensionen damit kommentier- und insbesondere diskutierbar zu machen (vgl. Serafini/Youngs 2013, 401). Diese produktiven Anschlusshandlungen der digitalen Buchbesprechungen, aber auch die an Lesetagebüchern orientierten Leseblogs bieten insofern nicht nur die Möglichkeit integrativ Lese- und Schreibprozesse miteinander zu verbinden, der Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen wird darüber hinaus an Freizeithandlungen angeknüpft (vgl. Lacina/Griffith 2012, 317). Entsprechend hat das zugrundeliegende medienintegrierende Leseförderverständnis den Vorteil, das mediale freizeitliche Nutzungsverhalten mit dem Lesekompetenzerwerb zu verbinden und damit interessensorientiert zu gestalten: „Blogs connect the literacies of the home to school“ (ebd., 317). Gerade mit Blick auf den Medienalltag Heranwachsender bedeutet dies für das medienintegrierende Leseförderkonzept: „*As the digital worlds students inhabit outside of school expand, so too should the digital resources and environments within schools expand*“ (Serafini/Youngs 2013, 404).

4.1.2.2 Berücksichtigung motivationaler Aspekte und Inhalte

Neben der Integration von Medien zeichnet das vorliegende Verständnis von Leseförderung als zweiten wichtigen Aspekt die Orientierung an den inhaltlichen Interessen von Kindern und Jugendlichen aus. Mit gender- und leistungsgerechter Text- und Medienauswahl wird der Dimension der Motivation und emotionalen Beteiligung bei der Lektüre Rechnung getragen. Mit dem Ziel mehr Lesebereitschaft durch die Bedienung der Interessen zu erreichen werden idealiter sowohl die thematischen als auch die textsortenspezifischen Präferenzen berücksichtigt.

In Bezug auf die thematische Interessensorientierung bedeutet dies, dass gerade die action-, abenteuer- und wettbewerbsorientierten Vorlieben der Risikogruppe Jungen beispielsweise mit Helden-, Fantasy-, Abenteuer- oder auch Tiergeschichten bedient werden können (vgl. Marci-Boehncke 2005a, 9; Richter/Plath 2007, 64). Das heißt jedoch nicht, dass Leseförderung wie sie hier intendiert wird, ausschließlich die gender-männlichen Präferenzen „*platt zu reproduzieren braucht*“, vielmehr soll sie sich „*der Frage stellen [...], was genau diese Präferenz bedingt [...] [und] was die wünschenswerte Seite dieser Präferenzen darstellen und stark machen kann*“ (Marci-Boehncke 2005a, 9). Damit berücksichtigt das gender- und literacy-mainstreaming-orientierte Verständnis von Leseförderung (vgl. ebd.) entsprechend auch die Schnittmengen der Interessen von Mädchen und Jungen, beispielsweise durch Abenteuergeschichten, dem „*eindeutige[n] Favorit[en]*“ auf die Frage nach den Lieblingsbüchern und -geschichten (Richter/Plath 2007, 65) oder durch Texte, „*die über bestimmte Dinge informieren*“ oder „*in denen es um Fernsehsendungen oder Fernsehfilme geht*“ (ebd., 64), die allesamt bei beiden Geschlechtern gleichermaßen hohe Werte erzielen.

In Bezug auf die Textsortenauswahl im vorliegenden Verständnis bedeutet dies entsprechend, dass nicht nur kinder- und jugendliterarische Ganzschriften, sondern auch Leichtlesemedien wie die bei beiden Geschlechtern beliebten Comics, Zeitschriften und Bildergeschichten (vgl. Richter/Plath 2007, 43) oder auch die ebenfalls gleichermaßen beliebten informativen Texte (vgl. ebd., 64) zur Leseförderung genutzt werden. Ebenso kann die Lektüre von (längeren) Ganzschriften unterstützt werden durch Film- oder Hörbuchsequenzen. Sowohl bei der inhaltlichen

als auch textsortenspezifischen Auswahl der Lesestoffe ist dabei immer die Alters-, Leistungs- und Interessensangemessenheit sowie Zielgruppenorientierung zentral.

4.1.2.3 Berücksichtigung von Anschlusskommunikation

Als dritten zentralen Aspekt kennzeichnet das vorliegende Konzept von Leseförderung die für die hierarchiehohe kognitiven Verstehensleistungen der Lesekompetenz so wichtige Anschlusskommunikation (vgl. Hurrelmann 2007, 24). Das Sprechen über Gelesenes dient dabei nicht nur dem naheliegenden interpretativen oder reflexiven Austausch und damit der sozialen Komponente in Form der sowohl von PISA (vgl. Hurrelmann 2002b, 14) als auch der Lesesozialisationsforschung (vgl. Hurrelmann 2007, 25) geforderten Befähigung zur Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation, sondern auch der Vermittlung von Kontextwissen. Gerade mit Blick auf RisikoschülerInnen, bei denen die beiden informellen Sozialisationsinstanzen Familie und Peer Group aufgrund geringer Lesebereitschaft oftmals einen negativen Einfluss auf die Lesemotivation ausüben (vgl. Philipp 2008, 128), kann so die Nachhaltigkeit des Gelesenen gewährleistet, der Wortschatz erweitert und ebenso die erfolgreiche Kommunikation über Texte unterstützt werden. Damit sind es insbesondere Lehr- und andere an Leseförderung beteiligte Personen, die mithilfe von entsprechender Anschlusskommunikation positive Erfahrungen im Umgang mit Texten ermöglichen können. Insofern rücken mit der Familie (vgl. Hurrelmann 2004, 169) und der Peergruppe (vgl. Rosebrock 2004, 252) als negativ wie positiv beeinflussbare Sozialisationsinstanzen neben den schulischen vor allem die außerschulischen Kontexte und damit die Freizeit als Bildungsorte in den Blick.⁴⁷

4.1.2.4 Berücksichtigung von „RisikoschülerInnen“ der Lesekompetenz⁴⁸

Beim letzten Merkmal des der vorliegenden Intervention zugrunde liegenden Leseförderverständnisses handelt es sich um die gezielte Ansprache von RisikoschülerInnen. Unter Berücksichtigung der vorangegangenen Aspekte soll dabei

⁴⁷ Für die Bedeutung außerschulischer Leseförderung vgl. auch Kap. 4.1.1.

⁴⁸ Vgl. für die Definition der Risikogruppe für eine schwache Lesekompetenz Artelt et al. 2001, 16 sowie zur „Entstigmatisierung“ und Legitimierung der Formulierung als definierter Begriff der empirischen Schulforschung Demmer 2008, 17ff im vorliegenden Kap. 4.1.1.

bewusst die Lesebereitschaft von Problemgruppen geweckt werden. Gerade weil Leseförderung häufig eine „Heilung der Gesunden“ (Marci-Boehncke 2007a, 9) bleibt, legt das vorliegende Konzept den Fokus auf die Ansprache der schwer zu erreichenden Risikogruppen Jungen, Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen, nicht leseaffinen Familien sowie denjenigen mit schwacher deutscher Sprachkompetenz aufgrund von Migrationshintergrund. In Anlehnung an die Ergebnisse der Leseforschung und auch vor dem Hintergrund, dass sich knapp 70% aller bibliothekarischer Leseförderangebote auf den vorschulischen und den Grundschulbereich konzentrieren (vgl. Marci-Boehncke/Rose 2012, 190), soll dabei mit Blick auf die Alterskohorte insbesondere auf Jugendliche und junge Erwachsene als Zielgruppe sensibilisiert werden. So zeigen nicht nur europäische, sondern auch internationale Studien, dass die sog. Adolescent Struggling Readers im Alter von 12 bis 18 Jahren (vgl. Garbe/Holle 2009, 271) nur selten die Zielgruppe von Leseförderanstrengungen sind und meist keine effektiven Maßnahmen zur Verbesserung der Lesekompetenz erfahren (vgl. Edmonds et al. 2009, 292). Gerade aber dieses Klientel ist besonders sensibel für den Erfolg solcher Maßnahmen: *„In fact, interventions that specifically targeted students with learning disabilities were associated with the highest gains in reading comprehension”* (ebd.).

Nachdem nun in deskriptiver Hinsicht der aktuelle Forschungsstand zur Leseforschung (4.1.1) sowie in normativer Perspektive das darauf basierende Verständnis von Leseförderung skizziert wurde (4.1.2), soll nachfolgend der Beitrag von Bibliotheken deutlich gemacht werden.

4.2 Bibliotheksseitige Bedingungen: Bildungspartnerschaften zur kooperativen Bildungsverantwortung

Um die Bedeutung von Bibliotheken für die Leseförderung aufzuzeigen, wird diese in einem ersten Schritt auf deskriptiv-empirischer Basis dargestellt (4.2.1) und im Anschluss daran normativ mithilfe der Konzepte des Public Values sowie des Good-Educational-Governance-Ansatzes legitimiert (4.2.2).

4.2.1 Deskriptive Aspekte: Bedeutung von Bibliotheken für die Leseförderung

Öffentliche Bibliotheken decken mit ihrem Angebot ein vielfältiges Spektrum an Funktionen ab. Neben ihrer zunehmenden Bedeutung als Lernort für das lebenslange Lernen, insbesondere im Zusammenhang mit der Vermittlung medialer Grundbildung (vgl. Stang 2012, 201f) und Informationskompetenz (vgl. Rauchmann 2012, 194) und der damit einhergehenden Bedeutung einem Digital Divide (im soziologischen Sinne in Form der informationellen Partizipation an der Wissensgesellschaft) entgegenzuwirken (vgl. Eigenbrodt 2007, 143ff), können sie auch mit Blick auf Kinder und Jugendliche einen Beitrag dazu leisten, dass das Medium Buch und damit das Lesen trotz Digitalisierung seine Legitimation behält (vgl. Bonfadelli 2001, 128).⁴⁹

Gerade der Fokus auf Kinder und Jugendliche macht vor dem Hintergrund des schlechten Abschneidens in Leseleistungsstudien (vgl. Kap. 4.1.1) den Einfluss von Bibliotheken auf die Lesekompetenz deutlich. So zeigt der Vergleich der Siegernationen PISAs und ihrer jeweiligen Bibliothekspraxis kontinuierlich, dass deren Bibliotheksstandards im Vergleich zu Deutschland weitaus höher sind und Bibliotheken damit insgesamt einen höheren Stellenwert im Bildungssystem genießen (vgl. Dankert 2008, 116). Das belegt auch die professionalisierte Stellung der School Libraries⁵⁰ in angloamerikanischen und skandinavischen Bildungskontexten. So zeigen Studien in Colorado und Idaho, dass je höher die Anzahl der School Librarians bzw. Library Media Specialists an Schulen ist, die Lesekompetenz aller Schülerinnen und Schüler („whether poor, Hispanic or ELL“ [English language learners, d. Verf.]) umso besser ist (vgl. Curry Lance/Hofschire 2011, 31; Hovendick/Curry Lance 2011, 64f sowie Miller et al. 2003, 6f). Den Einfluss von School Libraries auf die Leseleistung bestätigt ferner die Studie Krashens 2012, der die PIRLS-Ergebnisse von 40 Teilnehmerländern mit jeweils ca. 4000 TeilnehmerInnen aus etwa 150 Schulen hinsichtlich sozioökonomischen und die Leseförderpraxis betreffende Faktoren

⁴⁹ Die IFLA definiert die Aufgaben Öffentlicher Bibliotheken in den Bereichen der Bildung, Information, Persönlichkeitsentwicklung, Kinder und Jugendliche, kulturelle Entwicklung sowie in ihrer sozialen Rolle (vgl. IFLA 2001, 2ff). Weitere Aufgabenformulierungen und Funktionen finden sich in Plassmann et al. 2011, 214ff; Steinhauer 2012, 261 sowie Rösch 2012, 89ff.

⁵⁰ School Libraries sind im Unterschied zu deutschen Schulbibliotheken/-mediotheken (vgl. Kap. 2.1.2.2) eigenständige Institutionen, die in Kooperation mit den umliegenden Schulen einen expliziten Beitrag zur Leseförderung leisten.

untersucht hat. Dabei wird deutlich, dass gut ausgestattete Schulbibliotheken mit mehr als 500 Büchern gemeinsam mit dem sozioökonomischen Status den größten Einfluss auf die Leseleistung haben, während schulisch instruiertes Lesetraining dagegen nur relativ geringe Bedeutung besitzt (vgl. Krashen 2012, 5f).

Neben dem positiven Effekt für die Leseleistung besitzen Bibliotheken mit ihrem Angebot auch eine große Bedeutung für die Bekämpfung der Auswirkungen von Armut, die aufgrund des Mangels an Zugang zu Büchern laut Krashen 2007 das größte Problem bestehender Leseförderbestrebungen ist:

“If more access leads to more reading, and if more reading leads to better reading, writing, spelling, grammar, and a larger vocabulary (for overwhelming evidence, see Krashen, 2004), this means that the first step any literacy campaign needs to take is to make sure children have access to plenty of books. [...] Urging young people to read more when there is little available to read makes as much sense as urging starving people to eat, when no food is available” (Krashen 2007, 2f).

Gerade mit Blick auf den Digital Divide⁵¹ (im soziologischen Sinne als Teilhabe an der Informations- und Wissensgesellschaft verstanden, vgl. Eigenbrodt 2007, 141) können Bibliotheken als „Informationsbroker“ (ebd., 143) mit ihren medialen Ressourcen dazu beitragen, Zugänge zu schaffen und insbesondere im Falle von Schulbibliotheken die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsschwachen Familien zu verbessern. Doch nicht nur in internationalen Arbeitszusammenhängen ist die Bedeutung von Schulbibliotheken belegt, auch hierzulande bestätigen Studien die Wirksamkeit beispielsweise für das Individualisierte Lernen (vgl. Atzeroth/Kammerl 2012, 669). Dennoch sind sie nach wie vor nicht so „selbstverständlich in das Schul- und Gemeindeleben integriert“ wie es in anderen Ländern der Fall ist und das *„völlig vernachlässigte Schulmedienwesens ist [somit] auch ein Grund für das schlechte Abschneiden der deutschen Jugendlichen bei PISA“* (Haas 2002, 68).

⁵¹ Zum fälschlicherweise angeführten Argument der Informationsfreiheit zur Legitimierung von Bibliotheken bei Forderung nach einem Bibliotheksgesetz, das in diesem Zusammenhang häufig angeführt wird, vgl. Umlauf 2011, wonach „[das] Grundrecht der Informationsfreiheit [...] den Bürgern kein Recht auf Einrichtung allgemein zugänglicher Informationsquellen durch den Staat“ gibt, da es sich hierbei lediglich um ein Abwehrrecht handelt (Umlauf 2011, 8).

Mit der professionalisierten Stellung von School Libraries im angloamerikanischen und skandinavischen Raum geht auch ein höherer Stellenwert von außerschulischer Leseförderung⁵² einher. Zwar wurde mit den 2002 in Deutschland eingeführten Sommerleseclubs in Anlehnung an den Teen Reading Club⁵³ der Los Angeles Public Library mit dem Ziel in den Sommerferien Lesefreude zu wecken (vgl. Library Foundation of Los Angeles 2012) der Fokus auf die Freiwilligkeit in der Leseförderung gelenkt, allerdings findet die Umsetzung im Vergleich zum Original noch relativ verschult statt. Gerade aber für die Risikogruppen bietet die Auslagerung von Leseaktivitäten aus dem Schulkontext die Chance, dass das Lesen von Büchern und anderen Medien nicht als unterrichtlicher Zwang wahrgenommen wird.

Bereits seit den 1980er Jahren werden die positiven Auswirkungen des eigenständigen Lesens selbst ausgewählter Literatur durch Studien belegt. Dabei ist nicht ausschlaggebend, um welche Art von Lektüre es sich handelt, sondern lediglich die Tatsache, dass sich Kinder und Jugendliche aus freien Stücken mit Literatur beschäftigen, die sie interessiert (vgl. Krashen 1988, 269 und Krashen 1994, 238ff). Mit Hilfe freiwilliger Lesefördersettings im Rahmen des „Free Voluntary Reading[s]“ (Krashen 1994, 237) können die Lese- und Sprachfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen deutlich verbessert werden: *„Briefly, it is clear from the research that more free voluntary reading is associated with superior literacy development [...] in both informal and formal environment“* (Krashen 1994, 238). Darüber hinaus belegen zahlreiche weitere Studien⁵⁴ die Wirksamkeit des Faktors der „Außerschulischkeit“ in

⁵² Unter außerschulischer Leseförderung werden entsprechend dem Verständnis der Autorengruppe Bildungsberichterstattung non-formale Bildungsorte verstanden, in denen Leseförderung betrieben wird. Diese grenzen sich von formalen Lernorten wie Schule und vorschulischer Bildung sowie von informellen Lernprozessen durch die Familie oder die Gleichaltrigengruppe ab (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 86). Entsprechende Maßnahmen erfolgen somit „außerschulisch“, beispielsweise in Räumlichkeiten von Bibliotheken, Vereinen, Kinder- und Jugendzentren etc. Da jedoch z.B. im Rahmen des Offenen Ganztags oder im Angebot von Schulbibliotheken durchaus Leseförderanstrengungen auch „innerschulisch“ stattfinden können, wird im Folgenden darunter außerunterrichtliche Leseförderung gemeint, die nicht „im Rahmen der curricularen Vermittlung von Lesekompetenz“ (Stiftung Lesen 2011, 12) steht und somit nicht als Unterricht zu verstehen ist.

⁵³ Es handelt sich dabei um ein außerschulisches Ferienangebot, das in der langen Pause der Sommerferien stattfindet und die lesefreie Zeit von Kindern und Jugendlichen aus nicht leseaffinen Elternhäusern mit Bereitstellung von Büchern kompensieren soll. Erstmals wurde das „summer reading program“ in den 1930er Jahren durchgeführt (vgl. Library Foundation of Los Angeles 2012).

⁵⁴ Exemplarisch sei hier auf die Studien zur „Importance of pleasure reading in the lives of young teens“ von Howard 2011 verwiesen, wonach Jugendliche das Lesen unbewusst identitätsbildend zur Selbstwahrnehmung nutzen (vgl. Howard 2011, 53). Vgl. hierzu auch Howard 2008, 103ff sowie Coddington 2009.

der Leseförderung (vgl. Library Foundation of Los Angeles 2012). So zeigt beispielsweise die Evaluation des kalifornischen Ferienleseprogramms „Voluntary Summer Reading“ die positive Auswirkung des freiwilligen Sommerferien-Leseclubs auf die Lesefähigkeit und -motivation von Viertklässlern aus Schulbezirken mit hoher Armut und multiethnischer Schülerschaft (vgl. Kim 2006, 335). Hier wird deutlich, dass Angebote für freiwilliges Lesen gerade für Schülerinnen und Schüler aus mehrkulturell geprägten sowie aus nicht leseaffinen familiären Hintergründen am fruchtbarsten sind:

„The estimated treatment effects on a standardized test of reading achievement (Iowa Test of Basic Skills) were largest for Black students (ES=.22), Latino students (ES=.14), less fluent readers (ES=.17), and students who reported owning fewer than 50 children’s books (ES=.13). The main findings suggest that a voluntary summer reading intervention may represent a scalable policy for improving reading achievement among lower performing students” (ebd. 335).

Um den Herausforderungen in der Leseförderung, gerade was RisikoschülerInnen und die gegenwärtigen bildungspolitischen Entwicklungen wie den Ausbau von Ganztagschulen und die zunehmende Bedeutung selbstständigen Lernens anbelangt zu begegnen, kommt Bibliotheken damit eine zentrale Rolle als Partner schulischer Leseförderung zu (vgl. Schneider 2006, 331).

Entsprechend gibt es auf nationaler wie internationaler Ebene zahlreiche Forderungen nach Bildungspartnerschaften zwischen Schulen und Bibliotheken. So mahnte jüngst der Final Report der EU High Level Group of Experts on Literacy die Wahrnehmung gemeinsamer Bildungsverantwortung von Schulen, Bibliotheken und anderen Institutionen (vgl. EU High Level Group of Experts on Literacy 2012, 90) und auch in den kooperativ gut aufgestellten USA werden „more complex partnerships“ gefordert (Miller 2013, 11), beispielsweise in Form von dreifachen Kooperationen zwischen School- und Public Librarians und Lehrern (vgl. Murvosh 2013, 23). In der Schweiz gibt Bonfadelli bereits 1997 Kooperationsempfehlungen und auch aktuell im Rahmen der Debatte nach PISA sollen Synergieeffekte von Schulen und Bibliotheken nutzbar gemacht werden (vgl. Bucher 2005, 54). Ebenso gibt es in Deutschland sowohl von Seiten der Leseforschung (vgl. Hurrelmann 2007, 26) als auch der Politik explizite Forderungen Bildungspartnerschaften von Bibliotheken und Schulen zu initiieren und zu stärken (vgl. BMBF 2007, 91f, für deren 2011 ins Leben gerufene „Allianz für

Bildung“ und dem Beitrag von Bibliotheken vgl. dbv 2011 sowie für die Forderung der Einbindung von Bibliotheken in die Bildungskonzepte der Länder im Rahmen des Schlussberichts der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ vgl. Deutscher Bundestag 2007, 132). Entsprechend bestehen in 13 Bundesländern zwischen den jeweiligen Ministerien und den zuständigen Landesverbänden des dbv Kooperationsvereinbarungen, die zur Zusammenarbeit von Schulen und Bibliotheken aufrufen (vgl. dbv 2013f). Allerdings werden keine „konkrete[n] und verbindliche[n] inhaltliche Erwartungen“ formuliert und begleitende Evaluationen werden ebenfalls kaum durchgeführt (vgl. Marci-Boehncke/Rose 2012, 189)⁵⁵. Somit gehört Leseförderung zwar zweifellos zu den anerkannten Aufgaben von Bibliotheken⁵⁶, allerdings stagniert sie in ihrer Verbindlichkeit größtenteils auf wenig konkretem Niveau und wird als Bildungskooperation mit Schulen und anderen Bildungsinstitutionen aufgrund mangelnder verbindlicher Festschreibung nicht selbstverständlich praktiziert (vgl. hierzu auch Kap. 2.3.2 und 2.3.3).

Trotz des international anerkannten Beitrags von Bibliotheken für die Leseförderung befassen sich in Deutschland nur wenige Studien mit der Wirksamkeit bibliothekarischer Angebote. Dies trifft gemeinhin für die gesamte Evaluationsforschung offener Formen der Leseförderung zu. Grund hierfür ist die im Unterschied zur etablierten standardisierten Lesekompetenzforschung erschwerte Überprüfbarkeit offener Verfahren (vgl. Hurrelmann 2007, 26). Die wenigen Studien, die Aufschluss über die Wirksamkeit der bibliothekarischen Arbeit geben, belegen übereinstimmend, dass die Bildungsk Kooperationen unterentwickelt sind. So zeigt eine Studie zur außerschulischen Leseförderung der Stiftung Lesen, dass die bibliothekarischen Angebote für Schulen und Kitas vorwiegend aus Klassenführungen (92%), Bücherkisten (84%) sowie Vorleseaktivitäten bestehen (79%) (vgl. Stiftung

⁵⁵ Ausgenommen Nordrhein-Westfalen, das mit der Initiative Bildungspartner NRW verbindliche vertragliche Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern in den Kommunen wie Bibliotheken, Archiven, Museen, Musikschulen, Medienzentren, VHS und Sportvereinen praktiziert (vgl. Bildungspartner NRW 2014) und im Falle des vorliegenden Projekts auch evaluiert (vgl. Bildungspartner NRW Bibliothek und Schule 2013).

⁵⁶ Vgl. hierzu auch das Konzept der „Teaching Library“ zur Förderung von Informations- und Medienkompetenz im Rahmen bibliothekarischer Angebote (Krauß-Leichert 2007; Lux/Sühl-Strohmeier 2004)

Lesen 2011, 32) und somit statt innovativer Formate lediglich traditionelle Angebote bereitgestellt werden.

Dies belegt auch die Studie von Marci-Boehncke/Rose, wonach Bibliotheken den Schulen vornehmlich als Bereitstellungsinstanz dienen (vgl. Marci-Boehncke/Rose 2012, 192). Insgesamt ist dabei eine Fokussierung auf Kooperationsangebote mit Grundschulen und Gymnasien beobachtbar, wohingegen Hauptschulen und Förderschulen nahezu gar nicht und Realschulen nur marginal bedient werden. Damit werden eher bildungsnahe und leseaffine Zielgruppen angesprochen, während Risikogruppen ausgeblendet werden (vgl. ebd., 190 sowie Kap. 3.2.1). Das zeigt auch der Blick auf den Bildungsbericht 2012, wonach sich die „außerunterrichtlichen Angebote im literarischen Bereich [...] insgesamt auf niedrigem Niveau bewegen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 181) und Angebote erneut insbesondere für Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe konzipiert werden, während auch hier Hauptschulen deutlich unterrepräsentiert sind (vgl. ebd., 181).

Mit ein Grund für die schlechte Kooperationspraxis mag darin liegen, dass Bibliotheken und ihre MitarbeiterInnen von Seiten der Lehrer nicht als kompetenter Partner für die Leseförderung wahrgenommen werden (vgl. Marci-Boehncke/Rose 2012, 192). Einen zweiten Grund macht eine weitere Studie deutlich, der zufolge „in der heutigen Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek [...] große Unterschiede je nach Lehrer/in und Bibliothekar/in“ bestehen und es insofern „*weitgehend vom Engagement einzelner Lehrerinnen und Lehrer, Bibliothekare und Bibliothekarinnen abhängig [ist], ob und wie Schüler die Bibliothek und ihre Möglichkeiten kennen und schätzen lernen*“ (Bucher 2005, 310). Dabei wird ein Ausbau der Kooperation von knapp 60% aller befragten Lehrer begrüßt, obgleich als ein drittes Kooperationshindernis Ressourcenprobleme sowohl von Seiten der Schulen als auch der Bibliotheken genannt werden (vgl. Bucher 2005, 246). Mit Blick auf die schulischen Bedarfe hat der vierte Grund für den Mangel an erfolgreichen Bildungsk Kooperationen inhaltliche Ursachen. So wird deutlich, dass obwohl die aktuellen Lehrpläne mehr Lernen am außerschulischen Lernort fordern, angebotsseitig kein curricularer Anschluss stattfindet (vgl. Marci-Boehncke/Rose 2012, 189).

Bevor im Folgenden mit dem Wandel der Wahrnehmung von Bibliotheken als Materiallieferant für Literatur zum professionalisierten Partner für die Leseförderung die Zielsetzungen der vorliegenden Fortbildung zusammengefasst wird (4.3), sollen zunächst aus normativer Perspektive die theoretischen Hintergründe zur Bildungskoooperation dargestellt werden.

4.2.2 Normative Aspekte: Public Value und Good Educational Governance

Bibliotheken nehmen bei Bildungskoooperationen mit Schulen oder anderen Bildungsinstitutionen, wie sie in der vorliegenden Fortbildung intendiert werden, eine erweiterte Bildungsaufgabe wahr. Indem sie nicht nur für ihr bereits bestehendes Stammpublikum Bildungsverantwortung übernehmen, sondern das gesamte Einzugsgebiet mit all seinen vorherrschenden Milieus und damit insbesondere auch Risikogruppen in den Blick nehmen, stärken sie das Gemeinwesen. Mit dieser öffentlichen Verantwortung tragen sie zum Gemeinwohl bei und schaffen so gesellschaftlichen Mehrwert („Public Value“). Der Public-Value-Gedanke und das darauf basierende Konzept „Strategic Management in Government“, das von Mark H. Moore in Abgrenzung zum effizienzorientierten New-Public-Management geprägt wurde, dient der gemeinwohlorientierten Unternehmensführung. Als Definition für Public Value legt Moore den sowohl kurz- als auch langfristigen Wert öffentlicher Unternehmen für die Gesellschaft fest: *“The definition that remains equates managerial success in the public sector with initiating and reshaping public sector enterprises in ways that increase their value to the public in both the short and the long run“* (Moore 1995, 10). Auf dieser Grundlage werden theoretische Ideen und praktische Instrumente formuliert, um situationsadäquat öffentliche Verantwortung übernehmen zu können und so „Public Value“ zu kreieren (ebd., 2f).

Konkret bedeutet dies, dass im Falle der Institution Bibliothek diese als öffentliche Unternehmen („public enterprise“, ebd., 17) und die Bibliotheksleitungen als deren Manager („Public Managers“, ebd., 299) bezeichnet werden. Als Beispiel für die Schaffung von „Public Value“ im Zusammenhang mit Bibliotheken führt Moore die

Situation sog. latchkey children⁵⁷ an, die sich täglich immer zur gleichen Zeit am Nachmittag in einer Bibliothek einfanden und die Bibliotheksleitung aufgrund des Störens des herkömmlichen Bibliotheksbetriebs vor die Herausforderung stellte, wie mit den Schulkindern verfahren werden sollte. Neben dem ersten Gedanken, die Verantwortung anderen „day-care-providers“ (ebd., 13) zu überlassen und ein Aufenthaltsverbot auszusprechen, entwickelte die Bibliothekarin die Idee, selbst im Rahmen eines Leseförderprogramms für genau jene Zielgruppe die Aufsichts- und damit Bildungsverantwortung zu übernehmen.⁵⁸ Damit begann sie laut Moore ihre Institution vor dem Hintergrund der gewandelten Bedarfe in einem neuen Licht zu sehen und erkannte so die Möglichkeit, „Public Value“ zum Gemeinwohl beizusteuern (vgl. ebd., 15f):

„As a result, the library had become something more than simply a place where books were kept. It was now a kind of indoor park used by many citizens for varied purposes. Who was to say that care for latchkey children was not a proper or valuable function for the library to provide if the librarian could think of a way to do so economically, effectively, and fairly, and with little cost to other functions of the library that had the sanction of tradition?“ (ebd., 16).

Mittels des Betreuungskonzepts zur Leseförderung gelang es der Bibliothekarin somit, mit ihrer Einrichtung den größtmöglichen Beitrag zum Gemeinwohl zu leisten (vgl. ebd., 16). Dabei bilden über jene situations- und standortgerechten Erkenntnisse des Public-Value-Potenzials hinaus Partnerschaften einen weiteren wichtigen Faktor bei der erfolgreichen Arbeit öffentlicher Institutionen. Hier seien Moore zufolge weniger deren materiellen Ressourcen zentral als vielmehr der „good will“ der Partner und ihr Enthusiasmus für die gemeinnützige Arbeit (vgl. Moore 2003, 18).

⁵⁷ Bei „latchkey children“ handelt es sich um Schul Kinder, die nach der Schule ohne elterliche Aufsicht sind, da diese arbeiten: „A usually school-age child who regularly spends part of the day unsupervised at home while the parents are at work (The American Heritage 2013).“

⁵⁸ Vgl. hierzu Moore 1995, 15: “[P]erhaps the problem could be solved by finding an answer within her own organization. A little rescheduling might ensure that there would be adequate staff to supervise the children, perhaps even to provide reading enrichment programs. Maybe some things could be rearranged in the library to create a special room for the program. Perhaps movies could sometimes be shown in this special room as part of the after-school program.

In fact, the more the librarian thought about it, the more it seemed that caring for these children in the library might be well within the current mission of her organization. It might give her and her assistant librarians a chance to encourage reading and a love for books that would last all the children’s lives.”

Die Bedeutung von Kooperationen betonen auch Kruip und Heimbach-Steins im Rahmen ihres Good-Educational-Governance-Ansatzes, wonach *„das Menschenrecht auf Bildung nur dadurch realisiert werden kann, dass verschiedene Akteure [...] zusammenarbeiten und dabei je unterschiedliche Aufgaben verantwortlich übernehmen“* (Kruip 2011, 11). Dabei liegt dem DFG-Projekt die Forderung nach einer sozialetischen Perspektive auf Bildung zugrunde (vgl. Heimbach-Steins/Kruip 2003, 9ff), die Bildungsbeteiligung auch dann ermöglicht, wenn keine eigenen materiellen Mittel dafür zur Verfügung stehen (vgl. Heimbach-Steins 2003, 25). Dabei wird Bildungsgerechtigkeit als gesamtgesellschaftliche Angelegenheit verstanden, für die nicht nur der Staat, sondern auch andere Akteure wie öffentliche Institutionen sowie Eltern, Lehrer und Schulen Verantwortung tragen. Kruip bezeichnet dieses Konstrukt, das auf dem Ende der 70er Jahre entstandenen interdisziplinären „Governance“-Konzept gründet, als „kooperative Bildungsverantwortung“ (vgl. ebd., 11f). Entstanden aus politik-, sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Zusammenhängen werden unter dem Governance-Begriff Lenkungsformen verstanden, die nicht nur von staatlicher, sondern auch von privatwirtschaftlicher Seite oder seitens Interessensvertretungen, Vereinen und Verbänden wahrgenommen werden (vgl. ebd., 15ff). Im Unterschied zur ebenfalls aus dieser Denktradition stammenden Governmentality-Forschung nimmt das Governance-Konzept jedoch nicht die Institution selbst in den Blick („institution-centered“), sondern hat die einzelnen Akteure („actor-centered“) im Fokus (vgl. Amos 2010, 83). Dabei bezieht sich die Governance-Forschung im Allgemeinen sowohl auf staatliche Systeme wie Regierungen oder Verwaltungen als auch auf unterschiedliche gesellschaftliche Subsysteme wie öffentliche oder auch private Organisationen. Im Falle von „Educational Governance“ rekurriert sie auf das Bildungssystem im Konkreten. Beide Perspektiven aufgreifend vollzieht Kruip mit seinem Ansatz der kooperativen Bildungsverantwortung die Synthese von „Educational“ und „Good Governance“ und fordert eine „sozialetische Perspektive auf Governance im Bildungsbereich“ (Kruip 2011, 24).

Für die bibliothekarische Arbeit wie sie in der vorliegenden Intervention intendiert wird bedeutet dies aus normativer Sicht, dass bei funktionierenden Kooperationen *„die notwendigen Innovationen eher ‚von unten‘ kommen [müssen], was nur möglich ist,*

wenn auch die ausführenden Akteure ihre eigene Arbeit reflektieren können“ (ebd., 18). Damit ist es ein wesentliches Ziel der Fortbildung, die teilnehmenden BibliothekarInnen dazu zu befähigen, selbst Public-Value-Potenzial in der eigenen Arbeit zu erkennen und in Form von konkreten Angeboten kooperativ zu implementieren, um einer reinen Top-down-Steuerung und mangelnder Motivation oder gar fehlender Akzeptanz bei der Umsetzung entgegenzuwirken (vgl. ebd., 12). Damit bilden die werthaften Einstellungen der beteiligten Akteure und die daraus resultierende intrinsische Motivation einen weiteren zentralen Faktor für eine gelingende Kooperationspraxis (vgl. ebd., 23). Ferner sei gerade in Netzwerkstrukturen der Austausch über Herausforderungen und gemeinsame Ziele unabdingbar und erfordere insofern ein offenes und vertrauensvolles Verhältnis zwischen den Kooperationspartnern (vgl. ebd. 18f).

Für die konkrete Akteurskonstellation in Bildungsk Kooperationen bedeutet dies, dass alle an Bildungsprozessen Beteiligten als Verantwortungsträger in Betracht kommen. So könne es sich dabei um „das internationale Bildungsmonitoring, die Kultusministerkonferenz, die Kultusministerien der Länder, die Schulaufsicht, die Schulleitungen[,] [...] die Lehrer/innen“, aber auch um Akteure handeln, deren Einfluss bislang noch wenig beachtet wird, wie „Gewerkschaften[,] [...] Interessensverbände[,] [...] Schulträger“ sowie insbesondere die bislang noch am wenigsten berücksichtigten „Eltern [...] [und] die Kinder und Jugendlichen selbst“ (ebd., 25). Darüber hinaus benennt Marci-Boehncke Institutionen, „die Medieninhalte liefern oder technische Möglichkeiten schaffen“ als weitere Bildungsverantwortliche (Marci-Boehncke 2011, 153).

Da gerade auch Bibliotheken Institutionen sind, die Medien bereitstellen und im Sinne des lebenslangen Lernens (vgl. Kap. 4.2.1) direkten Einfluss auf Bildungsprozesse haben, sind sie aufgefordert, als aktive Akteure selbst kooperative Bildungsverantwortung zu übernehmen und sich am Bildungsauftrag zu beteiligen – nicht nur in Bezug auf die Erhaltung bestehender Klientel, sondern vor allem mit Blick auf die Erreichung neuer (bildungsferner) Zielgruppen. Diese Bereitschaft zur Übernahme von Bildungsverantwortung auch bei schwierig zu erreichendem Publikum, die mit der vorliegenden Fortbildung intendiert wird, kann mit Kruip als moralischer Handlungsgrund bezeichnet werden (vgl. Kruip 2011, 22). Das Ziel ist es

damit, dass die teilnehmenden BibliothekarInnen aus eigener werthafter Vorstellung Public Value erkennen und so als „moral leader[s]“ fungieren (Moore 1995, 294).

Nachdem Bildungspartnerschaften, wie sie in der vorliegenden Intervention intendiert werden, aus normativer Sicht legitimiert wurden (4.2.2) sowie auf deskriptiver Ebene der Beitrag von Bibliotheken für die Leseförderung deutlich gemacht wurde (4.2.1), wird im Folgenden abschließend die Zielsetzung der Fortbildung zusammengefasst.

4.3 Zusammenfassung: Leseförderung in und mit Bibliotheken als inhaltliche Zielsetzung der Intervention

Die Rolle der Bibliothek in Bildungspartnerschaften mit Schulen und anderen Bildungsinstitutionen verfolgt im Rahmen der vorliegenden Fortbildung aus normativer Sicht die Intention, die Schule als alleinigen Bildungsverantwortlichen zu entlasten und gerade mit Blick auf mediendidaktische Zielsetzungen zu unterstützen (vgl. Kunze 2011, 207). Dabei gilt es die BibliothekarInnen auf die standortgerechte Erkenntnis von Public-Value-Potenzial zu sensibilisieren (vgl. Moore 1995, 15f) und ihre Kompetenz in der zielgruppengerechten Angebotskonzeption für die Kooperation mit anderen Bildungsträgern zu verbessern. Durch gezielte Vereinbarungen und definierte Verantwortungsbereiche in der Kooperationspraxis sollen sie sich im Sinne der Good Educational Governance institutionenübergreifend am Bildungsauftrag beteiligen, um so den dringlichsten Förderbedarfen ihres Einzugsgebietes zu begegnen (vgl. Kruij 2011, 24).

Für die inhaltliche Ausgestaltung der Intervention und der intendierten Form von Bildungspartnerschaften bedeutet dies in deskriptiver Hinsicht, dass die Lerninhalte gezielt bestehenden Defiziten und Hindernissen in der Kooperationspraxis entgegenwirken sollen. Da die tatsächlichen Nutzer Öffentlicher Bibliotheken eher als risikolos und mit bereits vorhandenem Lesehabitus charakterisiert werden können (vgl. Rose 2013, 422; ebd., 443 sowie Kap. 3.2), soll die Aufmerksamkeit der BibliothekarInnen weg von der bereits gut erreichten bildungsbürgerlichen Klientel hin zu den bislang kaum angesprochenen sozialen Risikogruppen gelenkt werden (vgl. Marci-Boehncke/Rose 2012, 190).

Nachdem darüber hinaus Leseförderung in Bibliotheken häufig als „Buchleseförderung“ verstanden wird und digitale Medien ausgeblendet werden (vgl. Rose 2013, 378) sowie im Angebotsrepertoire Medienkompetenzförderung meist nicht umfassend stattfindet (vgl. ebd., 449), sollen die teilnehmenden BibliothekarInnen dazu motiviert werden, Medienverbundangebote zu konzipieren und damit das konvergente Medienumfeld von Kindern und Jugendlichen zu nutzen, anstatt dagegen zu agieren. Grundlage hierfür ist ein erweiterter Textbegriff (vgl. hierzu Kap. 4.1.2) und eine Leseförderung, die multimedial operiert und Lesen als Mediennutzung wie jedes andere Medienhandeln auch versteht (vgl. Rosebrock/Zitzelsberger 2002, 158). Neben dem dafür notwendigen mediendidaktischen Wissen ist vor allem auch eine Einstellungsänderung angestrebt, die sich in den instrumentell-technischen Medienkompetenzunterschieden zwischen der jungen Anwendergeneration und einem Großteil der BibliothekarInnen gründet, die erst nachträglich zur Ausbildung in Berührung mit digitalen Medien kamen (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2009c, 1). Zielsetzungen liegen damit sowohl in der Mediendidaktik als auch in der Verbesserung der eigenen Medienkompetenz, die zu der von Marci-Boehncke geforderten „MedienMündigkeit“ führen soll (vgl. Marci-Boehncke 2008a, 11f).

Als dritte Zielsetzung auf der inhaltlichen Ebene sollen die Teilnehmenden auf die Bedeutung motivatorischer Aspekte in der interessensgerechten Ansprache von Risikogruppen sensibilisiert werden. Denn gerade die berufsbedingte bibliothekarische Bildungsperspektive auf das Lesen und die damit einhergehende Perspektivierung der „Gefährdung der Lese- und Buchkultur“ korrespondiert selten mit der Lebenswelt und den Interessen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Rose 2013, 446). So soll das pädagogische und lesedidaktische Wissen der BibliothekarInnen erweitert werden, nachdem ihre Kenntnisse in Bereichen der Leseforschung und -didaktik nur relativ gering sind (vgl. ebd., 459 sowie Kap. 3.1). Damit soll auch dem Defizit entgegengewirkt werden, dass Schulen und Kitas die Bibliotheken nicht als kompetente Partner in Sachen Leseförderung anerkennen (vgl. Marci-Boehncke/Rose 2012, 192). Hier führt eine beidseitige Unwissenheit in Bezug auf die gegenseitigen Bedarfe und Möglichkeiten zu einer „wechselseitigen Erwartungs-Erwartung“, die dazu führt, dass „Kitas und Schulen, bislang nicht wissen, was Bibliotheken leisten können und vor allem leisten wollen“, die es zu durchbrechen gilt (Rose 2013, 463).

So gehen Schulen davon aus, Bibliotheken hätten lediglich buchorientierte Angebote in ihrem Repertoire, während Bibliotheken wiederum davon ausgehen, die Schulen hätten nur Interesse an Büchern und buchorientierten Angeboten. Damit die mediale Vielfalt der bibliothekarischen Möglichkeiten nicht verkannt wird, soll den BibliothekarInnen einerseits curriculumspezifisches Wissen zur Verfügung gestellt werden, um den Schulen und Kitas lehrplanorientierte Angebote unterbreiten zu können und andererseits die Notwendigkeit einer an den medialen Interessen orientierten Leseförderung zur Erreichung der Risikogruppen deutlich gemacht werden.

Als vierte und letzte Zielsetzung sollen die teilnehmenden BibliothekarInnen angeregt werden, interessenorientierte kreative Anschlusshandlungen und Anschlusskommunikation in ihre Förderpraxis zu implementieren, um so die Nachhaltigkeit des Gelesenen und insbesondere die erfolgreiche Kommunikation über Texte zu unterstützen. Da Kinder „einen großen Teil ihrer Lesebereitschaft aus sozialen Interaktionen schöpfen“ (Hurrelmann 2004, 182), sollen so positive Erfahrungen im Umgang mit Geschichten ermöglicht werden. Dabei soll insbesondere die Bedeutung außerschulischer Kontexte und damit der Freizeit für die Leseförderung deutlich gemacht werden (vgl. Kap. 4.2.1), um so die BibliothekarInnen neben der curriculumsorientierten Angebotskonzeption zur Unterstützung des Regelunterrichts auch zur kreativen Angebotskonzeption für außerschulische Settings, beispielsweise im Rahmen von Ganztageskonzepten der Schulen, anzuregen.

Nachdem nun auf der Grundlage aktueller Forschung die Theoriehintergründe zur Ausgangslage von Bibliotheken (2), der Personal- und Nutzersituation (3) sowie dem aktuellen Stand der Leseforschung (4) die inhaltlichen Zielsetzungen der Intervention zur Stärkung der zwar politisch geforderten, in der Praxis bislang aber nicht flächendeckend ausgeübten Bildungskooperationen (vgl. dbv 2013f) dargestellt wurden, werden im folgenden empirischen Teil deren methodisch-didaktische Ausrichtung und Zielsetzungen (6) sowie die Anlage (7 - 8) und Ergebnisse der Interventionsstudie vorgestellt (9 - 11). In einem ersten Schritt werden dazu zunächst jedoch die Forschungsfragen transparent gemacht, auf deren Grundlage die Intervention entwickelt wurde (5).

Teil II) Empirie: Experten für das Lesen - die Studie

Forschungsfragen untersuchungsleitende Fragestellungen

Theoriedesign sozialwissenschaftlicher & lerntheoretischer Rahmen

Interventionsdesign Organisation, Lernsetting, Inhalte

Untersuchungsdesign Forschungsziele, -design & -methoden

Ergebnisse Ausgangsbedingungen, Akzeptanz und Nachhaltigkeit

Interpretation Beantwortung der Forschungsfragen & Diskussion

Fazit und Ausblick Innovationsbedarf & Selbstwirksamkeit

5 Forschungsfragen

In den nachfolgenden Kapiteln des Hauptteils der Arbeit werden zunächst die der Untersuchung zugrunde liegenden Fragestellungen und anschließend im Rahmen des Theoriesigns die theoretischen Vorannahmen (6) erläutert. Auf dieser Grundlage werden dann das daraus entwickelte Fortbildungskonzept (7), das Untersuchungsdesign der Interventionsstudie (8) sowie ihre Ergebnisse (9), deren Interpretation und Beantwortung der Forschungsfragen (10) und abschließend das Fazit und ein Ausblick (11) dargestellt.

Die übergeordnete Fragestellung, die dabei dem gesamten Forschungsprozess zugrunde liegt, ist die Frage nach der Wirkweise einer Intervention für BibliothekarInnen zur Förderung der Leseförderkompetenz. Damit ergeben sich die drei Forschungsinteressen der Ausgangsbedingungen, der Akzeptanz des E-Learning-Angebots sowie dessen nachhaltiger Wirkung und Transfer auf die eigene bibliothekarische Arbeit, die in der folgenden Übersicht mit ihren jeweils relevanten Forschungsfragen konkretisiert werden:

Tabelle 9: Forschungsfragen

Übergeordnete Forschungsfrage	
Wie wirkt eine e-learning-basierte Weiterbildungsmaßnahme zur Verbesserung der Angebotsstruktur zur Lesemotivation auf BibliothekarInnen?	
Forschungsziel 1: Ausgangsbedingungen	
Wie sehen die Ausgangsbedingungen in Bezug auf die Vorkenntnisse und Orientierungen der Teilnehmenden sowie der Status quo der bibliothekarischen Angebotspraxis vor der Teilnahme aus?	
Fähigkeiten und Fertigkeiten vor Teilnahme	
Erwartungen und Vorkenntnisse	Welche Erwartungen und Vorkenntnisse haben die BibliothekarInnen vor Teilnahme?
Medienkompetenz	Wie ausgeprägt sind die subjektiv empfundene und die tatsächlich technische Medienkompetenz der BibliothekarInnen vor Teilnahme?
Haltungen und Bereitschaften im bibliothekarischen Selbstverständnis vor Teilnahme	
Mediale Orientierungen	Welche Haltung haben sie gegenüber Formaten neuer Medien und welche Bedeutung haben diese im bibliothekarischen Selbstverständnis?
Zielgruppenbezogene Orientierungen	Wie ist die Einstellung in Bezug auf Kooperationen und damit die Zielgruppenorientierung in der bibliothekarischen Arbeit vor der Teilnahme?

Berufliche Orientierungen	Wie ist die Einstellung in Bezug auf die eigene bibliothekarische Arbeit und die Rolle der Bibliothek?
Zielgruppenerreichung vor Teilnahme	
Angebotspraxis	Welche Zielgruppen haben die Bibliotheken in ihrem Angebotssetting und wie sieht damit die gängige Kooperationspraxis vor der Teilnahme aus?
Forschungsziel 2: Akzeptanz	
Wie gut können BibliothekarInnen durch das E-Learning-Angebot sowohl in Bezug auf seine Inhalte als auch seine Arbeitsformen erreicht werden?	
Beteiligung am Lernsetting	
Lernaufgaben, Präsenzphasen, Evaluation	Wie ist die Beteiligungsbereitschaft an den verschiedenen Aspekten des Lernsettings?
Mitarbeit	Können die Teilnehmenden mit dieser Arbeitsform über die Dauer der Fortbildung angesprochen bleiben und aktiv mitarbeiten?
Zeitfaktor	Ist das Angebot in seiner zeitlichen Konzeption hinsichtlich des Arbeitsaufwands und des Aspekts der (Teil-)Integration in die Arbeitszeit realisierbar?
Bewertung der Lerninhalte	
Relevanz	Wie bewerten die BibliothekarInnen die Eignung der Lerninhalte?
Schwierigkeitsgrad	Wie bewerten die BibliothekarInnen den Schwierigkeitsgrad der Lerninhalte?
Nutzen und Umsetzbarkeit	Wie beurteilen die Teilnehmenden Nutzen und Umsetzbarkeit der Intervention und verstehen damit das Angebot in seiner intendierten Form als Didaktik für BibliothekarInnen?
Bewertung der Lehr-/ Lernform	
Blended Learning	Sind die Teilnehmenden mit der mediengestützten Arbeitsform anzusprechen?
Forschungsziel 3: Nachhaltigkeit	
Wie gut können inhaltliche und technische Aspekte der Fortbildung in die eigene Arbeit integriert werden? Wie hoch ist die Selbstwirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme?	
Auswirkungen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten	
Fähigkeiten: Zielgruppenkenntnis	Bietet das Lernarrangement inhaltlich die Möglichkeit die Zielgruppenkenntnis zu verbessern?
Fertigkeiten: Medienkompetenz	Inwieweit bietet das Lernarrangement die Möglichkeit durch den regelmäßigen Umgang mit neuen Medien technisch die Medienpraxis und damit die medialen Fertigkeiten zu stärken?
	Inwieweit kann die Intervention mit Hilfe der regelmäßig angeregten metakognitiven Reflexionsprozesse dazu beitragen, die subjektive Einschätzung der eigenen Medienkompetenz und damit die Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Medienbildung zu stärken?

Auswirkungen auf Haltungen in der bibliothekarischen Arbeit	
Selbstbewusstsein Kooperationspartner	Inwieweit kann die Intervention das Selbstbewusstsein gegenüber Kooperationspartnern durch eine verbesserte Argumentationsfähigkeit erhöhen?
Lerninhalts-/Zielgruppenbewusstsein	Inwiefern kann die Intervention dazu beitragen, dass sog. blinde Flecken der nicht berücksichtigten Zielgruppen im eigenen Angebotssetting nach der Teilnahme bewusster und als für die eigene bibliothekarische Arbeit relevanter wahrgenommen werden?
Eigene Rolle und Rolle der Bibliothek	Inwieweit kann die Fortbildung dazu beitragen, die Sichtweise auf die eigene Rolle sowie die Rolle der Bibliothek zu verändern?
Kommunikation über und Ansehen durch die Fortbildung	
Kommunikation	Inwieweit wird die Intervention durch Kommunikation über die Fortbildung(-sinhalte) in die eigene bibliothekarische Arbeit integriert?
Ansehen	Welchen Einfluss hat die Teilnahme an der Intervention auf das „Standing“ der Teilnehmenden gegenüber Vorgesetzten und Kooperationspartnern?
Transfer auf die Praxis	
Theoretisch-geplanter Transfer	Inwiefern wird das Wissen über die aktuellen Forschungsergebnisse und -positionen in Fragen der Leseförderung auf die eigene Bibliotheksarbeit übertragen und somit durch Reflexion des Angebotsrepertoires ein theoretischer Transfer geleistet?
Praktisch-tatsächlicher Transfer	Inwiefern bietet die Intervention langfristig Hilfe zur Selbsthilfe, indem sie zur Konzeption eigener, zielgruppengerechter und die blinden Flecken berücksichtigenden Angebote führt und somit ein Transfer auf konkreter praktischer Ebene stattfindet?

Wie die Vielschichtigkeit der Forschungsfragen in der Übersicht deutlich macht, basiert die auf dieser Grundlage entwickelte Fortbildung in ihrem Konzept auf verschiedenen soziologischen wie auch lerntheoretischen Grundannahmen. Nachdem die inhaltlichen Zielsetzungen in Fragen der bibliothekarischen Leseförderung im Rahmen der theoretischen Hintergründe des ersten Teils der Arbeit bereits deutlich gemacht wurden (vgl. zusammenfassend Kap. 4.3), werden im nachfolgenden Kapitel zum Theoriedesign (6) die sozialwissenschaftlichen und lerntheoretischen Hintergründe als Grundlage für die methodisch-didaktische Gestaltung der Intervention vorgestellt. Im Anschluss daran werden das daraus resultierende Design der Intervention (7), das Untersuchungsdesign der Studie (8), ihre Ergebnisse (9) und die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfragen (10) sowie Fazit und Ausblick (11) dargestellt.

6 Theoriedesign: Sozial- und lerntheoretischer Rahmen

Um die grundlegende Forschungsfrage nach der Wirkweise einer e-learning-basierten Intervention zur Verbesserung der Leseförderkompetenz von BibliothekarInnen zu beantworten, gilt es für die Konzeption der Maßnahme zunächst die theoretischen Vorannahmen, das Berufsfeld sowie das Lernumfeld betreffend zu plausibilisieren, damit auf deren Grundlage die methodisch-didaktischen Entscheidungen für die Gestaltung der Intervention getroffen werden können. Dazu gliedert sich der theoretische Rahmen in einen soziologischen Teil, der aus zwei unterschiedlichen Perspektiven die intentional-didaktische Ausrichtung der Fortbildung begründet (6.1) und einen zweiten lehr-/ lernforschungsbezogenen Teil, der die Hintergründe der methodischen Ausgestaltung der Fortbildung verdeutlicht (6.2). Auf Grundlage dieser zentralen Elemente des Theoriedesigns werden anschließend die methodisch-didaktischen Zielsetzungen der Intervention zusammengefasst (6.3)⁵⁹.

6.1 Sozialtheoretische Bedingungen: Die Theorien Pierre Bourdieus und Margaret Meads

Im Folgenden werden die sozialwissenschaftlichen Theoriehintergründe des Interventionsdesigns dargestellt. Diese bestehen zum einen aus der Habitus- und Kapitalsortentheorie Pierre Bourdieus (6.1.1) sowie zum anderen aus der Theorie zur temporalen Orientierung von Gesellschaftsformen Margaret Meads (6.1.2).

6.1.1 Soziologische Aspekte: Die Habitus- und Kapitalsortentheorie Bourdieus

Bourdieu unterscheidet in seiner Habitus- und Kapitalsortentheorie eine Vielzahl an Soziallagen und Lebensstilen. Dabei grenzen sich ihm zufolge unterschiedliche gesellschaftliche Milieus durch ihre sozialen Praktiken voneinander ab. Die daraus resultierenden Praxisformen vollziehen sich wiederum in *„Feldern mit jeweils eigener Logik und daher in unterschiedlichen Formen [...] (nach der Formel: [(Habitus)*

⁵⁹ Für die inhaltlichen Zielsetzungen der Intervention und die Begründung der Lerninhalte siehe Kap. 4 (hier insbesondere Kap. 4.3).

(Kapital)] + Feld = Praxis“ (Bourdieu 1982, 175). Das bedeutet, dass die sozialen Felder durch den erworbenen Habitus der Akteure und deren unterschiedliche Kapitalien beeinflusst werden. Um die einzelnen Komponenten der Formel zu konkretisieren, werden diese im Folgenden kurz erläutert.

6.1.1.1 Habitus

Beim Habitus handelt es sich um Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die „Mitglieder ein und derselben Gruppe oder, im Rahmen differenzierter Gesellschaften, ein und derselben Klasse“ gemeinsam haben (Bourdieu 1979, 179).

[Als] „Resultat von Dispositionen [...], die, dank der Verinnerlichung der gleichen objektiven Strukturen, objektiv übereinstimmen, weisen die Handlungen [...] eine unitäre und systematische objektive Bedeutung auf, die die subjektiven Absichten und die individuellen oder kollektiven bewußten Entwürfe transzendiert“ (ebd.).

Damit geht Bourdieu davon aus, dass „zwischen der Position, die der einzelne innerhalb eines gesellschaftlichen Raumes einnimmt und seinem Lebensstil ein Zusammenhang besteht“ (Bourdieu 1992a, 31). Der Habitus, den Akteure eines bestimmten Milieus als konjunktiven Erfahrungsraum teilen (vgl. Bohnsack 2003, 68), den Bourdieu als „eine allgemeine Grundhaltung, [bzw.] eine Disposition gegenüber der Welt [charakterisiert], die zu systematischen Stellungnahmen führt“, fungiert somit als „Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw.“ von Individuen (vgl. Bourdieu 1992a, 31). Mit Blick auf pädagogische Kontexte bedeutet dies, dass jene Denkmuster und Vorlieben, die das Handeln und die Handlungspraxis bereits von Kindheit an bestimmen, entsprechend auch Bildungsvorstellungen beinhalten und somit auch Einfluss auf Bildungsideale haben (vgl. Lange-Vester 2006, 274f). Die Stellung im sozialen Raum und damit die Praxis, die sich in sozialen Feldern abspielt, wird dabei jedoch nicht nur durch den Habitus, sondern auch durch unterschiedliche Formen von Kapital, über das Individuen verfügen, beeinflusst:

6.1.1.2 Ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital

Bourdieu unterscheidet dazu die Kapitalformen des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals (vgl. Bourdieu 1982, 196) sowie als Summe „der drei vorgenannten

Kapitalien“ das symbolische Kapital, „gemeinhin auch als Prestige, Renomé usw. bezeichnet“ (Bourdieu 1985, 11). Dabei werden die Kapitalformen im Sinne Marx‘ als „akkumulierte Arbeit“ bezeichnet (Bourdieu 1992a, 49). Während es sich beim ökonomischen Kapital um den materiellen Besitz in Form von Geld und Geldwert und damit um materielle wie auch zeitliche Möglichkeiten handelt und es somit „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“ ist, ist dies bei den anderen Kapitalien nur „unter bestimmten Voraussetzungen“ möglich (ebd., 52). So handelt es sich bei kulturellem Kapital um die Haltung zu und den Besitz von Bildung und Wissen. Diese Kompetenzen und Kenntnisse können dabei wiederum in drei verschiedenen Formen auftreten. Zum einen als verinnerlichter, inkorporierter Zustand als Resultat von schulischer und außerschulischer persönlicher Bildungsarbeit, als objektivierter Zustand wie er sich in Büchern und anderen Medien manifestiert sowie als institutionalisiertes kulturelles Kapital in Form von offiziellen Titeln und Bildungsabschlüssen (vgl. ebd., 53). Als letzte Kapitalform definiert Bourdieu soziales Kapital, unter dem soziale Beziehungen verstanden werden (vgl. Bourdieu 1982, 194). Dieses „dauerhafte[...] Netz[...] von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens“ muss als Ressource, „die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe“ beruht, beispielsweise Familie, Freunde, Vereine usw., hergestellt und gepflegt werden (Bourdieu 1992a, 63).

6.1.1.3 Soziales Feld

Als letzten Aspekt, der die Handlungspraxis von Individuen bestimmt, nennt Bourdieu neben den o.g. Faktoren des Habitus und den verschiedenen Kapitalien das soziale Feld. Als „autonome Sphären, in denen nach jeweils besonderen Regeln gespielt wird“, beeinflussen die sozialen Felder, in denen die Akteure agieren, deren Handlungsspielräume und damit deren Erwerb und Einsatz ihrer Kapitalien (Bourdieu 1992b, 187). In jeweils unterschiedlichen Feldern, wie beispielsweise Politik, Wirtschaft, Bildung, Schule etc. herrschen somit unterschiedliche feldspezifische Regeln, nach denen sich die Akteure richten.

Damit lässt sich abschließend festhalten, dass die „*Beziehung zwischen Habitus und Feld [...] eine Beziehung der Bedingtheit [ist]: Das Feld strukturiert den Habitus, der das Produkt der Verinnerlichung der Inkorporation der immanenten Notwendigkeit*

dieses Feldes ist“ (Bourdieu/Wacquant 1996, 102). Was dies für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit konzipierte Fortbildung im Konkreten bedeutet, soll Gegenstand der Zusammenfassung des Theoriedesigns am Ende des Kapitels sein, in der die methodisch-didaktischen Zielsetzungen der Intervention erläutert werden (6.3). Im Folgenden werden zunächst die sozialwissenschaftlichen Bedingungen des Theoriedesigns mit der kulturalanthropologischen Theorie Margaret Meads komplettiert.

6.1.2 Kulturalanthropologische Aspekte: Die Theorie der temporalen Orientierung von Gesellschaftsformen Meads

In ihren ethnologischen Untersuchungen unterscheidet die Anthropologin Mead unterschiedliche Gesellschaftsformen mit jeweils unterschiedlichem temporalen Bezug sowohl der Generationen untereinander als auch im Hinblick auf den soziokulturellen Wandel. Damit geben die Generationenverhältnisse auch Aufschluss über kulturelle Werthaltungen in Bezug auf die „Gerichtetheit der Wissenssuche und in der Dynamik der Wissensveränderung“ innerhalb der jeweiligen Gesellschaft (Rath 2007, 21). Insgesamt definiert sie drei Kategorien von Kulturen, die sich im Hinblick auf die Orientierungen und den Umgang der Generationen miteinander unterscheiden:

„[D]ie postfigurative Kultur, in der Kinder primär von ihren Vorfahren lernen, die kofigurative Kultur, in der sowohl Kinder wie Erwachsene von Ebenbürtigen lernen, und die präfigurative Kultur, in der Erwachsene auch von ihren Kindern lernen“ (Mead 1974, 23).

Was die intergenerationellen Lernorientierungen dabei für die jeweils vorherrschende Sichtweise auf gesellschaftlichen Wandel bedeutet, soll im Folgenden dargestellt werden.

6.1.2.1 Postfigurative Kulturen

Vergangenheitsgesellschaften orientieren sich am Erfahrungsschatz der älteren Generation und damit an vergangenem Wissen. Indem die jüngere Generation von ihren Eltern und Großeltern lernt, ist die intergenerationelle Lernorientierung rückwärtsgewandt. Entsprechend gibt es in postfigurativen Kulturen ein geringes Maß an gesellschaftlichem Wandel, der

„so langsam und unmerklich vonstatten [geht], daß Großeltern sich für ihre neugeborenen Enkel keine andere Zukunft vorstellen können als ihre eigene Vergangenheit. Die Vergangenheit der Erwachsenen ist die Zukunft einer jeden neuen Generation; ihr Leben bildet den Grundplan. Die Zukunft der Kinder wird so gestaltet, daß sie nach dem Abschluß ihrer Kindheit das erleben werden, was die Vorfahren nach Abschluß ihrer Kindheit erlebt haben“ (ebd.).

6.1.2.2 Kofigurative Kulturen

Im Unterschied zu Vergangenheitsgesellschaften, in denen statt Wandel Kontinuität zentral ist, zeichnen sich Gegenwartsgesellschaften durch ein höheres Maß an utopischer Orientierung in der Erziehung aus. Das bedeutet, dass die jüngere Generation explizit für gesellschaftlichen Wandel zuständig ist. Indem Peers und damit die Gegenwart maßgebend sind, ist das Verhalten einer kofigurativen Gesellschaft am Vorbild von Zeitgenossen und somit gegenwartsorientiert (vgl. ebd., 52). Für das Generationenverhältnis bedeutet dies, dass kultureller Wandel von der älteren Generation zwar akzeptiert, allerdings auch insofern dominiert wird, als mitbestimmt wird, „in welchem Stil und innerhalb welcher Grenzen Kofiguration im Verhalten der Jungen Ausdruck findet“ (ebd., 52). Während in Vergangenheitsgesellschaften Jüngere ausschließlich von Älteren lernen, reicht das Wissen der älteren Generation in Gegenwartsgesellschaften nicht mehr aus, so dass Jüngere auch von ihren Peers lernen.

6.1.2.3 Präfigurative Kulturen

In Zukunftsgesellschaften mit einem hohen Maß an soziokulturellem Wandel ist das Generationenverhältnis im Vergleich zu Vergangenheitsgesellschaften genau umgekehrt. Hier lernt die ältere Generation auch von der Jüngeren. Damit ist die kulturelle Orientierung zukunftsorientiert und statt

„des aufrechten Alten im Silberhaar, der in der postfigurativen Kultur Vergangenheit und Zukunft in all ihrer Größe und Kontinuität vertrat, muss das ungeborene, das bereits empfangene, aber noch im Mutterleib ruhende Kind zum Symbol des zukünftigen Lebens werden“ (ebd., 93).

Welche Bedeutung die kulturelle Generationenorientierung und der temporale Bezug im Rahmen Meads Theorie für die Konzeption der vorliegenden Intervention haben, soll am Ende des Kapitels erläutert werden (6.3). Zuvor werden, nachdem nun mit

Bourdieu (vgl. Kap. 6.1.1) und Mead (6.1.2) die sozialwissenschaftlichen Bedingungen geklärt wurden, die lerntheoretischen Bedingungen dargestellt.

6.2 Lerntheoretische Bedingungen: Blended Learning zur Unterstützung der Selbstwirksamkeitserwartung und metakognitiver Reflexion

Im Folgenden werden die der Intervention zugrunde liegenden lerntheoretischen Hintergründe erläutert. Dazu werden aus methodischer Perspektive zunächst die Grundlagen der Lernform E-Learning bzw. Blended Learning dargelegt (6.2.1) und im Anschluss daran die lernpsychologischen Aspekte der Selbstwirksamkeitserwartung Banduras sowie die bei den Teilnehmenden intendierten metakognitiven Reflexionsprozesse (6.2.2) verdeutlicht.

6.2.1 Lernmethodische Aspekte: Blended Learning als Lernform

Um die Hintergründe der methodischen Konzeption der Intervention darzustellen, wird nachfolgend das Verständnis von E-Learning sowie Blended Learning erläutert (6.2.1.1) und anschließend die Wahl der Lernform durch Vorteile und Erfolgsfaktoren begründet (6.2.1.2).

6.2.1.1 Begriffsklärung: Blended Learning als Form von E-Learning

Im wissenschaftlichen Diskurs sowie in der gängigen Praxis gibt es eine Vielzahl an Begrifflichkeiten und Definitionen für E-Learning-Szenarien, die sich gemäß Schlottau (2004, 96) häufig nur geringfügig unterscheiden. Die Bezeichnungen reichen von „Computer Based Training“, „Web Based Training“ über „Online“ oder „Virtual Learning“ bis hin zu „Cyber Learning“, „Net Learning“, „Distance Learning“, „Tele Learning“ oder „Technology Based Training“ (vgl. Walter 2007, 105). Die Begriffsvielfalt lässt sich dabei auf die schnellen Veränderungsprozesse im Rahmen der digitalen Entwicklung zurückführen und war zunächst eher auf elektronisch unterstütztes Lernen mit Hilfe von audiovisuellen Medien wie Fernsehen oder CD-ROM fokussiert, um damit schließlich im Zuge der Entwicklung des Web 2.0 Ende der 90er Jahre vornehmlich internetbasiertes Lernen zu bezeichnen (vgl. Baumgartner

et al. 2002a, 4). Während sich dementsprechend einige Definitionen wie beispielsweise Minass (2002, 27) auf die Digitalität konzentrieren - ihm zufolge handelt es sich beim E-Learning um „Systeme, die zeit- und ortsunabhängige Lerninhalte mittels digitaler Medien an Gruppen und Individuen vermitteln“ - weisen Baumgartner et al. auf eine neue Tendenz im Verständnis hin, die E-Learning wieder als einen „Überbegriff [...] [sieht, der] alle Arten medienunterstützten Lernens“ einschließt (Baumgartner et al. 2002b, 14ff). Damit werden neben PCs auch andere Medien wie beispielsweise mobile Endgeräte berücksichtigt, so dass unter E-Learning „auch Bezeichnungen wie *blended learning* oder *mobile learning* gefasst und neue Formen der Wissensaneignung und Kommunikation skizziert werden“ können, weshalb somit „alle Varianten von Lehr- und Lernaktivitäten gemeint [sind], die das Internet für Information oder Kommunikation nutzen“ (de Witt 2008, 440, Hervorh. d. V.). Trotz der Vorteile von E-Learning, Unabhängigkeit von Zeit oder Lernort zu bieten, individuelles, bedarfsgerechtes, effektives und effizientes Lernen zu ermöglichen sowie personalsparend und somit kostengünstiger als traditionelles Präsenzlernen zu sein (vgl. Zimmer 2002, 5), zeigten Studien „zu den Effekten des medien- und computergestützten Lernens [...], dass von einer grundsätzlichen Überlegenheit der ‚neuen‘ Lernform gegenüber konventionellen Verfahren keineswegs ausgegangen werden kann“ (Kerres 2003, 2). Gerade mit Blick auf den Mangel an personaler Interaktion im Vergleich zur Präsenzlehre entstand als Modifizierung der ausschließlich medial gestützten E-Learning-Lehre das Modell des Blended Learnings.

Als „vermisches Lernen“, wird unter Blended Learning in Anlehnung an den englischen „Blender“, also Mixer, die Kombination von E-Learning-Elementen und klassischen Lernformen verstanden (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003, 29). Diese Zusammenführung traditioneller mit neuen Methoden und Medien betont Graham, der an der Etablierung der neuen Lernform maßgeblich beteiligt war, in seiner Definition wie folgt:

„Blended learning systems combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction. [...] [It] is the combination from two historically separate models of teaching and learning: traditional face-to-face-learning systems and distributed learning systems. It also emphasizes the central role of computer-based technologies in blended learning” (Graham 2006, 5).

Die computergestützten Lernformen konkretisieren Sauter/Sauter in ihrer Definition, indem sie unter Blended Learning ein „*integriertes Lernkonzept [verstehen], das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet in Verbindung mit 'klassischen' Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt*“ (Sauter/Sauter 2002, 68). Über diese Fokussierungen auf Computer und Internet hinaus versteht Ojstersek in ihrer Definition in Anlehnung an Baumgartner et al. die Kombination softwareunterstützten (und nicht ausschließlich computergestützten) Lernens und Präsenzphasen (vgl. Ojstersek 2007, 21) und betont damit die Nutzung auch mobiler Endgeräte, auf die bereits Baumgartner et al. in ihrer E-Learning-Definition hingewiesen haben (vgl. Baumgartner et al. 2002a, 5). Dabei ist allen Definitionen gemein, dass sie die konkrete methodische Zusammenstellung von Präsenz- und medienbasierten Elementen offen halten. Nach Kerres können dies Einführungsworkshops, Transfergruppen, betreute Selbstlernphasen, Prüfungs- und Wiederholungsphasen sein (vgl. Kerres 2001, 118). Die Abfolge der jeweiligen Präsenz- und Onlinephasen ist frei kombinierbar, beispielsweise in Form von Kick-off- und/ oder Abschlussveranstaltung mit dazwischen liegenden Online-Lerneinheiten oder aber im Wechsel zwischen Präsenz- und Online-Elementen (vgl. Ojstersek 2007, 22). Wichtig für die „Entscheidung, welche Anteile eines Veranstaltungskonzepts in Präsenzform und welche online realisiert werden“ ist es Beißwenger zufolge,

die charakteristischen Vorteile jeder Form bestmöglich auszunutzen und so aus der Kombination von Präsenz- und Online-Phasen die Vorteile ‚beider‘ Formen bei der Vermittlung und Erarbeitung von Lerninhalten zusammenzuführen“ (Beißwenger 2007, 2, Hervorh. i. O.).

Das Ziel sollte dabei sein, die Lernprozesse so anzulegen, dass einerseits der Lernende bestmöglich in seiner Lerngruppe vernetzt wird und andererseits das didaktische Potenzial der Lerngruppe für weitergehende Lernprozesse nutzbar gemacht wird (vgl. Iberer 2010, 293f). Kepp et al. sprechen in diesem Zusammenhang von durch Multimedialität und Interaktivität generierter kollaborativer und kooperativer Wissensaneignung (vgl. Kepp et al. 2008, 208). Aufgrund der Vielfalt an Konzepten und Möglichkeiten, didaktische Methoden, Lernformen und -orte sowie Medien miteinander zu kombinieren, handelt es sich beim Blended Learning um ein theoretisches Konstrukt, das erst in der Operationalisierung seine Konkretisierung

findet (vgl. Iberer 2010, 294). Den daraus resultierenden Gestaltungsfreiräumen in der Kombination von Online- und Präsenzelementen entsprechend gibt es vielfältige Unterscheidungsmöglichkeiten von Blended-Learning-Szenarien. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die zum Studienzeitpunkt⁶⁰ möglichen Unterscheidungskriterien in Form von zum Einsatz kommender Medien, gewählter Methodiken und zugrunde gelegter Lerntheorie:

Tabelle 10: Unterscheidungskriterien Blended Learning

Blended Learning						
Medien		Methoden		Theorien		
Online	Offline	Asynchron	Synchron	Konstruktivismus	Kognitivismus	Behaviourismus
Newsgroup	CD-ROM	Selbstlernen	Präsenzunterricht	Simulation	Tutorielle Systeme	Textpräsentationen
Email	Printmedien	Inform. Lernen	Gruppenarbeit	Pädagogische Spiele	Adaptive Systeme	Drill & Practice
Chat	Video / TV	Teletutoring		Mikrowelten		
Videokonferenz						
Application Sharing						
Website						

Quelle: Eigene Darstellung nach Wiepcke 2006, 69.

6.2.1.2 Erfolgsfaktoren und Vorteile von Blended-Learning-Szenarien

Die Vorteile, die sich durch die Kombination selbstorganisierter Online-Aktivitäten und Präsenzphasen im Rahmen von Blended Learning ergeben, sind vielfältig. Insbesondere die berufliche Weiterbildung profitiert durch die Möglichkeit des Einsatzes selbstgesteuerten Online-Lernens, da Fortbildungen so in den beruflichen Arbeitsalltag integrierbar sind. Der Vorteil sowohl räumlich als auch zeitlich flexibel zu sein, erlaubt es hier den Mitarbeitern im Unterschied zu traditionellen

⁶⁰ Bei den vorgestellten Blended-Learning-Formen handelt es sich um eine Auswahl, die gegenwärtig durch neue, interaktivere und kollaborative Formen, bei denen der Fokus weniger auf rein rezeptivem Lernen und mehr auf produktiven Lernformen liegt, ergänzt werden könnte.

Präsenzveranstaltungen während des Berufsalltags an Fortbildungen teilzunehmen (vgl. Bruns 2006, 2). Ein weiterer Vorteil in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass finanzielle und personelle Ressourcen effizienter eingesetzt werden können, da die Kosten für Blended Learning etwa 50% günstiger als die Teilnahme an externen Fortbildungsveranstaltungen sind (vgl. ebd.). Doch nicht nur auf Arbeitgeberseite finden sich Vorteile, auch die Lernenden profitieren durch die Verbindung selbstorganisierten und gesteuerten Lernens. Durch die Kombination verschiedener Lernmethoden und Lehr-/ Lernformen sowie des Einsatzes unterschiedlicher Medien kann so vielen Begabungstypen und dementsprechend auch Lernerwartungen entsprochen werden (vgl. Ojstersek 2007, 200). Ein weiterer Vorteil auf Lernerseite wird im wissenschaftlichen Diskurs in diesem Zusammenhang im Beitrag zum lebenslangen Lernen gesehen (vgl. Laur-Ernst 2004, 11).

Bevor im Folgenden aus lernpsychologischer Perspektive die Intentionen der Fortbildungskonzeption geschildert werden (6.2.2), sollen abschließend die beim Interventionsdesign berücksichtigten Erfolgsfaktoren für Blended-Learning-Szenarien dargestellt werden.

Untersuchungen, die sich mit der Wirksamkeit und Qualität von sowohl E- als auch Blended-Learning-Szenarien beschäftigen, machen zunächst die Bedeutung von Präsenztreffen deutlich. So belegt eine Studie zu Betreuungskonzepten in Blended-Learning-Formaten den Einfluss von Präsenzveranstaltungen zur Herstellung von persönlichem Kontakt auf die Lernmotivation (vgl. Ojstersek 2007, 202). Die Bedeutung von personaler Interaktion im Rahmen von Präsenztreffen auf die Motivation sowohl zu Beginn als auch während E-Learning-Kursen wird auch von Ehlers Arbeit zu Qualitätsfaktoren aus Lernersicht bestätigt (vgl. Ehlers 2011, 244f). Mit dem sozialen Kontakt geht als weiterer Erfolgsfaktor die Rolle der Betreuung einher. So zeigt Beißwenger in seinem Blended-Learning-Konzept für große Vorlesungsveranstaltungen in der germanistischen Universitätslehre, dass Ansprechpartner und Beratungsmöglichkeiten den Studierenden Sicherheit geben und damit die Akzeptanz von Blended-Learning-Veranstaltungen fördern (vgl. Beißwenger 2007, 24f). Für die konkrete Ausgestaltung der Betreuung wird Ojstersek zufolge von Seiten der Lernenden am häufigsten didaktisch-methodische Betreuung gekoppelt mit Face-to-Face-Kontakt im Rahmen von Präsenzveranstaltungen sowie Rückmeldung

auf inhaltliche und organisatorische Fragen nach spätestens zwei bis drei Werktagen und inhaltliches Feedback zu Aufgabenlösungen nach spätestens sieben Werktagen gewünscht (vgl. Ojstersek 2007, 199). Dabei sollte der Fokus in der Anfangsphase von Blended-Learning-Veranstaltungen auf organisatorischer Unterstützung, z.B. Klärung von Verantwortlichkeiten, und in der Durchführungsphase auf zunächst technischer Hilfestellung zum Umgang mit dem Online-System und schließlich im sozialen Bereich zur Unterstützung von Interaktion zwischen den Lernenden liegen (vgl. ebd. 202f). Auf Betreuung in Form von kontinuierlichem tutoriellem Support auf der inhaltlichen Ebene wird in der vorliegenden Intervention verzichtet, da im Großteil der hier vorgestellten Studien deutlich wird, dass *„die Unterstützung durch Online-Tutor/inn/en [...] nicht als ausschlaggebender Faktor für die erfolgreiche Durchführung des Lernangebots angesehen wird“* (ebd. sowie Ehlers 2004, 44ff; vgl. hierzu auch Beißwenger 2007, 25). Insgesamt lassen sich damit als Erfolgsfaktoren, die beim Interventionsdesign berücksichtigt wurden, die Qualitätsmerkmale (tutorieller) Support, Kommunikationsmedien, Kooperation und Kommunikation, Lerntechnologien wie Plattform und Skript, Kosten- und Nutzen-Erwartungen sowie Informationstransparenz festhalten (vgl. Ehlers 2011, 252).

6.2.2 Lernpsychologische Aspekte: Selbstwirksamkeit und metakognitive Reflexion nach Bandura und Flavell

Nachdem nun die lernmethodischen Grundlagen in Form von Blended Learning als Lernkonzept dargestellt wurden, nimmt das folgende Kapitel die lernpsychologischen Hintergründe des Interventionsdesigns in den Blick, indem die Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (6.2.2.1) und die metakognitive Reflexion nach Flavell (6.2.2.2) erläutert werden.

6.2.2.1 Die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung Albert Banduras

Über die eingangs dargestellte Lernform des Blended Learning und die damit verbundene kontinuierliche Medienarbeit soll die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden in Bezug auf die eigene Medienkompetenz gestärkt werden (vgl. hierzu auch Kap. 4.1.2.1 und 4.3). Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf den Psychologen Albert Bandura zurück und basiert auf der Annahme, dass

psychologische Vorgänge Erwartungen der persönlichen Wirksamkeit hervorbringen, stärken und damit das Verhalten („efficacy expectations“) und somit auch das Ergebnis („outcome expectations“) beeinflussen (vgl. Bandura 1977, 193).

Unter dem Schlagwort „perceived self-efficacy“, versteht Bandura die subjektive Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten zum Umgang mit Hindernissen im alltäglichen Leben. Dabei definiert er die Selbstwirksamkeitserwartung als „belief in one’s capabilities to organise and execute the courses of action required to produce given attainments“ (Bandura 1997, 3). Bezogen auf Lernprozesse bedeutet dies die Gewissheit über die eigene Lernfähigkeit und diejenigen Kompetenzen, die für die Organisation und Ausführung von Handlungen, die für die Zielerreichung bestimmter Anforderungssituationen notwendig sind. Damit sind die selbstbezogenen Kognitionen wichtige motivationale Faktoren, die das Handeln und somit auch die tatsächliche Leistung bestimmen. Nach Bandura (1994, 71) sind für den Einfluss der subjektiven Kompetenzüberzeugungen nicht nur auf die Motivationsbereitschaft, sondern auch auf das Denken, Fühlen und Verhalten neben den motivationalen auch kognitive und affektive Prozesse sowie Selektionsprozesse verantwortlich. Das bedeutet, dass Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung Anforderungssituationen als Herausforderungen betrachten, die es zu bewältigen gilt, anstatt sie als Bedrohung wahrzunehmen, die es zu vermeiden gilt. Menschen mit geringer Selbstwirksamkeitswahrnehmung hingegen verfügen lediglich über geringes Engagement Anforderungen zu bewältigen und erholen sich weniger schnell von Rückschlägen und Misserfolgen mit z.T. schwerwiegenden Folgen:

„They slacken their efforts and give up quickly in the face of difficulties. They are slow to recover their sense of efficacy following failure or setbacks. Because they view insufficient performance as deficient aptitude it does not require much failure for them to lose faith in their capabilities. They fall easy victim to stress and depression“ (ibd., 71).

Welche Rolle der Selbstwirksamkeitswahrnehmung in der vorliegenden Intervention konkret zukommt, soll am Ende des Kapitels im Rahmen der Zusammenfassung der methodisch-didaktischen Zielsetzungen der Intervention (6.3) geklärt werden. Zuvor wird der zweite relevante lernpsychologische Hintergrund der Fortbildungskonzeption dargestellt.

6.2.2.2 Das Konzept metakognitiver Reflexion John H. Flavells

Über eine parallel geschaltete kontinuierliche Evaluation der Fortbildung sollen die Erfahrungen der Teilnehmenden zeitnah an die eigene Praxis rückgekoppelt werden, um so metakognitive Reflexionsprozesse anzuregen (vgl. hierzu auch Kap. 7.2.2 sowie 8.2.1 und 8.3.3.3).

Unter Metakognitionen wird dabei das Denken über das eigene Denken verstanden, wie in der Definition Weinerts als „*thoughts about thoughts, knowledge about knowledge, or reflections about actions*” deutlich wird (Weinert 1987, 8). Damit handelt es sich um Denkprozesse, die das eigene Denken fokussieren und somit eine bewusste und initiierte Form der Selbstreflexion darstellen (vgl. Oerter/Montada 2002, 274). Das Metakognitionsmodell geht auf den Psychologen John H. Flavell zurück, der die beiden Komponenten metakognitives Wissen und metakognitive Fähigkeiten unterscheidet. Demnach besteht der zweite Teilbereich, der auch als metakognitive Prozesse oder Kontrolle bezeichnet wird, aus aktiven Überwachungs- sowie Steuerungsprozessen (vgl. Flavell 1976, 232). Dieser aktiven bzw. exekutiven Prozesskomponente, zu der die Kontrolle und entsprechende Anpassungsmaßnahmen im eigenen Lernen zählen, steht die deklarative Wissens Ebene gegenüber, unter der das theoretische Bewusstsein über das eigene Lernen verstanden wird. Insgesamt können damit metakognitive Reflexionserfahrungen durch vier Faktoren evoziert werden:

„I believe that the monitoring of a wide variety of cognitive enterprises occurs through the actions of and interactions among four classes of phenomena: (a) ‘metacognitive knowledge’, (b) ‘metacognitive experiences’, (c) ‘goals’ (or ‘tasks’), and (d) ‘actions’ (or ‘strategies’)” (Flavell 1979, 906, Herv. i. O.).

Gerade die zweite Komponente in Form der metakognitiven Erfahrungen sind für die vorliegende Intervention von Interesse, indem in Anlehnung an lesedidaktische Forschung aus den USA, in der durch metakognitiven Diskurs ein „Austausch über die eigenen Lern- und Leseprozesse in der Selbstreflexion oder in der Kommunikation mit anderen“ (Schoenbach et al. 2006, 225) initiiert wird⁶¹, durch regelmäßige

⁶¹ Lehrer und Schüler diskutieren hier über persönliche Einstellungen zum Lesen, die Lernumgebung, die Ausstattung des Klassenraums sowie über geistige Aktivitäten und benennen so Faktoren, die das Leseverständnis ermöglichen (vgl. Schoenbach et al. 2006, 38).

Evaluationen der Fortbildungsinhalte metakognitive Reflexionsprozesse von Seiten der Teilnehmenden eingefordert werden.

Wie die Aufforderung zur metakognitiven Reflexion mithilfe der kontinuierlichen Evaluation der Fortbildung konzeptionell-strukturell umgesetzt wird, zeigen die Kapitel zum didaktischen Interventionsdesign (7.2.2) und zu den Forschungsmethoden (8.3.3.3), in denen die Struktur der Evaluation und die Methoden der Datenerhebung genauer erläutert werden. Zuvor soll das nachfolgende abschließende Theoriedesign-Kapitel klären, welche Bedeutung die Reflexionsprozesse und auch die anderen lerntheoretischen Hintergründe (6.2) sowie die sozialtheoretischen Grundlagen (6.1) für die methodisch-didaktische Gestaltung der Intervention haben.

6.3 Zusammenfassung: Praxis-, Habitus- und Kapitalienänderung und mediale Selbstwirksamkeit als methodisch-didaktische Zielsetzungen der Intervention

Im Folgenden wird aus sozialtheoretischer Perspektive die Rolle der Theorien Bourdieus und Meads sowie aus lerntheoretischer Sicht die Bedeutung von Blended Learning, Selbstwirksamkeit und metakognitiver Reflexion für die methodische und didaktische Ausgestaltung der Intervention aufgezeigt.

In Anlehnung an die Habitus- und Kapitalsortentheorie Bourdieus (vgl. Kap. 6.1.1) wird bibliothekarische Arbeit im vorliegenden Forschungsprojekt als *soziales Feld* verstanden, in dem die teilnehmenden BibliothekarInnen ein Fortbildungsangebot zur Lese- und Medienbildung (und -förderung) erhalten. Ziel dabei ist es neben diesem *kulturellen Kapital* auch *symbolisches Kapital* gegenüber Vorgesetzten und Kooperationspartnern zu erwerben sowie ferner das *soziale Kapital* in Form der Förderung von Vernetzung und Bildungspartnerschaften zu stärken. Nachdem sich gesellschaftliche Milieus durch ihre *soziale Praxis* voneinander abgrenzen (vgl. Bourdieu 1982, 175) und dabei der Habitus durch Interaktion mit dem Umfeld neu konstituierbar und somit änderbar ist (vgl. Bourdieu 1987, 103), ist das Ziel der

vorliegenden Intervention den (medialen) *Habitus*⁶² der teilnehmenden BibliothekarInnen, ihr *kulturelles*, aber auch *symbolisches* und *soziales Kapital* sowie in der Konsequenz auch ihre mediale *Praxis* zu verändern. Dies soll im Rahmen des Blended-Learning-Konzepts technisch durch Forderung zur aktiven Medienarbeit sowie inhaltlich durch lese- und mediendidaktisches Wissen und Information über die Lese- und Medieninteressen der bibliothekarischen Nutzergruppen geschehen.

Konkret bedeutet dies mit Blick auf Meads Theorie (vgl. 6.1.2), derzufolge es in modernen Gesellschaften eine Veränderung im Generationenverhältnis gibt (vgl. Mead 1974, 23) und sich somit die Orientierungen in Sachen Wissenserwerb zwischen den Generationen verschieben, die Beeinflussung des bislang eher buchorientierten, häufig medienablehnenden und damit rückwärtsgewandten (*postfigurativen*) *Habitus*. Ziel ist es somit, nicht mehr die ältere Generation als kulturelle Definitionsmacht zu verstehen, sondern im Sinne *präfigurativer Gesellschaften* die mediale „Wissenskluft“ zwischen älterer und jüngerer Generation zu akzeptieren, damit die ältere Generation kulturelle (mediale) Praxis auch von Kindern lernen kann. Auf das Berufsfeld der BibliothekarInnen bezogen bedeutet dies ein höheres Maß an soziokulturellem Wandel zulassend zukunftsorientiert (*präfigurativ*) neue Medien noch selbstverständlicher in die Leseförderung zu integrieren.

Über das Blended-Learning-Konzept (vgl. 6.2.1) und die kontinuierliche Evaluation der Fortbildung sollen die Teilnehmenden ferner regelmäßig medial über ihren Kompetenzerwerb zur metakognitiven Selbstreflexion aufgefordert werden. Durch Einschätzungsfragen zu technischen Medienkompetenzaspekten nach der Bearbeitung jeder Lerneinheit sowie aus inhaltlicher Perspektive zum Wissenszuwachs und dessen Relevanz für die Praxis ist das Ziel der Fortbildung mit ihrer als *metakognitiven Reflexion* (vgl. 6.2.2.2) gedachten begleitenden Evaluation, die *Medienpraxis* im Sinne Bourdieus (vgl. 6.1.1) zu beeinflussen und damit *Selbstwirksamkeit* (vgl. 6.2.2.1) im Hinblick auf die Medienbildung zu stärken.

⁶² Der *Habitus* Öffentlicher BibliothekarInnen scheint Vorstudien zufolge buchorientiert und tendenziell eher wenig an neuen medialen (narrativen) Formaten interessiert zu sein (vgl. Rose 2013, 378 sowie zum aktuellen Stand Kap. 10).

Nachdem nun auf der Grundlage der Forschungsfragen (5) das der Arbeit zugrunde liegende Theoriedesign und dessen Bedeutung für die methodisch-didaktischen Zielsetzungen der Intervention dargestellt wurde (6), wird nachfolgend das daraus resultierte Design der Fortbildung aufgeführt.

7 Interventionsdesign: Konzeption der Fortbildung

Aufbauend auf die institutionellen (vgl. Kap. 2.1.3, 2.2.3 und 2.3.3), beruflichen und personellen (3.1.3 und 3.2.3) sowie lese-/medienseitigen (4.3) Rahmenbedingungen, wie sie im Theorie-Teil I der Arbeit deutlich wurden und die inhaltliche Zielsetzung der Fortbildung begründen sowie im Anschluss an die methodisch-didaktischen Zielsetzungen (6.3), wie sie im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurden, wird im Folgenden die auf der Grundlage der Forschungsfragen (5) entwickelte Intervention in ihrer Konzeption und Durchführung vorgestellt. Dazu werden zunächst die organisatorischen Zuständigkeiten sowie ihr Gegenstand und die konkrete Zielgruppe (7.1) und schließlich ihre konzeptionelle Realisierung und das Lernsetting erläutert (7.2). Abschließend werden der inhaltliche Ablauf vorgestellt und die zentralen Fortbildungsziele zusammengefasst (7.3).

7.1 Institutionelle Aspekte: Projektorganisation und Zielgruppe

Projekträger des Fortbildungsangebots *Experten für das Lesen*⁶³ ist die Medienberatung NRW, die aus der Kooperation der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe sowie des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW heraus die Landesinitiative *Bildungspartner NRW - Bibliothek und Schule*⁶⁴ koordiniert. Im Auftrag des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW (MFKJKS) wurde die Fortbildung von Prof.'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke und ihren Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen⁶⁵ entwickelt und mit inhaltlichem Support betreut. Organisatorisch beteiligt waren ferner das Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung (ZBIW) der FH Köln, die Zuständigen für Öffentliche Bibliotheken von den Bezirksregierungen sowie der Staatskanzlei NRW und für den technischen Support eine Online-Trainerin. Konkret

⁶³ Vgl. hierzu: Medienberatung NRW 2013 und DIPF 2012.

⁶⁴ Ziel der Initiative ist es, systematische Kooperationen zwischen Öffentlichen Bibliotheken und Schulen als Ausdruck einer gemeinsamen Bildungsverantwortung zu fördern (vgl. Medienberatung NRW 2010 und 2014a).

⁶⁵ Team bestehend aus Dr. Stefanie Rose sowie der Verf. selbst.

handelt es sich bei der Intervention um eine Weiterbildung⁶⁶ zur Verbesserung der Angebotsstruktur zur Lesemotivation. Für die Zielgruppe der MitarbeiterInnen Öffentlicher Bibliotheken in NRW und insbesondere Bildungspartner im Rahmen der Landesinitiative *Bildungspartner NRW - Bibliothek und Schule* werden Grundlagen der bedarfsorientierten Leseförderung und aktueller lesedidaktischer Forschung über eine E-Learning-Plattform vermittelt.

7.2 Konzeptionelle Aspekte: Lernsetting und Realisierung

Bei der vorliegenden Fortbildung handelt es sich um das Pilotprojekt, das von 2011 bis 2012 in drei Durchgängen durchgeführt und evaluiert und mittlerweile in das regelmäßige Weiterbildungsangebot des ZBIW der Fachhochschule Köln implementiert wurde (vgl. ZBIW 2015a). Es zeichnet sich durch einen hohen Grad der Individualisierung aus. So werden die teilnehmenden BibliothekarInnen nicht nur individuell angesprochen, durch das Blended-Learning-Konzept wird im Unterschied zum reinen E-Learning auch die persönliche Face-to-Face-Rückbindung ermöglicht (vgl. Kap. 6.2.1). Ferner werden individualisierte Lernaufgaben gestellt, die konkret an die eigenen bibliothekarischen Gegebenheiten der jeweiligen Standorte anknüpfen und somit die Anwendungen auf die eigene Praxis erlauben. Deren Bearbeitung wird im Anschluss mit einem ebenfalls individualisierten Aufgabenfeedback versehen an die Teilnehmenden zurückgespiegelt. Wie die Fortbildung konkret aussieht, zeigen die folgenden Kapitel. Dazu wird zunächst aus konzeptioneller Perspektive der strukturelle Aufbau geschildert (7.2.1), schließlich die begleitende Evaluation zur Anregung metakognitiver Reflexionsprozesse (7.2.2) sowie abschließend die ihr zugrunde gelegte Lernplattform (7.2.3) vorgestellt.

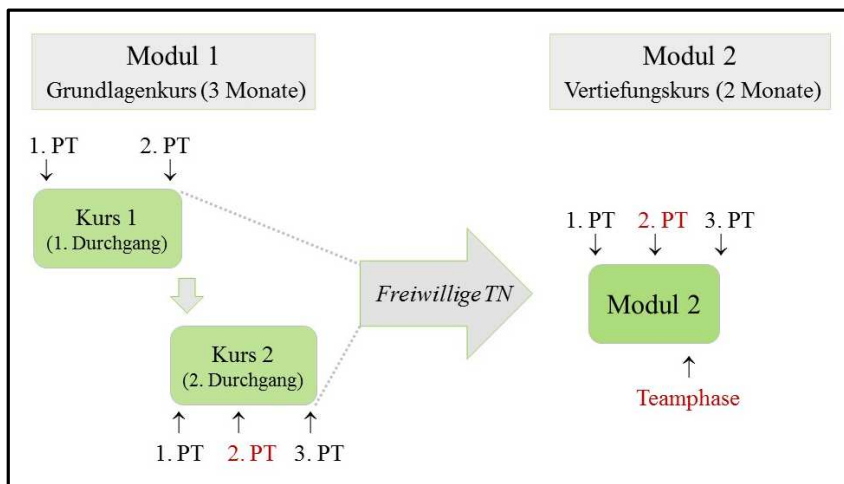
7.2.1 Struktur, Ablauf und Funktionen der Präsenztermine

Die Weiterbildung wird in zwei aufeinander aufbauenden Fortbildungsmodulen realisiert, die im Rahmen der Pilotphase insgesamt drei Mal durchgeführt wurden. Der

⁶⁶ Es handelt sich dabei um eine berufsbezogene, in weiten Teilen betriebliche Weiterbildung, die gemäß der Definition des Bildungsberichts zwar durch „überwiegend berufliches Interesse“ motiviert ist, jedoch nicht zwangsläufig ausschließlich in der Arbeitszeit stattfindet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 144).

14 Themeneinheiten umfassende zwölfwöchige Grundlagenkurs *Modul 1 - Lesen im Lebenslauf* fand dabei in zwei Durchläufen statt; im Anschluss daran konnten interessierte TeilnehmerInnen aus beiden Kursen den neunwöchigen, sieben Themeneinheiten plus Teamphase umfassenden Vertiefungskurs *Modul 2 - Lesen in Kooperationen* belegen. Die nachfolgende Grafik zeigt den Ablauf und die Teilnehmerzusammensetzung der einzelnen Fortbildungsmodule:

Abbildung 6: Struktur der Fortbildung



Die Abbildung macht die Struktur und Zusammensetzungen der einzelnen Kurse deutlich, die neben den e-learning-basierten Selbstlernphasen mit Präsenzterminen (PT) angereichert wurden. Über die begleitende Evaluation wurden die Rückmeldungen der Teilnehmenden für zeitnahe Verbesserungen des Kurskonzepts genutzt, so dass im zweiten Durchlauf des Modul-1-Kurses sowie in der Modul-2-Fortbildung jeweils eine zusätzliche Präsenzveranstaltung installiert wurde. Grund hierfür war der Wunsch nach mehr Interaktion, weshalb der ursprüngliche Präsenztermin für technischen Support im ersten Kurs (der jedoch mangels Bedarf nicht stattfand) in eine inhaltliche Präsenzveranstaltung im zweiten Kurs umgewandelt wurde. Im zweiten Modul wurde ferner eine Team-Arbeitsphase installiert, damit die TeilnehmerInnen gemeinsam an praktischen, realen Angeboten arbeiten konnten.

Damit kommen den Präsenzterminen verschiedene Funktionen zu. Wie bereits in den Kapiteln zum Blended Learning deutlich wurde, dienen sie aus motivatorischen Gründen erstens dem Kennenlernen und Austausch der Teilnehmenden (vgl. hierzu 6.2 und 6.3). Zweitens bieten sie technische Unterstützung im Umgang mit der E-Learning-Plattform, indem in Form von Einführungen bzw. Wiederholungen an den

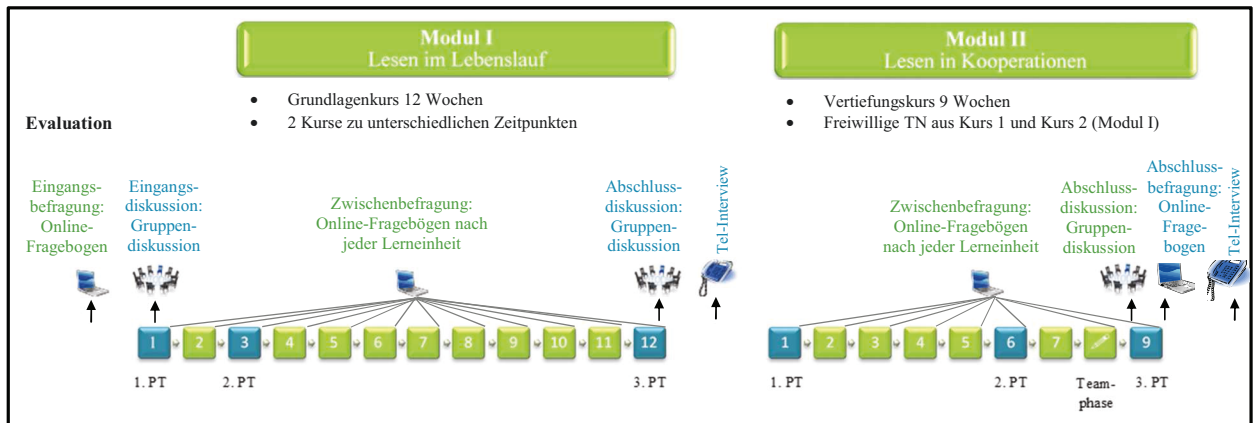
Einführungsveranstaltungen der beiden Module der technische Umgang mit der Lernplattform geübt wird. Neben den technischen Aspekten dienen die Präsenztermine auch der inhaltlichen Unterstützung beim Lernen, indem bestimmte (anspruchsvolle) Lerninhalte didaktisch aufbereitet face-to-face präsentiert und Lernaufgaben gemeinsam bearbeitet werden. Darüber hinaus sollen die Präsenztermine in einer vierten Funktion in einem interaktiven Prozess auch die Involvierung der Teilnehmenden in die bedarfsorientierte Gestaltung der Fortbildung ermöglichen. In diesem Zusammenhang dienen die Präsenztermine somit auch der Qualitätssicherung gegenüber dem Auftraggeber. Wie die Qualitätssicherung im Rahmen der parallel geschalteten Evaluation konkret aussieht und welche weitere Funktion der Evaluierung im Lernprozess noch zukommt, zeigt das nachfolgende Kapitel.

7.2.2 Evaluation und ihre Funktion für metakognitive Reflexionen

Wie die Anpassung des Kurskonzepts im vorangegangenen Kapitel zeigt, war ein zentraler Faktor bei der Konzeption die Orientierung an den Bedürfnissen der teilnehmenden BibliothekarInnen. Dazu wurde eine Evaluation entwickelt, die neben Erwartungen und Vorkenntnissen auch die Akzeptanz und Nachhaltigkeit der Arbeitsform im Hinblick auf Inhalte und Lernformen erhob. Je nach Erkenntnisabsicht wurden so in den unterschiedlichen Stadien der Fortbildung verschiedene Erhebungsmethoden⁶⁷ verwendet, die die folgende Abbildung zeigt:

⁶⁷ Für die ausführliche Dokumentation der Datenerhebung vgl. im Rahmen des Forschungsdesigns auch Kap. 8.3.3.3.

Abbildung 7: Übersicht über die Erhebungsformen und -zeitpunkte im gesamten Modulverlauf



Neben der Funktion der Qualitätssicherung gegenüber dem Auftraggeber zur Akzeptanz, Passung und Nachhaltigkeit der Intervention sowie der Involvierung der Teilnehmenden in deren Gestaltung wurde die Evaluation darüber hinaus als Instrument der metakognitiven Reflexion⁶⁸ genutzt. Dazu wurde der Forschungs- und Lernprozess von Anfang an gekoppelt präsentiert, so dass die regelmäßigen wöchentlichen Online-Fragebögen nach jeder Lerneinheit, aber auch die als Reflexionsphasen genutzten Präsenztermine sowie die Eingangs- und Abschlussbefragungen und -interviews als Anstoß für die kontinuierliche Reflexion der eigenen Medienkompetenz und damit der Erhöhung der individuellen Selbstwirksamkeitswahrnehmung⁶⁹ dienten. Dabei wurden um den Effekt zu verstärken die Evaluationen an den Präsenzterminen aufgegriffen und die Ergebnisse der Befragungen direkt an die Teilnehmenden zurückgespiegelt. Im ersten Modul wurden die Ergebnisse an der Abschlussveranstaltung präsentiert und gemeinsam reflektiert. Im zweiten Modul wurde anknüpfend an eine Lerneinheit zur Qualitätssicherung der als Vorbereitung für die Abschlussveranstaltung ausgefüllte Abschlussfragebogen gemeinsam mit den Teilnehmenden interaktiv ausgewertet. Damit wurde nicht nur der Lerneffekt, sondern auch der Reflexionsgrad intensiviert (vgl. hierzu Tabelle 15 in Kap. 8.3.3.3). Die Lernplattform, die somit nicht nur für das selbstgesteuerte Lernen in den E-Learning-Phasen eine zentrale Rolle einnimmt, sondern auch in Form der Online-Fragebögen eine wichtige Funktion für die Evaluation und damit für die metakognitiven Reflexionsprozesse zur Erhöhung der

⁶⁸ Vgl. hierzu auch die Kapitel zur metakognitiven Reflexion i.R.d. Theoriedesigns 6.2.2.2 und 6.3.

⁶⁹ Vgl. hierzu auch die Kapitel 6.2.2.1 und 6.3 zur Selbstwirksamkeit.

individuellen Selbstwirksamkeit spielt, wird im Folgenden mit ihren zentralen Bausteinen vorgestellt.

7.2.3 Lernplattform und Support

Das Lernsetting der Blended-Learning-Fortbildung wird realisiert durch eine E-Learning-Plattform der Medienberatung NRW (vgl. Medienberatung NRW 2014b), in der die wöchentlichen Lerneinheiten mit anschließenden Aufgaben präsentiert werden. Über die Kommunikations- und Arbeitsplattform wird ein Skript bereitgestellt, das versehen mit zusätzlichen Informationen wie Linklisten und weiterführender Literatur sowohl als PDF-Version als auch als interaktives Wiki⁷⁰ zur Verfügung steht:

Abbildung 8: Das Fortbildungsskript als PDF und als Wiki



⁷⁰ Unter Wikis werden „im World Wide Web verfügbare Seitensammlungen [verstanden], die von Benutzern nicht nur gelesen, sondern auch online geändert“ werden können (Reinmann 2005, 230). Dabei wird im vorliegenden Fall jedoch nur von der Hypertextstruktur und nicht von der Änderbarkeit Gebrauch gemacht.

Wiki

Experten für das Lesen - Wiki

→ Bearbeiten → Versionen → Medien-Upload → Neu / Öffnen → Suche → Übersichten → Inhaltsverzeichnis

1.1.3. Medienbegriffe

Eine etwas andere Differenzierung des Medienbegriffs nimmt der Schweizer Medienwissenschaftler Heinz Bonfadelli vor. Er unterscheidet drei verschiedene Medienbegriffe.

Technischer Medienbegriff: Geräte, die vermitteln

Zeichentheoretischer Medienbegriff: Textarten/Symbolsysteme, die vermitteln

Sozio-institutioneller Medienbegriff: Konzerne, Rundfunkanstalten etc.

Medien transportieren Texte: als generelle Botschafter, speziell als technische Geräte.
Und Medien sind Text als Zeichensysteme.
Und Medien gestalten, filtern, promoten und unterdrücken Texte: als Institutionen.
Medien sind ein sehr weites Feld und ein zum Teil auch verwirrender Faktor der modernen Gesellschaft.

Aber Medien eröffnen damit auch Möglichkeiten, Inhalte in sehr unterschiedlicher Weise aufzubereiten und sie bieten dem Markt ganz unterschiedliche und auch neue Möglichkeiten, mit Inhalten und ihrer Vermittlung Geld zu verdienen.

Die Breite dessen, was Medien sein können, zeigt sich aber auch auf der Nutzerseite: Ganz unterschiedliche Aspekte kommen bei den Rezipienten zum Tragen. Das Interesse von Jungen an Medien ist eher an technischer Innovation orientiert, das Interesse von Mädchen hat eher die erweiterten Handlungs-, vor allem aber Kommunikationsmöglichkeiten von Medien im Blick. Beiden Geschlechtern gemein ist allerdings bei medialen Aktivitäten ein Interesse am Plot, an der „Geschichte“, am „Text“, der vermittelt wird: Erst die Themen, dann die Medien (vgl. Marci-Boehnecke/Rath 2007a).

Daher verwundert es nicht, dass Kinder und Jugendliche häufig versuchen, bestimmte Themen, die für sie im Rahmen ihrer Entwicklung wichtig sind, sich möglichst umfassend anzuzeigen - manchmal über die begrenzten Möglichkeiten der vorproduzierten Marktangebote hinaus.

Auch Identifikationen mit Medienhelden fordern zu einer solchen Suche nach „vollständiger Aneignung“ heraus. Man möchte alle Bücher haben von einer Serie – und auch den Film dazu sehen und das T-Shirt mit dem Darsteller, Protagonisten darauf haben und sich im Chat mit anderen Fans über dieses eine Thema in allen Verästelungen austauschen. Und dieses Rezeptionsverhalten mit Konsumorientierung zeigen bereits Kinder im Kita-Alter (vgl. Marci-Boehnecke/Rath 2007b).

Die Medienwirtschaft im Speziellen und die Medienbegeisterung nutzende Wirtschaft überhaupt schafft und instrumentalisiert diese Begehrlichkeiten: Sie will ökonomischen Gewinn aus diesen Interessen ziehen. Dies ist zunächst verständlich und an sich weder gut noch schlecht. Mit Büchern Geld zu verdienen, ist unter ökonomischen Gesichtspunkten genauso ehrenwert wie mit Frustlöslösungen. Es soll an dieser Stelle auch nicht um eine Bewertung des Marktes gehen, sondern nur um eine Darstellung.

Die Präsenz eines Themas in verschiedenen Medien, wobei alle Medien eine unterschiedliche Funktion haben, wird als Medienverbund bezeichnet. Zunächst geht es dabei um die Präsenz der Geschichte oder auch nur von Teilaspekten, z.B. den Protagonisten, in anderen Medienprodukten:

```

graph TD
    Plot["„Plot“"] --> Film
    Plot --> Roman
    Film --> Musik["Musik/Hörspiel zum Film"]
    Film --> TV["TV-Zeichentrick"]
    Film --> Internet["Internet-Seiten"]
    Film --> Fanzines
    Film --> Chats["Chats/Foren"]
    Film --> Buch["„Buch zum Film“"]
  
```

Die Aufgabenbearbeitung wird unterstützt durch die Dateiablage, die einerseits Dokumentvorlagen und Unterlagen bereitstellt und andererseits dem Upload und damit der Lernkontrolle dient. Dazu stehen den Teilnehmenden in den Selbstlernphasen unterschiedliche Formen des Supports zur Verfügung. So gewährleistet ein zeitnaher fachlicher Support durch Musterlösungen und individualisierten Rückmeldungen zu den wöchentlichen Lernaufgaben ein regelmäßiges Feedbacksystem⁷¹. Zusätzlich zum inhaltlichen steht den Teilnehmenden ein technischer Support zur Verfügung, der Fragen im Umgang mit der Plattform und dem technischen Umgang mit den Aufgaben klärt. Ein zusätzliches Instrument der Aufgabenbearbeitung ist das Forum⁷², das einerseits Diskussionen im Rahmen von Aufgaben und andererseits den Austausch in den E-Learning-Selbstlernphasen ermöglicht. Die Nutzung des Forums und der Umgang mit den weiteren Funktionen der Lernplattform wie Wiki und Dateiablage wurden dazu in der Auftaktveranstaltung im Rahmen des ersten Präsenztermins in einer Einführung veranschaulicht und konkret geübt.

⁷¹ Das Feedback erfolgt spätestens sieben Werktage nach Ende der Upload-Frist (vgl. Kap.6.2.1.2).

⁷² Ein Forum ermöglicht „schriftlichen, asynchronen Austausch beliebig vieler Nutzer“ (Beißwenger 2007, 9).

Abbildung 9: Die Dateiablage und das Forum

Dateiablage

Forum

Forum Thread: Lerneinheit 5.2 - Aufgabe 1 Bildungsgutschein

Los geht's! - Der Forenstrang zum Üben
36 Kommentar(e), aktuell 19.09.2011 14:14 von Ehemaliges Mitglied

Lerneinheit 5.2 - Aufgabe 1 Bildungsgutschein
Informieren Sie sich über das Bildungsgutschein-Konzept von Ursula von der Leyen und überlegen Sie, was ein solches System für die Leseförderung bedeutet?
Notieren Sie Ihre Statements in diesem Themenstrang in maximal 5 Sätzen und diskutieren Sie gemeinsam.

Re: Lerneinheit 5.2 - Aufgabe 1 Bildungsgutschein
Bildungsgutscheine sind für den kostengünstigeren/kostenfreien Zugang zu Schwimmbädern, Museen, Tiergärten u.ä. noch realisierbar. Auch um die Mitgliedschaft in einem Verein oder die Teilnahme an kostenpflichtigen Kursen zu ermöglichen, scheinen sie sinnvoll zu sein. Ich kann mich nur einem Kommentar dazu anschließen, in dem es heißt: "Wirkliche Förderung für die Leistungsschwächsten wird es nur an den jeweiligen Schulorten in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Jugendhilfe geben. Dazu bedarf es aber keiner "Gutscheine", sondern m.E. Finanzmittel für die Fördereinrichtungen, die dann gezielte Anschaffungen tätigen oder Angebote machen können - wie z.B. die im Bild gezeigte Vorlesestunde in einer öffentlichen Bibliothek. Das zur Verfügung gestellte Geld wäre so sicher nutzbringend und unabhängig von der Einzelperson eingesetzt.

Re: Lerneinheit 5.2 - Aufgabe 1 Bildungsgutschein
Legt man die FDP-Position zugrunde, wie sie im FAZ-Artikel dargestellt wird: Durch die Bildungsgutscheine wird es möglich, dass auch wirklich diejenigen Leistungen erhalten, die sie auch bezahlen.
Dann müssten alle Bibliotheken Gebühren für Kinder einführen. Eine solche Gebühr gibt es beispielsweise in Velbert nicht. Zum Glück, wie ich finde. Auch könnte man dann alle Veranstaltungen, die die Leseförderung betreffen, mit Gebühren belegen, damit die Bibliothek Einnahmen aus dem Bildungspaket bekommt.

Re: Lerneinheit 5.2 - Aufgabe 1 Bildungsgutschein
Ob Bildungsgutscheine grundsätzlich sinnvoll sind, darüber lässt sich natürlich streiten. In der Stadtbücherei in Sankt Augustin (und wahrscheinlich auch zahlreiche andere Bibliotheken) würden sie keine Verwendung finden, da Kinder und Jugendliche kostenlos ausleihen dürfen und auch die Veranstaltungen der Bücherei für Kinder kostenlos sind. Allerdings könnte die Bücherei einen weit aus größeren Etat gut gebrauchen, um ihr Angebot zu verbessern. Zudem gibt es hier auch den Sankt Augustin Ausweis für Hartz IV Empfänger, der auch Erwachsenen die kostenlose Ausleihe ermöglicht und zahlreiche andere Vergünstigungen in der Stadt.

Re: Lerneinheit 5.2 - Aufgabe 1 Bildungsgutschein
Inzwischen ist einige Zeit vergangen und es wurde festgestellt, dass die Bildungsgutscheine für sozial schwache Familien wenig bis gar nicht genutzt werden. Die Voraussetzungen solch ein Angebot zu nutzen, erfüllen diese Familien nicht immer. Lesefähigkeiten, Lesekompetenz ist eben Voraussetzung dafür, solch ein Angebot annehmen zu können. Welche dieser Familien hat eine Tageszeitung, einen Internetanschluss und PC, um regelmäßig darüber informiert zu sein. Wer kann sich über Angebote vor Ort informieren (wo gibt es was), wer ist in der Lage (noch nicht einmal alle

Wie die Abbildung deutlich macht, werden sowohl in der Dateiablage als auch im Forum die Lerninhalte aufgegriffen und im Rahmen der Aufgabenstellungen bearbeitet

und vertieft. Welche Lerngegenstände die einzelnen Lerneinheiten thematisch aufgreifen, zeigt das nachfolgende Kapitel.

7.3 Inhaltliche Aspekte: Lerninhalte und Fortbildungsziele

Nachdem nun die Fortbildung in organisatorischer Hinsicht (vgl. Kap. 7.1) und ihrem strukturellen Aufbau mitsamt ihren zentralen konzeptionellen Bausteinen (vgl. Kap. 7.2) vorgestellt wurde, gibt das vorliegende Kapitel Aufschluss über die konkreten Lerninhalte. So befasst sich der dreimonatige Grundlagenkurs Modul 1 mit theoretischem Hintergrundwissen zur Leseforschung, -förderung und -didaktik, während im zweimonatigen Vertiefungskurs Modul 2 die individualisierende Arbeit und der praktische Transfer zentral sind. Dabei ist in beiden Modulen der Bezug auf die eigene bibliothekarische Arbeit mit ihren jeweils standortspezifischen Eigenheiten zentral.

Die Verteilung der Inhalte, wie sie in der nachfolgenden Übersicht zu den einzelnen Themen- und Lerneinheiten im Ablauf dargestellt sind, macht deutlich, dass im Rahmen der Grundlagen bedarfsorientierter Leseförderung und aktueller lesedidaktischer Forschung des ersten Moduls (Lesen im Lebenslauf) der Blick v.a. auf förderbedürftiges Klientel wie sozial benachteiligte oder mehrkulturell geprägte Kinder und Jugendliche sowie Jungen bzw. männliche Jugendliche gerichtet wird und damit auch kinder- und jugendkulturelle Interessen, mediale Präferenzen und Gewohnheiten mitberücksichtigt werden. Im zweiten Modul (Lesen in Kooperationen) ist die kreative Konzeption und Finanzierung von Leseförderangeboten zentral, die durch ein individualisiertes Teamprojekt am Ende der Fortbildung abgerundet wird. Dazu gehört das Wissen über die unterschiedlichen Lesekompetenzstufen genauso wie die Kenntnis bildungspolitischer Rahmenstrukturen sowohl bezogen auf Aspekte der Frühen Bildung als auch mit Blick auf die Bedarfe und Lehrpläne der Schulen.

Tabelle 11: Übersicht der Themen- und Lerneinheiten der Fortbildung

		Modul 1 (2011): Lesen im Lebenslauf		Modul 2 (2012): Lesen in Kooperationen	
Woche	Termin Kurs 1	Termin Kurs 2	Inhalt	Termin	Inhalt
1	28.02. - 04.03.	19.09. - 23.09.	1. Präsenztermin Themeneinheit 1: Lesen i.d. Entwicklung des Menschen 1.1 Was ist ein Text?	27.02. - 07.03.	1. Präsenztermin Themeneinheit 1: Bibliothek „all inclusive“ - Angebote für Menschen mit Behinderung
2	07.03. - 11.03.	26.09. - 30.09.	1.2 Aktuelle Lesekonzepte	08.03. - 14.03.	Themeneinheit 2: Leseförderung mit & ohne Kooperationspartner 2.1 Fokus Krabbelgruppe: Angebote für Eltern mit Kindern im PEKiP- & Kita-Alter
3	14.03. - 18.03.	03.10. - 07.10.	1.3 Spracherwerb 1.4 Schriftspracherwerb	15.03. - 21.03.	2.2 Fit für den Übergang: Angebote für Kinder im Kita-/Vorschulalter
4	21.03. - 25.03.	10.10. - 14.10.	2. Präsenztermin Themeneinheit 2: Lesen & Lebenslauf - Leseförderung von der frühen Bildung bis zum Seniorenheim 2.1 Lese- und Sprachförderangebote	22.03. - 28.03.	2.3 Mehr als nur Bücherkisten: Kooperationsangebote für Regelschulen - schülerorientiert & lehrplanbezogen
5	28.03. - 01.04.	17.10. - 21.10.	2.2 Lese- und Sprachdiagnostik	29.03. - 04.04.	2.4 Freizeit in der Schule? Außerschulische Kooperationen in der offenen Ganztagschule
6	04.04. - 08.04.	24.10. - 04.11.	2.3 Senioren in der Informationsgesellschaft	12.04. - 18.04.	Themeneinheit 3: Angebotskonzeption von A bis Z 3.1 Fördern fördern - Konzeptionelle Aspekte und die passende PR 2. Präsenztermin
7	11.04. - 15.04.	07.11. - 11.11.	Themeneinheit 3: Lesen in allen Kulturen 3.1 Kulturen in Deutschland 3.2 „Kanak Sprak“ und Poetry Slam - Jugendkultur im Migrationskontext	19.04. - 25.04.	3.2 Qualitätskriterien in der eigenen Bibliothek
8	18.04. - 29.04.	14.11. - 18.11.	3.3 Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur	26.04. - 02.05.	Teamphase
9	02.05. - 06.05.	21.11. - 25.11.	Themeneinheit 4: Lesen und Geschlecht 4.1 Terminologie und Erklärungshypothesen für Genderdifferenz	08.05.	3. Präsenztermin
10	09.05. - 13.05.	28.11. - 02.12.	4.2 Mediennutzung von Mädchen und Jungen		
11	16.05. - 24.05.	05.12. - 14.12.	Themeneinheit 5: Lesen und Bildung 5.1 Von den „gebildeten Ständen“ zur Populärkultur 5.2 Vom Roman zum PC-Spiel: „Medienmoralisierung“ in Deutschland		
12	25.05.	14.12.	3. Präsenztermin		

Aus inhaltlicher Perspektive ist es das Ziel der beiden Fortbildungsmodule, die Angebotsstruktur zur Lesemotivation in Öffentlichen Bibliotheken zu verbessern und die systematische Zusammenarbeit mit anderen Bildungsinstitutionen zu fördern. Dabei soll Leseförderung insbesondere Risikogruppen in den Blick nehmen und unter Berücksichtigung eines erweiterten Textbegriffs und motivationaler Inhalte gedacht werden, um anschlussfähig an die Mediengewohnheiten der Zielgruppen zu sein (vgl. Kap.4.1 und 4.3). Im Sinne von PublicValue und Good Educational Governance (vgl. Kap. 4.2 und 4.3) wird Wissen über die wechselseitigen Anforderungen und Kompetenzen für moderne Förderpartnerschaften vermittelt, um gezielt Angebote und Nachfragen formulieren zu können. Im Sinne Bourdieus (vgl. 6.1 und 6.3) ist damit ein zentrales Fortbildungsziel, das kulturelle Kapital der teilnehmenden BibliothekarInnen durch inhaltliches Wissen und praktische Arbeit zur zielgruppenorientierten Konzeption von Angeboten zur Leseförderung zu erweitern.

Weiteres Interventionsziel aus methodischer Perspektive ist, durch den Umgang mit der E-Learning-Plattform und der kontinuierlichen medialen Praxis auch eine Änderung der zentralsten Einflussgröße, dem medialen Habitus der teilnehmenden BibliothekarInnen, hervorzurufen. Dadurch, dass Medien somit nicht nur als Lerngegenstand, sondern auch als Arbeitsmittel dienen, soll eine habituelle Öffnung und damit eine größere Medienorientierung bewirkt werden (vgl. Marci-Boehncke/Hellenschmidt 2012b, 414). Unterstützt werden soll dieses Ziel durch die als metakognitive Reflexion (vgl. 6.2.2.2) gedachte begleitende Evaluation und die damit einhergehende Stärkung der Selbstwirksamkeitswahrnehmung im Hinblick auf die Medienbildung (vgl. Kap. 6.2.2.1).

Zusammenfassend lässt sich für die Interventionsziele festhalten, dass mit Hilfe der Fortbildung die mediale Praxis der Teilnehmenden verändert werden soll, indem erstens technisch aktive Medienarbeit gefordert, zweitens inhaltlich medien- und lesedidaktisches Wissen zur Angebotsverbesserung bereit gestellt und drittens medial zur regelmäßigen Reflexion über die verschiedenen Formen des Kompetenzerwerbs aufgerufen und damit die individuelle Selbstwirksamkeitswahrnehmung erhöht wird. Insgesamt zielt die Fortbildung somit auf die Veränderung der bibliothekarischen Praxis ab, die in den Maßnahmen der Leseförderung (hier insbesondere für

leseschwache Zielgruppen) auch andere narrative mediale Formate als Bücher in den Blick nimmt.

Nachdem nun aufbauend auf dem aktuellen Forschungsstand der theoretischen Hintergründe des ersten Teils der Studie (Kap. 2 bis 4) als erste Schritte des zweiten Teils der Arbeit auf Grundlage der Forschungsfragen (Kap. 5) die Fortbildung in ihrem theoretischen (6) und didaktischen Design (7) vorgestellt wurde, werden nachfolgend die Anlage der Studie (8) und ihre Ergebnisse präsentiert (9 - 11).

8 Untersuchungsdesign: Konzeption der Forschung

Aufbauend auf das aus den Forschungsfragen (Kap. 5) und den theoretischen Vorannahmen (6) konzipierte Fortbildungskonzept (7) soll im vorliegenden Kapitel das zugrunde gelegte Untersuchungsdesign transparent gemacht werden. Dazu werden zunächst die untersuchungsleitenden Forschungsziele (8.1), der methodologische Rahmen in Form des Forschungsdesigns (8.2) und abschließend die konkret angewandten Methoden der Datenerhebung und -auswertung (8.3) erläutert.

8.1 Forschungsziele

Das übergeordnete Ziel der vorliegenden Interventionsstudie ist die Erforschung der Wirkweise einer Weiterbildung im Hinblick auf Kenntnisse, Einstellungen und die kooperative Leseförderpraxis im Berufsfeld Öffentlicher BibliothekarInnen. Die auf dieser Grundlage konzipierte Fortbildung hat daher die Veränderung der bibliothekarischen Wissensbestände, Handlungskompetenzen und Einstellungen in Bezug auf die zielgruppenspezifische Konzeption von Lesefördermaßnahmen zum Ziel (vgl. Marci-Boehncke/Hellenschmidt 2012c, S. „i“ sowie Kap. 7.3 zu den Fortbildungszielen).

Vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen (Kap. 2-4), den daraus entwickelten Forschungsfragen (Kap. 5) sowie der Habitus- und Kapitalsortentheorie Bourdieus und den weiteren Aspekten des Theoriedesigns der Fortbildung (Kap. 6) handelt es sich beim übergeordneten Forschungsziel um die Untersuchung der Beeinflussbarkeit der Medienpraxis (also Habitus, Kapitalien und Feld der BibliothekarInnen) und somit der Selbstwirksamkeit der Fortbildung in Fragen der Medienbildung. Damit ist im vorliegenden Forschungsvorhaben die Erfassung des Zusammenhangs von e-learning-gestützter Selbstwirksamkeitswahrnehmung und Medienbildung zentral. Vor dem Hintergrund der aus den Forschungsfragen entwickelten Fortbildung und den entsprechend zugrunde gelegten Fortbildungszielen (vgl. Kap. 7.3) bedeutet dies in Bezug auf den Habitus die Erforschung der Einflussnahme der e-learning-basierten Weiterbildung auf die bibliothekarischen Einstellungen hin zu einer habituellen Öffnung im Hinblick auf andere narrative mediale Formate als ausschließlich Bücher für die Leseförderung. Für die Erforschung

der Beeinflussbarkeit des kulturellen Kapitals ist entsprechend die Wirksamkeit der inhaltlichen und praktischen Arbeit zur Förderung der Kreativität und Sensibilisierung der BibliothekarInnen für leseschwache Zielgruppen zentral. Mit Blick auf die bibliothekarische Praxis bedeutet dies die Erforschung der Einflussnahme auf die medialen Praxen durch den technischen Umgang mit der Plattform, dem inhaltlichen zur Verfügung gestellten Medienwissen sowie durch die durch metakognitive Reflexionen angestrebte Erhöhung der individuellen Selbstwirksamkeit.

Nachdem nun die übergeordneten Forschungsziele deutlich gemacht wurden, werden nachfolgend die Ziele im Einzelnen benannt. Dazu gibt die nachfolgende Tabelle eine Übersicht über die konkreten Forschungsziele, abgestuft nach den jeweiligen Forschungsinteressen, wie sie im Kapitel zu den Forschungsfragen definiert wurden (vgl. hierzu Kap. 5):

Tabelle 12: Forschungsziele

Forschungsziel 1: Ausgangsbedingungen	
Erforschung der Vorerfahrungen des bibliothekarischen Selbstbilds und der Angebotspraxis	
Erforschung der teilnehmerspezifischen Voraussetzungen in Bezug auf deren...	
... kulturelles Kapital	Erwartungen sowie bibliothekarische und mediale Vorkenntnisse
... Habitus	Mediale, zielgruppen- und berufsbildbezogene Einstellungen im bibliothekarischen Selbstverständnis
Erforschung der bibliotheksspezifischen Voraussetzungen in Bezug auf die...	
... Praxis	Status quo der bibliothekarischen Angebots- & Kooperationspraxis
Forschungsziel 2: Akzeptanz	
Erforschung der inhaltlichen und methodischen Erreichbarkeit der teilnehmenden BibliothekarInnen	
Zeitliche Akzeptanz	
Beteiligung	Mitarbeit am Lernsetting
Inhaltliche Akzeptanz	

Bewertung	Beurteilung der Lerninhalte (Text- und Aufgabenhandling)
Methodische Akzeptanz	
Bewertung	Beurteilung der Lehr-/ Lernform (Umgang mit der Plattform)
Forschungsziel 3: Nachhaltigkeit Erforschung der Integrierbarkeit inhaltlicher und technischer Aspekte der Fortbildung in die eigene Arbeit	
Erforschung der Auswirkungen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten in Form des...	
... kulturellen Kapitals	Inhaltliche Integrierbarkeit: Zielgruppenkenntnis
	Technische Integrierbarkeit: Medienkompetenz
Erforschung der Auswirkungen auf bibliothekarische Haltungen in Form des...	
... Habitus	Selbstbewusstsein gegenüber Kooperationspartnern
	Lerninhalts-/Zielgruppenbewusstsein
	Bibliothekarisches Selbstverständnis
Erforschung des Einflusses auf das bibliothekarische Arbeitsumfeld der Teilnehmenden in Form deren...	
... sozialen Kapitals	Kommunikation der Teilnehmenden über die Fortbildung
... symbolischen Kapitals	Ansehen der Teilnehmenden
Erforschung der Auswirkungen auf die bibliothekarische...	
... Praxis	Transfer auf die Bewusstseinssebene: theoretische Anwendung der Lerninhalte und Implementationsideen
	Transfer auf die Handlungsebene: tatsächliche Anwendung der Lerninhalte in der konkreten Angebotspraxis

Im Anschluss an die Definierung der Ziele im Forschungsprozess gibt das folgende Kapitel Aufschluss über das auf dieser Grundlage konzipierte Forschungsdesign.

8.2 Forschungsdesign

Die nachfolgenden Ausführungen machen das aus den Forschungsfragen (vgl. Kap. 5) und Forschungszielen (8.1) entwickelte Forschungsdesign der vorliegenden Studie transparent. Dabei wurde in der Entwicklung und Darstellung auf die Unterscheidung nach Mayring 2010⁷³ zurückgegriffen, wonach es sich beim Forschungsdesign um die Anlage der Untersuchung handelt, die die „grundsätzliche Herangehensweise definiert“ (ebd., 4) und somit noch keine anzuwendenden Methoden vorgibt (vgl. vorliegendes Kap. 8.2), während unter den Forschungsmethoden die konkret ausgewählten Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung verstanden werden, die die Fragestellungen und den Untersuchungsplan in ein konkretes Vorgehen umsetzen und ihm somit nachgeordnet sind (vgl. hierzu Kap. 8.3).

Für das Design des Forschungsprojekts wurde zur Umsetzung der Forschungsintentionen der wissenschaftstheoretische Rahmen grundsätzlich qualitativ orientiert, dabei aber auch empirisch arbeitend gewählt. Um einerseits durch eine maximale strukturelle Variation der Perspektiven eine möglichst umfassende Sicht auf die Ergebnisse zu erlangen und diese andererseits abzusichern, wird ein mehrstufiges, mehrfach trianguliertes Design in Anlehnung an das Triangulationsmodell nach Denzin verwendet, das die vier Formen der Triangulation verschiedener Theorien („theoretical perspectives“), Forscher („observers“), Datenquellen („sources of data“) und Methoden („methodologies“) unterscheidet (vgl. Denzin 1978, 304). Darüber hinaus wird nach dem Vorbild der Bielefelder Jugend-Medien-Forschung die Theorien- mit einer disziplinären Triangulation ergänzt (vgl. Treumann et al. 2007, 41f):

So werden im Rahmen der *Theorien-Triangulation* die Theorien der Aktionsforschung nach Kurt Lewin mit Aspekten (pädagogischer) Interventionsforschung nach Hascher/Schmitz und Krainer im Sinne des daraus entwickelten Grounded Practice-Konzepts nach Marci-Boehncke/Rath gekoppelt, deren zentrale Annahmen und Bedeutung für das vorliegende Projekt im nachfolgenden Unterkapitel genauer erläutert werden (8.2.1). Ergänzt wird das Theoriegerüst, das dem

⁷³ Vgl. hierzu auch Mayring 2003.

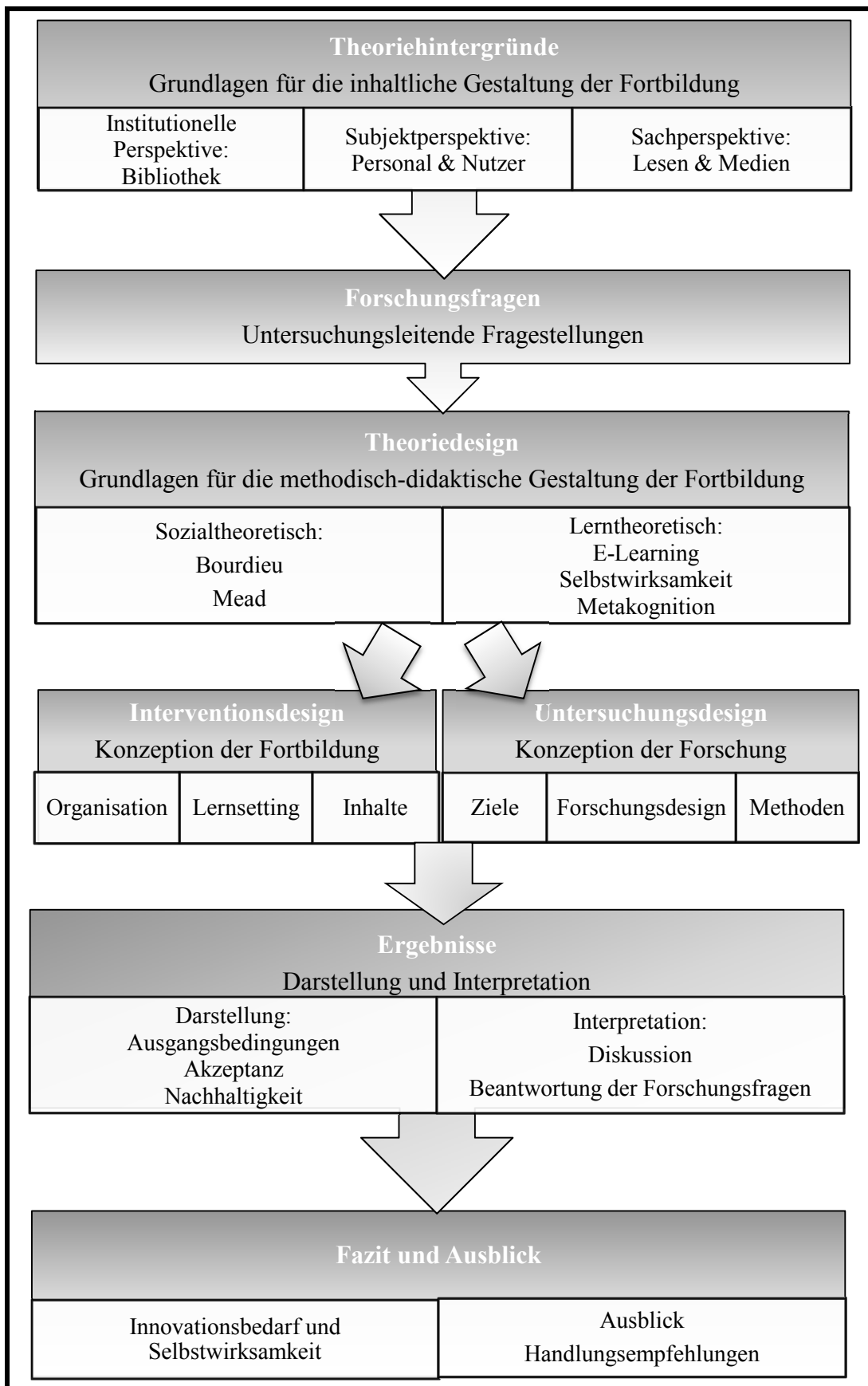
Forschungsprozesses zugrunde liegt, mit der Habitus- und Kapitalsortentheorie Bourdieus und der temporalen Orientierung nach Mead als sozialtheoretischer Basis (vgl. hierzu Kap. 6.1) und dem Blended-Learning-Konzept, der Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura sowie der metakognitiven Reflexionen nach Flavell als lerntheoretischer Basis (vgl. hierzu Kap. 6.2).

Über die Theorien-Triangulation hinaus zeichnet sich das mehrfach triangulierte Forschungskonzept ferner durch *disziplinäre Triangulationen* (vgl. Kap. 8.2.2) sowie in der konkreten Umsetzung durch *Daten-Triangulationen* (vgl. Kap. 8.3.1) und *Methoden-Triangulationen* aus (vgl. Kap. 8.3.2), die der Chronologie des Forschungsprozesses und damit der Unterscheidung nach Mayring (2010, 4) entsprechend im Anschluss erläutert werden. Zuvor sollen in einem ersten Schritt der Forschungsverlauf in seiner Gesamtheit transparent gemacht und die Zusammenhänge zum Aufbau der Arbeit aufgezeigt werden. Die Anlage der Untersuchung versteht sich als Qualitätssicherung für ein Lehr-/ Lernangebot. Im Forschungsprozess galt es daher zunächst auf Grundlage der fachlichen (bibliotheks- und leseseitigen) Rahmenbedingungen die inhaltliche Ausrichtung der Fortbildung festzulegen (vgl. Kap. 2 bis 4 im Teil I der Arbeit). Vor dem Hintergrund der untersuchungsleitenden übergeordneten Fragestellung nach der Wirkweise einer Fortbildung für BibliothekarInnen zur Förderung der Leseförderkompetenz und deren Konkretisierung in Form der Forschungsinteressen Ausgangsbedingungen, Akzeptanz und Nachhaltigkeit (vgl. Kap. 5) sowie des sozial-und lerntheoretischen Rahmens in Form des Theoriedesigns, das die Grundlage für die methodisch-didaktische Gestaltung bildet (vgl. Kap. 6), wurde schließlich die Fortbildung entwickelt (vgl. Kap. 7). Parallel dazu wurde deren begleitende Evaluation und damit die Forschung (vgl. vorliegendes Kap.) direkt mitkonzipiert⁷⁴, wie in der folgenden Abbildung deutlich wird. Die Übersicht visualisiert den Forschungsprozess in seiner Grobstruktur und zeigt die Zusammenhänge zum Aufbau der Arbeit auf.⁷⁵

⁷⁴ Für den Zusammenhang zwischen Intervention und Evaluation vgl. auch Kap. 8.2.1.2 und 8.2.1.3.

⁷⁵ Für einen detaillierten Verlauf des Forschungsprozesses und die konkreten Formen der Datenerhebung vgl. auch Kap. 8.3 und Tabelle 15: Methoden und Instrumente der Datenerhebung, -aufbereitung und Analyse im Überblick.

Abbildung 10: Forschungsprozess



Nachdem nun der Forschungsprozess in seiner Gesamtheit und damit die Gliederung der Arbeit transparent gemacht wurden, werden im Folgenden seine konstituierenden Elemente im Detail in den Blick genommen und die einzelnen Komponenten des mehrstufig triangulierten Forschungsprozesses erläutert. Dazu werden zunächst die zugrunde gelegten Theorien (8.2.1) und im Anschluss daran die triangulierten beteiligten Disziplinen (8.2.2) dargestellt. Im anschließenden Methoden-Kapitel (8.3) werden schließlich die auf dieser Grundlage ausgewählten triangulierten Daten (8.3.1) und Methoden-Triangulationen (8.3.2) sowie die konkrete methodische Operationalisierung aufgezeigt.

8.2.1 Theorien-Triangulation: Aktions-, Interventionsforschung und Grounded Practice

Neben den sozial- und lerntheoretischen Hintergründen Bourdieus und Meads sowie Blended Learning, Selbstwirksamkeit und metakognitiven Reflexionen, die als Basis für die methodisch-didaktische Konzeption der Fortbildung dienen (und dementsprechend analog zum natürlichen Verlauf des Forschungsprozesses dem Forschungsdesign vorangestellt sind [vgl. Kap. 6]), nimmt das vorliegende Kapitel die Theorien in den Blick, die die Grundlage für die Konzeption der Forschung bilden. Dazu wird zunächst die Aktionsforschung nach Kurt Lewin (8.2.1.1), die (pädagogische) Interventionsforschung nach Hascher/Schmitz und Krainer (8.2.1.2) und schließlich deren Synopse in Form des Grounded Practice-Konzepts nach Marci-Boehncke/Rath (8.2.1.3) erläutert.

8.2.1.1 Aktionsforschung nach Kurt Lewin

Für das gekoppelt qualitativ orientierte, dabei aber auch empirisch quantifizierend arbeitende Design der Untersuchung, das die Fragestellung der Wirkweise der Intervention aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet, wurde als primäre forschungstheoretische Grundlage der qualitativ-explorative Ansatz der Aktionsforschung nach Kurt Lewin gewählt (vgl. Mayring 2010, 1). Die in den 70er Jahren populäre als Aktions-, Handlungs-, oder auch Praxisforschung bezeichnete „Action Research“ nimmt konkrete soziale und politische Problemstellungen in den Blick und hat die Veränderung der entsprechend vorherrschenden Praxis zum Ziel, wie

im Terminus „action“ im Sinne von Tat oder Handlung deutlich wird. Dabei ist die Aktionsforschung dadurch gekennzeichnet, dass einerseits die Objekte der Forschung Subjekte des Forschungsprozesses im Gesamten sind und andererseits auch der Forscher Teil des Untersuchungsgegenstandes im Konkreten ist. Weil das Forschen um des Forschens willens nicht ausreicht, geht es in Lewins Ansatz weniger darum, Hypothesen zu überprüfen, sondern vielmehr konkrete Probleme in den Blick zu nehmen und diese zu lösen (vgl. Lewin 1948, 202f). Die Intention der Aktionsforschung ist es somit nicht nur zu forschen, sondern auch Veränderungen und Verbesserungen in den beforschten sozialen Situationen zu bewirken (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, 71ff). Dazu genügt es Lewin zufolge in der Sozialforschung (die neben der Beobachtung von Gesetzmäßigkeiten in Gruppenkonstellationen auch die Diagnose spezifischer Situationen erforderlich mache) nicht, sich ausschließlich der für diesen Zweck damals überwiegend angewandte Methode der Umfragen zu bedienen:

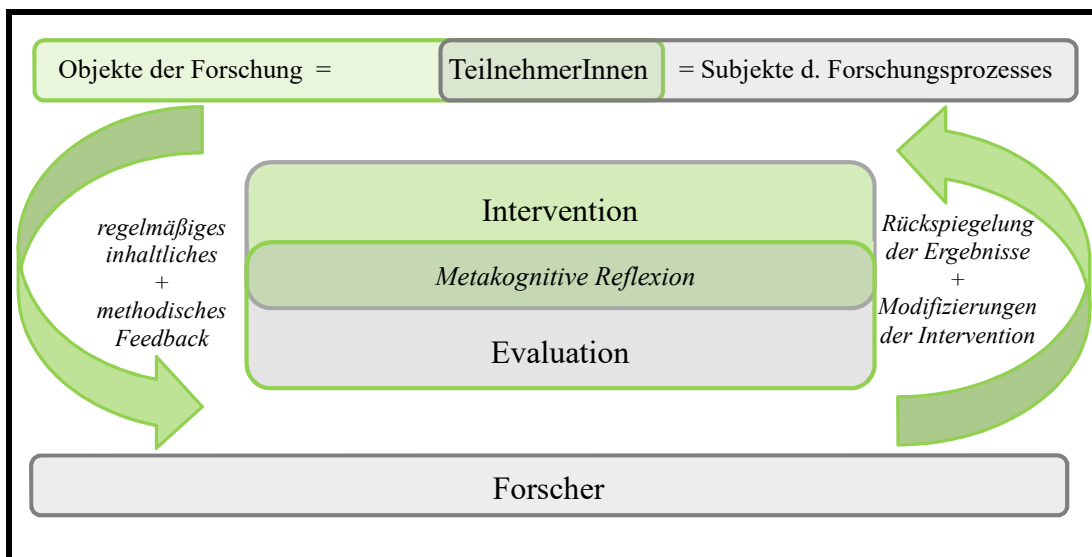
“Until recently, fact-finding on intergroup relations has been largely dominated by surveys. We have become somewhat critical of these surveys of intergroup relations. Although they are potentially important, they have, as a rule, used rather superficial methods of poll taking and not the deeper searching of the interview type used by Likert which gives us some insight into the motivations behind the sentiments expressed.

The second cause of dissatisfaction is the growing realization that mere diagnosis-and surveys are a type of diagnosis---- [sic] does not suffice” (Lewin 1946, 37).

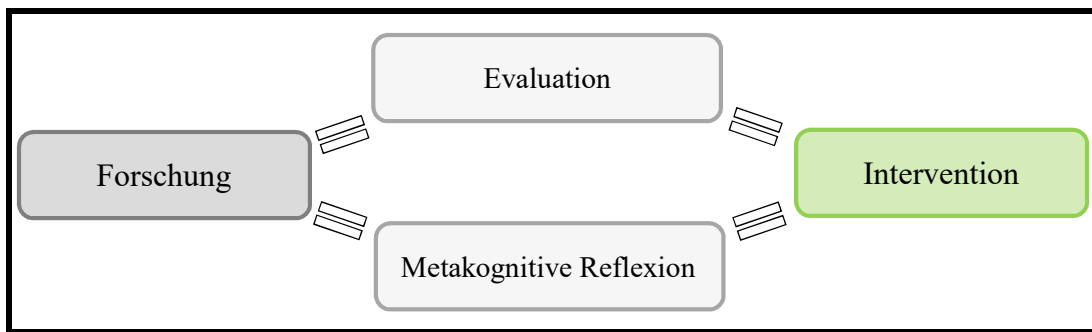
Da die ausschließlich durch Umfragen generierten empirischen Erkenntnisse lediglich eine Diagnose des Status quo, nicht aber Informationen über konkret zu vollziehende Schritte liefern, die zur Problemlösung und damit der Verbesserung der Situation führen, müssten im Rahmen der Aktionsforschung Schritte folgen, die zu konkretem sozialen Handeln führen. Diese bestünden jeweils wiederum aus unterschiedlichen Planungs-, Handlungs- und Untersuchungsprozessen (vgl. ebd. 205f): „1. Identification of a general or initial idea; 2. Reconnaissance or fact-finding; 3. Planning of intervention; 4. First action step; 5. Evaluation of first action step; 6. Amendment of plan; 7. Implementation of second action step“ (ebd., 206). Durch diese Verbindung der Intention zu forschen und gleichzeitig zu intervenieren versteht sich die Forschung im Sinne Lewins immer auch als ein Interventionsprojekt. Da die Beforschten als

Objekte der Forschung dabei aktiv in den Forschungsprozess mit eingebunden werden, wird ihnen die Möglichkeit eingeräumt, in inhaltlichen wie auch methodischen Belangen Einfluss zu nehmen (vgl. Bortz/Döring 2006, 343). Dies geschieht auch im vorliegenden Forschungsprojekt, indem durch die iterative Gestaltung des Forschungsprozesses die Evaluationen der Teilnehmenden in den Interventionsprozess zurückgespiegelt und dadurch nicht nur metakognitive Reflexionsprozesse angeregt werden, sondern auch die Möglichkeit zur Mitbestimmung der Inhalte des Interventionsverlaufs eingeräumt wird (vgl. hierzu auch Kap. 7.2.2). So werden die Evaluationen der Teilnehmenden einerseits dazu genutzt, metakognitive Reflexionen in Bezug auf die eigene Selbstwirksamkeitswahrnehmung im Lernprozess anzuregen und andererseits die Intervention kontinuierlich an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen und zu modifizieren. Die folgende Grafik zeigt diese aktive Verbindung von Intervention und Forschung und den Einfluss der Teilnehmenden und Forscher auf den Interventionsverlauf:

Abbildung 11: Zusammenhang von Intervention und Evaluation



Damit lässt sich festhalten, dass der Forschung im vorliegenden Projekt eine doppelte Funktion in der Durchführung der Intervention zukommt. Zum einen dient sie (konventionell) als Evaluation der Fortbildungsmaßnahme und zum anderen soll sie bei den Teilnehmenden metakognitive Reflexionsprozesse anstoßen, wie in der folgenden Übersicht deutlich wird:

Abbildung 12: Funktionen und Zusammenhang von Forschung und Intervention

Gerade durch die zweite Funktion, der Nutzung der Evaluation für metakognitive Reflexionen, wird im Design der Forschung in der vorliegenden Untersuchung der seit den 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum an Bedeutung verlierende Ansatz Lewins ergänzt (vgl. Bortz/Döring 2006, 341). In Erweiterung der traditionellen Aktionsforschung werden im vorliegenden Design im Interventions- und damit Evaluationsprozess unterschiedliche Akteure miteinander vernetzt. Für die nicht wissenschaftlichen Akteure fungiert das Projekt zunächst als Intervention. Dadurch, dass der Forschungsprozess schließlich selbst zum Gegenstand der Intervention gemacht wird, ermöglicht er ergänzend die Reflexion auf die eigene Selbstwirksamkeitswahrnehmung. Damit lässt sich für die Funktion der Aktionsforschung und somit die Rolle des Forschers im vorliegenden Forschungsdesign festhalten, dass dieser im Forschungsprozess selbst zum Teil des Untersuchungsgegenstands wird und seine Intention nicht nur darin besteht zu forschen, sondern insbesondere auch Verbesserungen im beforschten Interventionssetting zu erreichen (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, 71). Wie die Verbesserungen als Transfer auf die eigene bibliothekarische Arbeit konkret aussehen und wie der Transfer durch die begleitende Evaluation erhoben wird, nimmt - nachdem im Rahmen des ersten Bausteines des Forschungsdesigns die Verbindung von Forschung und Intervention im Sinne der Aktionsforschung nach Lewin aufgezeigt wurde - das folgende Kapitel die zweite zugrunde gelegte Theorie der Interventionsforschung genauer in den Blick.

8.2.1.2 Interventionsforschung nach Hascher/Schmitz und Krainer/Lerchster

Die Bedeutung der Forschung für die Intervention hebt neben der Aktionsforschung auch die Interventionsforschung hervor. Die folgenden Erläuterungen zu den

theoretischen Grundzügen des Forschungskonzepts sollen die Verschränkung zwischen Evaluation und Intervention, wie sie im vorliegenden Forschungsdesign praktiziert wird, begründen. Dazu wird zunächst geklärt, welcher Forschungsansatz darunter konkret verstanden wird und eine begriffliche Abgrenzung zur Evaluationsforschung vorgenommen. Schließlich wird die Rolle der Evaluation für den Transfer der Lerninhalte und damit die Formen des Transfers sowie dessen Erhebung durch die begleitende Evaluation dargestellt.

Bei der Interventionsforschung, wie sie dem vorliegenden Forschungsdesign zugrunde gelegt wird, handelt es sich um einen relativ jungen Forschungsansatz, zu dessen theoretischer Fundierung und Weiterentwicklung Anfang der 2000er Jahre insbesondere der Klagenfurter Philosoph und Gruppendynamiker Peter Heintel sowie das Team ebenfalls der Alpen-Adria-Universität um Krainer/Lerchster et al. beigetragen haben (vgl. Krainer/Lerchster 2012, 9). So sind grundsätzlich zwei Formen von Interventionsforschung unterscheidbar. Einerseits eine Forschung, die lediglich Interventionen (beispielsweise Strategien oder bestimmte Interventionsformen) auf ihre Wirkung hin erforscht und andererseits eine Forschung, die mit einer bestimmten Absicht selbst intervenierend in bestimmte Systeme eingreifen will (vgl. ebd.). Während es sich bei ersterer Forschungsabsicht lediglich um die Überprüfung bestehender Interventionsmaßnahmen handelt und eine solche Forschung eher der Evaluationsforschung zuzuordnen ist (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, 71), ist bei der Interventionsforschung, zu der auch das vorliegende Forschungsvorhaben zählt, die Entwicklung einer solchen Maßnahme zentral, um intervenierend Verbesserungen im beforschten System hervorzurufen (vgl. Krainer/Lerchster 2012, 9). Da dabei die Konzeption der Intervention eng verknüpft ist mit der gleichzeitigen Entwicklung einer geeigneten Evaluation (vgl. Krainer et al. 2012, 229), umfasst die Interventionsforschung im Unterschied zur Evaluationsforschung somit den gesamten Prozess von der Entwicklung bis hin zur Evaluierung der Maßnahme. Aufgrund ihrer Forschungsabsicht zur Weiterentwicklung in den beforschten Systemen beizutragen, die auch das vorliegende Forschungsprojekt verfolgt, ist die Interventionsforschung wegen ihres direkten Eingreifens in Praxisfelder oft dem Manipulationsverdacht und damit dem Vorwurf ausgesetzt, nicht mit dem werturteilsfreien Wissenschaftsverständnis vereinbar zu sein. Der Ansatz, wie er in Klagenfurt und entsprechend auch in der vorliegenden

Forschung vertreten wird, macht daher das Zugeständnis, dass Forschung per se nicht ohne Auswirkungen bleiben kann und somit immer intervenierend auftritt, weshalb mögliche (auch unbeabsichtigte) Einflüsse kritisch und reflexiv zu beobachten sind (vgl. Krainer/Lerchster 2012, 10). Damit lässt sich für das Verständnis von Interventionsforschung festhalten, dass sie in bestimmte Praxisfelder intervenierend eingreift, damit diese

„Unterstützung auf ihrem Weg zu kollektiver Selbstreflexion und Aufklärung erhalten, mit dem Ziel,

- *als Systeme (und nicht nur als in ihnen lebende und arbeitende Individuen) selbstreflexiv zu werden (kollektive Selbstreflexion),*
- *ein durch Außenperspektiven angereichertes kritisches Selbstbild zu entwickeln,*
- *ihre inneren Systemlogiken und Grundwidersprüche als konstitutives und kollektiv zu gestaltendes Moment zu begreifen,*
- *auf Basis von kollektiven Selbstreflexionsprozessen zu Entscheidungen über ihre eigene Zukunftsgestaltung zu gelangen,*
- *bewusst getroffene Entscheidungen einer strukturierten Umsetzung zuzuführen“ (ebd.).*

Im Sinne dieser Definition wird in der vorliegenden Untersuchung das Berufsfeld Öffentlicher Bibliotheken als System begriffen, das mit Hilfe der Intervention sich selbst und seine Zielgruppen, sowie mediale Orientierung kritisch reflektieren soll, um so zu einem neuen Selbstbild und einer Zukunftsgestaltung zu gelangen, die auch lesensensible Zielgruppen und eine mediale Öffnung im Angebotsrepertoire mit einschließt. Diese Orientierung von individuellen hin zu kollektiven Reflexionsprozessen ist auch der im vorherigen Kapitel als Forschungsansatz vorgestellten Aktionsforschung zu eigen, allerdings grenzt diese sich von der Interventionsforschung insofern ab, als die Subjekte der Forschung dort stärker die Rolle der Forscher übernehmen sollen, wohingegen in der Interventionsforschung der Fokus weniger auf deren Forscherrolle und mehr auf der Anregung kollektiver Reflexionsprozesse liegt, die zur kollektiven kritischen Selbstreflexion führen sollen (vgl. ebd., 12 sowie Kap. 8.2.1.1).

Nachdem nun die theoretischen Grundzüge des Interventionsforschungsansatzes dargestellt wurden, wird in den nachfolgenden Ausführungen die Rolle der Evaluation

für den Transfer der Lerninhalte und damit die Formen des Transfers sowie dessen Erhebung durch die begleitende Evaluation konkretisiert. Wie oben deutlich wurde, ist im Ansatz der Interventionsforschung, wie er für das vorliegende Forschungsprojekt als forschungstheoretische Grundlage gewählt wurde, das Initiieren von sowohl individuellen, aber insbesondere auch kollektiven Reflexionsprozessen zentral (vgl. Krainer/Lerchster 2012, 12 sowie Kap. 8.2.1.1). Über das Mittel metakognitiver Reflexionsprozesse soll auf Seiten der Lernenden der Transfer der Lerninhalte unterstützt werden. Wichtig ist dabei, dass die transferunterstützenden metakognitiven Strategien von vorneherein kommuniziert und an konkreten Lerninhalten festgemacht werden (vgl. Hertel 2010, 264f). Auch im vorliegenden Forschungskonzept dient das regelmäßige Ausfüllen der wöchentlichen Zwischenfragebögen als beständiger Anstoß zur metakognitiven Reflexion und damit der Erhöhung der individuellen Selbstwirksamkeitswahrnehmung. Entsprechend wurde auch der Forschungs- und Lernprozess von Anfang an gekoppelt präsentiert und explizit thematisiert. Die Ergebnisse der regelmäßigen Zwischenbefragungen wurden während des Interventionsprozesses ausgewertet und zur metakognitiven Reflexion an die Teilnehmenden zurückgespiegelt. Diese Rückkopplung bietet den Vorteil, nicht wie in anderen Forschungsansätzen üblich entweder erst im Nachgang zur Forschung oder hauptsächlich an die Auftraggeber adressiert präsentiert zu werden, sondern bereits im laufenden Forschungsprozess im Dialog mit den Beforschten erste Ergebnisse zu diskutieren und Hypothesen zu überprüfen. (vgl. Krainer et al. 2012, 229f). Diese Ergebnissrückbindung geschieht im vorliegenden iterativen Forschungsprozess an mehreren Zeitpunkten im Verlauf der Intervention. Dabei werden die sowohl qualitativen wie auch quantifizierenden Ergebnisse aus den unterschiedlichen Erhebungsformen und -zeitpunkten wie Gruppendiskussionen, halbstandardisierten Fragebögen und Live-Votings mit der Metaplanwand (vgl. für die vollständige Auflistung Kap. 8.3 zu den Forschungsmethoden) via Powerpoint-Präsentation mit wörtlichen Zitaten und Ergebnisgrafiken zur Diskussion an die Teilnehmenden zurückgespiegelt (vgl. Krainer et al. 2012, 231). Wie bereits im ersten vorgestellten Forschungsansatz der Aktionsforschung deutlich geworden, begleitet und durchdringt damit das Forschungsprojekt die Intervention (vgl. Abbildung 11 und Abbildung 12 in Kap. 8.2.1.1).

Neben der Anregung metakognitiver Reflexionsprozesse und der damit verbundenen Erhöhung der individuellen Selbstwirksamkeitswahrnehmung dient die Rückkopplung der Evaluation in den Interventionsprozess hinein gemeinsam mit den Vor- und Nacherhebungen auch als Mittel zur Steigerung der Transfereffekte auf Seiten der Lernenden. Sowohl das Evaluationskonzept der Vor-, Zwischen- und Nacherhebungen zur Erhebung des Transfers in Form von Prä-, Posttests und Zeitreihenanalysen als auch die Konkretisierung des Transferverständnisses wird im Folgenden näher erläutert.

Um die Wirksamkeit der Intervention zu ermitteln, wurde im Design der vorliegenden Intervention Verfahren zur Veränderungsmessung in Form von Prä- und Posttest-Vergleichen mit zeitreihenanalytischen Verfahren zur Erfassung des Interventionsprozesses gekoppelt (vgl. Perels/Otto 2010, 252f). Dabei kamen verschiedene Formen und Methoden von Eingangsbefragungen vor Teilnahme an der Intervention zur Erhebung der Ausgangsbedingungen, Abschlussbefragungen im direkten Anschluss an die Teilnahme und zur Nachhaltigkeit ein halbes Jahr später sowie im Rahmen der Prozessanalyse zeitreihenanalytische Verfahren in Form von regelmäßigen Zwischenbefragungen nach Bearbeitung jeder Lerneinheit zum Einsatz. Die Kopplung mit den prozessanalytischen Verfahren bietet den Vorteil, dass spezifische Variablen, wie beispielsweise die Einschätzung der eigenen Medienkompetenz (also die eigene mediale Selbstwirksamkeitswahrnehmung), aber auch die tatsächliche Medienkompetenz in Form des Plattform- und Aufgabenhandlings sowie die eingeschätzte Relevanz der Lerninhalte kontinuierlich über den gesamten Interventionszeitraum von zwölf (Modul 1) und neun Wochen (Modul 2) beobachtet werden können. Damit können nicht nur Änderungen sichtbar gemacht werden wie es beim Prätest-Posttest-Vergleich der Fall wäre, sondern auch differenzierte Aussagen über die Ausprägung der Variablen im inhaltlichen Kontext der einzelnen wöchentlichen Lerneinheiten getroffen werden und so „Aufschlüsse über die spezifische Interventionswirkung [ge]geben [werden], die durch einen einfachen Vortest-Nachtest-Vergleich verloren gehen würden“ (Perels/Otto 2010, 254). Neben der Analyse der Gesamtgruppendaten und der lerneinheitenspezifischen Aufschlüsselung bietet das gekoppelte Zeitreihenverfahren durch anonymisierte Codes ferner den Vorteil, idiographische Analysen durchzuführen und so mit Hilfe von

Trendanalysen einzelfallanalytische Untersuchungen der einzelnen TeilnehmerInnen zu erstellen (vgl. ebd., 255). Mit dieser Integration summativer (die Wirksamkeit bereits abgeschlossener Interventionen bewertenden) und formativer (die laufende Interventionsmaßnahme begleitenden und optimierenden) Evaluationselemente lässt sich somit nicht nur feststellen, ob die Intervention eine Wirkung zeigt, sondern auch welche Wirkung die einzelnen Lerneinheiten im Rahmen der beiden Module konkret haben, um damit noch während des Interventionsprozesses die Maßnahme zu optimieren (vgl. ebd., 258).

Neben der differenzierten Erhebung der Bewertung der einzelnen Lerneinheiten und Aufgabenbearbeitungen bildet der Transfer der Lerninhalte einen weiteren wichtigen Baustein im Evaluationskonzept zur Wirksamkeit der Intervention. Dabei wird unter Transfer das

„Übertragen von bereits Gelerntem auf eine neue Situation [verstanden]. Dabei kann es sich um 1) bereits erworbenes Wissen handeln, das das Lernen von neuen Inhalten in demselben Inhaltsbereich erleichtert (spezifischer Transfer, Inhaltstransfer) oder um 2) (Problemlöse-)Strategien, die bei der Bearbeitung von vergleichbaren Aufgaben aus einem anderen Inhaltsgebiet (unspezifischer Transfer, prozeduraler Transfer) [angewendet werden]“ (Hertel 2010, 260).

Für die vorliegende Intervention, in der es um die kreative Entwicklung von Leseförderangeboten für leseensible Zielgruppen unter Berücksichtigung standortspezifischer Gegebenheiten geht, ist daher für den Transfer auf den bibliothekarischen Alltag *„neben der flexiblen Anwendung des Gelernten in unterschiedlichen Anwendungsbereichen [insbesondere] die Nachhaltigkeit der Anwendung (zeitlicher Transfer) von Relevanz“ (ebd., 266).*

Das bedeutet, dass der Transfer im Idealfall dazu führt, die teilnehmenden BibliothekarInnen nicht nur dazu zu befähigen, zielgruppengerechte Leseförderangebote (theoretisch) konzipieren zu können, sondern diese in ihrem bibliothekarischen Angebotsrepertoire tatsächlich auch zu implementieren. Nachdem für das Untersuchungsdesign der vorliegenden Intervention mögliche Transfereffekte mit der Differenzierung in die beiden Dimensionen Transferdistanz (mit dem Unterscheidungsmerkmal der Bereichsspezifität in [spezifischen] Inhaltstransfer und [unspezifischen] prozeduralen Transfer bzw. dem Merkmal der Wirkungsebene in

lateral [mit gleicher Anforderungsebene] und vertikal [mit höherer Anforderungsebene]) und die Dimension Effekt des Transfers (mit den Unterscheidungsmerkmalen Wirkrichtung [proaktiv und retroaktiv] und Wirkung [positiv, negativ und neutral], vgl. Hertel 2010, 262f) nur unzureichend beschrieben und damit untersuchbar gemacht werden können, wird eine eigene Transferkategorisierung vorgenommen. Dazu wird in einen

- Transfer auf die Bewusstseinssebene (im Sinne eines theoretischen bzw. geplanten Transfers, unter dem die Anwendung der Lerninhalte in der Theorie, beispielsweise in Form von Angebotsideen, die bislang noch nicht umgesetzt wurden, verstanden werden) und einen
- Transfer auf die Handlungsebene (im Sinne eines praktischen und damit tatsächlich stattfindenden Transfers, der die konkrete Umsetzung im Bibliotheksangebot meint)

unterschieden. Um diese Transfereffekte zu unterstützen und sichtbar zu machen, werden in der vorliegenden Intervention diverse Verfahren angeboten. Für die Teilnehmenden werden zunächst regelmäßige Übungsaufgaben im Anschluss an jede Lerneinheit bereitgestellt, die ein hohes Maß an Praxisorientierung und damit den direkten Transfer auf die eigene bibliothekarische Praxis erfordern. Um den Transfer dezidiert zu ermitteln, wird mit unterschiedlichen Formen der Abschlusserhebungen zur Nachhaltigkeit der tatsächlichen Implementation Rechnung getragen (vgl. hierzu auch Abbildung 7 in Kap. 7.2.2 sowie für die genaue Darstellung der Methoden der Datenerhebung Tabelle 15 in Kap. 8.3.3.3). Dazu werden neben Prätests, Posttests im direkten Anschluss an die Intervention und der Evaluation des Verlaufs sog. „Follow-up-Messzeitpunkte“ ein halbes Jahr nach der Teilnahme an beiden Modulen installiert, um so die Nachhaltigkeit der Intervention zu erheben. Durch diese „Stabilitätsenerhebung“ mehrere Wochen später kann gewährleistet werden, ob die Inhalte vollständig vermittelt und ein „mastery level“ erreicht haben (vgl. Hertel 2010, 267).

Damit lässt sich für den Ansatz der Interventionsforschung wie er im vorliegenden Design verwendet wurde festhalten, dass es sein Anspruch ist, das erforschte *„Material so aufzubereiten, dass die Betroffenen handlungsfähig werden bzw.*

Optionen erkennen, auf Basis derer Entscheidungsmöglichkeiten entstehen“ (Lerchster 2012, 65). Ziel der Interventionsforschung ist es somit nicht, bereits vorhandenes Wissen aufzubereiten, sondern vielmehr Wissen innerhalb des beforschten Systems zu generieren (vgl. ebd.). Mit dieser hypothesengenerierenden Orientierung wird - wenngleich sie sich v.a. im konkreten empirischen Vorgehen von jener unterscheidet⁷⁶ - eine Analogie zur Forschungstradition der in den 60er Jahren entstandenen Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1998) deutlich, wie sie auch dem nachfolgenden Ansatz der Grounded Practice zugrunde liegt, der sozusagen als Synopse die interventions- und aktionsforschungstheoretischen Überlegungen für die Anwendung in Bildungsprojekten konkretisiert.

8.2.1.3 Synopse: Grounded Practice nach Marci-Boehncke/Rath

Der im Folgenden vorgestellte Grounded-Practice-Ansatz präzisiert vor dem Hintergrund der forschungstheoretischen Konzepte der Aktions- (vgl. Kap. 8.2.1.1) und Interventionsforschung (8.2.1.2) unter Einbezug der Ansätze zur kooperativen Bildungsverantwortung Educational Governance und Public Value (4.2.2) und den Lerntheorien zur Selbstwirksamkeit und metakognitiver Reflexion (6.2.2) auf Grundlage der Habitus- und Kapitalsortentheorie Bourdieus (6.1.1) in Anlehnung an die Grounded Theory als wissenschaftstheoretisches Gesamtkonzept die Anwendung einer Interventionsforschung speziell in der pädagogischen Forschung und Praxis. Damit handelt es sich um ein umfassendes interdisziplinär ausgelegtes Forschungsparadigma in der Tradition der Aktions- und Interventionsforschung, das auf Grundlage der genannten weiteren Theorien aus der Sozial- und Lehr-/Lernforschung speziell im Bildungssektor Interventionsprojekte von der Entwicklung bis hin zur Evaluation begleitet.

Das Konzept der Grounded Practice versteht sich als pädagogisch-didaktischer und qualitätssichernder Rahmen für Bildungsprojekte im Kontext von Medienbildungsprozessen, der bei der Entwicklung und Evaluierung solcher Bildungssituationen nicht nur die Beforschten selbst, sondern auch die Forschenden berücksichtigt.

⁷⁶ Vgl. hierzu Krainer/Lerchster 2012, 14; Lerchster 2012, 63f sowie Krainer et al. 2012, 223ff.

In Anlehnung an die Grounded Theory⁷⁷, die als gegenstandsbezogene Theoriebildung anhand sukzessiven Interpretierens durch offenes, axiales und selektives Kodieren Theorien generiert (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, 153) und die Habitus- und Kapitalsortentheorie Bourdieus (vgl. Kap. 6.1.1) werden im Forschungsparadigma der Grounded Practice „*Intervention und Forschung als die verkoppelten Aspekte eines Bildungsnetzwerks charakterisiert, in dem die verschiedenen Bildungs- und Forschungspartner gemeinsam Medienbildung gestalten*“ (Marci-Boehncke/Rath 2014, 231). Mit Blick auf die Intentionen der kooperativen Bildungsverantwortung im Sinne der Educational Governance und des Public Values (vgl. Kap. 4.2.2) und die Aktionsforschung nach Lewin (8.2.1.1) ist dabei die auf der Grundlage der passgenauen Analyse des beforschten pädagogischen Feldes entwickelte individuelle Förderung zentral, „*die in einer Verschränkung mit den Forschungsergebnissen und im Konsens mit den Akteuren in einem definierten sozialen Feld in gemeinsamer Bildungsverantwortung Anstrengungen unternimmt, Bildung zu verbessern*“ (Marci-Boehncke/Rath 2013, 35).⁷⁸

Für das Ziel des Grounded-Practice-Ansatzes im Allgemeinen, der für das vorliegende Forschungsprojekt wegen seiner Vielfältigkeit - die triangulierten Theoriehintergründe integrierend - als Grundlage für die Forschung verwendet wurde, lässt sich damit die individuelle und auf konkreten Daten bestimmter Lerngruppen basierende Diagnose, Differenzierung und Förderung festhalten, die mit vielseitigen Methoden auf die jeweils vorherrschende Praxis reagiert und die Akteure zu Netzwerkbildung und

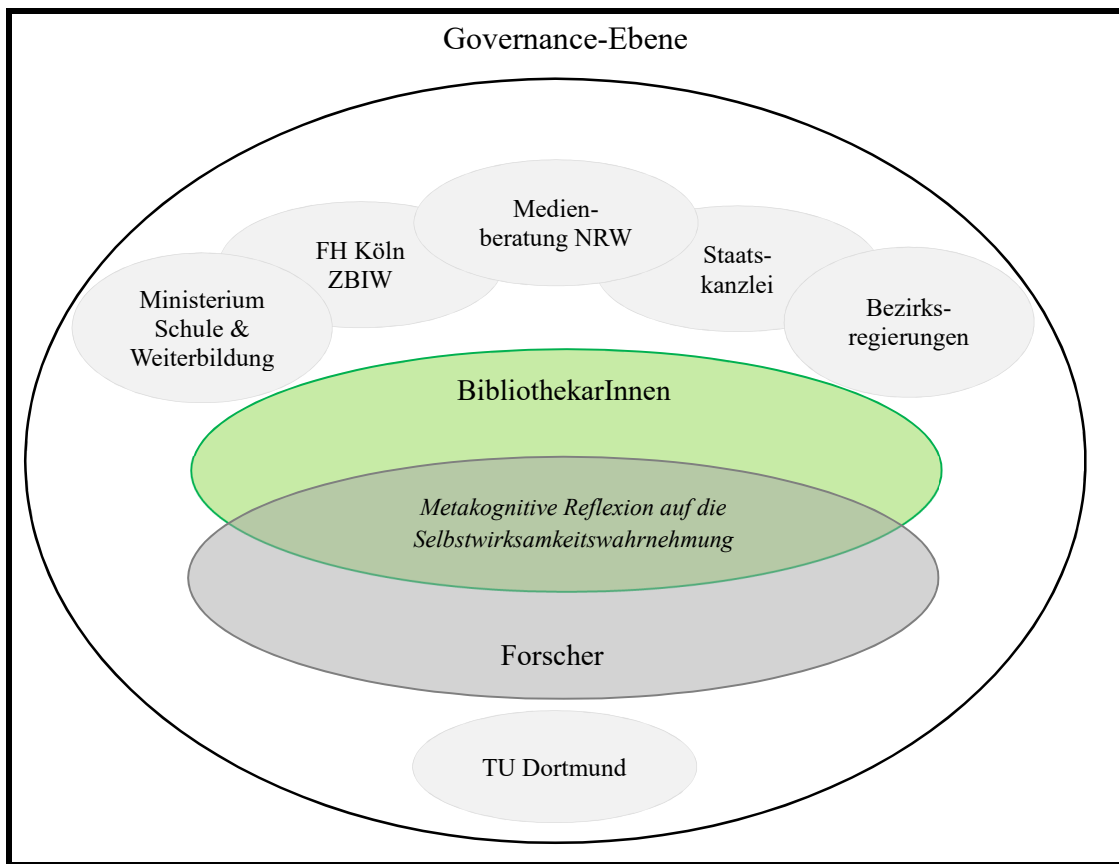
⁷⁷ Unter Grounded Theory wird eine von Glaser/Strauss in den 1960er Jahren entwickelte Methode zur datenbasierten gegenstands begründeten Theoriebildung verstanden (vgl. Lampert 2005, 516). Es handelt sich dabei um einen qualitativ orientierten handlungstheoretischen Ansatz, der aus dem symbolischen Interaktionismus heraus systematisch aus empirischen Daten Theorien entwickelt (vgl. Krotz 2005, 43f).

⁷⁸ Mit dem Ziel des Forschungsansatzes der individuellen Förderung wird der Tatsache Rechnung getragen, dass individualisierte Diagnose und Förderung, wie sie als Vorreiter nicht nur die Aktionsforschung propagiert (vgl. Kap. 8.2.1.1), sondern auch in der Lese- und Mediendidaktik als Ansatz der „Kleinen Empirie“ bereits seit zwei Jahrzehnten erfolgreich durchgeführt wird (vgl. Marci-Boehncke 1996; Marci-Boehncke/Gast 1997; Marci-Boehncke 2005c; Marci-Boehncke 2008b; Marci-Boehncke 2008c; Marci-Boehncke/Rath 2009b), in der deutschen Forschung kaum praktiziert wird. Eine zentrale Forderung des Grounded-Practice-Ansatzes ist es daher, „*dass sich die ‚Kleine Empirie‘ der Didaktik zur ‚konkreten Empirie‘ der Interventionsforschung mausert - hat sich dieses Konzept doch auch schon in der Evaluation größerer Bildungsstudien bewährt*“ (Marci-Boehncke/Rath 2014, 243). So müsse sozialwissenschaftliche und insbesondere Bildungsforschung weniger auf Grundlage generalisierter Paradigmen und stärker individualisiert forschen, da der Bildungsauftrag es notwendig mache, auf der Basis individualisierter Paradigmen zu fördern (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 36ff).

Bildungspartnerschaften befähigt (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2014, 242f). Dabei passt sich die immer wieder sich selbst vergewissernde und beständig sich modifizierende grounded-practice-basierte Interventionsforschung permanent an die jeweiligen Rahmenbedingungen an und hilft so passgenau zu fördern (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 35ff). Für das Ziel des vorliegenden Forschungsprojekts im Konkreten bedeutet dies im Sinne des Grounded-Practice-Konzepts, dass die Medienkompetenz der teilnehmenden BibliothekarInnen durch Medienpraxis und damit auch ihr medialer Habitus und ihre mediale Angebotspraxis durch Erwerb von kulturellem Kapital in Form der Fortbildung durch kontinuierliche zu metakognitiven Reflexionsprozessen anregende Evaluation und durch das beständige bedarfsgerechte Modifizieren der Intervention verbessert werden sollen. Entsprechend ist das Ziel des Projekts normativ, indem Bildung - insbesondere Medienbildung - auf der Grundlage der individuellen Diagnose im Rahmen der Intervention befördert werden soll.

Damit lässt sich für das zugrunde gelegte Forschungsdesign zusammenfassend festhalten, dass auch in der vorliegenden Forschung der Forscher Teil des Untersuchungsgegenstandes und dabei die Intervention eng verschränkt ist mit der Evaluation - das Forschungsprojekt begleitet und durchdringt die Intervention. Dazu wurden der Forschungs- und Lernprozess von Anfang an gekoppelt präsentiert und die ausgewerteten Ergebnisse an die Teilnehmenden zurückgespiegelt. Damit kommt der Forschung nicht nur die Rolle der Evaluation, sondern auch die der metakognitiven Reflexion zur Erhöhung der individuellen Selbstwirksamkeitswahrnehmung zu. Im Projekt werden daher die medialen Praxen der BibliothekarInnen sowohl technisch und inhaltlich, aber auch durch Selbstwirksamkeit verändert. Die folgende Grafik visualisiert dieses komplexe und verkoppelte Gefüge von Intervention und Forschung als Teil eines vernetzten Bildungsnetzwerks mit dem Ziel, die Medienpraxis sowohl der Teilnehmenden als auch in der Folge die Angebotspraxis der Bibliotheken durch metakognitive Reflexionen auf die eigene Medien- und Leseförderkompetenz zu verändern:

Abbildung 13: Struktur, Akteure und Verschränkungen des Bildungsnetzwerks



Nachdem nun im Rahmen der Theorientriangulation die für die Anlage der Untersuchung zugrunde gelegten relevanten Forschungsansätze dargestellt wurden, wird, bevor im Folgenden die auf dieser Grundlage ausgewählten Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung vorgestellt werden, das Konzept der Triangulation mit der disziplinären Triangulation im nächsten Kapitel vervollständigt.

8.2.2 Disziplinäre Triangulation: Transdisziplinarität

In der Anlage der Untersuchung wurden neben der Triangulation der oben aufgeführten Theorien auch unterschiedliche Disziplinen beteiligt. Nachdem das kombinierte Interventions- und Forschungsprojekt die individualisierte Förderung zum Ziel hat, erfordert die Umsetzung ein ebenso individuelles wie interdisziplinäres Vorgehen (vgl. Lerchster 2012, 45). Das Forschungsdesign arbeitet daher als weitere Triangulationsmaßnahme mit einer disziplinären Triangulation, die Aspekte der Lese- und Medienforschung, Lese- und Mediendidaktik, Lehr-/ Lernforschung bzw. Psychologie, Bibliotheksforschung und -didaktik, Soziologie und Kulturanthropologie

sowie als Rahmen die empirische Sozialforschung miteinander verbindet. Indem die Forschungsobjekte als Subjekte aktiv in den Forschungsprozess eingebunden werden und damit auch konkret den Interventionsverlauf mitbestimmen, kann daher im Sinne der Interventionsforschung auch von einem transdisziplinären Forschungsansatz gesprochen werden (vgl. Krainer/Lerchster 2012, 12).

Damit lässt sich für die Anlage der Untersuchung festhalten, dass sie sich durch ein mehrfach trianguliertes Design auszeichnet, das sich in der forschungstheoretischen Ausrichtung sowohl eines komplexen Systems an Theorien (vgl. Kap. 8.2.1) als auch beteiligter Disziplinen (8.2.2) bedient. Nachdem nun mit diesem ersten Teil des triangulierten Forschungsdesigns der forschungstheoretische Rahmen, innerhalb dessen die Erkenntnisse der vorliegenden Studie generiert werden, transparent gemacht wurde, werden im Folgenden im Rahmen der weiteren angelegten Triangulationen die auf dieser Grundlage ausgewählten Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung vorgestellt.

8.3 Forschungsmethoden

Im vorliegenden Kapitel werden auf der Grundlage der Anlage der Untersuchung, wie sie im vorangegangenen Forschungsdesignkapitel deutlich wurde, die forschungsmethodischen Entscheidungen begründet. Dazu werden in einem ersten Schritt die zugrunde gelegten weiteren Triangulationen erläutert, die in Form der Daten-Triangulation (8.3.1) den Forschungsverlauf sowie in Form der Methodentriangulation die zum Einsatz kommenden Methoden (8.3.2) bestimmen. Schließlich folgt die Operationalisierung, in der die Entscheidungen für die konkret angewandten Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse dargelegt werden (8.3.3).

8.3.1 Daten-Triangulation als mehrphasiger Forschungsprozess

Für die Umsetzung der Evaluation wurde im Sinne einer *Daten-Triangulation* der Forschungsprozess mehrphasig angelegt, so dass die sowohl standardisierten als auch individuellen qualitativen Daten der insgesamt 27 teilnehmenden BibliothekarInnen

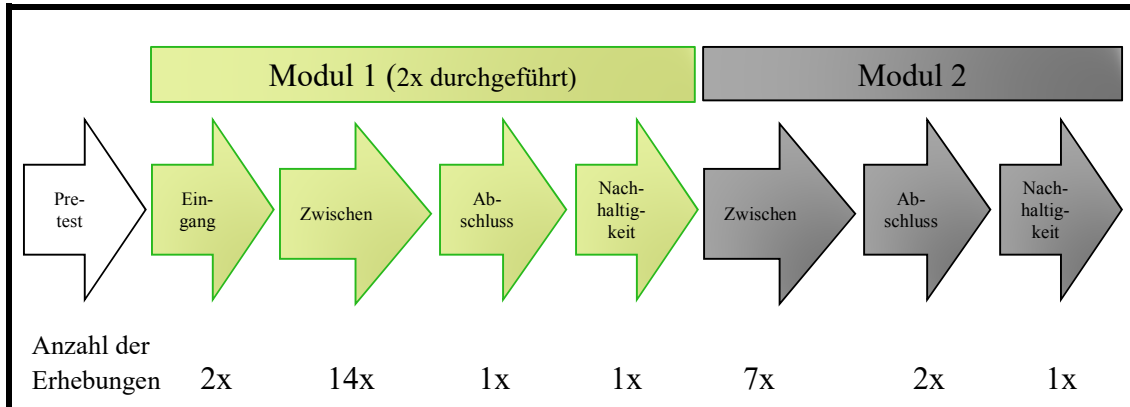
aus unterschiedlichen Messzeitpunkten verteilt über den gesamten Interventionsverlauf sowie im Nachgang der Fortbildung trianguliert wurden. Damit erfolgte die Datenerhebung des mehrphasig gestuften Prozesses je nach Beteiligung an den beiden Fortbildungsmodulen und den zugehörigen Evaluationen an bis zu 28 Erhebungszeitpunkten, die einerseits querschnittartig lerneinheitenspezifische Informationen zur Akzeptanz und dem Handling der Einheiten liefern und andererseits durch anonymisierte Codes und einer Analyse der Lernaufgaben längsschnittartig Aufschluss über die Lernfortschritte der einzelnen Teilnehmer sowie der Gesamtgruppe möglich machen. Über die anonymisierten Codes, die in jeder Erhebungsform und jeder Phase erfasst werden, kann somit eine Vergleichbarkeit über die bis zu 28 Erhebungszeitpunkte hinweg hergestellt und durch die Zuordenbarkeit einzelner Personen deren Lernfortschritte in Form von Fallstudien bzw. Einzelfallanalysen (vgl. Trittel 2010, 280) detailliert wiedergegeben werden⁷⁹. Der Vorteil dieses sehr feinschrittigen Vorgehens liegt also in der detaillierten Analyse der Lern- und Transfereffekte, da bestimmte Fragen über die unterschiedlichen Erhebungsphasen und -formen wiederholt gestellt wurden und so der Lernfortschritt sowohl teilnehmerspezifisch als auch einheitenspezifisch und im Vergleich der beiden Module sichtbar gemacht werden kann.

Neben den Triangulationen wurden den weiteren Gütekriterien empirischer Forschung folgend (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, 94ff), um die Intervention auf ihre Indikation/Adäquatheit zu überprüfen, die Inhalte des ersten Fortbildungsmoduls in einem Pretest mit 109 Lehramtsstudierenden im Vorfeld der Maßnahme im Rahmen der Materialentwicklung getestet. Darüber hinaus wurde, um eine höhere Reliabilität zu erzielen, die Fortbildung in zwei Durchgängen durchgeführt, damit Vergleiche zwischen verschiedenen Teilnehmergruppen vollzogen werden können. Die nachfolgende Grafik visualisiert den mehrphasig gestuften Forschungsprozess mit

⁷⁹ Vgl. für die teilnehmerspezifischen Auswertungen in Form von Einzelfallanalysen zum Lernfortschritt im Verlauf der einzelnen Lerneinheiten Anhang A3 - A5. Da zur Beantwortung der Forschungsfragen die Einzelfallanalysen und somit die einzelnen Lerntypen weniger relevant sind als das Spektrum der Gesamtgruppe bzw. der jeweils aggregierten Untergruppen, fließen die qualitativen wie auch die empirischen Einzelfall-Ergebnisse in die Ergebnisdarstellung zwar mit ein, jedoch wird aus Gründen des Umfangs auf ein eigenes Kapitel verzichtet.

seinen insgesamt 28 Erhebungszeitpunkten, um im nächsten Kapitel die daraus resultierenden methodischen Entscheidungen aufzuzeigen:

Abbildung 14: Verlauf des mehrphasigen Forschungsprozesses



8.3.2 Methoden-Triangulation der zum Einsatz kommenden Methoden

Um verschiedene Forschungsperspektiven miteinander zu verbinden und möglichst unterschiedliche Aspekte des untersuchten Gegenstandes zu betrachten, werden in der Anlage der Forschung unterschiedliche Methoden und Verfahrensweisen trianguliert (vgl. Flick 1995, 433). Aus Gründen der Validität und zur Ergänzung der Daten kommen dabei im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes nicht nur rein qualitative, sondern auch quantitative Methoden zum Einsatz (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, 90). Damit kombiniert das Forschungsdesign computergestützte qualitative mit quantitativen Erhebungsmethoden und arbeitet in der Auswertung sowohl hermeneutisch-qualitativ als auch empirisch⁸⁰. Konkret wird die datengestützte Evaluation der Intervention realisiert mit durch Live-Votings unterstützen Gruppendiskussionen, halbstandardisierten Online-Fragebögen, Telefoninterviews sowie Auswertungen der Lernaufgaben und der Beteiligung am Lernsetting.

Mit Blick auf den Verlauf der mehrstufigen sowohl prozessbegleitenden als auch summativ bewertenden Datenerhebung wurden dazu zunächst in einer

⁸⁰ Da es sich im vorliegenden Fall um qualitative und nicht quantitativ-statistische Forschung handelt, die weder gesellschaftlich-statistisch repräsentativ ist, noch Standards überprüft und die sich lediglich im Rahmen des Mixed-Methods-Ansatzes zur Ergänzung auch quantitativer Methoden bedient (vgl. von Kardorff 1995, 4), wird im Folgenden zwar von „quantitativen“ Methoden gesprochen, im Zusammenhang mit den Daten und Ergebnissen werden jedoch die Begriffe „quantifizierend“ bzw. „empirisch“ verwendet.

Eingangsbefragung erste Erkenntnisse zu den Ausgangsbedingungen in einer Art Status quo sowohl die konkrete Bibliotheksarbeit betreffend (speziell mit dem Fokus des Kooperationsgrads mit anderen Bildungsinstitutionen) als auch in Bezug auf die interindividuellen Voraussetzungen der teilnehmenden BibliothekarInnen (in Form von Einstellungen und Haltungen sowie mediale Voraussetzungen) anhand von halbstandardisierten Online-Fragebögen erhoben. Diese quantifizierende Erhebung wurde durch die qualitative Methode der Gruppendiskussion am Anfangstag der Fortbildung unterstützt. Im weiteren Verlauf der Fortbildung wurden mit Hilfe halbstandardisierter Online-Zwischenfragebögen prozessbegleitend kontinuierliche Abfragen zum Text- und Aufgaben-Handling und auch zur Selbsteinschätzung des eigenen Könnens erhoben. Eine erneute Gruppendiskussion am Ende des Fortbildungszeitraums diente der summativen Bewertung und liefert so mittelfristige Erkenntnisse zur Akzeptanz der Weiterbildung. Abschließend wurde die Nachhaltigkeit der vermittelten Inhalte langfristig in Form von Telefoninterviews ein halbes Jahr nach der Fortbildung festgestellt. Beim darauffolgenden zweiten Modul der Fortbildung, das interessierte Teilnehmende aus den beiden ersten Kursen zur Vertiefung besuchen konnten, wurde ähnlich vorgegangen, es wurden lediglich die beiden (bereits ja im ersten Modul schon erfolgten) Eingangserhebungen durch zwei Abschlussbefragungen in Form eines Abschlussfragebogens und einer Gruppendiskussion am Ende der Fortbildung ersetzt. Auch hier rundeten Telefoninterviews zur Nachhaltigkeit der Maßnahme ein halbes Jahr später die Evaluation ab.

Nachdem die Struktur und Methoden der Datenerhebung des Forschungsprozesses vorgestellt wurden, klärt das nachfolgende Kapitel das Forschungsdesign abschließend, wie die Operationalisierung der Forschung im Einzelnen aussieht und welche Instrumente der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse dazu konkret angewandt wurden.

8.3.3 Operationalisierung der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel zum Forschungsdesign deutlich wurde (8.3.2), arbeitet das vorliegende Forschungsprojekt mit einem Mixed-Methods-Verfahren im Sinne der Methoden-Triangulation, bei dem sowohl qualitativ-

hermeneutische als auch empirische Methoden in einem gestuften Prozess zum Einsatz kommen. Im Folgenden werden dazu zunächst die qualitativen (8.3.3.1) und schließlich die quantitativen (8.3.3.2) Methoden und Instrumente der Datenerhebung, -aufbereitung vorgestellt. Das Kapitel zu den Forschungsmethoden und damit das gesamte Untersuchungsdesign schließt mit einer Übersicht über den Ablauf und die jeweils eingesetzten Methoden des gesamten Forschungsprozesses (8.3.3.3).

8.3.3.1 Methoden und Instrumente der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der qualitativen Daten

Das vorliegende Kapitel stellt die auf Grundlage der vorangegangenen Überlegungen ausgewählten qualitativen Methoden der Datenerfassung, -aufbereitung und -analyse sowie die verwendeten Instrumente dar. Zum Einsatz kamen zwei qualitative Methoden in Form von Gruppendiskussionen, die jeweils zum Beginn und Abschluss eines Moduls eingesetzt wurden sowie leitfadengestützte Telefoninterviews, um die Nachhaltigkeit der Intervention zu erheben.

Die Gruppendiskussionen dienen in erster Linie dem Austausch über das bibliothekarische Selbstverständnis sowie darüber hinaus zu Beginn dem Kennenlernen und am Ende der Rückmeldung über die Fortbildung. Dabei ist zunächst die Ermittlung der Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer zentral, da diese im Vergleich zum standardisierten Interview durch den Dialog stärker in Erscheinung treten. Auch die halbstandardisierten Fragebögen können (nicht nur wegen der Zeilenbegrenzung) die Vielfalt und Variationen der Einstellungen nur unzureichend erheben (vgl. Lamnek 2010, 377). Ziel ist jedoch nicht ausschließlich die Erhebung der Einzelmeinungen, sondern vor allem mit Blick auf das bibliothekarische Selbstverständnis der Habitus in Form von Orientierungen, die im kollektiven Erleben bereits vorhanden sind und nicht erst im Laufe der Gruppendiskussion entwickelt werden (vgl. Bohnsack 2000, 370ff). Damit geht es nicht nur um die Erhebung der Einzelmeinungen, sondern um eine kollektive Gruppenmeinung im Sinne eines kollektiven Habitus. Die Eingangsdiskussion, in der nach der Vorstellungsrunde zu den Hintergründen für die Teilnahme die Eingangsfrage nach der Rolle der Bibliothek heute und in Zukunft gestellt wird, ist so angelegt, dass auf eine Diskussionsphase, in der sich die Moderatorin zurückhält, damit eine

möglichst nicht durch Nachfragen gestörte Diskussion zwischen den Teilnehmern zustande kommt, eine Phase des exmanenten Nachfragens folgt. Hier werden unklare Punkte angesprochen und Konkretisierungen erbeten, ohne dass die Diskussion zwischen den Teilnehmenden abgebrochen wird. Die letzte direktive Phase dient dazu, Widersprüche anzusprechen und offene Fragen zu stellen, die argumentative Stellungnahmen erfordern, um so ein klareres Bild zu erlangen (vgl. Schäffer 2005, 309ff). Die Abschlussdiskussion, die am Ende des ersten Moduls am letzten Präsenztage durchgeführt wird, hat neben dem bibliothekarischen Selbstverständnis insbesondere die Bewertung der Fortbildung im Fokus. Dazu wird sich im Vorfeld der Methode des Live-Votings bedient, an der die Teilnehmenden anonymisiert Aussagen anhand von Klebepunkten an einer Metaplan-Wand in einer Skala bewerten, um sich hinterher im Rahmen der Diskussion über die Ergebnisse und damit die bibliothekarische Praxis, Nachhaltigkeit sowie Integrierbarkeit und Arbeitsweise der Modul-1-Fortbildung auszutauschen. Die dritte Gruppendiskussion, die zum Abschluss des zweiten Moduls durchgeführt wird, greift die abschließende Bewertung und Akzeptanz der Fortbildung auf, um auch hier durch die Rückmeldungen Aufschluss über die Erreichbarkeit der BibliothekarInnen über das Blended-Learning-Konzept der Fortbildung zu erlangen.

Als zweite qualitative Erhebungsmethode kamen neben den Gruppendiskussionen leitfadengestützte Telefoninterviews im Nachgang der beiden Fortbildungsmodule zum Einsatz. Diese jeweils ca. sechs Monate nach Ende der Modul-1- und Modul-2-Fortbildung durchgeführten Interviews dienten der Erhebung der Nachhaltigkeit und der Beurteilung des Lernprozesses nach einer Anwendungszeit im eigenen Arbeitsumfeld. Dabei ging es auch hier einerseits um die individuelle Wahrnehmung, aber andererseits wiederum mit Blick auf einen möglichen gemeinsamen bibliothekarischen Habitus um „Deutungs- und Handlungsmuster, die eine gewisse kollektive Verbindlichkeit besitzen“ (vgl. Lamnek 1995, 24). Obgleich der Daten- und Methodentriangulation entsprechend z.T. standardisierte Fragen aus anderen vorangegangenen Erhebungsformen aufgegriffen wurden, um den Lernprozess über den gesamten Verlauf von Beginn der Teilnahme bis sechs Monate nach Fortbildungsende abzubilden, folgen die Interviews den qualitativen Prinzipien der Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und

Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität, weshalb sie klar abzugrenzen von der quantitativen Befragung sind (vgl. ebd., 22). Die Leitfäden, die für die beiden Module eingesetzt wurden, orientieren sich in der Umsetzung an einer ungezwungenen Warm-up-Phase in Form einer Einleitungsfrage, die zum Zwecke des Vertrautwerdens der Interviewten mit der Aufzeichnungssituation bereits mitgeschnitten wurde, gefolgt von weiteren Fragen zu unterschiedlichen Bereichen, in der die Interviewende eine möglichst rezeptive, gesprächsgenerierende Rolle inne hat, die durch Techniken wie zustimmende „Mhms“, Echos und Paraphrasen verstärkt wurde (vgl. Keuneke 2005, 264). Zunächst wurden die Erfahrungen der Teilnehmenden im Zusammenhang mit der Fortbildung erfragt, spezifischere Fragen zur Kommunikation im bibliothekarischen Umfeld und konkrete Fragen zum Transfer auf die bibliothekarische Praxis folgten. Zusätzlich wurde das Selbstverständnis über ein Polaritätsprofil von Adjektiven zum bibliothekarischen Selbstbild erfragt, das in Anlehnung an die Grundmuster der Mediennutzung im Rahmen der MedienNutzerTypologie 2.0 im Zusammenhang mit der ARD/ZDF-Onlinestudie für das Berufsbild der BibliothekarInnen modifiziert wurde (vgl. Oehmichen 2007, 233). Für das Modul-2-Interview wurde das Polaritätsprofil im Zuge der ständigen Hinterfragung und Anpassung der Forschung zum Zwecke der differenzierteren Aussagekraft von den zwei Polen „entweder“ „oder“ in eine Likertskala mit zwei Items zwischen den Adjektivpaaren umgewandelt. Abgerundet wurden die Interviews durch weitere likertskalierte Zustimmung- und Einstellungsabfragen.

Die Erfassung der Daten beider Erhebungsformen erfolgte mit digitalisierten Aufnahmegegeräten sowie im Falle der Gruppendiskussionen mit Hilfe eines Gesprächsprotokolls der Redeanfänge und zugewiesenen Nummern, um die Redebeiträge bei der anschließenden Transkription mit dem Audiotranskriptionsprogramm f4 einzelnen (anonymisierten) Personen zuzuordnen. Damit wurde sowohl bei der Aufbereitung als auch bei der Analyse der Daten computergestützt vorgegangen. Zentral bei der Durchführung und der Verschriftung des Materials war neben der verständlichen und nachvollziehbaren Aufbereitung auch die möglichst komplette Wiedergabe und Rekonstruktion des Erhebungsprozesses (vgl. Häder 2006, 403). Die Transkription orientiert sich dazu an den Regeln des

Transkriptionssystem nach Dresing/Pehl (2011), das auf der Erweiterung der einfachen Transkriptionsregeln nach Kuckartz et al. basiert und lediglich Konkretisierungen und Anpassungen für die computergestützte Textanalyse vornimmt (vgl. Kuckartz et al. 2008, 27; zit. N. Dresing/Pehl 2011, 13ff):

Tabelle 13: Zeicheninventar des Transkriptionssystems nach Dresing/Pehl (2011, 14ff)

/	Wort- und Satzabbruch
(.)	Pause einer Länge von einer Sekunde
(..)	Pause einer Länge von zwei Sekunden
(Zahl)	Pause, Länge als Zahl in Sekunden
SICHER	Besondere Betonung
I: ... // ...// B: // ... // ...	Sprecherüberlappung, der gleichzeitig gesprochene Text liegt innerhalb der //.
(lachen), (seufzen)	Charakterisierung von nonverbalen Äußerungen, die die Aussagen unterstützen. Steht vor der entsprechenden Stelle.
(unv.) #Zeitmarke#	Unverständliche Äußerung,
(Marburg?)	Vermuteter Wortlaut

Die Analyse dieser qualitativen Daten erfolgte inhaltsanalytisch computergestützt⁸¹ über Codierprozeduren mit dem Analyseprogramm zur qualitativen Datenanalyse MaxQDA. Dazu wurden die Texte mit dem an der Grounded Theory orientierten Verfahren gemäß der in den Leitfäden und Leitfragen bereits vorgenommenen thematischen Abstufungen segmentiert, in Anlehnung an das sozialwissenschaftliche Theoriegerüst dieser Arbeit (vgl. hierzu Kap. 6) codiert und mit Hilfe des Text-Retrivals zusammengestellt. Der Vorteil des computerunterstützten Verfahrens liegt dabei in der größeren methodischen Kontrolliertheit, der größeren Nähe zu den Texten und letzten Endes angesichts des Umfangs des transkribierten Textmaterials in der größeren Transparenz (vgl. Kuckartz 2005, 456).

⁸¹ In Anlehnung an die „qualitativ orientierte Inhaltsanalyse“ gem. Mayring 2010, die grundsätzlich zwar qualitativ orientiert ist, im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes jedoch „je nach Gegenstand und Ziel der Analyse [...] ggf. [...] quantitative[...] Verfahren“ zu Hilfe nimmt (Mayring 2010, 604).

Der Codierprozess verlief dem theoriegenerierenden Vorgehen der Grounded Theory entsprechend mit Aspekten offener, axialer sowie selektiver Codierprozeduren. Dabei erfolgte die Orientierung als Rahmen an den Kategorien der Habitus- und Kapitalsortentheorie nach Bourdieu (vgl. Kap. 6.1.1), die insbesondere beim axialen Codieren als Anker dienten, um die anderen Codes und Subcodes entsprechend zu systematisieren (vgl. Strauss 1998, 57ff). Neben den vorgegebenen Rahmencodes und den gefundenen weiteren Codes und Subcodes wurde, um der offenen Herangehensweise gerecht zu werden, mit Invivo-Codes gearbeitet, die sich aus den expliziten Äußerungen ergaben und die gemeinsam mit den anderen Codes in einem zirkulären Prozess des Überdenkens, Weiterentwickelns und Umformulierens präzisiert und ausdifferenziert und z.T. auch verworfen wurden. Das bedeutet, dass die Codings laufend überprüft und ggf. zu neuen Codes aggregiert oder mit Memos versehen wurden, um zunächst als freie Codes zu dienen. Im Laufe der weiteren Auswertungsprozesse konnten sie so zu einem späteren Zeitpunkt zu einem eigenen Code spezifiziert oder verworfen bzw. umformuliert werden. Die ausführliche Übersicht des erarbeiteten Codesystems findet sich im Anhang A2. Als letzte Technik wurde im Sinne des Mixed-Methods Ansatzes mit Variablen und logischen Aktivierungen gearbeitet, um Zusammenhänge und Muster zu erkennen. So konnten durch logische und als Set abgespeicherte Aktivierungen der Skalenabfragen in den Telefoninterviews nicht nur demographische Variablen, sondern auch bestimmte Ausprägungen weiterer Aspekte, wie beispielsweise die subjektive Medienkompetenzeinschätzung, die Bewertung der Fortbildung oder über das Persönlichkeitsprofil die bibliothekarischen Orientierungen im Sinne Meads (vgl. Kap. 6.1.2) isoliert betrachtet werden. Die Methoden und Instrumente der Erfassung und Auswertung dieser quantifizierenden Daten wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

8.3.3.2 Methoden und Instrumente der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der quantifizierenden Daten

Zur Erhebung der Ausgangsbedingungen, der Akzeptanz und des Umgangs mit den einzelnen Lerneinheiten sowie für eine das zweite Modul abschließende Abschlusserhebung wurden halbstandardisierte Online-Befragungen eingesetzt, die mit dem Grafik-Statistik-Programm GrafStat erstellt, erfasst und analysiert wurden. Weil die Fragebögen direkt online ausgefüllt und auf einem Server gespeichert

wurden, handelt es sich von den drei unterschiedlichen internetbasierten Befragungstypen um die erste am konsequentesten umgesetzte Form eines auf einem Server abgelegten Fragebogens, der im Internet online ausgefüllt wird (vgl. Weber/Brake 2005, 64). Dazu wurden die Fragebögen erstellt, als html-Formulare aufbereitet, auf einen Server hochgeladen und die Links im Falle der Eingangs- und Abschlussbefragung per Mail versendet bzw. bei den lerneinheitenspezifischen Zwischenbefragungen direkt im Wiki und PDF-Skript platziert. Die Vorteile des computer- und internetgestützten Vorgehens im Rahmen der Online-Research sind neben der Dokumentierbarkeit, Automatisierbarkeit, Alokalität, Asynchronität und Objektivität (vgl. Batinic 2004, 254) für das vorliegende Forschungsvorhaben vielfältig. Fehlerbereinigungen wie bei Paper-and-Pencil-Methoden und der Eingabe per Hand sind nahezu nicht nötig, lediglich die nachträgliche Zuordnung falsch eingegebener anonymisierter Codes, bei denen beispielsweise statt des Geburtsjahres der Mutter versehentlich das eigene oder Zahlen vertauscht eingegeben wurden, erschwerten die Zuordenbarkeit zu einer Person. Da die Teilnehmeranzahl nach der Datenbereinigung aufgrund von Ausstiegen in Höhe von 15, 12 und 10 in den drei Fortbildungskursen relativ überschaubar war, ließen sich alle Codes durch Vergleich mit den vorhandenen Zahlenkombinationen eindeutig zuordnen. Über die Zeitersparnis aufgrund der automatisierten Übertragung der Daten in das Programm hinaus hat die Online-Befragungsform weitere Vorteile. Zum einen ist die Rücklaufquote wegen der ritualisierten, nach jeder Lerneinheit kontinuierlich stattfindenden Befragung höher⁸², zum anderen tragen die regelmäßig stattfindenden Online-Befragungen und deren Integration in den Lernprozess dazu bei, die Medienarbeit zu steigern, um so mit Blick auf die Selbstwirksamkeit durch die Stärkung der Medienpraxis einen Beitrag zur Medienkompetenz zu leisten.

Bei der Konzeption der Fragebögen wurden wie auch bei den Telefoninterviews nach dem Prinzip multipler Indikatoren abschnittsweise immer mehrere Fragen zum selben Themenbereich gestellt (vgl. Schnell et al. 2011, 126f). Durch die Strukturierung anhand von thematisch aufeinander aufbauenden Fragenkomplexen soll - entgegen der

⁸² Davon abgesehen stellt die Evaluation ohnehin schon eine Art Gratifikation dar, nicht nur, weil sie Gelegenheit zur Mitbestimmung der Fortbildung gibt, sondern auch weil die Teilnahme an dem Pilotprojekt der Fortbildung kostenlos war und sich die Teilnehmenden im Gegenzug zur Evaluation bereit erklärten.

Meinung, dass ein Platzieren thematisch ähnlicher Fragen an unterschiedlichen Stellen des Fragebogens die wahrheitsgemäße Beantwortung fördere und damit ein Instrument zur Kontrolle sei, - Transparenz geschaffen und ein Verwirren der Teilnehmenden vermieden werden (vgl. ebd., 337). Durch die Teilstandardisierung wurden neben den statistischen Daten auch Einstellungen, Erwartungen und Sichtweisen der teilnehmenden BibliothekarInnen erfragt, die in Form der Lerneinheitsbewertungen Aufschluss über die Akzeptanz der Fortbildung, aber auch über ihre nachhaltige Wirkung und somit über den bibliothekarischen Habitus geben. Dazu wurde mit geschlossenen, vorcodierten Fragen mit Einfach- und Mehrfachantwortmöglichkeiten (oft auch ergänzt mit einem offenen „Sonstige“-Item) gearbeitet und gerade mit Blick auf Einstellungen und Sichtweisen (und der damit oftmals einhergehenden sozialen Erwünschtheit) auch mit likertskalierten Statements, denen anhand von meist 4er-, aber auch 6er- und 10er Skalen zugestimmt oder abgelehnt werden konnte. Dabei wurde auf eine gerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten Wert gelegt, um im Sinne der „Forced Choice“ neutrale Antworten zu vermeiden. Neben den geschlossenen Fragen und den likertskalierten Aussagen als Hauptinstrument kamen entsprechend der Mixed-Methods-Vorgehensweise auch hier offene Fragen zum Einsatz, die einer qualitativen, nicht computergestützten Auswertung unterzogen wurden.

Die Aufbereitung und Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mit Hilfe des Programmes Grafstat kursweise, es wurde aber auch ein separater Datensatz für beide Modul-1-Kurse zusammen generiert, um eine Vergleichbarkeit zum Aufbau-Modul-2 herzustellen. Je nach Erkenntnisinteresse wurde so mit den Modul-1-Daten im gemeinsamen Datensatz (beispielsweise zur Betrachtung der Lerneinheitsbewertungen im Gesamten im Vergleich zu Modul 2) oder mit den separierten Daten gearbeitet, z.B. um eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Lerneinheitsbewertungen beider Kurse herzustellen. Hierzu wurden die Datensätze je nach bewerteter Lerneinheit gefiltert. Im Zuge der Datenbereinigung wurden die Datensätze von drei Teilnehmenden gelöscht und in Form von Einzelfallanalysen (vgl. Trittel 2010, 280) zum Lernverhalten und der Beteiligung für die Hintergründe ihres Ausstieges gesondert betrachtet. Damit lagen folgende Datensätze für die quantifizierende Analyse vor:

Tabelle 14: Übersicht über die Datensätze der einzelnen Kurse

	Modul 1			Modul 2
	Kurs 1	Kurs 2	Kurs 1+2	
Teilnehmer	15	12	27	10
Eingangsfragebogen	15	12	27	-
Zwischenfragebogen	125	98	223	50
Abschlussfragebogen	-	-	-	10

Die Auswertung erfolgte deskriptivstatistisch mit univariaten, aber auch bivariaten Analysen, indem mit Hilfe von Kreuztabellierungen und verwendeten Filtern (aber auch durch Gruppenbildung mehrerer Merkmalsausprägungen oder der Verwendung eines durch logische Aktivierung erzeugten mehrfachen Filters) die Zusammenhänge zwischen mehreren Variablen gemeinsam betrachtet wurden. Aufgrund der relativ geringen Größe der Grundgesamtheit konnte in der vorliegenden Untersuchung auf inferenzstatistische Signifikanztests verzichtet werden, obgleich in der Darstellung der Ergebnisse der übersichtlicheren Darstellung geschuldet auch prozentuale Werte angegeben werden. Neben den Online-Fragebögen wurden auf diese Weise zusätzlich die standardisierten Skalenabfragen im Rahmen der Telefoninterviews ausgewertet, deren Datensätze von Hand in Grafstat eingegeben wurden. Die Aufbereitung aller bereits analysierten Daten für die Ergebnisdarstellung fand dabei aus Gründen der besseren Darstellbarkeit und des Layouts mit Hilfe des Programms Excel statt, in das die Daten exportiert und in Form von Grafiken veranschaulicht wurden.

Nachdem die qualitativen und quantifizierenden Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse dargestellt wurden, stellt das nachfolgende Kapitel als Synopse der gesamten vorangegangenen forschungstheoretischen (vgl. 8.2) wie -praktischen Überlegungen (8.3) den methodischen Ablauf des Forschungskonzepts im Einzelnen dar.

8.3.3.3 Methodisches Vorgehen des Forschungsprozesses im Überblick

Mit der Konkretisierung des methodischen Ablaufs der datengestützten Evaluation wird das Untersuchungsdesign abgeschlossen. Dazu macht die nachfolgende Tabelle den gestuften, mehrphasigen Forschungsprozess, der sich aus den zugrunde gelegten triangulierten Theorien (8.2.1), Disziplinen (8.2.2), Daten (8.3.1) und den o.g. Methoden (8.3.2) ergibt, in seiner konkreten methodischen Operationalisierung mit den 28 Erhebungszeitpunkten deutlich. Dabei werden neben der Phase und dem Ziel der Datenerhebung auch ihre Form (ihre Anzahl wie oft sie in dieser Phase durchgeführt wurde sowie die Anzahl der Antworten in Klammer) und schließlich die Methoden ihrer Auswertung dargestellt. Zusätzlich sind die Phasen der Rückspiegelung der Evaluationsergebnisse an die Teilnehmenden zur metakognitiven Reflexion aufgeführt.

Tabelle 15: Methoden und Instrumente der Datenerhebung, -aufbereitung und Analyse im Überblick

	Phase	Ziel	Datenerhebung (Anzahl Erhebungen & Antworten)	Datenauswertung
		Pretests	Halbstandardisierte Fragebögen paper & pencil (1x; n=109)	empirisch: deskriptiv- statistisch
Modul 1	EINGANG	Ausgangsbedingungen	Halbstandardisierte Online-Fragebögen (1x;n=15 [Kurs 1]; M=12 [Kurs 2])	empirisch: deskriptiv- statistisch
		Erwartungshorizont Vorerfahrungen Selbstbild	Gruppendiskussion (1x; n=15 [Kurs 1]; n=15* [Kurs 2])	qualitativ orientiert: computergestützt inhaltsanalytisch
	ZWISCHEN	Akzeptanz Text- und Aufgaben- Handling	Halbstandardisierte Online-Fragebögen (14x nach den Lerneinheiten; n=125 [Kurs 1]; n=98 [Kurs 2])	empirisch: deskriptiv- statistisch
	ABSCHLUSS	Präsentation der Evaluationsergebnisse** Reflexion	PowerPoint Live-Votum Metaplanwand	
		Akzeptanz Lernform Nachhaltigkeit	Gruppendiskussion (1x; n=14 [Kurs 1]; n=9 [Kurs 2])	qualitativ orientiert: computergestützt inhaltsanalytisch
		Beteiligung	<i>teilnehmerspezifische Analyse der Lernaufgaben, Bearbeitung der Lerneinheiten und Beteiligung an Evaluation und Präsenzterminen***</i>	
		Nachhaltigkeit	leitfadengestützte Telefoninterviews ½ Jahr später (1x; n=15 [Kurs 1]; n=10**** [Kurs 2])	qualitativ orientiert: computergestützt inhaltsanalytisch
	Modul 2	ZWISCHEN	Akzeptanz Text- und Aufgaben- Handling	Halbstandardisierte Online-Fragebögen (7x nach den Lerneinheiten; n=50)
ABSCHLUSS		Nachhaltigkeit Selbstbild	Halbstandardisierte Online-Fragebögen (1x;n=10)	empirisch: deskriptiv- statistisch
		Präsentation der Evaluationsergebnisse** Reflexion	GrafStat gemeinsame Erarbeitung via Beamer und Laptops	
		Nachhaltigkeit Akzeptanz	Gruppendiskussion (1x; n=10)	qualitativ orientiert: computergestützt inhaltsanalytisch
		Nachhaltigkeit Konkrete Wirkung	leitfadengestützte Telefoninterviews ½ Jahr später (1x; n=10)	qualitativ orientiert: computergestützt inhaltsanalytisch

* vor Datenbereinigung

** Phasen der Rückspiegelung der Ergebnisse zur metakognitiven Reflexion an den Abschlussveranstaltungen

*** Für die teilnehmerspezifische Auswertung vgl. für Modul 1 Anhang A3 und A4 und für Modul 2 Anhang A5

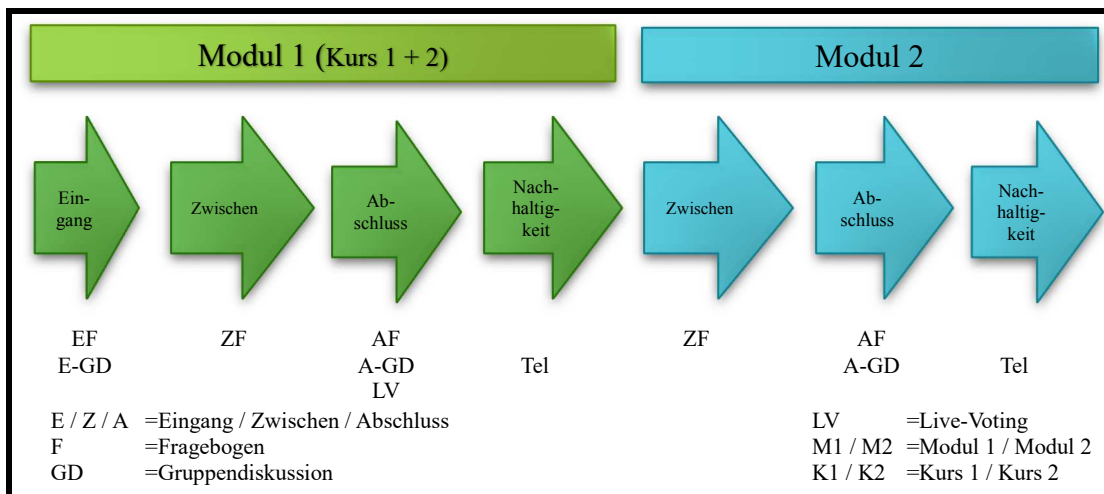
**** Zwei Ausfälle wegen Interviewverweigerung und Mutterschutz

Mit den Forschungszielen (8.1), der forschungstheoretischen Einordnung und der Anlage der Untersuchung im Rahmen des Forschungsdesigns (8.2) und den angewandten Methoden (8.3) ist die Darstellung der Forschungskonzeption komplett. Mit Blick auf deren Entdeckungs- und Verwertungszusammenhang und damit die Transparenz und Objektivität der vorliegenden Arbeit bleibt abschließend zu erwähnen, dass das Forschungsprojekt vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW (MFKJKS) und der Medienberatung NRW in Auftrag gegeben wurde (vgl. hierzu Kap. 7.1), dabei aber weder der Entdeckungszusammenhang in Form des Auftrages der Entwicklung, Erprobung und Evaluation der Fortbildung noch der Verwertungszusammenhang in Form der Beratung in Bezug auf deren Implementierung in das regelmäßige Angebot der ZBIW der FH Köln einen Einfluss auf den Begründungszusammenhang und die Ergebnisse der Studie haben (vgl. Karmasin/Ribing 2012, 80f). Diese werden in den folgenden Kapiteln dargestellt.

9 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interventionsstudie mit ihrem Ziel, die bibliothekarischen Wissensbestände und Handlungskompetenzen in Bezug auf die zielgruppenspezifische Konzeption von Lesefördermaßnahmen mit Hilfe der Fortbildung zu verändern, vorgestellt. Dazu werden in Anlehnung an die drei übergeordneten Forschungsziele zunächst die bibliothekarischen Ausgangsbedingungen zu den teilnahmespezifischen Voraussetzungen und der medialen Praxis (9.1), schließlich die inhaltliche wie methodische Akzeptanz des Blended-Learning-Angebots (9.2) und zum Abschluss dessen Nachhaltigkeit und Wirksamkeit auf die bibliothekarische Praxis (9.3) aufgeführt. In der Darstellung der Ergebnisse wird dabei nicht nach den unterschiedlichen Erhebungsformen des mehrstufigen komplexen Evaluationsdesigns, sondern nach dem jeweiligen Forschungsinteresse differenziert. Folglich werden die zur vollständigen Beantwortung der jeweiligen Forschungsfragen notwendigen Daten aus allen (qualitativen wie empirisch-quantifizierenden) Erhebungs- und Analysemethoden herangezogen und somit die Ergebnisdarstellung nicht nach methodischen, sondern inhaltlichen Gesichtspunkten angelegt. Als grobe Richtlinie lassen sich damit für die Ausgangsbedingungen (9.1) die Eingangsbefragungen in Form des (halbstandardisierten und somit teils auch qualitativ ausgewerteten) Eingangsfragebogens und der Gruppendiskussion, für die Akzeptanz der Fortbildung, insbesondere die (ebenfalls halbstandardisierten) Zwischenfragebögen, das Live-Voting und teilweise die Abschluss-Gruppendiskussionen (9.2) sowie für die Nachhaltigkeit schwerpunktmäßig die Telefoninterviews (9.3), aber auch die Gruppendiskussionen sowie bestimmte Aspekte der über den gesamten Lernverlauf einheitenspezifisch ausgewerteten Zwischenfragebögen festhalten. Die nachfolgende Übersicht gibt dazu einen Überblick über die verwendeten Abkürzungen:

Abbildung 15: Abkürzungen der einzelnen Erhebungsformen



9.1 Forschungsziel 1: Ausgangsbedingungen - Bibliothekarische Voraussetzungen und Status quo medialer Praxis



Um die bibliothekarischen Voraussetzungen vor Teilnahme an der Fortbildung darzustellen, werden in einem ersten Schritt die demographischen Fakten der Teilnehmenden (9.1.1), anschließend ihre Erwartungen an die Fortbildung und Vorkenntnisse (9.1.2), ihr bibliothekarisches Selbstverständnis (9.1.3) und schließlich ihre Einschätzung der bisherigen Kooperationspraxis (9.1.4) dargestellt.

9.1.1 Demographisches

Wie bereits in Kap. 7.2.1 deutlich geworden, wurde die Fortbildung in zwei aufeinander aufbauenden Weiterbildungsmodulen realisiert, die insgesamt drei Mal durchgeführt wurden. Dabei fand der 14 Themeneinheiten umfassende zwölfwöchige Grundlagenkurs *Modul 1 - Lesen im Lebenslauf* in zwei Durchläufen statt, in dessen Anschluss dann interessierte TeilnehmerInnen aus beiden Kursen den neunwöchigen, sieben Themeneinheiten plus Teamphase umfassenden Vertiefungskurs *Modul 2 - Lesen in Kooperationen* belegen konnten. Die Kurse setzten sich aus jeweils 15, 12 und im zweiten Modul aus 10 TeilnehmerInnen zusammen. Für die Geschlechterzusammensetzung bleibt als berufsbildspezifische Besonderheit festzuhalten, dass über den gesamten Fortbildungszeitraum lediglich ein (männlicher) Bibliothekar teilnahm, der jedoch beide Module besuchte. Die folgende Tabelle zeigt

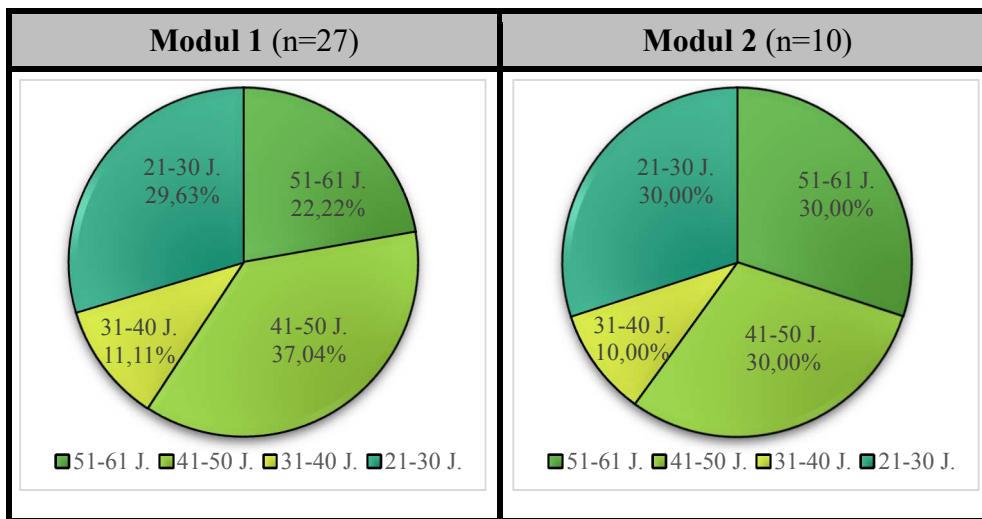
die Kurszusammensetzung mit ihrem Altersdurchschnitt zum Zeitpunkt der Teilnahme und die jeweilige Fortführquote der Modul-1-Kurse zur Teilnahme an Modul 2:

Tabelle 16: Teilnehmerzusammensetzung

	Modul 1		Quote M-2-TN	Modul 2	
	TN	Alter		TN	Alter
Kurs 1	15	40,73 J.	 46,70%	10	41,90 J.
Kurs 2	12	40,91 J.	 25,00%		

Die Quote der Modul-1-KandidatInnen, die auch am Vertiefungsmodul 2 teilnahmen, zeigt, dass sich mit 46,70% deutlich mehr BibliothekarInnen aus Kurs 1 im Frühjahr als die nur 25% des zweiten Kurses, der im Herbst stattfand, für die Modul-2-Teilnahme entschieden. Als Grund für die geringe Fortführungsrate des zweiten Kurses wurde in den Telefoninterviews im Nachgang der Fortbildung sowie in den Rückmeldungen am häufigsten die Verteilung des Arbeitsaufwands im Bibliotheksjahreszyklus genannt. Wegen des Haushaltsabschlusses zum Ende des Jahres sei für die aktive Teilnahme am Modul-1-Kurs im Herbst/ Winter wenig Zeit gewesen, weshalb die Teilnahme am Modul-2-Kurs zu Beginn des nächsten Jahres erschwert wurde (vgl. für die Erreichbarkeit und Akzeptanz auch Kap. 9.2.1). Beim Blick auf das Alter zum Zeitpunkt der Teilnahme wird deutlich, dass mit einem Durchschnitt von 40,73, 40,91 und 41,90 Jahren das Durchschnittsalter in allen drei Kursen ähnlich ist und auch die Altersstreuung zeigt, dass sowohl im Modul-1-Durchlauf beider Kurse als auch im Modul-2-Vertiefungskurs die Altersgruppen relativ konstant sind:

Abbildung 16: Altersstreuung Modul 1 und Modul 2

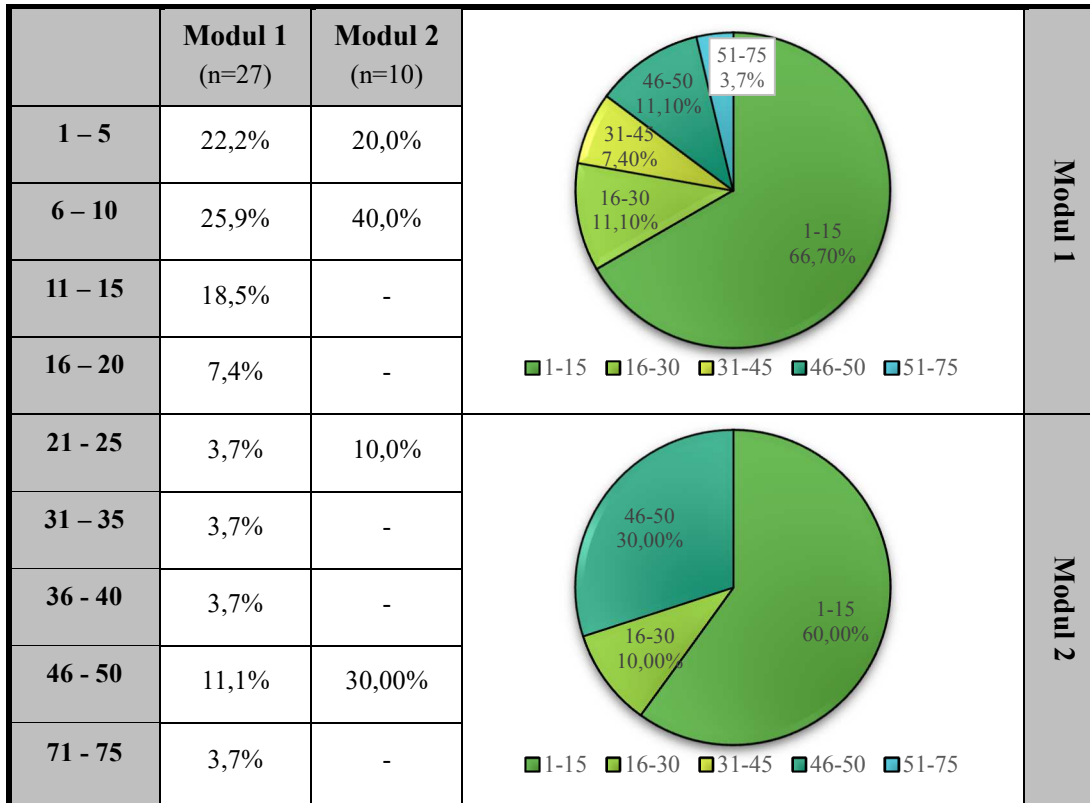


Da die Altersgruppen sowohl im Vergleich der beiden Modul-1-Kurse als auch im Vergleich zwischen den Modul-1- und Modul-2-Teilnehmenden ähnlich sind⁸³, kann für die weitere Auswertung das Alter als einziger Faktor für die Teilnahmebereitschaft zur Fortführung des zweiten Moduls und damit die Erreichbarkeit von BibliothekarInnen über ein Blended-Learning-Angebot vernachlässigt werden. Im Folgenden werden daher, bevor die individuellen teilnehmerspezifischen Voraussetzungen (vgl. 9.1.2 und 9.1.3) dargestellt werden, die demographischen Bedingungen mit einem Blick auf die standortspezifischen Voraussetzungen der Bibliotheken und die Tätigkeiten der Teilnehmenden dort beschlossen. Die halbstandardisierte Frage nach dem Bibliotheksweig mit Mehrfach- und offener Antwortmöglichkeit zeigt, dass mit 70,37% der Großteil der Teilnehmenden in einer Hauptstelle arbeitet. Weitere Zweige sind mit drei Nennungen (11,11%) Stadtteilbibliotheken, mit zwei Nennungen Kinder- bzw. Kinder- und Jugendbibliotheken (7,41%) sowie Schulbibliotheken (7,41%) und als Einzelnennungen die Sonderformen Medienzentrum und schulbibliothekarische Arbeitsstelle, die beide Medien und Beratung speziell für Schulen anbieten. Der Blick auf die festangestellten Mitarbeiter macht deutlich, dass bei beiden Modulen mit etwa zwei Drittel aller Teilnehmenden der Großteil aus Bibliotheken mit einer Größe zwischen einem und 15 Mitarbeitern stammt. Die differenzierte Betrachtung zeigt, dass der größte Anteil jeweils in eher kleinen Bibliotheken mit einem bis fünf und

⁸³ Das Geburtsjahr der Kurs-1-Teilnehmenden liegt durchschnittlich im Jahr 1969, das Geburtsjahr der Kurs-2-BesucherInnen bei 1970 sowie der aggregierten Modul-2-TeilnehmerInnen bei 1969.

sechs bis zehn Mitarbeitern oder in sehr großen Hauptstellen mit etwa 50 Mitarbeitern arbeitet:

Abbildung 17: Anzahl festangestellter Mitarbeiter



Bei der offen gestellten Frage nach dem Tätigkeitsbereich beinhalten mit 55,5% aller Aussagen der Modul-1-Teilnehmenden über die Hälfte der Tätigkeiten die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bzw. Schülern oder „Klassenführungen“. Ein ebenso hoher Anteil in Form von 15 Antworten gibt dabei an, Leitungsfunktion inne zu haben (55,5%), wovon vier Äußerungen die stellvertretende Leitung und zwei Aussagen die Leitung der Kinderbibliothek betreffen. Lediglich zwei Antworten deuten auf keinen direkten Kontakt mit Kindern, Jugendlichen oder SchülerInnen hin, allerdings handelt es sich hierbei um die Leitung der schulbibliothekarischen Arbeitsstelle sowie des Medienzentrums. Der Blick auf die aggregierte Gruppe der Modul-2-fortführenden TeilnehmerInnen zeigt, dass hier der Anteil an Positionen mit Leitungsfunktion in Höhe von 60% mit sechs von zehn Personen hoch ist. Dazu ließe sich auch eine weitere Person hinzuzählen, die in einer Schulbibliothek als One-Person-Library arbeitet, was den Anteil auf 70% der Modul-2-Teilnehmenden erhöhen würde. Nachdem die demographischen Ausgangsbedingungen dargestellt wurden, nimmt das folgende

Kapitel die individuellen Voraussetzungen in Form von Erwartungen und Vorkenntnissen in den Blick.

9.1.2 Fähigkeiten und Fertigkeiten vor Teilnahme: Erwartungen, Vorkenntnisse und Medienkompetenz

Im Folgenden werden zum Zwecke der Erhebung der teilnehmerspezifischen Voraussetzungen und ihrem Kenntnisstand vor der Fortbildung neben den Hintergründen für die Teilnahme und dem fortbildungsrelevanten bibliotheksbezogenen Vorwissen (9.1.2.1) auch die Ergebnisse vorgestellt, die Aufschluss über das Medienwissen und die Medienkompetenz der Teilnehmenden geben (9.1.2.2).

9.1.2.1 Erwartungen und Vorkenntnisse

Bei der halbstandardisierten Frage zur Motivation für die Teilnahme im Eingangsfragebogen, die Mehrfachwahl sowie eine offene Antwortmöglichkeit zulässt, gibt mit 88,89% der Großteil der Teilnehmenden an, sich „Ideen und Anregungen [zu erhoffen], um auch Kinder und Jugendliche aus nicht lesesozialisierten Elternhäusern zu erreichen“. Daneben rangieren mit jeweils 77,88%, also mehr als drei Viertel aller Antworten, die Wünsche nach lesedidaktisch aktuellen Anregungen zur Erweiterung des Angebotsrepertoires und der Verbesserung der Medienkompetenz auf Platz zwei. Die Kooperationen zwischen Schule und Bibliothek zu verbessern sowie die Methodik in Form der Kombination von E-Learning- mit Präsenzphasen bilden mit jeweils 37,04% die Antworten mit den geringsten Nennungen. Damit scheint der größte Motivationsfaktor die Aussicht auf konkretes Praxiswissen sowohl in Angebotsfragen als auch in Fragen der eigenen Medienkompetenz zu sein. Trotz oder vielleicht gerade wegen der zugestandenen Defizite im medialen Bereich scheint das Blended-Learning-Konzept keinen oder nur geringen Einfluss auf die Motivation zur Teilnahme gehabt zu haben.

Den Wunsch nach Praxiswissen belegen auch die offenen Antworten auf die Frage, wo die Teilnehmenden den Nutzen der Fortbildung, sowohl für die Bibliotheken als auch für die Nutzer, sehen. Hier wird deutlich, dass mit fast drei Viertel aller Antworten

(73,91%) bei dem Großteil der Hauptnutzer in praktischen Tipps und Anregungen für Angebote liegt, während lediglich etwa ein Fünftel Theoriewissen benennt (21,74%). Weitere Nennungen entfallen von gut einem Viertel der Teilnehmenden auf die Hilfestellung bei der Gewinnung unberücksichtigter Zielgruppen (26,09%) sowie mit zwei der insgesamt 23 Antworten auf die Stärkung der Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek (13,04%).

Die quantifizierende Analyse der offenen Antworten auf die Frage nach den Erwartungen an die Fortbildung bestätigt den Hauptwunsch nach konkreten praktischen Anregungen erneut. Hier nennt über die Hälfte die Hoffnung auf praktische Tipps (56,52%), während etwa ein Drittel der 23 Äußerungen auf theoretischen Input entfallen (34,78%). Einzelmeinungen mit zwischen zwei und fünf Antworten nennen neue Impulse und Ideen, ohne zu konkretisieren, ob diese selbst erarbeitet oder im Sinne der ersten Antwort bereits in Form von „fertigen“ Konzepten präsentiert werden (21,74%). 17,39% erhoffen sich den Austausch mit KollegInnen und zwei Nennungen betreffen die Erreichung neuer Zielgruppen (8,70%). Lediglich eine Person gibt als Erwartung auf der Grundlage theoretischen Inputs *„das Reflektieren der Alltagsarbeit [...] [an], um mit neuen Entwicklungen umzugehen und nicht zuletzt, um besser argumentieren zu können, wenn es um Modernisierung der Bibliothek geht [...] [um] Raum [zu] haben für einen neuen Blick auf scheinbar vertraute Dinge“* an.

Damit lässt sich für die Erwartungen festhalten, dass den Teilnehmenden der Erwerb eines fundierten Theoriehintergrunds in Sachen Leseforschung und -förderung weniger wichtig zu sein scheint als konkrete Anregungen für die Praxis zu erhalten. Diesen Hauptwunsch nach praktischen Tipps belegen auch die Antworten der Telefoninterviews zur Nachhaltigkeit auf die Frage, ob die Fortbildung den Erwartungen und Wünschen zu Beginn Rechnung tragen konnte:

Dokument: K2_P6_5-6

Code: Kulturelles Kapital vor TN\ Erwartungen\ praktische Tipps

Position: 153 - 153

P5-6: *Also ich hätte mir mehr von dem erhofft, was eigentlich jetzt stattfindet. Also ich hatte gedacht, es gibt noch mehr praktische Impulse und ich hätte es, glaube ich, besser gefunden, wenn die Präsenzphasen vielleicht irgendwie ausgedehnter gewesen wären.*

Position: 161 - 161

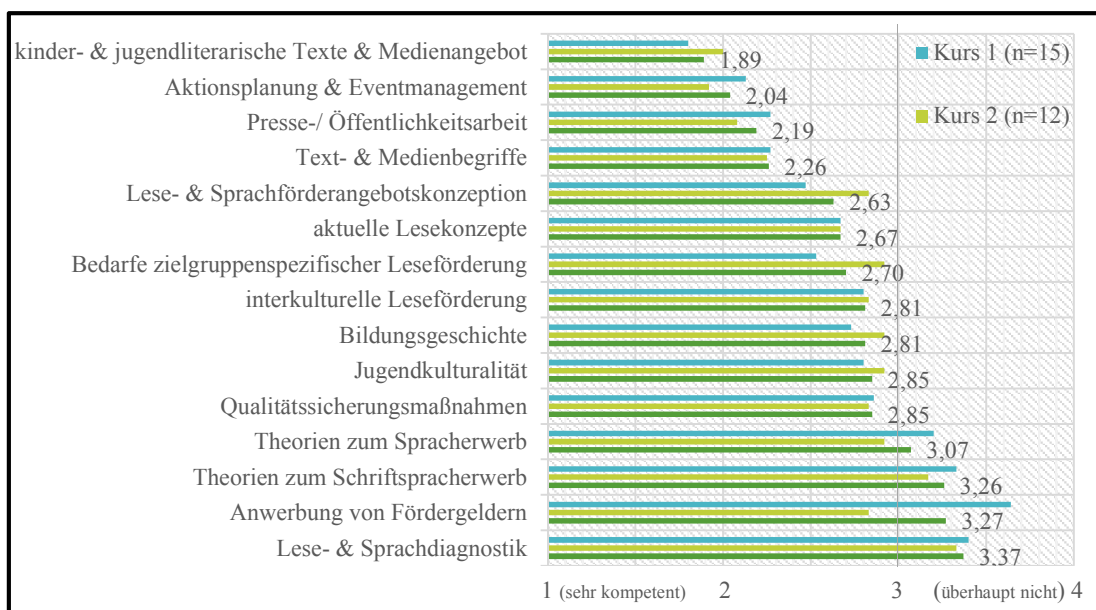
P5-6: *[W]as vielleicht auch ein bisschen gefehlt hat, wobei ich nicht weiß, ob diese Fortbildung dafür geeignet gewesen ist, es/ es gab kein gemeinsames Ziel, was man hatte.*

Also die Gruppe ist zusammen gekommen, hat sich ganz viel abgeholt an Inhalten und jeder hatte seine Aufgabe so für sich zu lösen. Dann hat man sich nochmal getroffen und sich ein bisschen ausgetauscht, aber es war ja nicht so eine Erarbeitung von, wo man gesagt hat, das ist unser gemeinsamer Nutzen, den wir eben auch als Gruppe empfinden können, was wir dann auch wieder in unsere Arbeit mit raustragen können.

Diesem Wunsch wurde im Zuge des iterativen Forschungsprozesses und der ständigen Reflexion der Evaluationsergebnisse zum Zwecke der zeitnahen Verbesserungen des Kurskonzepts in Form der installierten Teamphase im zweiten Modul Rechnung getragen (vgl. hierzu auch Kap. 7.2.1). Im Gegensatz zu den geäußerten Erwartungen an die Fortbildung im Vorfeld und dem Wunsch nach konkreten Praxistipps für die Angebotspraxis stehen die Ergebnisse zum Vorwissen und den bibliothekarischen Vorkenntnissen, die im Folgenden dargestellt werden.

Gerade was Zielgruppenkenntnisse und das theoriegestützte Vorwissen für die bibliothekarische Arbeit anbelangt wird deutlich, dass insbesondere im Bereich theoretischer Kenntnisse zu Aspekten der Leseforschung und -förderung Defizite bestehen. Die nachfolgende Grafik zeigt die Mittelwerte (MW) der beiden Modul-1-Kurse sowie der Gesamtgruppe auf die Frage, wie die Teilnehmenden ihre Kompetenz in bestimmten Aspekten bibliothekarischer Arbeit auf einer Skala von 1 (sehr kompetent) bis 4 (überhaupt nicht) einschätzen:

Abbildung 18: Mittelwerte der Kompetenz in den Aspekten bibliothekarischer Arbeit (Skala 1 - 4)



Lediglich in den ersten vier Kompetenzbereichen schätzen die BibliothekarInnen mit Mittelwerten zwischen 1,89 und 2,26 der Gesamtgruppe ihre Fähigkeiten positiv über dem Skalenmittel in Höhe von 2,5 ein. Mit der Kenntnis des kinder- und jugendliterarischen Text- und Medienangebots innerhalb der Bibliothek, der Aktionsplanung mitsamt Öffentlichkeitsarbeit und Text- und Medienbegrifflichkeiten⁸⁴ handelt es sich dabei auf den ersten Blick um Bereiche, die den bibliothekarischen Alltag darzustellen scheinen. Der Blick auf die restlichen Aspekte zeigt, dass es sich entweder um theoretische Konzepte oder um praktische Fähigkeiten handelt, die auf der Kenntnis entsprechender Theorien beruhen. Damit fällt die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten in fast drei Viertel aller erfragten Kenntnis- und Kompetenzbereiche (11 der insgesamt 15, die gleichzeitig auch die Fortbildungsinhalte darstellen) in der Tendenz schlecht aus. Hier zeigt sich, dass insbesondere im schulischen bzw. für die frühe Bildung relevanten Wissen wie Lese- und Sprachdiagnostik sowie Sprach- und Schriftspracherwerb Defizite herrschen. Jedoch auch in der Bibliothekspraxis alltäglicherer Bereiche wie Jugendkulturalität, interkultureller und zielgruppenspezifischer Leseförderung schätzen sich lediglich etwa ein Viertel (Jugend- und Interkulturalität) bzw. ein Drittel (Bedarfe zielgruppenspezifischer Leseförderung) als kompetent ein. Auffällig ist dabei, dass von allen drei Bereichen und insgesamt 81 gegebenen Antworten lediglich eine Person angibt, sich sehr kompetent zu fühlen. Der Blick auf die Bereiche praktischen Umsetzungswissens zeigt, dass in der so wichtigen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit die Kompetenz mit einem Mittelwert von 2,19 zwar recht hoch eingeschätzt wird, aber gerade die damit unweigerlich verbundene Fähigkeit der Einwerbung von Fördergeldern sowie die für den Erfolg notwendigen Qualitätssicherungsmaßnahmen werden mit Mittelwerten von 3,27 und 2,85 als schlecht bewertet. So gibt mit 84,62% die überwiegende Mehrheit an, kaum bzw. überhaupt nicht kompetent in der Einwerbung von Fördergeldern (Werte 3 und 4) und mit 65,39% knapp zwei Drittel auch wenig kompetent in Qualitätssicherungsmaßnahmen zu sein.

⁸⁴ Die Einschätzung der Kenntnis von Text- und Medienbegriffen fiel deshalb so „gut“ aus, weil das Wissen um die Begrifflichkeiten zum Zeitpunkt des Ausfüllens des Fragebogens mit Beginn der Fortbildung noch nicht vorhanden war. Dies zeigte die nachträgliche Bewertung jener ersten Lerneinheit im Rahmen der Zwischenfragebögen.

Damit bleibt festzuhalten, dass diese praxisrelevanten, aber auch die theoretischen Defizite in der Kenntnis der Theoriehintergründe zur Leseforschung und ihren didaktischen Implikationen zur Leseförderung sowie auch allgemeiner pädagogischer Inhalte wie beispielsweise der Bildungsgeschichte im Gegensatz zur eingangs dargestellten Erwartungshaltung konkreter Konzepte und Angebotsideen stehen. Hier wird offenbar die Notwendigkeit eines theoretischen Fundaments für die erfolgreiche Gestaltung der Praxis in Form von konkreten Angeboten nicht gesehen. Nachdem damit die Erwartungen und das allgemeine Vorwissen der Teilnehmenden für die bibliothekarische Arbeit deutlich wurden, wird im Folgenden der Blick auf das Medienwissen und die Medienkompetenz im Speziellen gerichtet.

9.1.2.2 Medienwissen und Medienkompetenz

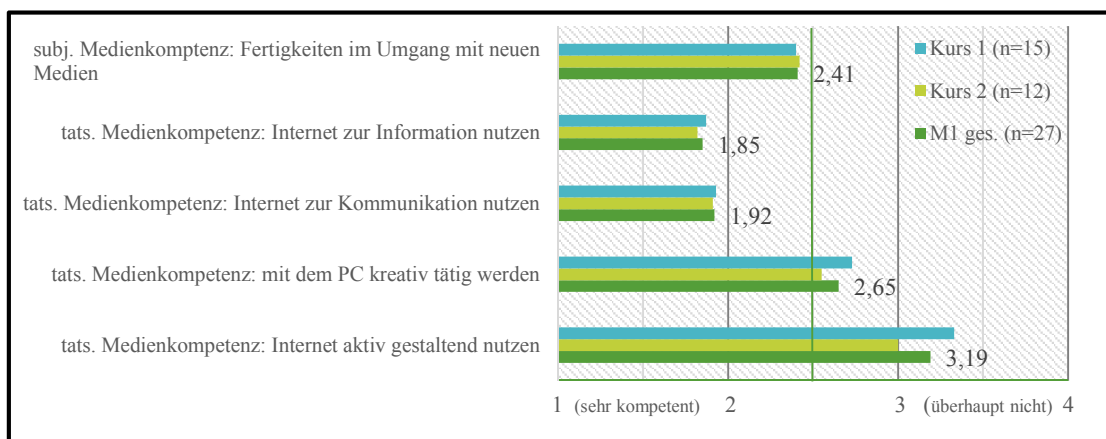
Bevor im Folgenden die Ergebnisse zur Medienkompetenz im Speziellen dargestellt werden, wird zunächst der Blick auf das Medienwissen im Allgemeinen gerichtet. Unter Medienwissen werden zum einen die medialen ausbildungsbedingten Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmenden und zum anderen die Kenntnis der medialen Vorlieben und des medialen Handelns der bibliothekarischen Hauptzielgruppe in Form von Kindern und Jugendlichen verstanden. So bleibt vor dem Hintergrund des Durchschnittsalters von knapp 41 Jahren in den beiden Modul-1-Kursen und den knapp 42 Jahren der Modul-2-BesucherInnen festzuhalten, dass bei 44,44% der Teilnehmenden von Modul 1 sowie bei 50% aus Modul 2 der PC zu Ausbildungszeiten noch keine Rolle gespielt hat. Dabei zeigt der differenzierte Blick auf Kurs 2, dessen Fortführungsrate mit 25% deutlich geringer war als die der Kurs-1-Teilnehmenden sowie die aggregierten Antworten der Modul-2-Gruppe, dass aufgrund der ähnlichen Werte weder das Alter noch die Tatsache, ob die Ausbildung bereits computergestützt geschah, auf die Teilnahmebereitschaft am zweiten Modul einen Einfluss besitzt.

Die Beurteilung des Medienwissens, das die Teilnehmenden mit Blick auf ihre Hauptzielgruppe Kinder und Jugendliche angeben zu besitzen, ist ambivalent. Auf die Frage, wie kompetent sich die BibliothekarInnen in der Kenntnis des Medienhandelns und der Medienpräferenzen von Kindern und Jugendlichen auf einer Skala von 1 (sehr kompetent) bis 4 (überhaupt nicht) einschätzen, ergibt sich ein Mittelwert von 2,42,

der keine klare Tendenz einer Zustimmung (oder auch Ablehnung) erkennen lässt. Nur zwei Antworten stimmen mit dem Wert 1 eindeutig zu, während mit elf 3er-Werten und einem Wert 4 fast die Hälfte aller Teilnehmenden (46,16%) angeben, das mediale Handeln ihrer Zielgruppe nicht zu kennen. Interessant ist dabei der Blick auf die aggregierte Gruppe der späteren Modul-2-Teilnehmer, hier handelt es sich lediglich um zwei Personen mit dem tendenziell schlechten Wert drei und damit ein deutlich positiverer Mittelwert in Höhe von 2,1.

Da das Wissen um die medialen Vorlieben und das Medienhandeln der Zielgruppen ein gewisses Maß an eigener Medienkompetenz voraussetzt, werden im Folgenden die Ergebnisse vorgestellt, die Aufschluss über die Medienkompetenz der BibliothekarInnen selbst geben. Auf die Frage, wie gut die BibliothekarInnen auf der bekannten Skala von 1 bis 4 ihre Fertigkeiten im Umgang mit neuen Medien einschätzen, ergibt sich ein Mittelwert in Höhe von 2,41 mit leicht positiver Tendenz über dem Skalenmittel. Die nachfolgende Abbildung zeigt über diese subjektive Einschätzung hinaus auch die Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung weiterer medialer Tätigkeiten, die in Anlehnung an die Medienkompetenzbereiche nach Baacke (1997, 98) Aufschluss über das tatsächliche Können geben:

Abbildung 19: Subjektiv eingeschätzte und tatsächliche Medienkompetenz zu Beginn (Skala 1 - 4)



Der differenzierte Blick auf die unterschiedlichen Tätigkeiten des Umgangs mit PC und Internet zeigt, dass die Einschätzungen in den (für den bibliothekarischen Alltag eher geläufigen) Bereichen der Mediennutzung in Form der Internetnutzung zur Information mit einem Mittelwert von 1,85 sowie zur Kommunikation (1,92) im Verhältnis zur subjektiven Einschätzung der allgemeinen Medienkompetenz (2,41)

relativ hoch sind. Allerdings schätzt trotz dieser tendenziell positiven Beurteilung eine der 27 befragten BibliothekarInnen ihre Informationskompetenz mit dem Wert 4 als sehr schlecht ein und immerhin drei Befragte bezeichnen ihre Kommunikationskompetenz mit dem Wert 3 als ebenfalls schlecht. Im Unterschied zu diesen gut bewerteten, eher zu den Basiskompetenzen zählenden Mediennutzungskompetenzen steht die Einschätzung in Bereichen der Mediengestaltung. Hier wird deutlich, dass die BibliothekarInnen sich im kreativen Umgang mit PC-Programmen (z.B. Fotobearbeitung, Schreiben und Gestalten, Videoschnittprogramme usw.) und der aktiv-gestalterischen Nutzung des Internets für Forenbeiträge, Identitätspräsentationen auf Social Media Sites, eigenen Homepages oder Blogs mit Mittelwerten in Höhe von 2,65 bei ersterem und 3,19 bei letzterem und damit deutlich über dem Skalenmittel am schlechtesten einschätzen. So bezeichnet sich mit den Werten 3 und 4 weit über die Hälfte (57,69%) als wenig bis gar nicht kompetent in der Nutzung von PC-Programmen und fast drei Viertel (73,08%) als unerfahren im Bereich der interaktiven Nutzung und Gestaltung des Web 2.0. Mit Blick auf das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen als Hauptzielgruppe ist das Ergebnis hier mit 50% Wert-4-Einschätzungen und somit keinerlei Kompetenz eher ungünstig.

Der Vergleich der Einschätzung dieser unterschiedlichen Medienkompetenzbereiche mit den tatsächlich ausgeführten medialen Tätigkeiten bestätigt das eher basale, rezeptive und wenig interaktive Niveau des Medienhandelns der Teilnehmenden. Die nachfolgende Tabelle zeigt den Anteil der Nennungen auf die Frage nach dem Zweck der Internetnutzung, die Mehrfachwahl und eine offene Antwortmöglichkeit zuließ⁸⁵:

⁸⁵ In der vorliegenden Tabelle wie auch in allen folgenden Ergebnisdarstellungen auf Fragen mit Mehrfachwahl wird als Grundwert nicht die Gesamtzahl der Nennungen (hier und im Folgenden dargestellt durch „Σ=...“), sondern die Stichprobengröße (hier n=26) gewählt. Daher überschreitet die Summe der prozentualen Werte aufgrund der Mehrfachantwortmöglichkeit 100%.

Tabelle 17: Zweck der Internetnutzung (n=26; Gesamtzahl der Nennungen der Mehrfachwahl $\Sigma=119$)

Rang	Zweck	Wert
1	Kommunikation	100%
2	Recherchezwecke (z.B. Suchmaschinen, Online-Enzyklopädien,...)	92,31%
3	Finanzen (z.B. Börsenkurse, Online-Banking)	65,38%
4	Informationszwecke (z.B. Online-Zeitungen)	53,85%
5	Einkaufen	57,69%
6	Unterhaltung (z.B. Youtube, Homepages das Hobby betreffend)	46,15%
7	Präsentation eigener Inhalte (z.B. eigene Homepage, Social-Media-Profile)	19,23%
8	Foren-Diskussion (z.B. aktuelle Literatur oder Hobby betreffend)	15,38%
9	<i>Offene Antwort:</i> Blog der Bibliothek	3,85%
10	Überhaupt nicht	0%

Mit Blick auf die beiden ersten Ränge mit der höchsten Antwortquote wird deutlich, dass die BibliothekarInnen das Internet überwiegend zu Standard-Tätigkeiten wie Kommunikation (100%) oder für Recherchezwecke (92,31%) nutzen. Auch die folgenden Ränge sind eher rezeptiv und nur wenig interaktiv sowie nahezu überhaupt nicht kreativ gestaltend. So rangieren im Mittelfeld des Internethandelns Tätigkeiten der klassischen Nutzung von Online-Diensten wie Finanzen (65,38%), Shopping (57,69%) und Lesen von Online-Zeitungen (53,85%), während kreative eigene Medienproduktionen in Form eines Blogs mit nur einer Nennung und in Form von (im Vergleich zu Blogs oder geteilten Foto- oder Videobeiträgen relativ einfach zu gestaltenden) Identitätspräsentationen mit nur knapp einem Fünftel sehr gering ausfallen.

Damit bleibt für die Medienkompetenz der BibliothekarInnen festzuhalten, dass die Ausgangsbedingungen hier zwar heterogen sind, sich aber größtenteils auf einem basalen Level bewegen. Gerade im Kompetenzbereich der Mediengestaltung und der (interaktiven) Partizipation im Web 2.0 herrschen Defizite. Auch was das mediale Wissen in Bezug auf die Zielgruppen der Kinder und Jugendlichen anbelangt sind entsprechende Defizite bei fast der Hälfte erkennbar. Nachdem nun der Wissensstand

sowohl in Bezug auf die bibliothekarische Arbeit und damit die Zielgruppen im Allgemeinen (vgl. 9.1.2.1) als auch mit Blick auf die Medienkompetenz im Konkreten deutlich wurde, nimmt das folgende Kapitel das berufliche Selbstverständnis der BibliothekarInnen in den Blick.

9.1.3 Bibliothekarisches Selbstverständnis vor Teilnahme: Mediale, zielgruppen- und berufsbildbezogene Einstellungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse vorgestellt, die Aufschluss über die bibliothekarischen Einstellungen geben. Dazu werden zunächst anknüpfend an das vorangegangene Kapitel die medialen (9.1.3.1) und schließlich die zielgruppenbezogenen Orientierungen (9.1.3.2) sowie als Abschluss subsummierend das berufliche Selbstverständnis zur Rolle der Bibliothek im Gesamten dargestellt (9.1.3.3).

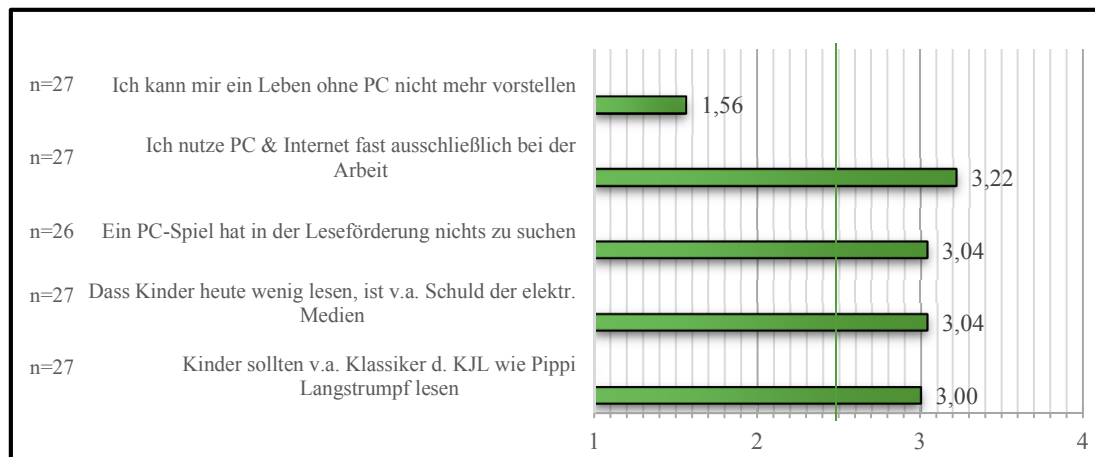
9.1.3.1 Mediale Orientierungen

Im vorliegenden Kapitel sollen vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ergebnisse zur Medienkompetenz der Teilnehmenden ihre Haltungen gegenüber neuen Medien aufgezeigt werden. Auf die halbstandardisierte Frage zu den drei Lieblingsmedien antworten - wenig überraschend - alle der 27 Befragten mit „Buch“. Als weitere Lieblingsmedien werden auf Rang zwei mit 59,3% PC/ Notebook/ Tablet gefolgt vom Fernseher auf dem dritten Platz (55,56%) angegeben. Auf den weiteren Rängen zeigt sich, dass „klassische Medien“ wie Printmedien in Form von Zeitungen und Zeitschriften (44,44%) und das Radio (11,11%) von den Befragten vor digitalen Medien wie Handy, MP3-Player (jeweils 7,41%) und auch E-Books (0%) klar bevorzugt werden. Auch in der offenen Antwortmöglichkeit werden in der Tendenz eher analoge (tertiäre) Medien wie Hörbücher zweimal (7,41%) sowie CD-Spieler einmal genannt.

Im Gegensatz dazu zeigen die Antworten auf die Frage, wie häufig das Internet privat genutzt wird, dass immerhin 70,37% jeden Tag online sind. Neben diesen 19 Teilnehmenden antworten die restlichen acht (also knapp 30%), dass sie sich ein paar Mal in der Woche im Netz aufhalten. Die Tatsache, dass der regelmäßige berufliche

wie auch private Umgang mit neuen Medien habitualisiert zu sein scheint, belegen auch die Antworten auf Einstellungsfragen zum Thema Medien. Die nachfolgende Grafik zeigt eine Übersicht der Mittelwerte, die auf der bekannten Skala von 1 (ja, absolut) bis 4 (nein, überhaupt nicht) die Zustimmung zu den folgenden Aussagen darstellt:

Abbildung 20: Zustimmungswerte zu Aussagen medialer Einstellungen (Skala 1 ja - 4 überhaupt nicht)



Bei allen Aussagen herrschen klare Mittelwerte, die eine deutliche Tendenz zur Medienaffinität erkennen lassen. So zum Beispiel bei der ersten Aussage, man könne sich ein Leben ohne PC nicht mehr vorstellen (1,56). Trotz des positiven Ergebnisses gibt es zwei TeilnehmerInnen, die mit dem Wert 3 dieser Aussage nicht zustimmen, was auf eine in der Tendenz eher medienablehnende Haltung deutet. Auch bei den folgenden vier (Negativ-)Aussagen ist mit Werten zwischen 3,22 und 3,00 zwar eine Ablehnung erkennbar, dennoch stimmen jeweils etwa ein Viertel der BibliothekarInnen den Aussagen mit den Werten 1 und 2 zu, was wiederum auf eine medienablehnende Haltung schließen lässt. So bestätigen 25,92% die Aussage er/sie nutze PC und Internet fast ausschließlich bei der Arbeit, 26,93% die Aussage ein Computerspiel habe in der Leseförderung nichts verloren und 25,92% die Aussage Kinder sollten v.a. Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur wie Pippi Langstrumpf lesen. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Aussage, es sei den elektronischen Medien geschuldet, dass Kinder heutzutage wenig lesen, indem immerhin fast ein Fünftel der BibliothekarInnen der Aussage mit dem Wert 2 zustimmen (18,52%).

Damit lässt sich für die medialen Einstellungen und Haltungen der teilnehmenden BibliothekarInnen festhalten, dass eine (sicher berufsbildbedingte) Buchorientierung deutlich zu erkennen ist, die sich durch eine ambivalente Haltung zu neuen Medien ausdrückt. Zwar ist die mediale Praxis auch im privaten Alltag vorhanden, aber mit einem Drittel an TeilnehmerInnen, die das Internet privat nicht täglich nutzen, gibt es auch einen nicht unbedeutenden Anteil, der den Potenzialen des Web 2.0 eine eher sekundäre Stellung einräumt. Diese teils medienablehnende bzw. zumindest medienrelativierende Haltung eines Teils der Gruppe bestätigt sich bei den Einstellungsfragen zur medialen Orientierung, wo sich etwa ein Viertel klar gegen den Mehrwert neuer Medien positioniert.

Nachdem nun die Einstellungen und Haltungen zu neuen Medien und die damit einhergehende mediale Praxis der TeilnehmerInnen aufgezeigt wurden, nimmt das folgende Kapitel die Orientierungen in Sachen Zielgruppen in der bibliothekarischen Arbeit in den Blick.

9.1.3.2 Zielgruppenbezogene Orientierungen

Bei den beiden Fragen, welche Zielgruppen die teilnehmenden BibliothekarInnen in Zukunft stärker ansprechen und mit welchen Bildungseinrichtungen sie stärker kooperieren wollen, zeigt sich, dass die Orientierung an lesefermem Klientel und damit ein Bewusstsein für die blinden Flecken der nicht erreichten Zielgruppen in der bibliothekarischen Arbeit durchaus vorhanden ist:

Tabelle 18: Zielgruppenwünsche und Kooperationsorientierung (Mehrfachwahl)

Zielgruppe (n=26; $\Sigma=141$)	Wert	Bildungseinrichtung (n=27; $\Sigma=99$)	Wert
K/J aus nicht leseorientierten Familien	84,62%	Hauptschulen	55,56%
K/J aus Familien mit Migrationshintergrund	76,92%	Senioreneinrichtungen	40,47%
S/S der Hauptschule	61,52%	Förderschulen für S/S mit bes. geistigen Einschränkungen	37,04%
S/S der Realschule	42,31%	Förderschulen für S/S mit bes. körperlichen Einschränkungen	33,33%
S/S der Gesamtschule		Gymnasien	
S/S des Gymnasiums		Realschulen	
Kinder im Kita- & Vorschulalter	34,62%	Kitas	29,63%
Speziell männliche Leser		Gesamtschulen	22,22%
S/S im Grundschulalter	30,77%	Grundschulen	18,52%
Senioren		Berufsschulen	14,81%
Menschen mit besonderen geistigen Einschränkungen	23,08%	<i>Offen: „Einrichtungen mit interkulturellem Schwerpunkt“ / „Migrantenvereine“</i>	7,40%
S/S von Berufsschulen	19,23%	Vorschule	3,70%
Menschen mit besonderen körperlichen Einschränkungen	15,38%	VHS	
K/J aus leseorientierten Familien	7,69%	Stadtbibliothek	
Speziell weibliche Leser	-		

Mit Blick auf die Häufigkeit der gegebenen Antworten auf die beiden Fragen, die jeweils beide eine in ihrer Anzahl frei wählbare Mehrfachantwort zuließen, wird deutlich, dass zwar theoretisch ein Bewusstsein für bislang schlecht erreichte Zielgruppen wie Kinder und Jugendliche aus wenig lesesozialisierten Familien (84,62%), aus Familien mit Migrationshintergrund (76,92%), Schülerinnen und Schüler aus weiterführenden Schulen (HS mit 61,52%, RS und GesS mit 42,31% sowie Gymnasiasten mit 38,46%) herrscht, in der Praxis in Form der tatsächlichen Kooperationswünsche die Antworthäufigkeit und damit die Kooperationsbereitschaft jedoch deutlich geringer ist. So ist die Quote der Nennungen pro Person bei der ersten Zielgruppenfrage 5,42 (insgesamt 141 Nennungen), während bei der tatsächlichen Kooperationswunschfrage durchschnittlich jeder Befragte 3,67 Antworten gibt (insgesamt 99 Nennungen). Davon abgesehen fällt auf, dass insbesondere männliche

Leser von lediglich einem Drittel als lesesensible und zu fördernde Zielgruppe wahrgenommen werden und für BerufsschülerInnen mit jeweils knapp 20% als Zielgruppe sowie knapp 15% als Kooperationswunsch ebenfalls ein geringes Bewusstsein herrscht.

Damit lässt sich festhalten, dass den BibliothekarInnen die Grenzen ihrer bibliothekarischen Arbeit in Sachen Zielgruppenerreichung durchaus bewusst sind (und auch in Bezug auf das förderbedürftige Klientel Defizite erkannt werden), in ihrer tatsächlichen Einstellung und damit Zielgruppenorientierung jenes schwer zu erreichende Publikum aber zum Zeitpunkt vor der Teilnahme eher einen geringen Stellenwert einnimmt. Dies kann auch mit einer sozialen Erwünschtheitserwartung einhergehen, nachdem sowohl im Fragebogen als auch in den Fortbildungsinhalten der Fokus auf jenes lesesensible Klientel deutlich erkennbar ist. Nachdem die Haltungen in Bezug auf Zielgruppen sowie im vorangegangenen Kapitel die medialen Einstellungen aufgezeigt wurden (9.1.3.1), gibt das folgende Kapitel Aufschluss über das bibliothekarische Selbstverständnis zur Rolle der Bibliothek im Gesamten.

9.1.3.3 Berufliches Selbstverständnis zur Rolle der Bibliothek

Die im folgenden dargestellten Ergebnisse zum Selbstverständnis der BibliothekarInnen bezüglich ihrer beruflichen Rolle entstammen der qualitativen Analyse der Gruppendiskussionen beider Modul-1-Kurse zu Beginn, in der nach einer Vorstellungsrunde zu den Hintergründen der Teilnehmenden über die Rolle der Bibliothek heute und in Zukunft, das Selbstverständnis der Rolle über die Aufgaben und Funktionen von Bibliotheken, die Herausforderungen, Innovationen und Perspektiven diskutiert wurde. Die nachfolgende Abbildung zeigt die zugrunde gelegte Code-Matrix und die Häufigkeit des Auftretens der jeweiligen Codings.

Abbildung 21: Code-Matrix zum Selbstverständnis Eingangsgruppendifkussion Kurs 1+2

Codesystem	GD_3_Kurs2_Eingang...	GD_1_Kurs1_Eingang...
Habitus VOR		
Selbstverständnis		
Selbstbild		
Versicherungsvertreter	4	
keine Ressourcen (Zeit/ Personal / Geld)	9	7
zu viele Aufgaben		1
wir haben keine Ahnung	6	8
Fremdbild / Image	5	2
Medien		
medienablehnend	5	2
neue Medien	1	
buchorientiert	2	2
Zielgruppen		
KEINE neuen Zielgruppen mehr		1
KJ aus lesefernen Familien	1	
Erwachsene		1
männliche Leser	2	1
Grundschulen	3	4
Jugendliche	1	2
Migrationshintergrund	4	2
Senioren	1	3
weiterführende Schulen	2	3
Existenzängste	3	3
Aufgaben		
Bildungspartnerschaften		3
Lernort	2	3
neue Medien/ Medienkompetenzvermittlung	2	4
freizeitorientierte Leseförderung	3	1
Kultureinrichtung		3
Treffpunkt	1	5
Angebot verbessern	1	
Selbstdarstellung / Image verbessern	1	3

Beim Selbstbild der BibliothekarInnen wird deutlich, dass ihre Selbstwahrnehmung wie die Häufigkeit der Codings im Verlauf der wenig gelenkten Gruppendiskussion mit ihren frei zur Sprache kommenden Themen zeigt, in der Tendenz defizitär und die bibliothekarische Arbeit von Schwierigkeiten geprägt ist. Mit Abstand das am häufigsten auftretende Gesprächsthema ist bei den Gruppendiskussionen beider Kurse mit 16 Nennungen das Problem zu wenig Ressourcen in Form von Zeit, Personal und/ oder Geld zur Verfügung zu haben. Neben den finanziellen Problemen wird die bibliothekarische Arbeit aber auch von kooperationsbezogenen Herausforderungen geprägt. So fühlen sich die Teilnehmenden gerade im Umgang mit (potenziellen) Kooperationspartnern als „Versicherungsvertreter“, die ihre Angebote nur unter großen Anstrengungen unterbreiten und dabei oft auch erfolglos bleiben, wie das folgende invivo-codierte Zitat des zweiten Kurses mit vier Codings deutlich macht:

Dokument: GD_3_Kurs2_EingangII_END

Position: 12 - 12

Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Selbstbild\Versicherungsvertreter

Das ist halt auch so für mich so dieses, diese Sisyphusarbeit jedes Mal, jedes Jahr wieder neu und ja, immer diese Überzeugungsarbeit, dass wir nichts Böses wollen und dass wir keine Arbeit machen wollen. Ja, da erhoffe ich mir halt so ein paar Erkenntnisse, so wie man das vielleicht besser angehen kann, dass die Lehrer einem nicht so als ja, also manchmal fühlt man sich ein bisschen so wie ein Versicherungsvertreter, der etwas verkaufen möchte.

Ein Grund für die erschwerten Kooperationsbemühungen und damit die defizitäre Selbstwahrnehmung ist das mangelnde pädagogische und lesedidaktische Wissen, das die Lehrer den BibliothekarInnen vorausträten. Hinzu kommt die Unkenntnis der bildungsinstitutionellen Rahmenbedingungen wie Rahmenrichtlinien und curricularen Voraussetzungen wie der Invivo-Code „keine Ahnung“ dieses Wissensdefizit subsumierend mit seinem 14maligen Auftreten belegt. Das folgende Zitat der Diskussion des zweiten Kurses macht darüber hinaus auch die Konsequenz und Wirksamkeit bibliothekarischer Arbeit deutlich, wonach die BibliothekarInnen mit ihrem Angebot „in einem Elfenbeinturm“ säßen:

Dokument: GD_3_Kurs2_EingangII_END

Position: 13 - 13

Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Selbstbild\wir haben keine Ahnung

Und ich nehme also heute an der Fortbildung teil, weil das ja eigentlich während des Studiums nicht vermittelt worden ist, Leseförderung. Bei mir ist das schon recht lange her und ich kannte also ganz viel von dem Teil, was Sie bisher gesagt haben, aber ich finde auch, also das ist so mein Eindruck, ja, dass also die Lehrer uns unheimlich viel voraus haben was Erwerb von, ja, Lesekompetenz, ja, Lesefähigkeiten sind, und also dass das ja, dass die auch, also dass die uns ja einmal inhaltlich unheimlich viel voraus haben. Das ist das eine und das andere eben, dass ich eher den Eindruck habe, dass wir in so einem Elfenbeinturm sitzen und wir unsere Arbeit, also, wir machen die tollsten Sachen, sage ich ja auch jetzt, aber wir dann kaum Verständnis für den Arbeitsalltag der Lehrer haben.

Eine weitere Konsequenz in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass die Leseförderaktivitäten aufgrund des Wissensdefizits wenig fundiert und eher „aus dem Bauch heraus“ konzipiert werden:

Dokument: GD_1_Kurs1_Eingang_END

Position: 14 - 14

Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Selbstbild\wir haben keine Ahnung

Ich nehme an dieser Fortbildung teil, weil die Leseförderungsaktivitäten mit unseren, vor allem unseren Bildungspartnern, auch ziemlich aus dem Bauch heraus kommen und ich da auch festgestellt habe, ich habe eigentlich noch nie eine so großartige Evaluation zum Beispiel gemacht, was kommt denn jetzt aus den Klassenführungen raus?

Die Wissenslücken auf Seiten der BibliothekarInnen und der dadurch entstehende „Elfenbeinturmeffekt“ führen auf Seiten der Kooperationspartner dazu, dass diese

nicht wissen, was Bibliotheken überhaupt leisten können. Entsprechend schätzen die BibliothekarInnen nicht nur ihre eigene Selbstwahrnehmung, sondern auch ihre Fremdwahrnehmung sowohl auf Seiten der LehrerInnen und anderen Kooperationspartnern als auch der Nutzerinnen und Nutzer als defizitär ein und sehen Imageprobleme in der Rolle der Bibliotheken:

Dokument: GD_1_Kurs1_Eingang_END

Position: 35 - 35

Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Fremdbild / Image

Also wir haben ein wirkliches Imageproblem, ja. Also wir gelten noch so als verschnarchte, ja, Leseanstalten, habe ich manchmal das Gefühl, also auch schon von unserem Auftreten. Ja, das ist wahr!

Auch der zweite Kurs ist sich dessen bewusst und konkretisiert das Imageproblem, indem Bibliotheken den Ruf hätten „old fashioned“ zu sein wie das folgende Zitat zum Selbstverständnis und der Bedeutung neuer Medien zum Ausdruck bringt:

Dokument: GD_3_Kurs2_EingangII_END

Position: 51 - 51

Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Fremdbild / Image

Aber ich glaube, da sind wir an einem ganz klassischen Punkt. (Gelächter) Es ist jetzt eine Frage des Selbstverständnisses. Ich denke, dass wir bei Kindern und vor allen Dingen bei Jugendlichen, also ab Klasse 5, wo eigentlich die Probleme anfangen mit der Leseförderung und der Vermittlung von gedruckten Texten, dass wir diesen medialen Kontext brauchen, weil sonst, ich vereinfache das jetzt einmal, sonst der Ruf des Old Fashioned schon ziemlich deutlich ist.

Gerade die Rolle der Medien wird im bibliothekarischen Selbstverständnis ambivalent wahrgenommen. So ist man sich ihrer Bedeutung mit Blick auf die Zukunft durchaus bewusst, doch stellen sie auch eine Gefährdung der Existenzberechtigung von Bibliotheken dar, die in Form von Existenzängsten (aufgrund der Häufigkeit ihres Auftretens als eigener Code codiert) zu einer z.T. medienablehnenden Haltung führen, wie das folgende Zitat zum Thema Digitale Bibliothek („DigiBib“) verdeutlicht:

Dokument: GD_3_Kurs2_EingangII_END

Position: 45 - 45

Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Medien\medienablehnend

So, ich kann vielleicht auch selber berichten, also ich oder nicht nur ich, sondern manche andere Kollegin, die entnerven total die digitalen Medien. Also das ist ja jetzt das tolle Thema, was also an die Leute rangebracht werden soll, dass sie das doch bitte ausleihen, weil die Stadtbücherei das jetzt hat. Und wir sind schrecklich genervt eigentlich davon selber, weil die Leute wollen das gar nicht. Die wollen eigentlich in die Bücherei gehen und ganz normal ausleihen. Wir machen also ein Angebot, das ist wahrscheinlich wirklich auch nur bei vielen und in zehn Jahren wird uns das aus der Hand gerissen, aber im Moment ist das noch nicht der Fall. Und da geht also unheimlich viel Kraft rein und man selber, man zerfasert. Dann hat man immer den Eindruck, die eigene, also die Arbeit vor Ort, ist gar nicht mehr so wichtig,

wie wie wie diese DigiBib wie diese praktisch, wir haben ja drei Bibliotheken, also wie so die vierte Bibliothek, scheint jetzt die wichtigste Bibliothek dann zu sein. Obwohl die, das ist eben so eine, also dieser Umbruch, also ich glaube das ist auch was uns sehr bewegt. Der Umbruch hin zu den digitalen Medien und wie geht man damit um. Und man versucht da Wege zu gehen und man ist eigentlich selber noch unsicher, ob es wirklich der richtige Weg ist. Also da geht viel Kraft rein, finde ich.

In Bezug auf die Rolle neuer Medien für die Nutzergewinnung sind die Haltungen wie die folgende Diskussion des zweiten Kurses um Social Media wie Facebook und Twitter zeigt, ebenfalls eher kritisch und stellen deren Wirksamkeit in Frage:

Dokument: GD_3_Kurs2_EingangII_END

Position: 46 - 46

Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Medien\medienablehnend

Ja, ich sehe das auch bei uns. Wir haben auch ganz viel mit Web 2.0 dabei und haben Facebook-Seite und twittern und Blog. Und ja, es ist auch Pflicht, jeder muss einmal im Monat in den Blog einen Beitrag setzen und so. Es trifft aber nur einen ganz kleinen Kreis von den Leuten, wie wir gedacht haben, die wir ansprechen können. Man fragt sich immer, muss das jetzt sein und der ganze Rest steht da noch und muss gemacht werden. Es ist schwierig. Es ist wirklich gerade diese Umbruchphase.

Position: 47 - 47

Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Medien\medienablehnend

Ja, das ist ja auch mit dem Facebook. Jeder stürzt sich da eigentlich auf die Nachricht des Tages und schreibt dann irgendetwas. Nicht dumme Sachen, irgendwas da rein und das interessiert die Welt nicht, ne. Also da gehen halt die Arbeitszeiten halt drauf.

Stattdessen wird der Fokus auf Bücher gelegt und entsprechend die Medienbildung zugunsten einer buch- und nicht medienorientierten Leseförderung als „Kernaufgabe“ von Bibliotheken ausgeblendet, wie die folgende Aussage exemplarisch für die insgesamt elf medienablehnenden bzw. buchorientierten Statements zum Ausdruck bringt:

Dokument: GD_3_Kurs2_EingangII_END

Position: 61 - 61

Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Medien\medienablehnend

Und zwar, was mir jetzt in dieser Diskussion irgendwie nicht so gefällt, ist eigentlich, wir sind ja, wir werden Experten für das Lesen und letztendlich geht es ja auch darum, Kinder an Literatur heranzuführen, die ganzen, die ganze Medienwelt, denke ich, die ist schneller präsent als letztendlich der Buch den Buchbezug zu finden. [...] Es wird drum herum natürlich gearbeitet, selbstverständlich, aber ich mache immer die Erfahrung, die beste Leseförderung ist im Grunde genommen die, wenn man Kinder dazu bringt, mit "leuchtenden Augen" aus der Bibliothek wieder rauszuzie., raus gehen zu sehen und Konzepte oder Bücher oder was auch immer gefunden zu haben, wo Kinder merken, die Geschichte lebt //genau// und ich glaube, das, ja, möchte ich auch neben dieser ganzen, ja sage ich mal, um Mediendiskussion und so weiter trotzdem immer noch als Mittelpunkt irgendwo sehen. [...] Und deswegen, also um das Ganze irgendwie nochmal so in diese Richtung zu bringen, die Medienkompetenz ist sicherlich enorm wichtig, will da überhaupt nichts dagegen sagen. Ich selber möchte durch die Fortbildung auch medienkompetenter eigentlich werden, aber ich finde trotzdem, man sollte immer mal wieder so überlegen, welche Kernaufgaben sehe ich für uns, für unsere Arbeit.

Im Gegensatz dazu steht jeweils nur eine Position, die die Orientierung an neuen Medien und den positiven Effekt für die Existenzsicherung explizit und auch (mehr oder minder) überzeugt fordert:

Dokument: GD_3_Kurs2_EingangII_END

Position: 51 - 51

Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Medien\neue Medien

Aber ich glaube, da sind wir an einem ganz klassischen Punkt. (Gelächter) Es ist jetzt eine Frage des Selbstverständnisses. Ich denke, dass wir bei Kindern und vor allen Dingen bei Jugendlichen, also ab Klasse 5, wo eigentlich die Probleme anfangen mit der Leseförderung und der Vermittlung von gedruckten Texten, dass wir diesen medialen Kontext brauchen, weil sonst, ich vereinfache das jetzt einmal, sonst der Ruf des Old Fashioned schon ziemlich deutlich ist. Also, was Sie jetzt geschildert haben oder was ich auch höre aus dem eigenen Team ist so die eigentliche Arbeit, ist die mit den Büchern und die mit dem Gedruckten und alles andere ist beliebig und kommt dazu. Ich glaube, dass wir an der Stelle ganz viel auch an unserem Bewusstsein arbeiten müssen. Wenn wir das nicht sind, dann können wir das auch nicht vermitteln. Also das ist meine Überzeugung, dass wir da ein Stück weit jetzt nicht bis zum Exzess, also ich bin mir auch nicht sicher, ob das die Präsenz auf all diesen Seiten Twitter, Facebook, ob es DAS ist. Aber letztendlich ist es eine Erscheinungsform in diesem Web 2.0 und, wenn wir Lesen vermitteln wollen als eine zukunftssträchtige, wichtige Kulturtechnik, dann gehört die in diesen gesamten Kontext rein und der muss von der Bibliothek auch selbstverständlich sein. Das ist so ein Knackpunkt, denke ich. Es wird ganz schwer den zu überwinden.

Auch der Blick auf die Zielgruppen zeigt, dass die Orientierung hier (zumindest der Häufigkeit der Nennungen zufolge) eher auf das bestehende und leicht anzusprechende und weniger auf das schlecht erreichte Klientel fokussiert ist. So kommen sieben Mal explizit die Grundschulen als Kooperationspartner zur Sprache und in Bezug auf neu zu erreichende Zielgruppen zwar immerhin sechs Mal Menschen mit Migrationshintergrund im Rahmen einer interkulturellen Leseförderung sowie im Rahmen einer intergenerationellen Leseförderung die Senioren mit immerhin vier Nennungen, jedoch kaum lesefern sozialisierte Kinder und Jugendliche (eine Nennung) und speziell männliche Leser (drei Nennungen). Stattdessen äußert eine Teilnehmerin explizit, dass man sich bei der Zielgruppenpositionierung nicht am Notwendigen, sondern vielmehr am Anspracheerfolg orientieren und damit bewusst spezielle Zielgruppen ausblenden sollte wie das folgende Statement zeigt:

Dokument: GD_1_Kurs1_Eingang_END

Position: 48 - 48

Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Zielgruppen\KEINE neuen Zielgruppen mehr

Die Bibliothekare meinen einfach, die müssen für alle und jeden immer das genaue Angebot haben und eigentlich ist das gar nicht realistisch angesichts unserer Situation. Da denke ich mal, da muss man sich wirklich auch überlegen, was mache ich, was Sie eben sagten, wir bieten ja schon sehr viel an. Bin ich da wirklich gut und dann gucken, wer möchte auch, wen können wir sonst noch erreichen. Aber man muss sich auch seiner eigenen Grenzen bewusst

sein und ich denke, oh Gott, da müsste ich noch und da und die kommen bei mir zu kurz. Also da muss jeder für sich sein eigenes Profil finden und das ist natürlich unterschiedlich abhängig vom, vom Standort, denn es sind jetzt viele Menschen, die Migrationshintergrund haben oder jeder hat ein anderes Profil und dass man sich da wirklich einfach auch bewusst sagt, das kann ich nicht leisten und dann mache ich das auch nicht und nicht immer dieses schlechte Gewissen.

In Bezug auf die Herausforderungen bibliothekarischer Arbeit, wie sie auch im vorhergehenden Statement zu den Grenzen bibliothekarischer Arbeit deutlich werden, herrscht eine von Existenzängsten geprägte, eher pessimistische Grundstimmung, die sich in Form von sechs expliziten Nennungen zur ungewissen Zukunft von Bibliotheken angesichts des digitalen Wandels äußert:

Dokument: GD_1_Kurs1_Eingang_END

Position: 30 - 30

Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Existenzängste

Also am Anfang, als die Frage gestellt wurde, da dachte ich so, oh nein, nicht schon wieder diese Frage, ich will gar nicht darüber nachdenken, weil ich eigentlich auch denke, also pessimistische Züge in mir, denke darüber nach: Gibt's uns noch 2025?

Als möglichen Lösungsansatz zur Verbesserung der bibliothekarischen Arbeit werden für zukünftige Aufgaben mit sechs Nennungen am häufigsten die Gestaltung der Bibliothek hin zu einem Treffpunkt vorgeschlagen, in deren Zusammenhang als notwendige (wenngleich auch kontrovers diskutierte) Maßnahme die Verlängerung der Öffnungszeiten in Erwägung gezogen wird - sowohl werktags länger in den Abend hinein (vgl. Dokument: GD_1_Kurs1_Eingang_END; Position: 28 - 28; Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Aufgaben\Treffpunkt) als auch aufgrund der schulischen und privaten Verpflichtungen der SchülerInnen wie „*Ganztagschule, [...] Tennis, [...], Instrument [und] Hausaufgaben*“ ebenso am Wochenende (vgl. ebd., Position:66 - 66 Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Aufgaben\Treffpunkt).

Neben dem Ausbau von Bibliotheken als Treffpunkt werden mit Blick auf die Digitalisierung ebenfalls mit sechs Nennungen die stärkere Fokussierung auf die Vermittlung von Medien-/ Informationskompetenz als zukünftige Aufgabe genannt. Dieser Fokus der BibliothekarInnen auf Vermittlungsaspekte „*zur Existenzsicherung*“ (Dokument: GD_1_Kurs1_Eingang_END, Position:32 - 32; Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Aufgaben\Lernort) wird auch in der dritthäufigsten Nennung (fünf Mal) in Form der Entwicklung von Bibliotheken hin zu einem Lernort bzw. der curriculumorientierten Angebotspraxis deutlich. Trotz dieser zukunfts geschuldeten existenzsichernden Orientierung an schul- und medienkompetenzorientierten

Angeboten wird daneben auch die Bedeutung von freizeitorientierten Angeboten erkannt (vier Mal). Diese bleiben dabei jedoch häufig buchorientiert und wenig an den medialen Interessen der Kinder und Jugendlichen orientiert, wie die drei Statements zur Hauptaufgabe von Bibliotheken als „*Kultureinrichtung*“ zeigen, denen zufolge es wichtig sei, dass man „*kulturelle Hervorbringung[en] wie einen Roman z.B. liest [...]*“ (vgl. Dokument: GD_1_Kurs1_Eingang_END; Position: 46 – 46). Insgesamt wird zur Umsetzung dieser zukünftigen Aufgaben in drei Nennungen der Ausbau von Bildungspartnerschaften betont, indem in die Arbeit „*Kontinuität*“ gebracht werden müsse, um die „*Hilfsprojekterei*“, die die bisherigen mangelnden Partnerschaften mit sich brächten, zu verhindern (vgl. Dokument: GD_1_Kurs1_Eingang_END, Position: 33 – 33; Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Aufgaben\Bildungspartnerschaften).

Neben diesen Ansätzen zur Gestaltung des konkreten Angebots von Bibliotheken werden darüber hinaus mit vier Nennungen auch Aufgaben genannt, die die Selbstdarstellung von Bibliotheken und damit das „*Bewusstsein*“ (eine Nennung) der BibliothekarInnen selbst betreffen (vgl. Dokument: GD_3_Kurs2_EingangII_END; Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Fremdbild / Image). So werden in Bezug auf die Selbstdarstellung von Bibliotheken als weitere Aufgaben Maßnahmen zur Verbesserung des Images vorgeschlagen, wie das folgende Beispiel, das vorliegende Kapitel zum durchaus (selbst-)kritischen Selbstverständnis, abschließend zeigt:

Dokument: GD_1_Kurs1_Eingang_END

Position: 27 - 27

Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Aufgaben\Selbstdarstellung / Image verbessern

So zur Lösung ist so die Form der Selbstdarstellung, weil ich glaube, das ist ein ganz wichtiger Punkt, was da gesagt wurde, denn wir haben keine Ahnung und solange man also immer noch erklären muss, was ein Bibliothekar eigentlich ist und was er vielleicht kann und wofür er zuständig ist. Da haben wir noch enormen Nachholbedarf und da weiß ich nicht, ob man dann vielleicht 2025 da angelangt sein kann, dass das ganz selbstverständlich als, ja, oder, dass eine Bibliothek ganz selbstverständlich auch ein Informationszentrum sein kann, wie das vielleicht in den USA oder so ganz anders gesehen wird als hier.

9.1.4 Zielgruppenerreichung vor Teilnahme: Beurteilung der Kooperationspraxis

Mit dem vorliegenden Kapitel, in dem die Ergebnisse zur Kooperationspraxis vor Teilnahme der BibliothekarInnen an der Fortbildung vorgestellt werden, wird die Darstellung der Ausgangsbedingungen abgeschlossen. Dabei wird zunächst deutlich,

dass bei 26 der 27 teilnehmenden Bibliotheken Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen bestehen. Die eine verneinende Antwort erklärt sich insofern, als es sich hierbei um eine Schulbibliothek handelt. Die folgende Tabelle zeigt die konkreten Bildungseinrichtungen, die in der anschließenden offenen Frage erfragt wurden:

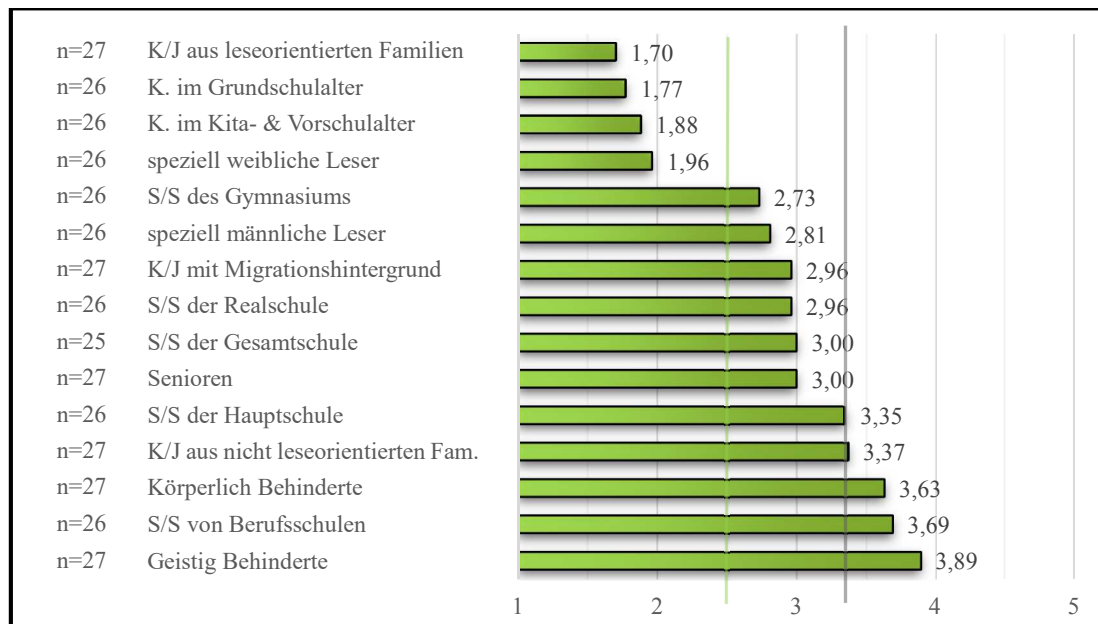
Tabelle 19: Offene Antworten bestehender Kooperationen (n=26)

Kooperationspartner	Anteil
Schulen	88,46%
Kitas	46,15%
Grundschulen	26,92%
Volkshochschulen	
Bildungs-/Kultureinrichtungen	15,38%
Familienzentren	11,53%
Realschulen	
Gesamtschulen	
Museen	7,69%
Organisationen für Menschen mit Migrationshintergrund	
Gymnasien	
Hauptschulen	
Einzelnennungen: Förderschule; BK; Archiv; Jugendzentrum; Vereine; Musikschule; AWO; Mehrgenerationenhaus	3,85%

Es wird deutlich, dass bei einer überwiegenden Mehrheit Kooperationen mit Schulen bestehen. Der Blick auf die ausdifferenzierten Schulformen und die weiteren Nennungen zeigt jedoch den Fokus auf leicht zu erreichende Zielgruppen wie Kitas und Grundschulen oder Institutionen, die vornehmlich bildungsorientiertes Klientel besitzen wie VHS, Museen und Archiv als konkrete und Bildungs- oder Kultureinrichtungen als unspezifische Antworten. Weiterführende Schulen, insbesondere Hauptschulen mit nur zwei Nennungen, aber auch Real- und Gesamtschulen mit jeweils drei Antworten sowie Förderschulen und BKs („Fachschule für Sozialpädagogik“) mit jeweils nur einer Antwort sind deutlich unterrepräsentiert.

Diesen Status quo bestehender Kooperationen bestätigen auch die Antworten auf die likertskalierte Einschätzungsfrage der Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen mit dem bestehenden Bibliotheksangebot. Die folgende Abbildung zeigt die Mittelwerte der Antworten auf der Skala von 1 (sehr gut) bis 4 (sehr schlecht) bzw. 5 (sprechen wir nicht an):

Abbildung 22: Erreichung der Zielgruppen, MW Skala 1 sehr gut - 4 sehr schlecht / 5 sprechen wir nicht an



Nimmt man das rechnerische Skalenmittel von 3 als Grundlage, erhalten insbesondere diejenigen Gruppen schlechte Werte, bei denen auch kaum Kooperationen bestehen. Vor allem Menschen mit besonderen geistigen Einschränkungen werden von zwei Drittel aller Befragten, SchülerInnen von Berufsschulen von 60%, Menschen mit besonderen körperlichen Einschränkungen von gut über der Hälfte (51,85%), HauptschülerInnen von knapp der Hälfte (48%) sowie Senioren von fast jedem Dritten (29,62%) der befragten Bibliotheken sehr schlecht bzw. gar nicht erreicht. Legt man jedoch nicht den rechnerischen, sondern den logischen Mittelwert der Skala von 1 (sehr gut) bis 4 (sehr schlecht) in Höhe von 2,5 als Maß an, wird deutlich, dass auch weiterführende Schulen (GesS, RS, Gym), Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie männliche Leser mit dem bestehenden Bibliotheksangebot schlecht angesprochen werden. Der Blick auf die Beurteilungen der bestehenden Kooperationen anhand der selben Skala von 1 bis 5 bestätigt die Kooperationsschwierigkeiten mit den weiterführenden Schulen im Vergleich zu den

gut ausgebauten Bildungspartnerschaften mit Grundschulen (MW 1,92) und Kitas (MW 2,12). Die folgende Tabelle zeigt die Institutionen, mit denen die Kooperationen am schlechtesten eingeschätzt werden, indem speziell der Anteil der Werte 4 und 5 fokussiert wird:

Tabelle 20: Übersicht über die schlechtesten und nicht vorhandenen Kooperationen, Skala 1 - 5

Rang	Schlechteste Kooperationen	Wert 4 (sehr schlecht)	Wert 5 (besteht nicht)	Wert 4 + 5	Mittel- wert
1	n=26 Senioreneinrichtungen	23,08%	50%	73,08%	4,04
2	n=26 Berufsschulen	15,38%	50%	65,38%	4,08
3	n=25 Förderschulen (körperliche Einschränkungen)	8%	52%	60%	4,0
4	n=26 Förderschulen (geistige Einschränkungen)	7,69%	46,15%	53,84%	3,77
5	n=26 Hauptschulen	30,77%	11,54%	42,31%	3,35
6	n=24 Gesamtschulen	8,33%	29,17%	37,5%	3,21

Dabei wird deutlich, dass Hauptschulen mit fast zwei Drittel „sehr-schlecht“-Einschätzungen (Wert 4) die Institutionen sind, mit denen laufende Kooperationen am schlechtesten bewertet werden. Das Ranking der nicht vorhandenen bzw. schlechten Kooperationen (Werte 4 und 5) führen Senioreneinrichtungen mit fast drei Viertel sowie bei den Schulen Berufsschulen mit fast zwei Drittel der Befragten an. Daneben werden auch die Kooperationen mit Förderschulen und Gesamtschulen schlecht bewertet. Damit lässt sich festhalten, dass insbesondere bei Bildungsinstitutionen mit formal niedrigen Bildungsabschlüssen sowie weiterführenden Schulen im Allgemeinen Kooperationsschwierigkeiten bestehen.

Diese offensichtlichen Kooperationsdefizite bestätigt die Frage, ob es beim Bemühen um Zusammenarbeit bereits zu Widerstand gekommen sei. Mit 14 von 25 gegebenen Antworten auf die Ja/Nein-Frage attestieren dies über die Hälfte (56%). Bei der anschließenden offenen Antwortmöglichkeit für die betroffenen Institutionen werden von allen Nennungen am häufigsten Schulen genannt (insg. 8 der 13 antwortenden Bibliothekare). Der differenzierte Blick auf die z.T. konkret genannten Schulformen zeigt, dass es bei einem Großteil erneut die Hauptschulen (zwei Nennungen) sowie die weiterführenden Schulen (ebenfalls zwei Nennungen) sind, die zu defizitären Kooperationserfahrungen geführt haben. Einzelnennungen sind Gymnasium, Grundschulen und Kitas. Auffallend ist, dass 4 der 13 Teilnehmenden Widerstand auch

von Senioreneinrichtungen erfahren haben. Die nächste offen gestellte Frage mit freier Antwortmöglichkeit gibt Aufschluss darüber, dass es in zwei Fällen rechtliche Bedenken gab, „da es sich um eine GmbH handelte und es um Geldwerte ging“ in den anderen Fällen hatten die Einrichtungen eigene Angebote. Die folgende Übersicht zeigt die weiteren Antworten zu den Gründen für die gescheiterten Kooperationsbemühungen:

Tabelle 21: Gründe gescheiterter Kooperationsvorhaben (offene Antworten; n=15; Σ =45 Nennungen)

Rang	Grund	Anteil
1	Kooperationspartner: Mangel an Interesse	40%
2	Bibliothek: Mangel an Zeit/ Personal/ Geld	26,67%
3	Kooperationspartner: Mangel an Zeit/ Personal/ Geld	20%
4	Einzelnennungen: Bibliothek: Mangel an Wissen Keine konkreten Pläne/ Vereinbarungen Kooperationspartner: Mangel an Ansprechpartner	6,67%

Dabei wird deutlich, dass neben dem hinlänglich bekannten Problem der Kultureinrichtungen des Mangels an zeitlichen, personellen oder finanziellen Ressourcen hier am häufigsten Gründe angeführt werden, die nicht zulasten der Bibliotheken, sondern der Kooperationspartner gehen. So gibt es sechs Äußerungen, wonach diese kein Interesse am Angebot hätten. Das Ressourcenproblem auf Seiten des Kooperationspartners wird ebenfalls als häufiger Grund für das Scheitern angesehen. Damit bleiben lediglich zwei Nennungen, die die Defizite nicht nur bei anderen (Städte, Gemeinden, Kooperationspartner), sondern bei sich selbst suchen: Einmal wird mangelndes Wissen für die Konzeption zielgruppengerechter Angebote, insbesondere für Hauptschulen, und einmal das Versäumnis, keine konkreten Pläne oder Vereinbarungen gehabt zu haben, angegeben. Erst bei der zum Ende hin gestellten Frage zu den Defiziten und Schwierigkeiten der Bibliotheksarbeit scheinen sich die Teilnehmenden, vom erneut meistgenannten Ressourcenproblem abgesehen, einzugestehen, dass die Gründe offenbar auch beim Bibliothekspersonal selbst zu suchen sind:

Tabelle 22: Defizite und Schwierigkeiten der Bibliotheksarbeit (offene Antworten; n=20; $\Sigma=20$ N.)

Rang	Grund		Anteil
1	Bibliothek	Mangel an Zeit/ Personal/ Geld	70,00%
2	Bibliothekspersonal:	Mangel an Ideen/ Kreativität für Angebote	20,00%
	Bibliothekspersonal:	Mangel an Wissen/ pädagogischen Kompetenzen	
3	Bibliothekspersonal:	Mangel an Motivation	10,00%

Damit lässt sich für den Status quo der Kooperationspraxis vor Teilnahme an der Fortbildung festhalten, dass die Zielgruppenerreichung bei Kitas und Grundschulen gut funktioniert, jedoch bei den weiterführenden Schulen und gerade jenen mit formal niedrigen Bildungsabschlüssen Kooperationsschwierigkeiten herrschen, bei denen die Probleme meist mit der mangelnden Kontinuität aufgrund von Zeit-, Geld- und Personalmangel oder anderen externen Faktoren erklärt, jedoch nur vereinzelt bei sich selbst gesucht werden.

Nachdem nun die Ausgangsbedingungen der Teilnehmenden in Form der demographischen Fakten zu Beginn (9.1.1), ihrer Erwartungen an die Fortbildung und Vorkenntnisse (9.1.2), ihres bibliothekarischen Selbstverständnisses (9.1.3) und ihrer Einschätzung der bisherigen Kooperationspraxis (9.1.4) dargestellt wurden, nimmt das folgende Kapitel die Ergebnisse in den Blick, die Aufschluss über die Akzeptanz der Fortbildung geben.

9.2 Forschungsziel 2: Akzeptanz - Erreichbarkeit der BibliothekarInnen durch ein E-Learning-Angebot

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Akzeptanz des Fortbildungskonzepts vorgestellt. Dazu wird zunächst die Akzeptanz des Lernsettings (9.2.1) in Form der Beteiligungsbereitschaft der Teilnehmenden an den wöchentlichen Lernaufgaben (9.2.1.1), den Präsenzphasen (9.2.1.2) und schließlich an der begleitenden Evaluation (9.2.1.3) betrachtet, im Anschluss daran die inhaltliche Bewertung der Lerninhalte (9.2.2) in Bezug auf deren eingeschätzte Relevanz (9.2.2.1), ihren Schwierigkeitsgrad (9.2.2.2) und Nutzen (9.2.2.3) und zum Abschluss die Akzeptanz der Lernform (9.2.3) aufgezeigt.

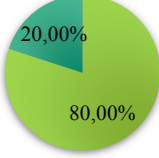
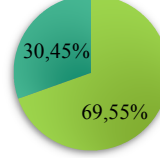
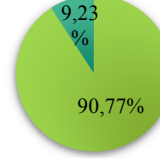
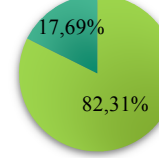
9.2.1 Akzeptanz und Beteiligung am Lernsetting

In den folgenden Ausführungen zur Akzeptanz der Fortbildung werden zunächst die Ergebnisse der Analyse der wöchentlichen Lernaufgaben der e-learning-basierten Selbstlernphasen (9.2.1.1) und schließlich die Beteiligungsbereitschaft an den Präsenzphasen (9.2.1.2) sowie der begleitenden Evaluation aufgezeigt (9.2.1.3)

9.2.1.1 Bearbeitung der Lernaufgaben

Um die Akzeptanz der Fortbildung zu erheben, wird in einem ersten Schritt die Bearbeitungsquote der wöchentlichen Lernaufgaben in den unterschiedlichen aggregierten Kurs- und Modulgruppen dargestellt. Dazu wurde bei beiden Modulen die Gesamtaufgabenanzahl errechnet, um schließlich auf der Grundlage der teilnehmerspezifischen Auswertung die Gesamtanzahl der gelösten Aufgaben und Teilaufgaben zu bestimmen. Dabei umfasste das erste Modul der Fortbildung insgesamt 14 Lerneinheiten, die die Teilnehmenden über einen Zeitraum von zwölf Wochen bearbeiteten, wobei jede Lerneinheit aus einer bis vier Teilaufgaben bestand, die es teilweise fakultativ zu lösen galt. Damit ergibt sich unter Berücksichtigung der fakultativ gestellten Aufgaben eine Gesamtsumme von 26 Teilaufgaben je TeilnehmerIn. Die zeitlich kürzere neunwöchige Modul-2-Fortbildung umfasste 7 Lerneinheiten sowie eine ausführlichere Teamarbeitsphase, so dass das Aufgabenpensum pro TeilnehmerIn 13 Teilaufgaben entspricht. Die folgende Übersicht zeigt die Bearbeitungsquote der Kurse von Modul 1 und Modul 2 im Vergleich. Dabei wurde im Rahmen des Modul 1 zusätzlich zu den beiden regulären Kursgruppen (Kurs 1 und Kurs 2) eine dritte fokussierte Gruppe aggregiert („M2-Fortführer“), um diejenigen Teilnehmenden, die am Vertiefungsmodul 2 teilgenommen haben, von jenen zu unterscheiden, die nach Modul 1 ihre Teilnahme nicht fortgesetzt haben:

Tabelle 23: Bearbeitungsrate der Lernaufgaben im Vergleich

Modul 1			Modul 2
14 LE ⇒ 26 Teilaufgaben pro TN			7 LE ⇒ 13 Aufg./ TN
Kurs 1: 15 TN	Kurs 2: 12 TN	M2-Fortführer: 10TN	Modul 2: 10 TN
			
312 gelöst von 390 20,8 Aufg./TN	216 gelöst von 312 18 Aufg./TN	236 gelöst von 260 23,6 Aufg./TN	107 gelöst von 130 10,7 Aufg./TN
■ bearbeitet ■ unbearbeitet			

Mit Hilfe der teilnehmerspezifischen Auswertung der Lerneinheitenbearbeitung (vgl. Anhang A3 bis A5) wurde die Bearbeitungsquote eines jeden Kurses errechnet, indem die gelösten und in die Dateiablage hochgeladenen Aufgaben bzw. die entsprechenden Forenbeiträge als Grundlage genommen wurden. Weil einige Aufgaben aus mehreren Teilaufgaben bestanden, wurden zugunsten der Teilnehmenden auch nur unvollständig gelöste Aufgaben als bearbeitet gewertet, bzw. wenn der Umfang deutlich 50% der Anforderungen unterschritt, nur mit halber Wertung gezählt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Bearbeitungsrate mit rund 80% im ersten Modul-1-Kurs sowie im Modul-2-Durchlauf erheblich höher ausfällt als im Kurs 2 des Moduls 1. Blickt man differenziert auf diejenigen Modul-1-TeilnehmerInnen, die auch an der Modul-2-Fortbildung teilgenommen haben („Modul-2-Fortführer“), wird deutlich, dass deren Rate mit über 90% die anderen Kursgruppen deutlich übersteigt.

Die im Verhältnis schlechtere Bearbeitungsquote des Kurses 2 im Modul 1 erklärt sich, wie die Rückmeldungen im Rahmen der Abschlussdiskussion und den Telefoninterviews ergeben, durch eine Reihe intervenierender Faktoren aus der täglichen Bibliotheksarbeit. So scheint das schlechtere Abschneiden des zweiten Kurses dem Fortbildungszeitraum geschuldet zu sein, der im Herbst stattfand (Kurs 1 des Modul 1 fand im Frühjahr statt). Laut Aussagen der Teilnehmer erschwerte der bevorstehende Haushaltsabschluss der Bibliothek zum Jahresende die kontinuierliche Teilnahme an der Fortbildung. Die beiden anderen Fortbildungsdurchläufe (Kurs 1 und

Modul 2), deren Teilnehmer kontinuierlicher und mit einer 10% höheren Lernaufgabenquote arbeiteten, fanden im Frühjahr statt. Eine weitere leichte Abnahme in der Bearbeitungsquote lässt sich daneben auch im Verlauf der drei Fortbildungen selbst beobachten. So zeigt der differenzierte Blick auf die Bearbeitungsrate der einzelnen Lerneinheiten im Rahmen der teilnehmerspezifischen Auswertung in allen drei Kursen, dass die Beteiligung über den Kursverlauf hinweg tendenziell abnimmt, wie es in der folgenden Übersicht deutlich wird⁸⁶:

Tabelle 24: Teilnehmerspezifische Bearbeitungsrate der Lernaufgaben

Kurs 1		Kurs 2	
Verlauf der Lerneinheiten		Verlauf der Lerneinheiten	
Teilnehmer (Codes)	1	1	1
	2	2	2
	3	3	3
	4	4	4
	5	5	5
	6	6	6
	7	7	7
	8	8	8
	9	9	9
	10	10	10
	11	11	11
	12	12	12
	13	13	13
	14	14	14
	15	15	15
	16	16	16
	17	17	17

bearbeitet
unbearbeitet

Der Vergleich der Bearbeitungsrate mit der Bewertung des Umfangs der Bearbeitungszeit, der über die wöchentlichen Zwischenfragebögen lerneinheitenspezifisch abgefragt wurde, macht deutlich, dass v.a. das zweite Modul, obwohl es mit 82,31% die höchste Aufgabenbearbeitungsquote hat, als sehr zeitintensiv wahrgenommen wird. Während beide Modul-1-Kurse die Bearbeitungszeit von 2,5 Stunden als angemessen empfanden (MW Kurs 1 2,08 [n=125] und Kurs 2 1,95 [n=97] auf der bekannten Skala von 1 bis 4), reicht die veranschlagte Zeit im Modul 2 mit einem Mittelwert in Höhe von 2,85 (n=48) offenbar nicht aus. Der Abschlussfragebogen am Ende des 2. Moduls belegt dies, indem die Teilnehmenden den Umfang der Modul-2-Fortbildung mit der Schulnote 3,4 bewerten.

Damit lässt sich für die Beteiligungsbereitschaft an den Lernaufgaben festhalten, dass zum einen die Teilnehmenden des zweiten Kurses des Moduls 1 aufgrund des





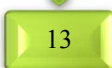
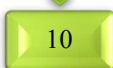



⁸⁶ Vgl. hierzu Anhang A3 bis A5. Aus Gründen des Umfangs und der besseren Darstellbarkeit des abnehmenden Verlaufs der Bearbeitungsrate an den einzelnen Lernaufgaben werden in der vorliegenden Darstellung lediglich Screenshots der Excel-Dokumente im Anhang verwendet.

Zeitraums im Herbst eine erkennbar schwächere Bearbeitungsrate der Aufgaben sowie zum anderen die Modul-1-Teilnehmenden, die am Vertiefungsmodul 2 der Fortbildung teilgenommen haben, eine deutlich höhere Aufgabenquote aufweisen, sowohl im Modul 1 als auch im zweiten Modul. In Bezug auf die veranschlagte Bearbeitungszeit von 2,5 Stunden wird deutlich, dass hier lediglich der Modul-2-Durchlauf als umfangreicher bewertet wird, nicht jedoch der in seiner Aufgaben- wie auch Präsenzquote tendenziell eher schlechter abschneidende Kurs 2 des Moduls 1.

9.2.1.2 Teilnahme an den Präsenzphasen und der Fortbildung

Über die Akzeptanz der Fortbildung gibt neben der Bearbeitungsquote der wöchentlichen e-learning-basierten Selbstlernphasen auch die Teilnahme der BibliothekarInnen an den Präsenzterminen Aufschluss. Die folgende Tabelle zeigt die Anzahl der Teilnehmenden an den Präsenzveranstaltungen der beiden Modul-1-Kurse und des Modul-2-Durchgangs:

Tabelle 25: Anzahl der Teilnehmenden an den Präsenzterminen der drei Fortbildungskurse

	Modul 1		Modul 2
	Kurs 1	Kurs 2	
1. VA			
2. VA			
3. VA			
Ausfälle	1	3	1
Aussteiger	0	3	0
Σ TN nach Bereinigung	15	12	10

Die Teilnahmequote an den Präsenzveranstaltungen zeigt, dass im ersten Kurs des Moduls 1 sowie im Modul-2-Durchlauf, die beide im Frühjahr stattfanden, an den Präsenzphasen jeweils nur eine Teilnehmerin verhindert war, während im Kurs 2, dem Herbsdurchgang des Moduls 1, insgesamt drei Teilnehmerinnen fehlten. Das bedeutet, dass die Beteiligungsquote der Kursbesucher an den Präsenzveranstaltungen analog

zur Bearbeitungsquote der Lernaufgaben (vgl. vorheriges Kap. 9.2.1.1) im zweiten Modul-1-Kurs am geringsten ausfällt. Hier ist auch der Teilnehmerschwund im Verlauf der Fortbildung im Vergleich zum Beginn am größten. Der zweite Kurs verfügt mit drei Teilnehmerinnen, die während der Fortbildung ausgestiegen sind, über eine Aussteigerquote von 20%, während es bei den anderen Kursen keine Ausstiege und lediglich Ausfälle an den Präsenzterminen aus zeitlichen oder anderen Verhinderungsgründen gibt.

Die Einzelfallanalysen dieser „Aussteiger“, die über die Beteiligung an den Präsenzveranstaltungen, der Analyse ihrer Lernaufgaben und Zwischenfragebögen sowie des Email-Kontakts mit dem technischen wie auch dem Lernsupport Aufschluss geben über die möglichen Hintergründe des Ausstiegs, zeigen, dass bei einer der drei Teilnehmerinnen Zeitprobleme und bei den beiden anderen Technikprobleme für den Abbruch der Teilnahme verantwortlich waren. Damit lässt sich sowohl aus Sicht der Beteiligung an den Aufgaben als auch an den Präsenzterminen die Bedeutung des Zeitpunkts der Fortbildung zu Beginn des Bibliotheksjahres als geeigneteren Zeitraum festhalten.

Neben dem Zeitproblem ergibt die Einzelfallanalyse der Aussteiger als weitere Herausforderungen für die kontinuierliche Teilnahme an der Fortbildung technische Probleme. Dabei tritt das Technikproblem in zwei unterschiedlichen Ausprägungen auf. Zum einen können technische Probleme auf Seiten der Bibliothek vorherrschen. So war es Teilnehmeraussagen zufolge zum Zeitpunkt der Teilnahme z.T. nicht gewährleistet, dass die Bibliotheken ihren Mitarbeitern die adäquate mediale „Infrastruktur“ zur Verfügung stellen konnten (im Falle der einen Aussteigerin ein internetfähiger Rechner sowie in zwei anderen Fällen das Existieren administrativer Sicherheitssperren für bestimmte Internetseiten, wie beispielsweise Youtube, die für die Arbeit an den Lernaufgaben notwendig waren). Zum anderen können technische Probleme auch bei den BibliothekarInnen selbst auftreten, z.B. in Form einer unzureichenden Medienkompetenz beim Umgang mit der E-Learning-Plattform und ihren Lernaufgaben. So zeigt der Blick auf die teilnehmerspezifischen Auswertungen und hier insbesondere auf jene, die sich wenig am Lernsetting beteiligten, dass die Ausgangsbedingungen in Sachen Medienkompetenz und medialem Umgang

heterogen sind und gerade im Bereich der Textverarbeitung oder Erfahrungen mit dem Internet deutliche Unterschiede existieren.

Neben der geringeren Bearbeitungsquote der Aufgaben zeigt die differenzierte Betrachtung im Rahmen der Einzelfallanalyse auch, dass sich die Aussteiger weniger häufig an der wöchentlichen Evaluation beteiligt haben. Dabei fällt auf, dass bei zwei der drei Aussteigerinnen die Zwischenfragebogenrate deutlich unter ihrer Aufgabenquote liegt: Eine Kandidatin hat vor dem Ausstieg drei Lerneinheiten bearbeitet und eine weitere Kandidatin fast die Hälfte des Gesamtaufgabenpensums erfüllt, beide jedoch keinen einzigen der zugehörigen Zwischenfragebögen ausgefüllt. Auffällig ist dabei, dass beide Aussteigerinnen ihre Medienkompetenz mit den Werten 3 und 4 auch deutlich unter den Mittelwerten der beiden Modul-1-Kurse in Höhe von 2,02 einschätzen.

Damit lässt sich für die Teilnahme an den Präsenzterminen und der Fortbildung im Gesamten festhalten, dass neben dem Zeitproblem zum Ende des Bibliotheksjahres hin auch technische Probleme die Teilnahme nicht nur an den Präsenzterminen, sondern u.U. auch an der gesamten Fortbildung behindern können, wie die Einzelfallanalyse der Aussteigerinnen zeigt.

9.2.1.3 Beteiligung an Evaluation

Um Informationen über die Beteiligung an der begleitenden Evaluation und damit über die Akzeptanz des Fortbildungskonzepts zu erlangen, wurde die Beteiligungsrate an den verschiedenen Formen der begleitenden Evaluation errechnet und sowohl unter kurs- und modulspezifischem als auch teilnehmer- und lerneinheitenspezifischem Fokus analysiert. Neben den reinen Häufigkeiten der Beantwortung von Eingangs- und Abschlussfragebogen sowie der Beteiligung an den Telefoninterviews geben insbesondere durch ihre wöchentliche Regelmäßigkeit die lerneinheitenspezifischen Zwischenfragebögen des Modul 1 und 2 Aufschluss über die Evaluationsbereitschaft der Teilnehmenden. Die folgende Tabelle zeigt mit kurs- und teilnehmerspezifischem Fokus die Rückmeldequote sowohl der drei Kurse von Modul 1 und 2 als auch der speziell aggregierten Gruppe derjenigen Modul-1-Teilnehmenden, die sich für die Teilnahme an Modul 2 entschieden haben:

Tabelle 26: Evaluationsbeteiligung an den verschiedenen Formen der mehrstufigen Evaluation

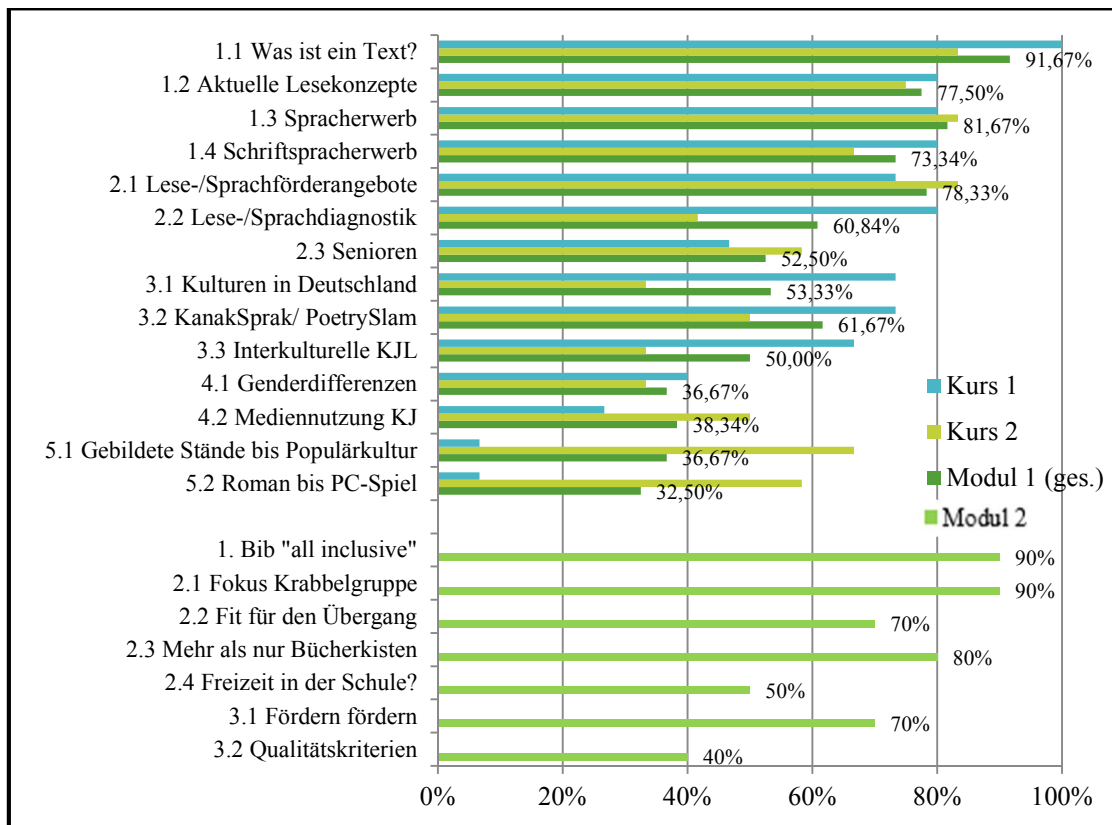
	Modul 1			Modul 2		
Kurs 1	100%	59,52%	93,30%	71,42%	100%	100%
Kurs 2	100%	58,33%	86,67%			
M2-Fortführer	100%	86,43%	100%			

Der Blick auf die Evaluationsquote der einzelnen Erhebungsformen zeigt, dass alle Teilnehmenden die recht ausführlichen Online-Befragungen zu Beginn des Moduls 1 (82 Fragen) sowie am Ende des Moduls 2 (68 Fragen) ohne Einschränkung beantwortet haben. Bei den wöchentlichen, mit 14 Fragen deutlich kürzeren Zwischenfragebögen, erfährt die Evaluationsbereitschaft jedoch einen Einbruch. Der teilnehmerspezifische Vergleich zwischen den Modul-1-Kursen mit den speziell aggregierten Modul-2-Fortführer-Kandidaten zeigt, dass neben der höheren Aufgabenquote (vgl. Kap. 9.2.1.1) auch die Evaluationsbereitschaft der „Fortführer“ sowohl im Rahmen des Moduls 1 mit 86,43% als auch im Rahmen des Moduls 2 (71,42%) deutlich höher ausfällt als die knapp 60% der beiden Modul-1-Kurse. Die Beteiligungsrate an den Telefoninterviews, obwohl sie mehrere Monate nach Teilnahme an der Fortbildung stattfanden und mit 30 (Modul 1) bzw. 49 (Modul 2) Fragen und einer Dauer von bis zu 90 Minuten relativ zeitintensiv waren, ist mit ca. 90% im Modul 1 und 100% bei den Modul-2-Teilnehmenden hoch. Von den insgesamt 27 Modul-1-TeilnehmerInnen gab es drei Ausfälle, von denen nur ein Fall eine bewusste Verweigerung darstellte. Die Einzelfallanalyse der Teilnehmerin zeigt, dass die betreffende Person sich auch über den gesamten Fortbildungsverlauf kaum beteiligt hat und nur zu Beginn der Fortbildung an der Eingangsbefragung sowie an der Zwischenbefragung zur ersten Lerneinheit teilgenommen und sonst die Rückmeldung komplett verweigert hat.

Um im Rahmen der Akzeptanz des Lernsettings noch differenziertere Informationen über die Beteiligung an der Evaluation über den Fortbildungsverlauf hinweg zu erhalten, wird abschließend der Blick auf die Erhebungsform mit der schlechtesten Rückmeldequote, den Zwischenbefragungen, gerichtet. Die fokussierte Analyse der

Rückmeldequote der einzelnen Lerneinheiten beider Module ergibt, dass über den Verlauf des Fortbildungszeitraums sowohl in den beiden Kursen des Moduls 1 als auch im Modul 2 die Anzahl der ausgefüllten Zwischenfragebögen abnimmt. Die folgende Abbildung zeigt die Rückmeldequote der einzelnen Lerneinheiten beider Module sowie im Falle des ersten Moduls die Rückmeldungen der einzelnen Kurse:

Abbildung 23: Evaluationsquote Lerneinheiten K1 (n=15), K2 (n=12), M1 ges. (n=27), M2 (n=10)



Der Blick auf die beiden Kurse des Moduls 1 zeigt, dass während die Kontinuität der Rückmeldungen im Kurs 1 stetig abnimmt, im Kurs 2 erst etwa im dritten Viertel des Kurses ein Einbruch stattfindet und die Evaluationsbereitschaft dann zum Ende der Fortbildung wieder zunimmt. Ein Grund für die Zunahme der Evaluationsbereitschaft gegen Ende des zweiten Kurses kann im zusätzlichen zweiten Präsenztermin liegen. Dieser fand in der Woche der Lerneinheit 2.1 Lese- und Sprachförderangebote statt und kann implizit aus motivationalen Gründen oder auch explizit in Form von Hinweisen auf Seiten der Kursleitung zu einer größeren Evaluationsbereitschaft (zumindest in Bezug auf diese Einheit) geführt haben. Zwar wird die Quote im Verlauf der weiteren Lerneinheiten des Kurses 2 wieder rückläufig, allerdings nimmt sie nicht so rapide ab, wie es beim ersten Kurs, in dem es keinen zweiten Präsenztermin gab,

der Fall ist. Dasselbe Phänomen lässt sich bei der Evaluationsquote der TeilnehmerInnen des Moduls 2 beobachten, auch hier nimmt die Quote über den Kursverlauf ab, steigt aber nach Teilnahme am zweiten Präsenztermin zu der Lerneinheit 3.1 Fördern fördern wieder an.

Damit lässt sich für die Akzeptanz und Beteiligungsbereitschaft an der begleitenden Evaluation festhalten, dass die Evaluationsquote bei allen drei Kursen über sämtliche Erhebungsformen hinweg ähnlich ausfällt und speziell die Gruppe der Modul-2-Teilnehmenden sowohl während des Modul-1-Zeitraums als auch während der Modul-2-Fortbildung mit Werten zwischen 86,45% und 100% über die höchste Rückmeldebereitschaft verfügt. In Bezug auf die Beteiligungsbereitschaft der beiden Modul-1-Kurse im Vergleich lässt sich im Unterschied zu den analogen Ergebnissen bei der Aufgabenbearbeitungsrate und der Anwesenheit bei den Präsenzveranstaltungen, bei denen die Beteiligungsrate des zweiten Kurses deutlich geringer ausfällt, festhalten, dass bei der Evaluationsbereitschaft beide Kurse eine ähnlich hohe Beteiligungsrate aufweisen.

Nachdem nun die Ergebnisse zur Beteiligungsbereitschaft der BibliothekarInnen an den verschiedenen Aspekten des Lernsettings und damit ihre Akzeptanz des Fortbildungskonzepts dargestellt wurden, nimmt das folgende Kapitel die Akzeptanz und Bewertung der Lerninhalte in den Blick.

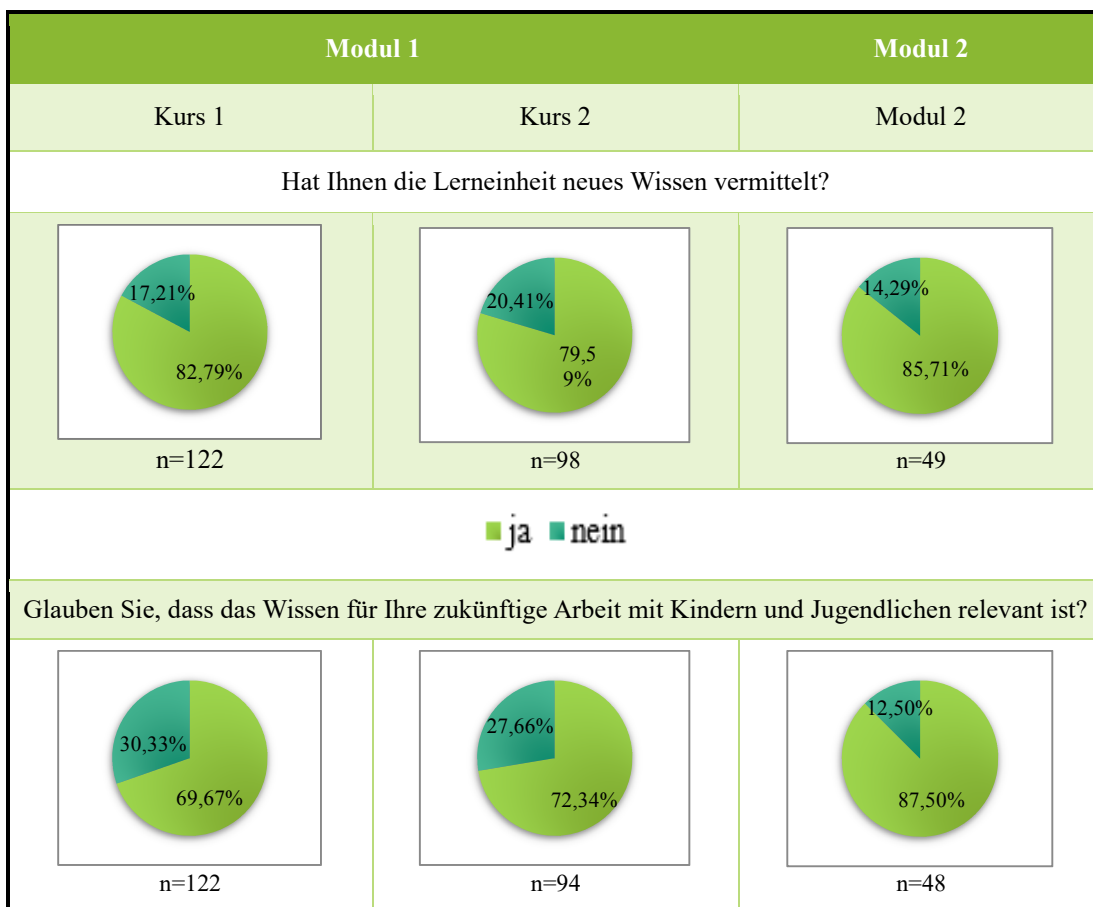
9.2.2 Akzeptanz und Bewertung der Lerninhalte

Über die Bewertung der Lerninhalte geben die nach jeder wöchentlichen Lerneinheit ausgefüllten Zwischenfragebögen Aufschluss, deren Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden. Dazu werden zunächst der Wissenszuwachs und die Einschätzung der Relevanz der jeweiligen Lerninhalte (9.2.2.1), schließlich ihr Schwierigkeitsgrad (9.2.2.2) und im Anschluss daran die Bewertung der BibliothekarInnen in Bezug auf deren Umsetzbarkeit und Nutzen für die bibliothekarische Arbeit (9.2.2.3) dargestellt.

9.2.2.1 Wissenszuwachs und Relevanz der Inhalte

Um die Akzeptanz und Bedeutung der Lerninhalte zu erheben, wurden die Zwischenfragebögen einer lerneinheitenspezifischen Analyse unterzogen, die Aufschluss gibt über die Einschätzung der Relevanz und des Lernzuwachses einer jeden Lerneinheit. Die folgende Grafik, die in einem ersten Schritt die Bewertung der beiden Fortbildungsmodule im Gesamten veranschaulicht, macht deutlich, dass die Lerninhalte aller Fortbildungsdurchläufe mit durchschnittlich etwa 83% Zustimmung für die Teilnehmenden neues Wissen und damit einen Lernzuwachs gebracht haben. Der Blick auf die eingeschätzte Relevanz der Fortbildungsinhalte für die zukünftige Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zeigt, dass hier mit knapp 90% insbesondere das zweite Modul im Vergleich zu etwa 71% Zustimmung im ersten Durchlauf als besonders relevant bewertet wird:

Tabelle 27: Wissenszuwachs und Relevanz der Lerninhalte - kursspezifisch



Damit ist im Verlauf der Teilnahme von Modul 1 und Modul 2 eine deutliche Steigerung sowohl im Lernzuwachs mit knapp 5%iger Erhöhung auf 85,71% als auch

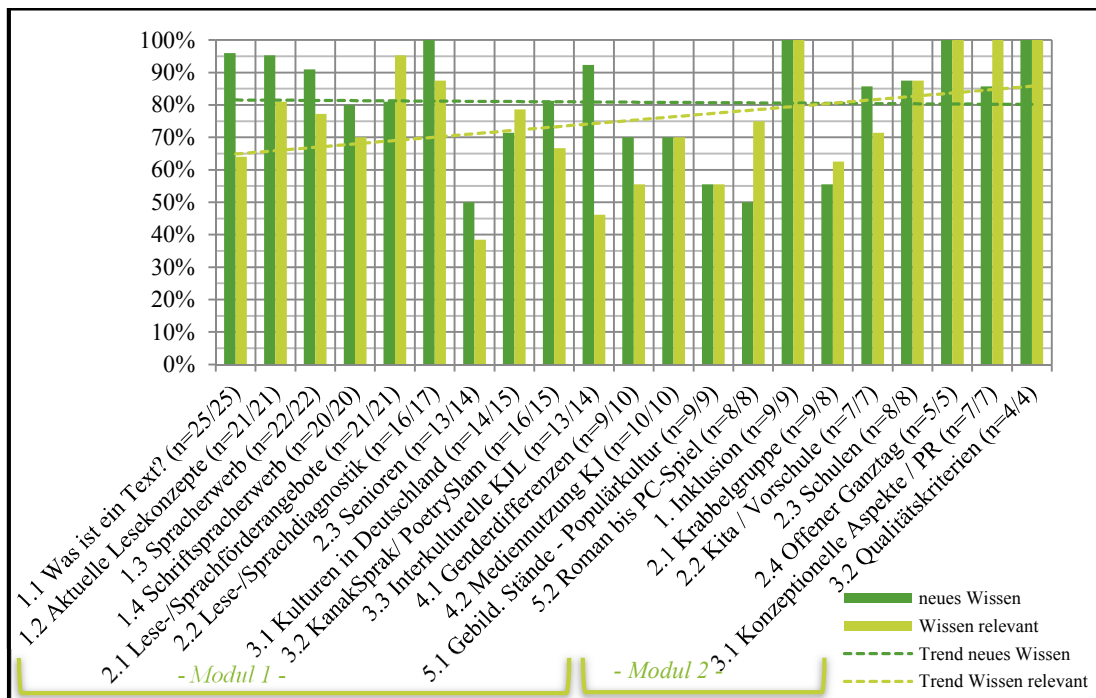
insbesondere in der Relevanzeinschätzung des Gelernten mit fast 17% Zuwachs auf 87,5% erkennbar, die auf eine höhere Sensibilisierung für die Lerninhalte und gestiegene Problemwahrnehmung (v.a. mit Blick auf neue Zielgruppen) hindeutet. Die hohe und gestiegene Relevanzeinschätzung im Modul 2 bestätigen die Ergebnisse des Abschlussfragebogens im unmittelbaren Anschluss zum letzten Präsenztage des Moduls 2 sowie die Telefoninterviews ein halbes Jahr später, in denen die Relevanz der Fortbildungsinhalte für den beruflichen Alltag auf der bekannten Skala von 1 bis 4 erfragt wurde. Im Abschlussfragebogen bewerteten die Modul-2-Teilnehmer die Relevanz der Lerninhalte mit dem Mittelwert 1,6 (n=10) und in den Telefoninterviews nach einer Anwendungszeit, in denen dieselbe Frage ebenfalls skaliert erfragt wurde, mit dem noch besseren Wert 1,5.

Die kreuztabellierende Analyse der Fragen zur Relevanz und dem Lernzuwachs zeigt übereinstimmend bei beiden Modul-Datensätzen, dass es sich bei den Inhalten, die als nicht relevant für die eigene Arbeit eingeschätzt werden, im Schnitt um knapp 65% neues Wissen handelt (59,7% Modul 1 und 66,7% Modul 2). Das wiederum kann auf eine Skepsis gegenüber neuen Inhalten deuten. Dennoch bleibt in der Relation anzumerken, dass die überwiegende Mehrheit der Antworten bei beiden Modulen, sowohl die Relevanz- als auch die Lernzuwachs-Frage, bejaht wurde (64% Modul 1 und 79,2% Modul 2), weshalb es sich bei o.g. Antwortkonstellation (Relevanz: nein; neues Wissen: ja) lediglich um 17,3% aller Modul-1- und 8,3% aller Modul-2-Antworten auf die beiden Fragen handelt.

Der differenzierte Blick weg vom Vergleich der Fortbildungskurse im Gesamten hin zur Analyse der einzelnen Lerneinheiten im Konkreten macht in Bezug auf den über alle drei Kurse mit knapp 83% konstanten Lernzuwachs deutlich, dass dieser auch im Trend der Bewertung der einzelnen Einheiten relativ konstant bleibt, wie die folgende Abbildung zeigt. In der Grafik werden neben den Werten des Wissenszuwachses und der Relevanzeinschätzung der einzelnen Lerneinheiten⁸⁷ auch die zugehörigen Trendlinien abgebildet:

⁸⁷ In Klammer hinter den Lerneinheiten ist die Anzahl der gegebenen Antworten auf erstens die „neues-Wissen“- und zweitens die „Wissen-relevant“-Frage und damit die jeweilige Stichprobengröße angegeben.

Abbildung 24: Wissenszuwachs und Relevanz der Lerninhalte - lerneinheitenspezifisch



Es wird deutlich, dass über beide Module hinweg der Wissenszuwachs mindestens mit 50% oder höher bewertet wird. Die Werte der Relevanzeinschätzung der Lerninhalte für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zeigen, dass die Einheiten aus dem ersten Modul 2.3 Senioren in der Informationsgesellschaft (38,36%); 3.3 Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur (46,15%); 4.1 Genderdifferenzen und 5.1 Von den ‚gebildeten Ständen‘ zur Populärkultur (jeweils 55,56%) mit Zustimmungswerten deutlich unter 50% (bzw. knapp darüber) als am wenigsten relevant eingeschätzt werden. Jedoch müssen als möglicher Erklärungsansatz für die schlechten Bewertungen die Gruppendiskussionen berücksichtigt werden, in denen deutlich wird, dass es sich bei der Senioren-Einheit um ein Formulierungsproblem bei der Fragestellung handelte. Die Frage in den Zwischenfragebögen lautete, wie relevant man das Wissen für seine zukünftige Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einschätze. Da es sich bei besagter Einheit um Senioren als Zielgruppe handelt, kann dieser Wert nach Aussagen aller TeilnehmerInnen bei der Abschlussveranstaltung als nicht aussagekräftig betrachtet werden, obgleich in der Einheit von intergenerationellen Angeboten und Kooperationen zwischen unterschiedlich generationellen Einrichtungen die Rede war (z.B. Kitas und Senioreneinrichtungen), also durchaus auch jüngere Zielgruppen mit eingeschlossen wurden. Als weiterer Erklärungsansatz für die schlechte Relevanzeinschätzung jener Lerneinheiten (insbesondere Senioren,

Genderdifferenzen in der Mediennutzung sowie die Lerneinheit zur Bildungsgeschichte und Populärkultur, die gleichzeitig auch neues Wissen darstellen) kann eine Skepsis gegenüber neuen Inhalten sein, weil sie u.U. auch schwer zu erreichende Zielgruppen fordern: So weisen jene Einheiten auf die Schwachstellen der Bibliotheksarbeit hin und lenken den Blick von den bislang gut erreichten Nutzergruppen auf die problematischen Zielgruppen, wie beispielsweise Hauptschulen, Kinder und insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie im Speziellen Jungen, die es zu erreichen gilt.

Damit bleibt für den Wissenszuwachs und die Relevanzeinschätzung der Inhalte im Gesamten festzuhalten, dass beide Fortbildungsmodule den Teilnehmenden ein großes Maß an neuen Lerninhalten geboten haben, die insbesondere im Falle der weiterführenden Teilnahme am zweiten Modul und damit der Teilnahme an beiden Fortbildungen in hohem Maß als für die eigene bibliothekarische Arbeit relevant erkannt werden. Die Bewertung der Lerneinheiten im Speziellen zeigen, dass hier jene Einheiten, die nicht vertraute und bislang eher wenig erreichte Nutzergruppen wie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und speziell wenig leseaffine Jungen als weniger relevant eingeschätzt werden als die Lerneinheiten mit naheliegenden Zielgruppen wie beispielsweise Menschen mit Behinderungen und (Ganztags-)Schulen bzw. bereits gut erreichtem Klientel Kinder im Übergang von der Kita zur Grundschule, Grundschüler sowie Schulen im Allgemeinen. Nachdem damit die Bewertung in Bezug auf den Wissenszuwachs und die Relevanz der Lerninhalte geklärt wurde, wird im Folgenden die Beurteilung des Schwierigkeitsgrads der Einheiten in den Blick genommen.

9.2.2.2 Schwierigkeitsgrad

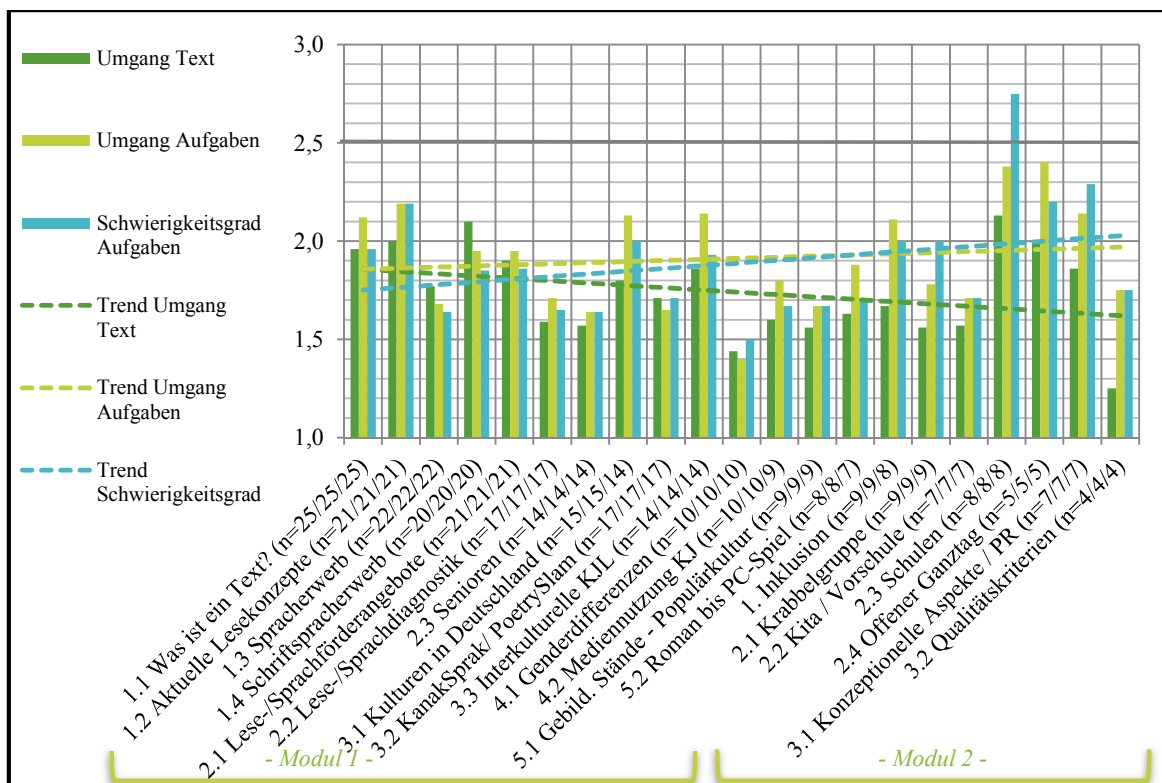
Die Analyse der Zwischenfragebögen auf die Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrads, sowohl des Textes als auch der Aufgaben der Lerneinheiten ergibt, dass diese mit Mittelwerten auf der bekannten Skala von 1 (sehr gut bzw. sehr angemessen) bis 4 (überhaupt nicht) zwischen 1,73 und 2,13 über beide Module hinweg deutlich unter dem Skalenmittel in Höhe von 2,5 und damit im positiven Bereich liegen:

Tabelle 28: Mittelwerte Umgang mit dem Text und den Aufgaben - kursspezifisch (Skala 1 - 4)

	Modul 1		Modul 2
	Kurs 1	Kurs 2	
Umgang mit dem Text	1,89 n=124	1,73 n=98	1,73 n=49
Umgang mit den Aufgaben	1,94 n=125	1,81 n=98	2,04 n=49
Schwierigkeitsgrad Aufgaben	1,87 n=123	1,74 n=97	2,13 n=48

Damit wird deutlich, dass der Schwierigkeitsgrad der Lerninhalte beider Module dem Lernstand der BibliothekarInnen gegenüber angemessen ist und in keinem der drei Kurse nennenswerte Schwierigkeiten auftreten. Die differenzierte Analyse der einzelnen Lerneinheiten gibt darüber hinaus Aufschluss, wie die Lerninhalte der beiden Module im Einzelnen wahrgenommen werden. Die folgende Abbildung zeigt die Bewertung einer jeden Lerneinheit zunächst hinsichtlich des Umgangs mit dem Text (Wie gut sind Sie mit dem Text zurechtgekommen?), sowie hinsichtlich des inhaltlichen Umgangs mit den Aufgaben (Wie gut sind Sie inhaltlich mit den Aufgaben zurechtgekommen?) und schließlich mit konkretem Blick auf den Schwierigkeitsgrad der gestellten Lernaufgaben (Wie angemessen fanden Sie die Aufgabenstellung hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades?). In Klammer hinter den Lerneinheiten ist dabei die Anzahl der jeweils gegebenen Antworten angegeben sowie zu jeder Frage die lineare Trendlinie:

Abbildung 25: Mittelwerte Umgang mit dem Text und den Aufgaben - lerneinheitenspezifisch (Skala 1 - 4)



Es wird ersichtlich, dass über alle Fragen hinweg und nur mit einer einzigen Ausnahme alle Lerneinheiten tendenziell positiv bewertet werden. Lediglich die Lerneinheit des zweiten Moduls, die die curricularen Voraussetzungen der Schulen zum Inhalt hat und kompetenz- und lehrplanorientierte Kooperationsangebote mit Schulen anregt, wird vom Schwierigkeitsgrad ihrer Aufgaben mit einem Mittelwert von 2,75 unter dem Skalenmittel von 2,5 und damit mit leicht negativer Tendenz bewertet. Dies scheint auch die Kontrollfrage zum Umgang mit den Aufgaben zu belegen, die mit einem Mittelwert von 2,38 zwar immerhin noch unter dem Skalenmittel liegt, in der Tendenz aber zu den am anspruchsvollsten bewerteten Lerneinheiten zählt. Lediglich der Wert zum Umgang mit den Aufgaben der nachfolgenden Lerneinheit zu freizeitorientierten Kooperationen mit offenen Ganztagschulen liegt knapp darüber (2,40), wenngleich die gesamte Einheit von ihrem Text her (2,0) und dem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben (2,2) tendenziell besser bewertet wird. Mögliche Gründe für die schlechte Bewertung der Einheit 2.3 zu Kooperationen mit Schulen können einerseits die inhaltlichen Aufgabenanforderungen in Form der Analyse der Lehrpläne und die darauf basierende kompetenzorientierte Planung eines Kooperationsangebots mit

Schulen oder andererseits die (technische) Anforderung der Diskussion im Forum einer Teilaufgabe sein.

Damit lässt sich für die Bewertung des inhaltlichen und aufgabenbezogenen Anspruchs der Lerneinheiten festhalten, dass das Niveau der Lernaufgaben, wie die Trends zum Umgang und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben verdeutlichen, mit Zunahme der Lerneinheiten und von Modul 1 zu Modul 2 zunimmt. Der steigende Anspruch an die Lernaufgaben wird jedoch durch einen deutlichen Lerneffekt im Umgang mit dem Text über die Lerneinheiten und die beiden Module hinweg kompensiert, wie der Trend zum Umgang mit dem Text belegt. Wie die BibliothekarInnen die Lerninhalte hinsichtlich Umsetzbarkeit und Nutzen für ihre bibliothekarische Arbeit bewerten, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

9.2.2.3 Nutzen und Umsetzbarkeit

Nachdem nun die Bewertung des Wissenszuwachses und der Relevanz der Lerninhalte (9.2.2.1) sowie ihr Schwierigkeitsgrad (9.2.2.2) aufgezeigt wurden, werden abschließend, um Aufschluss über die Einschätzung des Nutzens und der Umsetzbarkeit der Fortbildung im Gesamten zu erlangen, die Ergebnisse der Analyse des Abschlussfragebogens, der Abschlussdiskussionen und insbesondere der Telefoninterviews vorgestellt.

Es wird deutlich, dass in den Abschlussdiskussionen im unmittelbaren Anschluss der Fortbildung der Nutzen noch nicht in konkreten Veränderungen der tatsächlichen Angebotspraxis, sondern mehr auf theoretischer Ebene gesehen wird. Hier wird der Nutzen insofern konstatiert, als sich die Teilnehmenden sicherer im Umgang mit Kooperationspartnern und insgesamt besser informiert fühlen, jedoch weniger konkrete Auswirkungen der Fortbildung in ihrer eigenen bibliothekarischen Arbeit sehen. Die Telefoninterviews zur Nachhaltigkeit ein halbes Jahr später zeigen, dass der Mehrwert der Fortbildung nach einer gewissen Zeit positiver gesehen wird als unmittelbar nach Beendigung in der Gruppendiskussion auf der letzten Präsenzveranstaltung. So wird in den Modul-1-Telefoninterviews deutlich, dass die Modul-1-Weiterbildung den Wünschen und Erwartungen der Teilnehmenden Rechnung getragen hat, doch auch hier zeigt sich, dass in der reinen Teilnahme am

ersten Teil noch keine konkreten Änderungen in der Praxis, z.B. in Form von neuen Angeboten bzw. auch tatsächlich neuen (bislang nicht berücksichtigten) Zielgruppen gesehen werden. Dies belegt auch die quantifizierende Analyse der Codings zum Nutzen und Mehrwert der Fortbildung. Die folgende Abbildung zeigt die Code-Matrix der 25 Telefoninterviews aus Kurs 1 und 2, die der besseren Übersicht wegen im Anschluss an den Screenshot addiert und zu einer Gesamtgruppe aggregiert wurden:

Abbildung 26: Code-Matrix zum Nutzen der Fortbildung Telefoninterviews Kurs 1 + 2

Übersicht Code-Matrix Gesamt	
Codesystem	Kurs 1 + 2 (Gesamt)
Nutzen FB	
Kein Nutzen	3
Praktischer Nutzen	8
Theoretischer Nutzen	17

Die thematisch codierten Segmente der Modul-1- Antwortenden belegen, dass mit 17 der 25 Befragten ein Großteil der BibliothekarInnen den Nutzen v.a. in einer Verbesserung des Wissens über die theoretischen Hintergründe sieht:

Dokument: K2_P8_4-4

Position: 246 - 246

Code: Kulturelles Kapital\Nutzen FB\theoretischer Nutzen

P4-4: Da wiederhole ich mich, also die theoretischen Hintergründe für die praktische Arbeit, die ich jetzt hier vor Ort mache, hat sich/ hat sich grundlegend verbessert.

Deutlich wird aber auch, dass drei Teilnehmende auch nach einem halben Jahr Distanz keinen Nutzen in ihrer Fortbildungsteilnahme sehen bzw. in einem Fall zumindest nicht den theoretischen Erkenntnisgewinn als konkreten Nutzen zählen. Als Grund wird in einem der anderen Fälle angegeben, die nachträgliche Reflexion des Gelernten habe noch nicht stattgefunden:

Dokument: K1_P15_9-17

Position: 207 - 209

Code: Kulturelles Kapital\Nutzen FB\kein Nutzen

P9-17: Also, konkret würde ich sa/ also ich fand sie sehr interessant und ich würde sie nicht missen wollen, aber im Moment würde ich sagen, hat sie konkret mir noch nicht viel gebracht.

I1: Mhm (bejahend). (7) Weil Sie Ihre Ideen, die Sie haben, noch nicht umsetzen konnten, weil Sie jetzt einfach auch durch diese Umstände, eher einmal sich um die Dinge jetzt kümmern können oder könnten Sie sich vorstellen, dass Sie irgendwann einmal was bringt gerade wenn

es darum geht, all jetzt diese Dinge, die Sie erzählt haben, umzusetzen, einmal in Angriff zu nehmen?

P9-17: Ja, also ich glaube, dass dass ich mich jetzt im Nachhinein zu wenig noch einmal weiter damit beschäftigt habe und, also, wenn ich mir die Unterlagen wieder nehmen würde, eben ne, man man sich wieder so ein bisschen hineindenken würde, dann glaube ich schon, dass das in Zukunft noch passieren kann.

Insgesamt bleibt damit für den Nutzen und die Umsetzbarkeit der Modul-1-Fortbildung festzuhalten, dass mit 25 Nennungen der überwiegende Großteil der Teilnehmenden die Teilnahme als nützlich empfindet. Lediglich ein kleiner Anteil aus drei BibliothekarInnen konstatiert keine bzw. nur bedingten Nutzen. Gerade mit Blick auf die „Nach-Modul-1-Abbrecher“, die nicht am Vertiefungsmodul 2 teilgenommen haben, bedeutet dies, dass die Reflexion und damit der Transfer auf die eigene bibliothekarische Arbeit nur bedingt bzw. gar nicht geleistet wird, was dazu führt, dass der Mehrwert der Fortbildung nicht oder nur unter Einschränkungen erkannt wird. Die folgende Antwort auf die offen gestellte Frage zur letzten Modul-1-Lerneinheit („5.2 Vom Roman zum PC-Spiel: Medienmoralisierung in Deutschland“: „Hier haben Sie die Möglichkeit das aufzuschreiben, was ggf. nicht erfragt wurde und Sie gerne loswerden wollen.“) am Ende des Zwischenfragebogens zeigt, dass die theoretischen Hintergründe nicht auf die eigene bibliothekarische Arbeit bezogen werden und somit dem Wunsch nach „praktischen ‚Anleitungen‘“ anstelle der Befähigung zur selbstständigen Entwicklung bedarfsgerechter Angebote nicht entsprochen wurde, weshalb demzufolge kein Nutzen gesehen wird:

Dokument: Zwischenfragebogen_Kurs2_LE 5.2

TN: TN_Kurs2_Code_120363

Ich würde gerne insgesamt ein Feedback zum Kurs geben: Der Kurs hat mir durchaus neues Wissen vermittelt, allerdings sehe ich in diesem Wissen keinen Nutzen für meine Büchereitätigkeit. Dies mag daran liegen, dass ich nicht weiß, wie ich dieses Wissen in die Arbeit einfließen lassen kann. Mir persönlich fehlen die praktischen "Anleitungen". Wenn ich Sie richtig verstanden habe, werden diese im 2. Teil angeboten. Ich hätte es allerdings besser gefunden, wenn der theoretische Teil verkürzt werden würde und der praktische Teil direkt anschließen könnte. Als Beispiel: Ich weiß, dass ich nur sehr wenig Veranstaltungen für Jugendliche durchführe, dafür brauche ich meine Veranstaltungen nicht zu analysieren. Ich weiß auch was ein Poetry Slam ist. Aber wie führe ich das durch? Wie erreiche ich denn die Jugendlichen? Was erwarten die Lehrer von mir als Bibliothek? etc. Das ist eigentlich das, was ich wissen möchte.

Dem gegenüber stehen jedoch die knapp 40% „Modul-2-Fortführungskandidaten“ (10 der insgesamt 27 Modul-1-TN), die überzeugt von Konzept und Inhalten den Nutzen

in vielerlei Hinsicht sehen, wie die folgende Entschuldigungs-Email einer späteren Modul-2-Teilnehmerin für die letzte Präsenzveranstaltung im Modul 1 zum Ausdruck bringt:

Dokument: Email
TN: Kurs2

[I]ch habe leider nicht die Möglichkeit an der Abschlussveranstaltung am kommenden Mittwoch teilzunehmen. Wir haben eine hausinterne Fortbildungsveranstaltung, die kurzfristig terminlich verschoben wurde.

Ich möchte mich an dieser Stelle bei Ihnen und dem gesamten Team für die geleistete Arbeit bedanken. Die Blended-Learning-Fortbildung hat mir nicht nur inhaltlich neue Erkenntnisse gebracht, sondern auch die mir vorher unbekannt Art der Fortbildung war eine interessante Erfahrung. Sie alle haben die Teilnehmer sehr gut im Hintergrund begleitet, so dass keine nennenswerten (technischen) Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgaben aufgetreten sind.

Für mich persönlich habe ich festgestellt, dass ich mich eigentlich mehr in die Diskussionsforen hätte einklinken sollen. Ich habe zwar manchen Beitrag gelesen, habe aber aus Zeitgründen nie die Möglichkeit genutzt, darauf gezielt einzugehen. Einige Ideen und Anregungen sind aber in der Erinnerung geblieben.

Sehr gut fand ich das jeweilige Feedback [sic!] des Dortmunder Teams auf einige Aufgaben. Ich hatte so nie das Gefühl "ins Leere" zu arbeiten. Auch die Musterlösungen waren sehr hilfreich. Alles in allem war die Fortbildungsveranstaltung modern konzipiert, wissenschaftlich fundiert, abwechslungsreich in der Aufgabenstellung und es haben sich einige praktische Hinweise ergeben. Ich kann mir sehr gut vorstellen, an der weiterführenden Fortbildungsveranstaltung teilzunehmen und die gemachten Erfahrungen zu nutzen und zu vertiefen. Über eine entsprechende Information im neuen Jahr würde ich mich sehr freuen. [...] Es wäre schön, wenn Sie am Mittwoch in meinem Namen diese Stellungnahme weitergeben und in die Abschlussdiskussion einbringen. Vielen Dank!

Die Analyse der Ergebnisse zur Bewertung des Nutzens der Modul-2-Fortbildung macht deutlich, dass das Vertiefungsmodul in seiner Nützlichkeit von den Teilnehmenden insgesamt höher eingeschätzt wird als das erste Modul. So zeigen die Telefoninterviews ebenfalls ein halbes Jahr nach der Nachfolgefortbildung, dass gerade der kombinierte Besuch beider Module und der höhere Praxisanteil des zweiten Moduls den Teilnehmenden einen Mehrwert bescheren:

Dokument: M2_3_P9_2-2
Position: 96 - 96
Code: Kulturelles Kapital\Nutzen FB\praktischer Nutzen

P2-2: (4) Weil es gleichzei/ also es hat mir mehr gebracht, weil es gleichzeitig auch eine Übung war mit welchen Argumenten man Überzeugungsarbeit leisten kann. Das war ja quasi eine praktische Übung dessen, wie man sich Kooperationspartnern nähern kann, was man dafür anbieten sollte, um eben auch etwas zurückzubekommen. Und wenn das eben auf so einer theoretischen Ebene bleibt, dass man da diese entsprechenden Studien und Texte zur Verfügung hat, ist das auch schon wertvoll. Aber ich denke so eine praktische Übung oder eben eine praktische Ausarbeitung ist (unv.) noch einmal, also zumindest für mich, für meine Empfinden, nachhaltiger.

Konkret überwiegt aber auch im zweiten Modul ähnlich wie im ersten Teil der Nutzen auf theoretischer Ebene. So zeigen die Ergebnisse des Abschlussfragebogens, dass sich der subjektiv empfundene Nutzen, den die TeilnehmerInnen im Rahmen einer Frage mit Mehrfachantwort mit sechs Items und bis zu vier Auswahlmöglichkeiten nannten, weniger in Form von konkreten Änderungen in der Angebotspraxis und mehr in Richtung einer theoretischen Wissenserweiterung äußert. Neben der Häufigkeit der gegebenen Antworten belegt dies auch der Blick auf die Anzahl der insgesamt ausgewählten Items, bei dem deutlich wird, dass mit insgesamt 30 Antworten die 10 Teilnehmenden durchschnittlich jeweils nur drei statt der möglichen vier Aspekte ausgewählt haben. Die folgende Tabelle zeigt die Antworten der BibliothekarInnen auf die Frage nach dem spürbaren Nutzen der Fortbildung:

Tabelle 29: Konkreter Nutzen der Fortbildung (AF, Mehrfachantwort; n=10; $\Sigma=30$)

Ebene	Spürbarer Nutzen der Fortbildung	Anteil
Theorie	Ich habe viele neue Ideen für Angebote bekommen.	100%
	Ich habe neue Zielgruppen im Fokus.	70%
	Ich fühle mich gestärkt, zukünftig in „Kooperationsdialoge“ zu treten.	50%
Praxis	Ich habe bereits im Dialog mit Lehrern, Eltern oder auch KollegInnen / Vorgesetzten / Kulturausschuss etc. besser argumentieren können.	40%
	Ich habe bereits den einen oder anderen Aspekt / Idee aus der Fortbildung tatsächlich umgesetzt.	40%
	Nach 21 Wochen Arbeit mit der Plattform, dem Internet, Word und Excel fühle ich mich sicherer im Umgang mit PC und Internet.	0%

Im Unterschied zur eher zurückhaltenden Einschätzung, was den aktuell gesehenen praktischen Nutzen der beiden Fortbildungsmodule betrifft, verhält es sich mit den Antworten der Teilnehmenden auf die likertskalierte Skalenfrage nach den zukünftigen Chancen der Umsetzbarkeit der Modul-2-Fortbildung anders. Hier wurden die BibliothekarInnen gebeten, die Wahrscheinlichkeit für die Umsetzung von Aspekten aus der Fortbildung auf einer Skala von 1 bis 10 einzuschätzen. Die folgende Tabelle zeigt die Mittelwerte der Antworten (rechnerischer Mittelwert und damit neutraler Wert ist bei dieser Skalierung 5,5):

Tabelle 30: Chance der Umsetzung Aspekte der M2-Fortbildung (AF, Mittelwerte Skala 1-10)

Wahrscheinlichkeit	Anteil
Umsetzung der Inhalte aus Modul 2	4,4
Umsetzung des Teamprojekts	5,4

Zunächst wird deutlich, dass die Teilnehmenden im Schnitt die Chancen der Umsetzung als tendenziell positiv erachten - keiner der Mittelwerte liegt im negativen Bereich. Interessant sind hier jedoch weniger die Durchschnittswerte als die tatsächlich gewählten einzelnen Werte, deren Ergebnis die gruppierende Analyse zweier Werte zusammen die folgende Tabelle zeigt:

Tabelle 31: Chance der Umsetzung Aspekte der M2-Fortbildung (AF, Anteil der gruppierten Werte 1-10)

Wahrscheinlichkeit	sehr hoch (1 + 2)	hoch (3 + 4)	neutral (5 + 6)	gering (7 + 8)	gar nicht (9 + 10)
Umsetzung der Inhalte aus Modul 2	30%	40%	-	30%	-
Umsetzung des Teamprojekts	20%	20%	20%	30%	10%

Bei beiden Items der konkreten praktischen Umsetzung zeigt sich in der differenzierten Analyse, dass mit jeweils 70% (Inhalte M2) und 40% (Teamprojekt) ein maßgeblicher Anteil der Teilnehmenden die Wahrscheinlichkeit als hoch einschätzt (Werte 1-4). Bei den Modul-2-Inhalten im Allgemeinen antworten deutlich über zwei Drittel mit den relativ hohen Werten 2, 3 und 4 und nur weniger als ein Drittel mit dem tendenziell geringen Wert 7. Auch das Teamprojekt im Speziellen bekommt vom Großteil der Befragten (60%) mit Werten zwischen 2 und 5 eine in der Tendenz hohe Wahrscheinlichkeit der Umsetzung attestiert, die über dem Skalenmittel in Höhe von 5,5 liegt. Hier sind es jedoch 40%, die mit Werten über 6 Schwierigkeiten in der Umsetzung sehen.

Der Blick weg von der direkten Beurteilung an der Abschlussveranstaltung hin zu den Telefoninterviews ein halbes Jahr später zeigt eine deutliche Verbesserung der Umsetzbarkeitseinschätzung. Die folgende Tabelle zeigt die Mittelwerte der 10er-Skala im Vergleich beider Messzeitpunkte sowie zur besseren Vergleichbarkeit mit den

bislang verwendeten Werten der 4er-Skala die über den Strahlensatz⁸⁸ von der 10er- auf die bekannte 4er-Skala umgerechneten Mittelwerte in Klammer:

Tabelle 32: Chance der Umsetzung der M2-Aspekte direkt und ½ Jahr nach M2 (AF, Tel MW Skala 1-10)

Wahrscheinlichkeit	Direkt NACH M2 AF	½ Jahr NACH M2 Tel
	<i>MW Skala 1-10; n=10 (umgerechnete MW Skala 1-4 in Klammer)</i>	
Umsetzung der Inhalte aus Modul 2	4,4 (2,13)	3,0 (1,67)
Umsetzung des Teamprojekts	5,4 (2,47)	3,7 (1,90)

Es wird deutlich, dass nach einer Implementationsphase von einem halben Jahr die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung sowohl der Modul-2-Inhalte allgemein als auch des Teamprojekts im Speziellen mit einer Erhöhung um den eineinhalbfachen Skalenwert erheblich gestiegen ist. Auf die 4er-Skala bezogen bedeutet dies bei der Modul-2-Umsetzbarkeit eine Erhöhung von 2,13 auf 1,67 und bei der Teamprojekt-Umsetzbarkeit eine Steigerung von 2,47 auf 1,9, was einem Zuwachs von rund einem halben Skalenwert entspricht.

Damit lässt sich für die praktische Umsetzbarkeit der Lerninhalte festhalten, dass trotz des hoch eingeschätzten theoretischen und eher gering gesehenen praktischen Nutzens der Fortbildung von den Teilnehmenden die Umsetzungswahrscheinlichkeit sowohl der Modul-2-Inhalte allgemein als auch des Teamprojekts im Speziellen mit Mittelwerten von 1,67 (M2) und 1,90 (Teamprojekt) insbesondere nach einer Implementationsphase von einem halben Jahr als hoch eingeschätzt wird. Dabei verbessert sich die Einschätzung im Vergleich zur Befragung direkt im Anschluss an Modul 2 um etwa einen halben Skalenwert auf der 4er-Skala. Neben der Verbesserung über den Verlauf werden auch die Unterschiede in der (schlechteren) Bewertung des Teamprojekts mit der Zeit angeglichen. Während in der anfänglichen direkt im Anschluss an Modul 2 stattfindenden Abschlussbefragungseinschätzung gerade das Ergebnis der Teamphase mit einem Mittelwert nur knapp über dem Skalenmittel für weniger umsetzbar als die Modul-2-Inhalte allgemein gehalten wird (2,13), findet ein

⁸⁸ Formel: $x = \left(\frac{y-1}{3}\right) + 1$. x= neuer Mittelwert auf 4er-Skala; y=Mittelwert auf 10er-Skala.

halbes Jahr später sowohl eine deutliche Erhöhung beider Werte als auch eine Angleichung des Teamprojektwertes statt, so dass am Ende beide Aspekte mit durchschnittlich 1,78 ähnlich hoch bewertet werden.

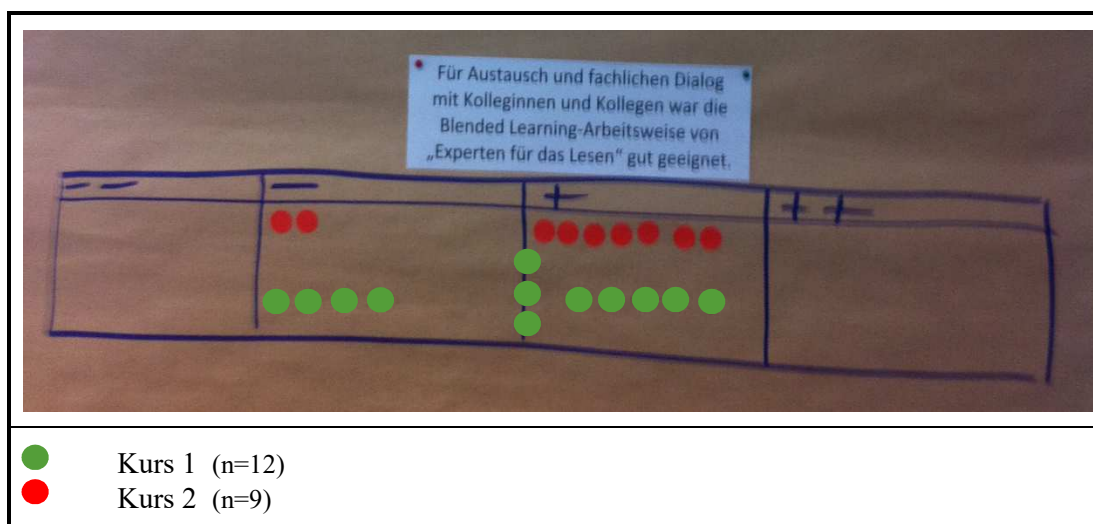
Nachdem nun mit den Einschätzungen zur Umsetzbarkeit und dem Nutzen der Fortbildung das Kapitel zur inhaltlichen Akzeptanz und Bewertung der Lerninhalte beschlossen wurde, nehmen die folgenden Ausführungen abschließend die Ergebnisse zur methodischen Akzeptanz und Bewertung der Lehr-/ Lernform in den Blick.

9.2.3 Akzeptanz und Bewertung der Lehr-/ Lernform

Um zu beurteilen, ob die Blended-Learning-Methodik eine geeignete Arbeitsform für die teilnehmenden BibliothekarInnen darstellt, werden im Folgenden die Ergebnisse vorgestellt, die Aufschluss über die Bewertung und Akzeptanz der Lernform geben.

In Bezug auf den Austausch und fachlichen Dialog macht das in den beiden Modul-1-Kursen im Rahmen der Gruppendiskussion durchgeführte Live-Voting an der letzten Präsenzveranstaltung deutlich, dass die Teilnehmenden ihre Kommunikation, die die Arbeitsweise in Form von Forendiskussionen, Austausch auf den Präsenzveranstaltungen und in der Teamarbeitsphase ermöglicht hat, grundsätzlich positiv bewerten, wie das folgende Foto des anonymen Votings zeigt:

Abbildung 27: Live-Voting Abschlussdiskussion M1 - Austausch und Dialog



Umgerechnet auf die bekannte 4er-Skala von 1 (sehr gut) bis 4 (sehr schlecht) ergibt sich für Kurs 1 der Mittelwert 2,46 (hier war die neutrale Bepunktung nicht vorgesehen und wurde im zweiten Kurs ausgeschlossen) und Kurs 2 der deutlich bessere Wert 2,22 sowie ein Schnitt in Höhe von 2,36 für das gesamte Modul 1. Ein möglicher Grund für die bessere Teilnehmerkommunikation in Kurs 2 kann neben dem Ausschluss der neutralen Bepunktung in der zeitnahen Reaktion auf die Evaluationen gesehen werden, indem durch entsprechende Hinweise an den Präsenzveranstaltungen und die Initiierung des gegenseitigen Austauschs die Interaktion zwischen den Teilnehmenden tatsächlich gestärkt wurde. Um eine Vergleichbarkeit mit den Bewertungen der Arbeitsform der Teilnehmenden an Modul 2 herzustellen, die im Abschlussfragebogen die Fortbildung mit Schulnoten beurteilten, wurden die Modul-1-Mittelwerte der 4er-Skala über den Strahlensatz auf die im Abschlussfragebogen verwendete 6er-Skala umgerechnet⁸⁹ und somit den Mittelwerten der Schulnotenbewertung angepasst. Auf der 6er-Skala ergibt sich damit der Wert 3,23, der im Vergleich zu den Mittelwerten des Modul-2-Kurses zu verschiedenen Aspekten der Fortbildung, die alle zwischen 1,7 und 2,2 liegen, mit mindestens einer ganzen Notenspanne Unterschied deutlich schlechter ist. Die folgende Tabelle zeigt die Mittelwerte der Schulnotenbewertung von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) unterschiedlicher methodischen Aspekte der Modul-2-Fortbildung in aufsteigender Reihenfolge sowie zum Vergleich der Wert der Modul-1-Teilnehmenden:

Tabelle 33: Schulnotenbewertung methodischer Aspekte der Fortbildung

Modul 1 (Live-Voting)	Modul 2 (Abschlussfragebogen)	Schulnote	Anzahl
	Betreuung	1,70	n=10
	Kommunikation zu Terminen	1,70	n=10
	Präsenzphasen	1,90	n=10
	„Soziales Klima“	2,00	n=10
	Interesse / Freude bei der Bearbeitung	2,10	n=10
	Arbeitsform	2,20	n=10
	Aufbereitung / Lesbarkeit	2,20	n=10
Austausch und fachlicher Dialog		3,23	n=21

⁸⁹ Verwendete Formel: $x = 5 * \left(\frac{y-1}{3}\right) + 1$. x= neuer Mittelwert auf 6er-Skala; y=Mittelwert auf 4er-Skala.

Neben der Tatsache, dass die Bewertung des Austauschs im Rahmen der blended-learning-basierten Arbeitsform von den 21 an der letzten Präsenzveranstaltung anwesenden Modul-1-Kandidaten mit einem Wert knapp unter dem rechnerischen Skalenmittel von 3,5 relativ schlecht ausfällt, wird deutlich, dass im Modul 2 mit sehr guten Werten das Betreuungskonzept und die Präsenzphasen am meisten geschätzt wurden. Auch das soziale Klima wird mit der Note 2,0 deutlich besser bewertet als der Austausch im Modul 1 (3,23). Damit werden im Modul 2 die sozialen, motivationalen und inhaltlichen Aspekte der Lernform sehr gut bis gut beurteilt, was deutlich macht, dass sich die Fortbildung nicht nur durch das Betreuungskonzept mit fachlichem und technischem Support, sondern auch durch die Inhalte und die Teilnehmerinteraktion auszeichnet. Darüber hinaus werden die Arbeits- und Aufgabenform sowie die Aufbereitung der Inhalte der einzelnen Lerneinheiten ebenfalls als gut bewertet.

Über die Akzeptanz und Wirksamkeit der Lehr-/ Lernform geben neben der Bewertung sozialer, motivationaler und inhaltlicher Aspekte der Fortbildung im Gesamten auch die Aussagen über den Zeitaufwand für die jeweils bearbeiteten wöchentlichen Lernaufgaben im Konkreten Aufschluss. Auf die in den Zwischenfragebögen nach jeder Lerneinheit gestellte Frage „*Wie angemessen empfanden Sie den Umfang der Lerneinheit hinsichtlich der gesamten Bearbeitungszeit von 2,5 Stunden?*“ auf der bekannten Skala von 1 (sehr angemessen) bis 4 (überhaupt nicht) antworten die Kandidaten der Modul-1-Fortbildung im Schnitt mit dem Mittelwert 2,02. Der Arbeitsaufwand im Modul 2 wird hingegen mit dem deutlich schlechteren Wert 2,85 bewertet wie die folgende Übersicht der Einzelwert zeigt:

Tabelle 34: Beurteilung der Bearbeitungszeit der Lerneinheiten (Mittelwerte Skala 1 - 4)

Wie angemessen empfanden Sie den Umfang der Lerneinheit hinsichtlich der gesamten Bearbeitungszeit von 2,5 Stunden?	Modul 1		Modul 2
	Kurs 1	Kurs 2	
Mittelwert	2,08 (n=125)	1,95 (n=97)	2,85 (n=48)
Werte 1 & 2	69,60%	78,35%	41,67%
Werte 3 & 4	30,40%	21,65%	58,33%

Insbesondere im zweiten Modul wird mit einer Wertung unter dem Skalenmittel von 2,5 deutlich, dass der Lernaufwand die veranschlagten 2,5 Stunden pro Lerneinheit

übersteigt. Die zu Gruppen aggregierte differenzierende Analyse der einzelnen Werte zeigt, dass hier die Mehrheit der Teilnehmenden mit knapp 60% die tendenziell schlechten Werte 3 und 4 wählt, während der Anteil in den beiden Modul-1-Kursen nur bei etwa 30% und 20% liegt. Die differenzierte Nachfrage im Rahmen der Abschlussdiskussionen sowie den Telefoninterviews im Nachgang der Fortbildungsdurchläufe als Reaktion auf den höheren Lernaufwand ergibt in allen drei Kursen, dass der Zeitaufwand nicht zwangsläufig als negativ erachtet wird, jedoch aus Gründen der besseren Arbeitseinteilung als Anpassungsmaßnahme Vorschläge gemacht werden, die Bearbeitungszeit zu korrigieren, wie die folgenden Statements aus der Modul-2-Abschlussdiskussion mit dem Vorschlag der Erhöhung von 2,5 auf etwa 6 Stunden zeigen:

Dokument: GD_5_Modul2_Abschluss_END

Position: 2 - 4

Code: Kulturelles Kapital\Verbesserungsvorschläge\Bearbeitungszeit

P15-5: Mir ist jetzt eben von der letzten Fragebogensache da was im Kopf bezüglich des Umfangs wegen des Wertes, der so schlecht war. Für mich ist nicht der Stundenumfang die Sache, sondern, dass immer da auch bei diesem anderen Fragebogen gefragt wird 2,5 Stunden pro Woche. Und das finde ich ein Missverhältnis, weil da kommt man eben nicht mit hin und das ist auch als Erwartungshaltung für zukünftige Teilnehmer dann auch ein bisschen problematisch, ja. Da steht dann immer 2,5 Stunden als Bearbeitungszeit. Und deswegen denke ich, ist auch der Wert da so schlecht, weil das einfach nicht übereinstimmt. Nicht, dass wir die Zeit nicht aufwenden wollen, aber dass man schon noch eine etwas realistischere Zeitvorgabe da ansetzen sollte.

I(S): Wie viele Stunden pro Woche würden Sie da ansetzen?

P3-14: Ich würde realistisch sechs bis acht Stunden sagen. Das muss man schon ansetzen.

Dokument: GD_5_Modul2_Abschluss_END

Position: 5 - 5

Code: Kulturelles Kapital\Verbesserungsvorschläge\Bearbeitungszeit

P16-15: Zumindest vier bis sechs oder so.

Im Zuge der kontinuierlichen Berücksichtigung des Teilnehmerfeedbacks wurde als Anpassungsmaßnahme auf das Zeitproblem nach dem ersten Modul reagiert, indem in den Zwischenbefragungen des zweiten Moduls die wöchentlich aufzuwendende Zeit bei bestimmten Lerneinheiten (für die es beispielsweise aufgrund der Terminierung der Präsenztermine mehr als eine Woche Bearbeitungszeit gab) etwas erhöht wurde, da ja auch mehr Zeit zur Verfügung stand. Im zweiten Kurs des ersten Moduls wurde durch entsprechende Hinweise und Tipps (dass beispielsweise für die Bearbeitung Ruhe hilfreich ist und u.U. manche Aufgaben sich schneller zu Hause lösen lassen, als

unter Stress in der Bibliothek) mehr Transparenz für die Arbeitseinteilung geschaffen, was als Erklärungsansatz für die bessere Bewertung der Bearbeitungszeit des zweiten Kurses trotz höheren Arbeitsvolumens aufgrund der Terminierung der Fortbildung am Ende des Bibliotheksjahres (vgl. hierzu Kap. 9.2.1.2) gesehen werden kann. Über das direkte Feedback in den Abschlussdiskussionen hinaus wurde ferner deutlich, dass das Zeitproblem in den Telefoninterviews, die mindestens ein Jahr später stattfanden, im Vergleich zu den Erhebungsformen während der Fortbildung wieder ein wenig relativiert wurde.

Damit lässt sich für die Akzeptanz und entsprechend für die Erreichbarkeit der BibliothekarInnen über die Lehr-Lernform festhalten, dass es sich dabei im Großen und Ganzen um eine akzeptierte Lernform handelt, wenngleich auch deutlich wird, dass gerade die persönlichen Aspekte und die Abgrenzung zum reinen E-Learning einen wichtigen Faktor für das Gelingen des Fortbildungskonzepts darstellen. Dies zeigen die hohen Werte bei der Betreuung und den Präsenzterminen, sowohl in Bezug auf die Kommunikation zu den Präsenzveranstaltungen als auch in Bezug auf die grundsätzliche Bedeutung von motivational gedachten Präsenzphasen. Hier werden auch die lerneinheitenspezifischen Unterschiede in den Wertungen zwischen den beiden ersten Kursen deutlich, wo der zweite Kurs durch die unmittelbare Umsetzung des Feedbacks des ersten Kurses von einem zusätzlichen Präsenztermin profitiert, der sich entsprechend auch in besseren Wertungen ausdrückt. Insgesamt bleibt damit für die methodische Erreichbarkeit festzuhalten, dass reines E-Learning für BibliothekarInnen trotz tendenziell guter Bewertungen eine Herausforderung darstellt, weshalb die Präsenzphasen sowohl motivational als auch inhaltlich und technisch wichtig sind. Gerade durch die gemeinsame Arbeit können so Hemmschwellen und Schwierigkeiten abgebaut werden, wie insbesondere in den qualitativen Erhebungen im Rahmen der Abschlussdiskussionen und Telefoninterviews deutlich wird.

Neben der Bedeutung der Präsenzphasen und des Zeitfaktors bei der Aufgabenbearbeitung ergibt die differenzierte qualitative wie quantifizierende Analyse der Abschlussdiskussion gerade des zweiten Moduls verschiedene weitere Verbesserungsvorschläge, die neben inhaltlichen und institutionellen Maßnahmen zur Verbesserung insbesondere methodisch-konzeptionelle, die Lernform betreffende und häufig auch dezidiert die Kommunikation und Interaktion betreffende

Verbesserungsvorschläge beinhalten. Gerade mit Blick auf e-learning-bezogene Notwendigkeiten und Fähigkeiten, wie beispielsweise das selbstständige Informieren über Links und andere Zusatzinformationen oder die Kontinuität und Eigeninitiative, die die Lernform erfordert, wird deutlich, dass viele Vorschläge die e-learning-basierten Selbstlernphasen erleichtern bzw. die gemeinsamen Präsenzphasen und die Teilnehmerkommunikation stärken sollen, wie die folgende Codematrix mit ihrer ausführlichen Übersicht der einzelnen aggregierten Codings in absteigender Reihenfolge zeigt:

Abbildung 28: Code-Matrix Verbesserungsvorschläge für die Fortbildung Abschlussdiskussion M2

Übersicht Codings detailliert		
Bereich	Vorschlag	Anzahl
Inhaltlich	Mehr Praxisbeispiele / Beispielangebote (und weniger Theorie)	4
	Glossar mit Linkregister zu Schlagwörtern des gesamten Skripts	3
	Mehr Theoriehintergründe (und weniger Praxisarbeit)	2
	Mehr Theorie und mehr Praxisarbeit (und -beispiele)	2
Methodisch / konzeptionell	Bearbeitungszeit	2
	Kombinierte, direkt anschließende Durchführung von M1 und M2	2
	Übertragung entstandener Praxis-Beispiele (-angebote) auf andere Plattformen	1
	Ausgedehntere, mehrtägige Präsenztage	1
	Forumskommunikation forcieren	1
	Zeitraum Jahresanfang	1
Institutionell	Beantragung von Bildungsurlaub für die Teilnahme stärker kommunizieren	2

Gerade beim geforderten Glossar zu Fachtermini und Schlagwörtern wird deutlich, dass die Teilnehmenden die Vorteile des Online-Lernens und des Skripts über das Wiki oder das Lesen des PDF-Dokuments am Bildschirm nicht nutzen. So geben mehrere BibliothekarInnen in der Abschlussdiskussion des zweiten Kurses durcheinander redend (weshalb die genaue Anzahl nicht festgelegt werden kann) an, dass sie das Skript nicht online, sondern ausgedruckt gelesen und somit die hinterlegten Links zur Erläuterung von Fachtermini nicht erkannt haben (vgl. Dokument: GD_4_Kurs2_AbschlussII_END; Position: 61 - 61; Code: Kulturelles Kapital\Verbesserungsvorschläge\inhaltlich\Glossar mit Linkregister).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die Lernform von den teilnehmenden BibliothekarInnen zwar grundsätzlich akzeptiert wird, aber erstens das Potential des Online-Lernens aufgrund des analogen Lernstils (gerade was das ausgedruckte Skript ohne die Kenntnis der Hyperlinks zu Fachtermini in der Online-Version anbelangt) nicht vollständig ausgeschöpft wird und zweitens der Lernerfolg zusätzlich zum bereits im Vorfeld engmaschig angelegten Support durch weitere Unterstützungsmaßnahmen auf methodischer, sozialer wie auch inhaltlicher Ebene den Aussagen der Teilnehmenden zufolge intensiviert werden kann. Damit stellen gerade die persönlichen Aspekte und die Abgrenzung zum reinen E-Learning einen wichtigen Faktor für das Gelingen des Fortbildungskonzepts dar, wie die Verbesserungsvorschläge, die vornehmlich die e-learning-basierten Selbstlernphasen erleichtern bzw. die gemeinsamen Präsenzphasen bzw. Teilnehmerkommunikation stärken sollen, zeigen. In Bezug auf die methodische Erreichbarkeit bleibt damit festzuhalten, dass reines E-Learning für BibliothekarInnen trotz tendenziell guter Bewertungen eine Herausforderung darstellt, weshalb die Präsenzphasen durch die gemeinsame Arbeit sowohl motivational als auch inhaltlich und technisch wichtig sind. Nachdem nun mit den Verbesserungsvorschlägen die methodische Akzeptanz der Lehr-Lernform im vorliegenden Kapitel beschlossen wurde, ist mit den vorangegangenen Ergebnissen zur inhaltlichen Akzeptanz (vgl. Kap. 9.2.2) sowie zur Beteiligungsbereitschaft an den verschiedenen Aspekten des Lernsettings (vgl. Kap. 9.2.1) die Darstellung des zweiten Forschungsziels in Form der Akzeptanz des E-Learning-Angebots komplett. Das folgende Kapitel nimmt abschließend das dritte und letzte Forschungsziel zur Nachhaltigkeit in den Blick.

9.3 Forschungsziel 3: Nachhaltigkeit - Integrierbarkeit inhaltlicher und technischer Aspekte der Fortbildung und ihre Selbstwirksamkeit

Im folgenden letzten Teil der Ergebnisdarstellung soll im Vergleich mit den Ausgangsbedingungen vor der Teilnahme (vgl. Kap. 9.1) geprüft werden, ob die Fortbildung eine nachhaltige Wirkung auf die teilnehmenden BibliothekarInnen hat und inwieweit sowohl inhaltliche als auch technische Aspekte in die eigene Arbeit integriert werden. Dazu wird anhand des Lernverlaufes, der über den modul- und lerneinheitenspezifischen Vergleich der Zwischenfragebögen, aber auch im modulübergreifenden Vergleich der qualitativ wie quantifizierenden Eingangs- und Abschlusserhebungen sowie der Telefoninterviews zur Nachhaltigkeit analysiert wurde, der Lernfortschritt und die nachhaltige Wirkung auf die Teilnehmenden aufgezeigt. Dabei wird in Anlehnung an die Kompetenzdefinition nach Weinert (2001, 27f) der Einfluss erstens auf kognitive Fähigkeiten, also Kenntnisse, zweitens auf technische Fertigkeiten und drittens auf Haltungen (im Sinne Weinerts „motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften“) unterschieden. Als vierte Dimension der Nachhaltigkeit der Fortbildung wird die konkrete Implementation in der Praxis und damit der Transfer beschrieben. Entsprechend werden in der Ergebnisdarstellung in einem ersten Schritt die Auswirkungen auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden (9.3.1), schließlich auf ihre Haltungen in der bibliothekarischen Arbeit (9.3.2), ihr Standing im Bibliotheksumfeld (9.3.3) und zum Abschluss der Transfer auf die konkrete Praxis (9.3.4) dargestellt.

9.3.1 Auswirkungen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten

In den folgenden beiden Teilkapiteln wird die nachhaltige Wirkung der Lerninhalte einerseits auf theoretischer Ebene auf die Fähigkeiten der Teilnehmenden in Form des Wissens über die bibliothekarischen Zielgruppen (9.3.1.1) und andererseits auf technischer Ebene in Form der Medienkompetenz und ihrer Selbstwirksamkeit (9.3.1.2) vorgestellt.

9.3.1.1 Kognitive Fähigkeiten: Zielgruppenwissen

Um den Lernzuwachs auf inhaltlicher und damit theoretischer Ebene darzustellen, wurde verteilt über den gesamten Fortbildungsverlauf von Beginn bis zum Ende beider Module erhoben, inwieweit die BibliothekarInnen über leseförderrelevante Aspekte ihrer Zielgruppen, insbesondere also von Kindern und Jugendlichen als Hauptzielgruppe, Bescheid wissen. Dazu wurde in den unterschiedlichen Erhebungsformen vom Eingangsfragebogen bis hin zu den Telefoninterviews mehrstufig nach den Zielgruppenkenntnissen einerseits in Bezug auf Medienhandeln und -präferenzen sowie Interessen und Lernvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen im Speziellen und andererseits subsummierend in Bezug auf zu fördernde Lesegruppen im Allgemeinen gefragt.

Die folgende Tabelle zeigt den Verlauf der Mittelwerte der Einschätzungen über die beiden Fortbildungsmodule hinweg auf der bekannten Skala von 1 (sehr gut/ stimme voll zu) bis 4 (überhaupt nicht / stimme nicht zu).

Tabelle 35: Lernzuwachs Zielgruppenwissen modulübergreifend, Mittelwerte Skala 1-4

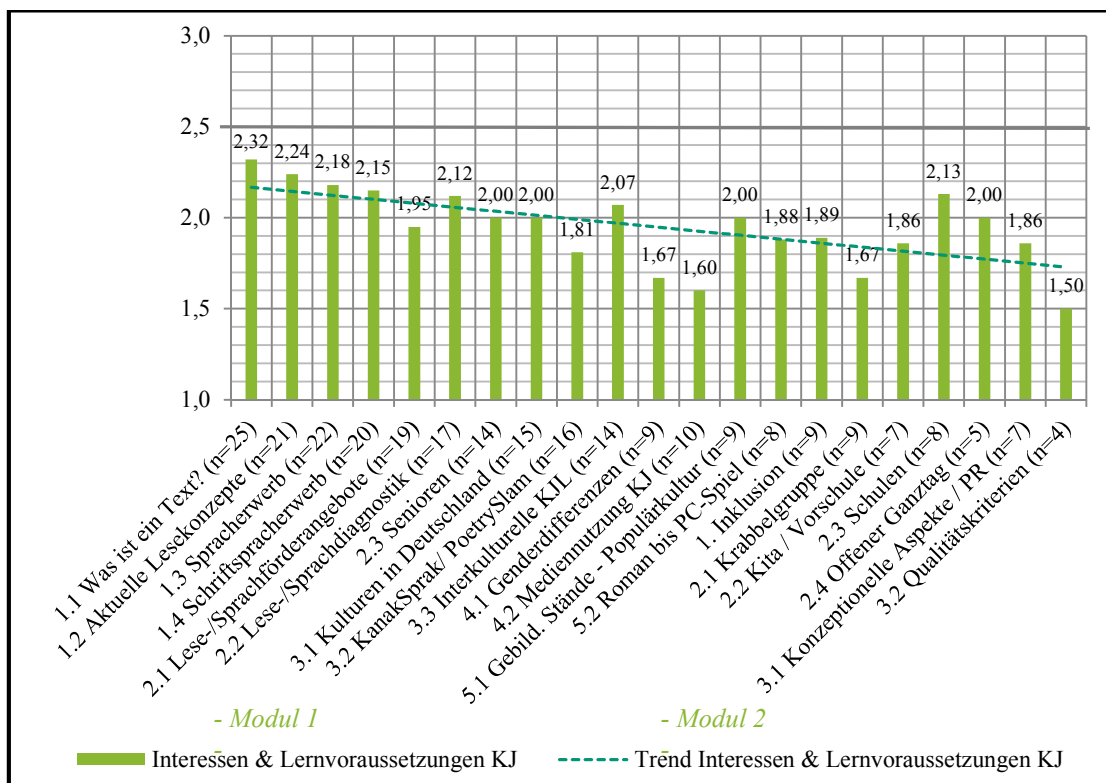
	Modul 1			Modul 2			Lernzuwachs*
	Eingangs-FB	ZF (14 LEs)	Tel	ZF (7 LEs)	Abschluss-FB	Tel	
Medienhandeln & Medienpräferenzen von Kindern & Jugendlichen	2,42 (n=26)	-	2,17 (n=24)	-	1,70 (n=10)	1,80 (n=10)	0,72
Interessen & Lernvoraussetzungen von Kindern & Jugendlichen	-	2,05 (n=219)	1,79 (n=24)	1,86 (n=49)	1,9 (n=10)	1,60 (n=10)	0,45 (0,82**)
	* Differenz der Werte vom ersten zum letzten Erhebungszeitpunkt ** Differenz der Werte der ersten Lerneinheit des Moduls 1 und der Letzten des Moduls 2						

Es wird deutlich, dass bei den Hauptaspekten der Fortbildung, den leseförderspezifischen Bedarfen von Kindern und Jugendlichen die Kenntnisse über beide Module hinweg einen deutlichen Lernzuwachs erfahren. So zeigt sich bei der Kenntnis des Medienhandelns und der Medienpräferenzen von Kindern und Jugendlichen über den Verlauf von der Eingangsbefragung des ersten Moduls zum

unmittelbaren Abschluss des zweiten Moduls in der Abschlussbefragung ein Lernfortschritt von fast drei Viertel Skalenwerten (0,72).

Geht es neben den Interessen auch um die Kenntnis der Lernvoraussetzungen der jungen Zielgruppe, die ebenfalls einen zentralen Bestandteil der Lerninhalte beider Module ausmachen, findet über den Modulverlauf auch hier eine beachtliche, jedoch nicht ganz so deutliche Steigerung von nahezu einem halben Skalenwert statt (0,45). Dieser im Verhältnis zur Einschätzung des Medienhandelns nicht ganz so prägnante Anstieg der Lernzuwachseinschätzung der Lernvoraussetzungen im Verlauf des Moduls 2 mit den relativ konstanten Werten 1,86 und 1,9 kann insofern erklärt werden, als einerseits im zweiten Teil der Fortbildung das Wissen über die Zielgruppen durch das erste Modul bereits vorhanden war und somit nicht erst neu aufgebaut werden musste und andererseits der Fokus hier mehr auf der praktischen Arbeit lag, nachdem der Grundstock der theoretischen Hintergründe bereits im Modul 1 gelegt wurde. Die differenzierte Analyse hingegen belegt darüber hinaus, dass sich der eher moderate Wert der Lernvoraussetzungen dem hohen Anstieg des Lernzuwachses im Medienhandeln anpasst. So offenbart der Blick weg von den in der Tabelle gezeigten lerneinheitenübergreifenden Durchschnittswerten aller 14 bzw. 7 durchgeführten Zwischenbefragungen (2,05 im ersten und 1,86 im zweiten Modul) einen noch höheren Lernzuwachs. Die lerneinheitenspezifische Analyse dieser Frage ergibt einen Lernzuwachs in Höhe von 0,82, wenn man die Differenz zwischen der schlechtesten Einschätzung bei der ersten Modul-1-Lerneinheit (2,32) und der besten Einschätzung bei der letzten Lerneinheitsbewertung am Ende des zweiten Moduls (1,50) betrachtet, wie sie in der nachstehenden differenzierenden Abbildung zur Einschätzung der einzelnen Lerneinheiten beider Module deutlich wird.

Abbildung 29: Lernzuwachs Zielgruppenwissen lerneinheitenspezifisch, Mittelwerte Skala 1-4



Ersichtlich wird dabei auch, dass alle Lerneinheiten mit Werten deutlich unter dem Skalenmittel in Höhe von 2,5 mit positiver Tendenz und deutlich über der anfänglichen Einschätzung vor Fortbildungsbeginn in Höhe von 2,42 bewertet werden. Die verhältnismäßig schlechteren Einschätzungen nach den Anfangseinheiten erklären sich inhaltlich, da es sich hierbei mehr um theoretische Fundierungen für die weitere Arbeit und weniger um konkretes praktisches Zielgruppenwissen handelt. Damit lässt sich abschließend festhalten, dass erstens die gesamten Lerninhalte sowohl von Modul 1 als auch von Modul 2 den Teilnehmenden in jeder Lerneinheit Wissen in Form von Zielgruppenkenntnissen vermittelt haben und damit zweitens die Fortbildung einen hohen Selbstwirksamkeitswert auf die Zielgruppenkenntnisse besitzt, wie der Lernzuwachs und der positive Trend über den gesamten Fortbildungsverlauf zeigt.

Nachdem nun die Auswirkungen der Fortbildung auf die inhaltlichen Fähigkeiten der teilnehmenden BibliothekarInnen in Form des leseförderrelevanten Zielgruppenwissens aufgezeigt wurden, nimmt das folgende Kapitel die Auswirkungen auf deren technische Fertigkeiten sowohl in Form der tatsächlichen, aber auch der subjektiv eingeschätzten Medienkompetenz und damit die mediale Selbstwirksamkeit in den Blick.

9.3.1.2 Technische Fertigkeiten: Medienkompetenz und ihre Selbstwirksamkeit

Im folgenden Kapitel werden die Auswirkungen der Fortbildung auf die medialen Fertigkeiten der Teilnehmenden dargestellt. Dazu werden die Ergebnisse vorgestellt, die Aufschluss darüber geben, wie die BibliothekarInnen ihren Lernfortschritt im Hinblick auf die Medienthematik bewerten. Wie in den Kapiteln zur Selbstwirksamkeit im Rahmen des Theoriedesigns (6.2 und 6.3) und der Operationalisierung im Rahmen des Forschungsdesigns (8.2) deutlich geworden, geschieht dies in der Intention, durch Übung die Akzeptanz und Kompetenz im Zusammenhang mit neuen Medien zu erhöhen. In Form von wiederkehrenden Fragen gaben die BibliothekarInnen daher über den gesamten Fortbildungsverlauf einerseits Auskunft, wie sie ihre allgemeine Medienkompetenz beurteilen und andererseits wie sie mit den jeweiligen Lerneinheiten und der E-Learning-Plattform technisch zurechtgekommen sind. Anhand verschiedener auf der bekannten 4er-Skala gestellten Einschätzungsfragen kann somit die subjektiv empfundene Medienkompetenz sowie die tatsächliche Medienkompetenz, die sich im konkreten technischen Umgang mit Aspekten der Lernaufgaben und der Plattform zeigt, erhoben werden.

Die folgende Grafik zeigt die Mittelwerte der subjektiv eingeschätzten medialen Fähigkeiten und der tatsächlichen technischen Medienkompetenz über den Verlauf beider Fortbildungsmodule hinweg. Dabei wird ersichtlich, dass die Teilnehmenden insbesondere in der subjektiv empfundenen Medienkompetenz, die sich in der allgemeinen Einschätzung sowie in konkreten Aspekten von Medienkompetenz wie Mediennutzung und Mediengestaltung äußert, einen hohen Lernzuwachs von teils weit über einem halben Skalenwert im Vergleich zu den Werten vor der Teilnahme erfahren. Auch in der tatsächlichen Medienkompetenz, die sich im technischen Aufgaben- und Plattformhandling während der Bearbeitung der Lerneinheiten äußert, ist ein Lernzuwachs ersichtlich, der zwar weniger prägnant ausfällt als bei der subjektiven Selbstwirksamkeitseinschätzung, allerdings sind die Einschätzungen mit Werten um 1,5 bereits in beiden Modulen hoch:

Tabelle 36: Lernzuwachs subjektive & tatsächliche Medienkompetenz modulübergreifend, MW Skala 1-4

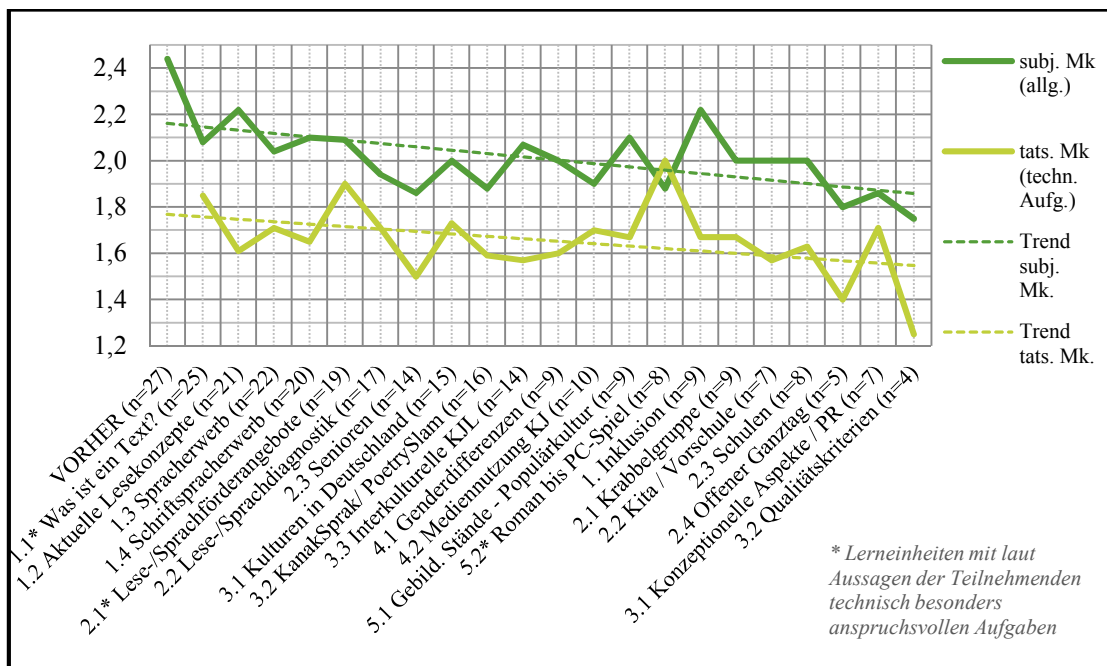
Aspekte Medienkompetenz		Modul 1			Modul 2			Lernzuwachs*	
		EF	ZF (14 LEs)	Tel	ZF (7 LEs)	AF	Tel		
Subj. Mk	Fertigkeiten Umgang neue Medien (allgemein)	2,41 (n=27) (2,2 M2-Fortf.)	2,02 (n=223)	1,86 (n=14)	1,98 (n=49)	2,0 (n=10)	2,0 (n=10)	0,41 (0,6**)	
	Mediengestaltung	Inet aktiv gestaltend	3,19 (n=26)				2,50 (n=10)		0,69
		PC-Programme kreativ	2,65 (n=26)				2,20 (n=10)		0,45
	Mediennutzung	Inet zur Information	1,85 (n=26)				1,60 (n=10)		0,25
		Inet zur Kommunikation	1,92 (n=26)				1,80 (n=10)		0,12
Tats. Mk	Techn. Aufgaben (Forum, Dateiablage)		1,69 (n=222)		1,59 (n=49)	1,5 (n=10)		0,19 (0,75**)	
	Navigation Plattform (Skript/ Wiki)		1,56 (n=220)		1,56 (n=48)	1,5 (n=10)		0,06	
	Textmaterial / Skript (Grafiken/ Links)		1,75 (n=222)		1,76 (n=49)	1,8 (n=10)		-	
		* Differenz der Werte vom ersten zum letzten Erhebungszeitpunkt							
		** höchste Differenz der Werte im Verlauf der einzelnen Lerneinheiten							

Der differenzierte Blick auf die subjektive Einschätzung der allgemeinen Medienkompetenz, die über das mehrstufige Evaluationskonzept an 24 Messzeitpunkten am häufigsten erhoben wurde, zeigt, dass sich die mediale Selbsteinschätzung allein im Laufe des Moduls 1 um etwa einen halben Skalenwert verbessert und dann über den Verlauf der Teilnahme am zweiten Modul stabil bleibt. Bei der subjektiven Einschätzung konkreter Aspekte von Medienkompetenz im Vorher-Nachher-Vergleich werden zum Teil noch höhere Steigerungen deutlich, insbesondere bei den zuvor schlecht eingeschätzten mediengestalterischen Kompetenzen. Während die alltäglichen, basalen Mediennutzungskompetenzen, die von vornherein gut eingeschätzt werden, zwar auch Steigerungen erfahren, gibt es in den anspruchsvolleren mediengestalterischen Tätigkeiten, in denen sich die

BibliothekarInnen vor Teilnahme mit deutlich negativen Werten defizitär einschätzten, enormen Lernzuwachs.

Um den deutlichen Lerneffekt der subjektiv eingeschätzten allgemeinen Medienkompetenz zu verifizieren, zeigt der vergleichende Blick auf die tatsächliche Medienkompetenz im technischen Umgang mit den Aufgaben, dass auch hier kontinuierlich leichte Steigerungen sichtbar werden. Allerdings gibt es hier offenbar Wahrnehmungsverschiebungen in den Einschätzungen. Obwohl die BibliothekarInnen mit sehr guten Mittelwerten um etwa 1,5 ihren technischen Umgang mit den Aufgaben und der Plattform beschreiben, liegt der subjektiv eingeschätzte Wert ihrer gefühlten Medienkompetenz etwa um einen halben Skalenwert darunter. Diese kontinuierliche Unterschätzung der eigenen medialen Fähigkeiten zeigt auch der differenzierte Blick auf die einzelnen Lerneinheiten. Hier wird anhand der parallelen Trendlinien die Verschiebung von Einschätzung und Wirklichkeit besonders deutlich. Neben den Unterschieden in der bibliothekarischen Wahrnehmung zeigt die Grafik mit ihren Trendlinien auch die deutliche Verbesserung sowohl der subjektiven als auch der tatsächlichen technischen Medienkompetenz im Verlauf der einzelnen Lerneinheiten und der beiden Fortbildungsmodule:

Abbildung 30: Lernzuwachs subj. & tats. Medienkompetenz lerneinheitenspezifisch, MW Skala 1-4



Deutlich wird auch, dass Lerneinheiten, bei denen die tatsächliche Medienkompetenz im Zusammenhang mit der Aufgabenbearbeitung verhältnismäßig schlecht eingeschätzt wird (in der Grafik durch „*“ gekennzeichnet), auch diejenigen sind, deren Aufgaben mit Excel- und Wordtabellen einigen BibliothekarInnen größere Schwierigkeiten bereitet haben. Neben diesen besagten drei Lerneinheiten, bei denen die subjektive Kompetenzeinschätzung in ihren Werten nach oben hin abweicht, fällt auch auf, dass zu Beginn des zweiten Fortbildungsmoduls (dessen Aufgaben der ersten Lerneinheit technisch nicht anspruchsvoll waren) die eigene subjektive Medienkompetenz ebenfalls schlechter als im weiteren Verlauf eingeschätzt wird. Zwar ist auch der Wert 2,22 immer noch deutlich im positiven Bereich, aber dennoch kann daraus geschlossen werden, dass nach einer neun- bzw. zweieinhalbmonatigen Pause zwischen Modul 1 und Modul 2 die Überzeugung der eigenen Selbstwirksamkeit in Bezug auf das mediale Können wieder nachlässt. Im weiteren Verlauf wird das Selbstvertrauen in die eigene Medienkompetenz wieder höher und erreicht nach der letzten Einheit den Höchstwert von 1,75. Hier erreicht auch das tatsächliche Können im Umgang mit den Aufgaben den Höchstwert von 1,25, was wiederum die Wirkung der medialen Praxis im Rahmen der Fortbildung bestätigt.

Damit lässt sich festhalten, dass die Teilnahme an der Fortbildung nicht nur zu einer faktischen Verbesserung der tatsächlichen Medienkompetenz der BibliothekarInnen führt (mit einer Steigerung von etwa zwei Drittel eines Skalenwertes auf der 4er-Skala als höchste Differenz in den Lerneinheitsbewertungen), sondern auch deren subjektive Überzeugung in ihr eigenes mediales Können im Rahmen der Selbstwirksamkeit um drei Viertel Skalenwerte stärkt. Dabei werden durch die kontinuierliche mediale Praxis gerade im Bereich der Mediengestaltung (beispielsweise Präsentation der Bibliothek auf der eigenen Homepage, aber auch beim Design von ansprechenden Flyern und ähnlichem Informationsmaterial) konkrete Medienkompetenzen aufgebaut sowie Hemmschwellen abgebaut.

Deutlich werden auch verschiedene Zusammenhänge zwischen der tatsächlichen Medienkompetenz, die sich im Umgang mit der Plattform und den Lernaufgaben äußert, und der subjektiven Selbsteinschätzung. Zum einen steigern sich beide über den Verlauf aller Lerneinheiten und Module hinweg kontinuierlich parallel, was auf die Wirksamkeit der Fortbildung hindeutet, zum anderen wird aber auch eine

Diskrepanz in der medialen Selbstwahrnehmung sichtbar, indem die BibliothekarInnen ebenso kontinuierlich ihre gefühlte Medienkompetenz mit einem halben Skalenwert unter ihrem tatsächlichen medialen Können und damit schlechter bewerten. Ein Beleg für die Unterschätzung der eigenen medialen Fähigkeiten, aber auch der Beleg für den Beitrag der Fortbildung zu deren Kompensation ist die Verschlechterung der Medienkompetenzeinschätzung nach der Fortbildungspause zwischen Modul 1 und Modul 2, die sich erst im weiteren Verlauf der Fortbildung wieder stabilisiert und am Ende ihren Höchstwert erreicht. Damit leistet die Fortbildung nicht nur einen Beitrag zur Erhöhung der tatsächlichen Medienkompetenz, sondern auch zur Stärkung der Überzeugung in die eigene Medienkompetenz und verfügt damit über eine hohe Selbstwirksamkeit. Nachdem nun die Auswirkungen der Fortbildung auf die medialen technischen Fertigkeiten in Form der sowohl subjektiv eingeschätzten als auch der tatsächlichen Medienkompetenz aufgezeigt und somit die mediale Selbstwirksamkeit dargestellt wurden, ist das Kapitel zum Einfluss auf die bibliothekarischen zielgruppenbezogenen Fähigkeiten (9.3.1.1) und medialen Fertigkeiten vollständig. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Auswirkungen auf die Haltungen und Einstellungen für die bibliothekarische Arbeit näher beleuchtet.

9.3.2 Auswirkungen auf Haltungen in der bibliothekarischen Arbeit

Nachdem im Vorangegangenen die Auswirkungen der Fortbildung auf die inhaltlichen und technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der BibliothekarInnen dargestellt wurden (9.3.1), wird in Anlehnung an Weinerts Kompetenzdefinition, zu der neben den o.g. Kenntnissen auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften gehören (vgl. Kap. 9.3), im vorliegenden Kapitel die nachhaltige Wirkung auf die Haltungen der BibliothekarInnen in ihrer bibliothekarischen Arbeit beschrieben. Dazu werden die Ergebnisse vorgestellt, die Aufschluss geben über die Auswirkungen auf die zentralen (im Vorfeld im Rahmen der Ausgangsbedingungen häufig als defizitär sich darstellenden⁹⁰) bibliothekarischen Einstellungen in Form des Selbstbewusstseins gegenüber Kooperationspartnern (9.3.2.1), der Zielgruppenorientierung und damit

⁹⁰ Vgl. hierzu die Ergebnisse im Rahmen der Ausgangsbedingungen zum bibliothekarischen Selbstverständnis im Hinblick auf Zielgruppen und das eigene Selbstbild in Kap. 9.1.3.

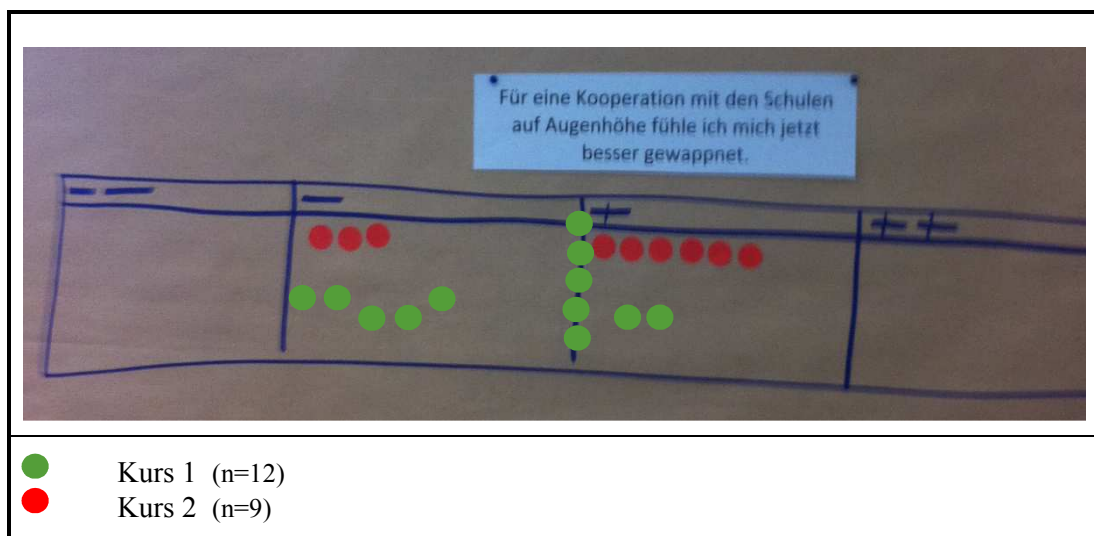
dem Zielgruppenbewusstsein (9.3.3.2) sowie dem bibliothekarischen Selbstbild und beruflichen Selbstverständnis (9.3.2.3).

9.3.2.1 Einstellungen und Selbstbewusstsein gegenüber Kooperationen

Im vorliegenden ersten Teilkapitel soll dargestellt werden, inwieweit die Fortbildung dazu beitragen konnte, das Selbstbewusstsein der teilnehmenden BibliothekarInnen gegenüber Kooperationspartnern zu erhöhen. Dazu dienen insbesondere das Live-Voting im Rahmen der Abschlussveranstaltung des ersten Moduls sowie im Falle des Fortsetzungsmoduls 2 die Erfahrungen der Teilnehmenden in der Abschlussbefragung und in den Telefoninterviews ein halbes Jahr später als Grundlage.

Wie im Rahmen der Ausgangsbedingungen die beiden Eingangsdiskussionen einstimmig belegen, ist das Selbstbewusstsein gegenüber Kooperationspartnern aufgrund von bibliothekarischen Wissensdefiziten, Verständigungsproblemen und Desinteresse von Seiten anderer Bildungsinstitutionen (vgl. Kap. 9.1.3.3) sowie Widerstand bei Kooperationsbemühungen (vgl. Kap. 9.1.4), wie auch im Eingangsfragebogen deutlich wurde, zum Zeitpunkt vor der Teilnahme gering. Der Blick auf das anonyme Live-Voting zum Selbstbewusstsein und dem Begegnen der Kooperationspartner auf Augenhöhe nach der Modul-1-Fortbildung zeigt heterogene Ergebnisse. Auf die Einschätzungsfrage bzw. -aussage, dass man sich „für eine Kooperation mit den Schulen auf Augenhöhe [...] besser gewappnet fühle“ antworten 5 der 12 Kurs-1-Teilnehmenden (also über 40%) mit negativer Tendenz. Ein ebenso hoher Anteil wählt die goldene (ursprünglich nicht vorgesehene) Mitte wie in der folgenden aggregierten Abbildung beider Abstimmungen deutlich wird:

Abbildung 31: Live-Voting Abschlussdiskussion M1 - Kooperation auf Augenhöhe



In Kurs 2 hingegen entscheidet sich mit zwei Drittel eine noch größere Mehrheit dafür, die Frage zu bejahen. Umgerechnet auf die bekannte 4er-Skala ergibt sich damit für Kurs 1 der tendenziell schlechte Mittelwert 2,63 und für Kurs 2 der in die positive Tendenz gehende Wert 2,33. Insgesamt handelt es sich mit einem Gesamt-Mittelwert beider Kurse in Höhe von 2,5 jedoch um die schlechteste Einschätzung im Rahmen des Live-Votings und den einzigen Wert, der keine positive Tendenz erkennen lässt.

Der Blick auf den Verlauf der Einschätzungen über das Fortsetzungsmodul hinweg zeigt eine deutliche Verbesserung. So macht die Analyse der Abschlussbefragung am Ende des zweiten Moduls vor dem Hintergrund der zögerlichen neutralen Einschätzung der Modul-1-Kandidaten deutlich, dass hier das Selbstbewusstsein derselben lickertskalierten Aussage zur Kooperation auf Augenhöhe mit einem Mittelwert in Höhe von 2,2 höher ist. Auch die Kontrollfragen, die die Selbsteinschätzung und das Selbstbewusstsein im Umgang mit Kooperationspartnern in derselben Skala, jedoch nur negativ formuliert erheben, zeigen mit sehr guten Werten um 1,5 einen deutlichen Zuwachs im Selbstbewusstsein nach Teilnahme an Modul 2. Die folgende Tabelle zeigt die Mittelwerte der (im Falle der Negativ-Aussagen des Abschlussfragebogens ins Gegenteil umformulierten und an die Skalenpole entsprechend angepassten) Einschätzungen über den Verlauf vom Ende der Modul-1-Fortbildung über die letzte Veranstaltung des Moduls 2 bis zu den Telefoninterviews ein halbes Jahr nach Teilnahme an Modul 2:

Abbildung 32: Verlauf des Selbstbewusstseins bei Kooperationen modulübergreifend (MW Skala 1-4)

	Modul 1 (Live-Voting)	Modul 2 (Abschluss-FB)	Modul 2 (Tel)
Für eine Kooperation mit den Schulen auf Augenhöhe fühle ich mich jetzt besser gewappnet	2,5 (n=21)	2,2 (n=10)	-
Es fällt mir nicht schwer, "kooperationsresistente" Lehrer argumentativ zu überzeugen.**	-	1,6* (eigentlich 3,4; n=10)	-
Bei Kooperationen (bzw. wenn ich mich darum bemühe) mache ich meistens gute Erfahrungen.**	-	1,4* (eigentlich 2,6; n=10)	-
Ich fühle mich sicher, mit Lehrern und anderen Kooperationspartnern über Leseförderangebote zu sprechen.	-	1,7 (n=10)	1,5 (n=10)
<p>* angepasster Mittelwert, da aufgrund der negativ formulierten Aussage der Pol 1 (stimme sehr zu) in jenen Fällen nicht dem Wünschenswertesten entspricht, sondern der Wert 4 (stimme nicht zu), wurden für die bessere Vergleichbarkeit im Rahmen der Ergebnisdarstellung die tatsächlichen Werte angepasst. Die ursprünglichen Mittelwerte der Auswertung sind in Klammern dahinter vermerkt.</p> <p>** angepasste Einschätzungsaussage, da die ursprünglichen im Fragebogen verwendeten Aussagen negativ formuliert sind („Manchmal fällt es mir schwer, ‚kooperationsresistente‘ Lehrer argumentativ zu überzeugen.“ bzw. „Bei Kooperationen [bzw. wenn ich mich darum bemühe] mache ich meistens weniger gute Erfahrungen.“), wurden die Aussagen zur besseren Vergleichbarkeit umformuliert und mit den entsprechend vergleichbareren Gegen-Werten versehen.</p>			

Es wird deutlich, dass über die Messzeitpunkte der einzelnen Module hinweg sowohl von Modul 1 zu Modul 2 als auch vom letzten Präsenztage der Modul-2-Fortbildung zu den Telefoninterviews ein halbes Jahr später das Selbstbewusstsein in Sachen Kooperationen stetig zunimmt. Dabei zeigt der Vergleich der Modul-1- mit den Modul-2-Werten, dass hier der durchschnittliche Selbstbewusstseinszuwachs fast einen ganzen Skalenwert beträgt (Differenz zwischen 2,5 und dem durchschnittlichen Abschlussfragebogen-Wert in Höhe von 1,7) und auch im Nachgang der Fortbildung das Selbstbewusstsein von einem Zuwachs in Höhe von 0,2 profitiert.

Damit bleibt trotz der Erhöhung im Selbstbewusstsein und entsprechend der Selbstwirksamkeit in Sachen Kooperationen festzuhalten, dass die Fortbildung zwar dazu beiträgt, das Selbstbewusstsein gegenüber Kooperationspartnern durch Wissen zu erhöhen, ein möglicherweise durch Kooperationswiderstände hervorgerufenen inhärentes Selbstbewusstseinsdefizit bei einzelnen Teilnehmenden aber auch durch die Fortbildung nicht kompensiert werden kann, wie die Werte gerade der argumentativen Überzeugungsfähigkeit kooperationsresistenter Lehrer zeigen. Hier handelt es sich um den Selbstbewusstseinsaspekt, der mit 5 verneinenden Werten (3 und 4) am ehesten abgelehnt wird und zeigt, dass die Hälfte der Modul-2-Teilnehmenden auch nach dem Fortsetzungsmodul ihre Überzeugungsfähigkeit in Sachen Kooperationen als nach wie

vor schlecht einschätzen. Damit wird deutlich, dass die Fortbildung zwar generell einen Beitrag zur Erhöhung des Selbstbewusstseins leisten kann, aber in manchen Fällen Kooperationsschwierigkeiten alleine durch die Fortbildung nicht zu bewältigen sind, nämlich dann, wenn die Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten und damit das Selbstbewusstsein stabil und defizitär bleibt.

Festzuhalten bleibt aber mit Blick auf die Einschätzung ein halbes Jahr nach Teilnahme an Modul 2 auch, dass hier alle Teilnehmenden auf die Frage, wie sie sechs Monate nach Teilnahme „im Vergleich zu der Zeit vor der Fortbildung [ihre] persönliche Fähigkeit einschätzen, mit Kooperationspartnern über Leseförderangebote zu sprechen“ einstimmig positiv mit den Werten 1 und 2 antworten, was auf eine Wirkung hindeutet, die erst nach einer gewissen Implementationszeit einsetzt.

Damit bleibt insgesamt festzuhalten, dass die Fortbildung das Potenzial hat, das Selbstbewusstsein der BibliothekarInnen durch fundiertere Kenntnisse zu stärken und sie somit durch das zur Verfügung gestellte fachliche Wissen auch einen Einfluss auf das Auftreten gegenüber Kooperationspartnern und damit das Selbstbewusstsein hat. Als Grund für die wesentlich deutlichere Bestätigung des verbesserten Selbstbewusstseins mehrere Monate nach Teilnahme im Vergleich zur Zeit während der Fortbildung kann die Wirkung gesehen werden, die erst in der Zeit danach richtig einsetzt. Nachdem damit nun die Auswirkungen der Fortbildung auf die Haltungen in Bezug auf Kooperationen und das Selbstbewusstsein gegenüber den Kooperationspartnern beschrieben wurden, werden im folgenden letzten Teilkapitel der Einfluss auf die Einstellungen und das Bewusstsein gegenüber den Lerninhalten und damit den bibliothekarischen Zielgruppen aufgezeigt.

9.3.2.2 Einstellungen und Bewusstsein gegenüber Zielgruppen

Im Folgenden werden die Ergebnisse vorgestellt, die Aufschluss darüber geben, inwieweit die Fortbildung dazu beitragen konnte, die Haltungen und Einstellungen der BibliothekarInnen in Bezug auf die lesesensiblen Zielgruppen zu ändern. In einem ersten Schritt wird dazu das Zielgruppenbewusstsein zu Beginn sowie im Vergleich nach der Teilnahme an beiden Modulen anhand konkret geäußerter Zielgruppenwünsche und der tatsächlichen Zielgruppenerreichung aufgezeigt. Im

Anschluss daran werden die Einschätzungen der BibliothekarInnen bezüglich ihrer eigenen Zielgruppenänderung über den Verlauf des Moduls 1 und 2 in Beziehung gesetzt.

Die folgende Tabelle zeigt die Zielgruppenorientierung der BibliothekarInnen, die sie vor und nach Teilnahme an der Fortbildung in Form von Zielgruppenwünschen zu Beginn in der Eingangsbefragung des Moduls 1 sowie zum Ende in der Abschlussbefragung des Moduls 2 äußerten. Um Aussagen über die unmittelbare Wirkung der Fortbildung zu treffen, wird zum Vergleich die tatsächliche Zielgruppenerreichung zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung nach Modul 2 dazu in Beziehung gesetzt. Dabei werden zur besseren Übersicht von den Mehrfachantworten jeweils nur die vier am häufigsten genannten Zielgruppen sowie die letzten und vorletzten Ränge aufgeführt:

Tabelle 37: Entwicklung der Zielgruppenorientierung & Vergleich mit der tatsächlichen Erreichung

4 meistgenannten Zielgruppen* (Frage mit Mehrfachantwort)	Zielgruppenwünsche vor TN an M1 (EF, n=26)	Zielgruppenwünsche nach TN an M2 (AF, n=10)	Zielgruppenerreichung nach TN an M2 (AF, n=10)
	Welche Zielgruppen wollen Sie in Zukunft noch stärker ansprechen?	Welche Zielgruppe wollen Sie in Zukunft vermehrt gezielt (und durch besondere Angebote unterstützt) ansprechen?	Werfen Sie nun einen "Expertenblick" auf Ihr bestehendes Bibliotheksangebot. Welche Zielgruppen werden damit angesprochen?
K/J aus nicht leseorientierten Familien	#1	#2	
K/J mit Migrationshintergrund	#2	#2	
S/S der Hauptschule	#3	(vorletzter Rang)	
S/S der Realschule	#4		
S/S der Gesamtschule	#4		
Berufsschule		(vorletzter Rang)	(vorletzter Rang)
Körperlich Behinderte	(vorletzter Rang)	#1	(letzter Rang)
speziell männliche Leser		#2	
K/J aus leseorientierten Familien	(letzter Rang)		#1
K. im Grundschulalter			#2
K. im Kita- & Vorschulalter			#2
S/S des Gymnasiums		(letzter Rang)	#2

* die leeren Felder bedeuten nicht, dass die jeweiligen Zielgruppen keine Nennung erfahren haben, der besseren Übersicht wegen wurde auf die Darstellung dieser Zwischenränge verzichtet und nur die vorletzten und letzten Ränge angegeben.

Der Blick auf die Zielgruppenorientierung vor der Teilnahme zeigt mit den Zielgruppenwünschen Kinder und Jugendliche aus nicht leseorientierten Familien, aus Familien mit Migrationshintergrund sowie Haupt- und anderen weiterführenden Schulen, dass hier ein Bewusstsein für lesesensible Zielgruppen bereits im Vorfeld vorhanden ist. Unklar bleibt, ob diese leseförderbedürftigen Zielgruppen aus dem Seminarüberblick, der den Teilnehmenden schon vor Start zur Verfügung stand, als fortbildungsrelevante Zielgruppen erkannt und möglicherweise mit einer sozialen Erwünschtheitserwartung einhergehend deshalb benannt wurden.

Auch die Zielgruppenwünsche am unmittelbaren Ende der Modul-2-Fortbildung zeigen, dass mit einer Öffnung hin zu im Vorfeld nicht oder kaum bedachten Zielgruppen wie speziell männlichen Lesern und im Sinne der Inklusion auch Menschen mit besonderen körperlichen Einschränkungen und der Beibehaltung von Kindern und Jugendlichen aus nicht leseorientierten oder mehrkulturellen Hintergründen das Zielgruppenbewusstsein für lesesensible Zielgruppen ausgebaut wurde. Trotz der positiven Prognose werden Hauptschulen und Berufsschulen so gut wie gar nicht als relevante Zielgruppen wahrgenommen.

Der Blick auf den Vergleich der Zielgruppenwünsche mit dem Status quo der tatsächlichen Erreichung zeigt, dass diese beiden wichtigen Schulformen mit dem zum Zeitpunkt der Beendigung des Moduls 2 bestehenden Bibliotheksangebot auch nicht erreicht werden. Erreicht wird hingegen nach wie vor lesenahes Klientel sowie Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter und die ebenfalls tendenziell lesenahen Gymnasiasten, was darauf hindeutet, dass die Fortbildung zwar bis zu einem gewissen Punkt das Zielgruppenbewusstsein schärfen konnte, die tatsächliche Angebotspraxis aber auch nach über fünf Monaten reiner Fortbildungszeit (einschließlich der Anwendungszeit zwischen Modul 1 und 2) neue Zielgruppen nicht bedient.

Dieses Defizit in der Zielgruppenorientierung belegt auch der Vergleich der Entwicklung des Zielgruppenbewusstseins über die beiden Module hinweg sowie nach einer Anwendungszeit. Gerade bei der Erweiterung der im Vorfeld bestehenden Zielgruppen durch neue durch die Fortbildung eröffnete Nutzergruppen wird deutlich, dass die BibliothekarInnen sowohl ein halbes Jahr nach Teilnahme an der Modul-1-Fortbildung als auch ein halbes Jahr nach Modul 2 ihre Zielgruppenorientierung wenig

bis gar nicht geändert haben. Dies belegen insbesondere die beiden Telefoninterviews, aber auch der Abschlussfragebogen unmittelbar nach Beendigung von Modul 2. Die folgende Tabelle zeigt dazu die Einschätzungsmittelwerte der Teilnehmenden, inwieweit sich zielgruppenbezogene Orientierungen im Zuge der Fortbildung auf der bekannten Skala von 1 bis 4 geändert haben:

Tabelle 38: Zielgruppenbewusstsein nach Teilnahme an Modul 1 & 2 (MW Skala 1-4)

Aspekte des Zielgruppenbewusstseins	Modul 1 Tel (n=24)	Modul 2 Abschluss-FB (n=10)	Modul 2 Tel (n=10)
Ich habe durch die Fortbildung nun andere Zielgruppen im Fokus als vorher.	2,58	2,3	2,5
Ich nehme jetzt viele Aspekte meiner bibliothekarischen Arbeit anders wahr.	-	2,1	2,1
Die Fortbildung hat mir gezeigt, welche Zielgruppen momentan noch wenig Berücksichtigung in unserem tatsächlichen Bibliotheksangebot finden.	-	2	1,5

Die Mittelwerte um das rechnerische neutrale Skalenmittel in Höhe von 2,5 der Telefoninterviews ein halbes Jahr nach den beiden Fortbildungsmodulen machen deutlich, dass sich die Zielgruppen der teilnehmenden BibliothekarInnen weder nach einer Anwendungszeit nach Modul 1 noch nach Modul 2 wesentlich geändert haben. Lediglich in der Einschätzung des Abschlussfragebogens unmittelbar am Ende der Modul-2-Fortbildung zeigt sich mit dem positiven Mittelwert 2,3 eine Tendenz, dass (zumindest) die Teilnahme am Fortsetzungsmodul 2 zu einer Änderung in der Zielgruppenorientierung führen konnte. Damit bleibt für den Einfluss der Fortbildung auf das Zielgruppenbewusstsein festzuhalten, dass die Teilnahme nur am ersten Modul zu keiner Änderung führt, während durch den Fortsetzungsbesuch am Modul 2 zumindest tendenziell neue Zielgruppen eröffnet werden. Die unmittelbare Implementierung im Angebotssetting hat nicht stattgefunden, ebenso scheinen die lesesensiblen Zielgruppen mit der Zeit wieder marginalisiert zu werden, die der schlechtere neutrale Mittelwert der Telefoninterviews nach Modul 2 zeigt.

Wenn die BibliothekarInnen auch eine starre Zielgruppenorientierung zu haben scheinen, so haben die Lerninhalte der Fortbildung zumindest Einfluss auf die Wahrnehmung. Mit konstant guten Mittelwerten in Höhe von 2,1 geben die befragten Modul-2-Teilnehmenden sowohl im unmittelbaren Abschluss der Modul-2-

Fortbildung als auch nach einer Anwendungszeit von einem halben Jahr an, dass viele Aspekte in der eigenen bibliothekarischen Arbeit anders wahrgenommen werden.

Noch positiver - insbesondere nach der halbjährigen Anwendungszeit nach Beendigung des Moduls 2 - wird der Umstand bewertet, dass die Fortbildung den BibliothekarInnen nicht berücksichtigte Zielgruppen im Angebotssetting eröffnet habe. Mit 1,5 handelt es sich hierbei um den höchsten Mittelwert, der deutlich macht, dass, auch wenn die Zielgruppenorientierung auf lesesensible Zielgruppen lediglich in Teilen vorhanden ist und die konkreten Zielgruppen sich nur bedingt ändern, die Fortbildung immerhin eine Sensibilität auf die blinden Flecken nicht erreichter Zielgruppen bewirken kann.

Damit bleibt für den Einfluss der Fortbildung auf die Zielgruppenorientierungen der BibliothekarInnen festzuhalten, dass sich auch nach fast einem halben Jahr effektiver Fortbildungszeit sowie zusätzlicher neun- bzw. zweieinhalbmonatiger Pause zwischen dem Modul-1- und Modul-2-Teil das Zielgruppenbewusstsein zwar zugunsten weiterer lesesensibler Zielgruppen geöffnet hat, nach wie vor aber bestimmte Gruppen wie Berufs- und Hauptschüler ausgeblendet werden und auch eine Zielgruppenänderung konstant über beide Module hinweg nicht eingestanden wird. Dies führt dazu, dass zum Zeitpunkt der Durchführung der Modul-2-Interviews die Bibliotheken in ihrer bibliothekarischen Angebotspraxis und Zielgruppenerreichung auf lesenahe Zielgruppen fixiert bleiben. Nachdem nun die Auswirkungen der Fortbildung auf die Zielgruppenorientierung der BibliothekarInnen beschrieben wurden, nimmt das folgende Kapitel abschließend den Einfluss auf das bibliothekarische Selbstbild und das beruflichen Selbstverständnis in den Blick.

9.3.2.3 Bibliothekarisches Selbstbild und Selbstverständnis zur Rolle der Bibliothek

Die folgenden Darstellungen nehmen die nachhaltige Wirkung auf die Haltungen der BibliothekarInnen bezüglich ihrer eigenen Rolle im Speziellen und die Sichtweise auf die Rolle der Bibliothek im Allgemeinen in den Blick. Für die Wahrnehmung der eigenen Rolle gibt ein mehrstufig abgefragtes Persönlichkeitsprofil mit gegensätzlichen Adjektivpaaren zur Selbsteinschätzung Aufschluss über den Einfluss

der Fortbildung auf das bibliothekarische Selbstbild. Die folgende Tabelle zeigt den Anteil der Zustimmungen zu den beiden Polen auf die Frage „Mit Blick auf die Situation Ihrer Bibliothek: Wie würden Sie sich in Ihrer bibliothekarischen Arbeit am ehesten charakterisieren?“ Dazu werden in absteigender Reihenfolge die Eigenschaften aufgelistet, die über alle drei Erhebungszeiträume hinweg (ein halbes Jahr nach Beendigung des Moduls 1, an der Abschlussveranstaltung von Modul 2 sowie ein halbes Jahr danach⁹¹), die größte Zustimmung zum jeweils positiver besetzten Begriff erzielten. Die rechte Spalte zeigt die entsprechenden zugehörigen Durchschnittswerte an:

Tabelle 39: Verlauf des bibliothekarischen Selbstbilds nach Modul 1 & 2 (Polaritätsprofil)

Selbstbild		Modul 1 Tel (n=24)		Modul 2 Abschluss-FB (n=10)		Modul 2 Tel (n=10)		Ø*
aktiv	passiv	83,33%	16,67%	100%	-	100%	-	80 - 91%
neugierig	vorsichtig	83,33%	16,67%	100%	-	90%	10%	
optimistisch	pessimistisch	91,67%	8,33%	90%	10%	90%	10%	
innovativ	konservativ	83,33%	16,67%	90%	10%	90%	10%	
flexibel	routiniert	79,17%	20,83%	90%	10%	80%	20%	
stark	schwach	79,17%	20,83%	90%	10%	80%	20%	
mutig	zögerlich	75,00%	25,00%	90%	10%	80%	20%	
sicher	unsicherer	70,83%	29,17%	90%	10%	80%	20%	70 - 79%
entscheidungsfreudig	abwartend	58,33%	41,67%	90%	10%	90%	10%	
offen	kritisch	62,50%	37,50%	80%	20%	90%	10%	
agierend	reagierend	58,33%	41,67%	90%	10%	80%	20%	
gestaltend	umsetzend	62,50%	37,50%	70%	30%	80%	20%	40 - 60%
intuitiv	rational**	50,00%	50,00%	60%	40%	70%	30%	
offensiv	defensiv	70,83%	29,17%	80%	20%	80%	20%	
unkonventionell	traditionsbewusst	58,33%	41,67%	70%	30%	70%	30%	
kognitiv	emotional**	50,00%	50,00%	50%	50%	30%	70%	

* Die Durchschnittswerte geben jeweils die durchschnittliche Zustimmung zu den positiv besetzten Polen auf der linken Seite des Polaritätsprofils aller drei Erhebungszeitpunkte an.
 ** Neutrale Begriffspaare.

⁹¹ Im Abschlussfragebogen und in den Telefoninterviews des zweiten Moduls wurden die Pole wegen vermuteter sozialer Erwünschtheit in den Modul-1-Antworten statt der Einfachwahlmöglichkeit über eine 4er-Skala abgefragt, um eine weniger scharfe Dichotomie vorzugeben. Aufgrund der besseren Vergleichbarkeit zum ersten Modul wurden die Antworten durch Gruppen-/Klassenbildung wieder zu den ursprünglichen zwei Polen zurückgeneriert, indem die ersten beiden Skalenwerte dem einen und die beiden anderen Werte dem komplementären Adjektiv zugeordnet wurden.

Der moduldifferenzierende Blick auf die höchsten Zustimmungswerte zeigt, dass die Teilnahme am Modul 1 dazu geführt hat, dass sich als größter Effekt bis auf zwei Ausnahmen alle der 27 befragten BibliothekarInnen *optimistisch* fühlen. Nach Teilnahme an Modul 2 ist es sogar nur noch eine Person, die sich mehr pessimistisch als optimistisch sieht (Wert 3 auf der 4er-Skala). Daneben hat die Fortbildung in ebenso hohem Maße dazu geführt, dass die Teilnehmenden *neugieriger* und *innovativer* geworden sind (90% nach Modul 2). Den höchsten Effekt erzielt die Teilnahme an beiden Modulen in der Aktivität der BibliothekarInnen. Sowohl im unmittelbaren Anschluss an den Modul-2-Teil im Abschlussfragebogen als auch ein halbes Jahr später in den Telefoninterviews bezeichnen sich alle als *aktiv* in ihrer bibliothekarischen Arbeit.

Die größte Eigenschaftsänderung im Vergleich von Modul 1 zu Modul 2 ergibt sich mit etwa 30%igem Zuwachs in den Bereichen *entscheidungsfreudiger* (31,67%) und *offener*, also weniger kritisch zu sein (27,5%). Dennoch gibt eine Teilnehmerin im Modul-2-Interview mit dem Wert 3 an, immer noch mehr kritisch als offen zu sein, denn „kritisch [zu sein] ist immer gut“ (vgl. Dokument:K1_P9_16-15; Position: 158 - 158; Code Habitus NACH FB\Selbstverständnis NACH Veränderungen/ Aufgaben /Probleme\negativ). Abgesehen von diesem Einzelfall sind weitere Zuwächse in Höhe von etwa 20% in den Bereichen der Charakterisierung als *agierend* (und nicht mehr nur reagierend) sowie *gestaltend* (und nicht umsetzend) zu verzeichnen.

Trotz der insgesamt positiven Selbsteinschätzung (insbesondere nach Teilnahme am zweiten Teil) scheint mit relativ hohen Anteilen sowohl nach dem ersten (41,67%) als auch nach dem zweiten Modul (30% in beiden Befragungsmethoden) die Eigenschaft *traditionsbewusst* bei bestimmten BibliothekarInnen beständig zu sein. Dies bestätigt auch die gezielte Frage mit Einfachwahlmöglichkeit im Abschlussfragebogen, in der wiederum 40% der Modul-2-Teilnehmenden angeben, traditionsbewusst zu sein im Vergleich zu 60%, die sich als unkonventionell bezeichnen⁹². Eine mögliche Erklärung für die hohe Traditionsorientierung und im Sinne Meads rückwärtsgewandte Arbeitshaltung kann im Alter liegen. Wie die teilnehmerspezifische Analyse der vier

⁹² Antwort auf die Frage: „Mit Blick auf die Situation Ihrer Bibliothek: Wie würden Sie sich in Ihrer bibliothekarischen Arbeit am ehesten charakterisieren?“

traditionsbewussten Antworten anhand der anonymen Codes ergab, lag das Alter der vier Teilnehmerinnen bei 33, 46, 55 und 58 Jahren, wobei die Letztgenannten zu den Kursältesten zählten. Damit ergibt sich mit durchschnittlich 48 Jahren ein weit höheres Durchschnittsalter als der Gesamtschnitt im Modul 2 in Höhe von 41,9 Jahren. Einen Hinweis für die Richtigkeit dieser Tatsache gibt zudem ein Telefoninterview, in dem in diesem Zusammenhang davon die Rede ist, dass viele BibliothekarInnen überaltert seien:

Dokument: M2_9_P13_14-7

Position: 124 - 124

Code: Habitus NACH FB\Selbstverständnis NACH Veränderungen/ Aufgaben /Probleme\negativ

P14-7: Und da tut sich auch, sagen wir einmal so ein Gefüge, wie Bibliothek, jedenfalls hier vor Ort, schwie/ schwer, weil die alle auch überaltert sind.

Ein weiterer Erklärungsansatz für die geringe Innovationsbereitschaft könne in geringer Motivation und „Unmut“ aufgrund von unterschiedlicher Bezahlung liegen (vgl. ebd. Position: 166 - 166), weshalb eine Besserung des Überalterungs- und Unzufriedenheitsproblems nur durch die radikale Änderung des Systems möglich sei:

Dokument: M2_9_P13_14-7

Position: 329 - 329

Code: Habitus NACH FB\Selbstverständnis NACH Veränderungen/ Aufgaben /Probleme\negativ

Man müsste also ein bisschen an dem System als solchem verändern. (5) Man müsste das Personal erneuern, sage ich jetzt einmal, altersmäßig und auch ideenmäßig, ne, was natürlich zwangsläufig durch neue Leute wahrscheinlich passieren würde, wenn man die richtigen herauspickt, sagen wir einmal so. (4) Ich denke für das System Bibliothek müsste unbedingt da irgendwie dieser Anreiz sein, da auch irgendwo einmal hinzukommen, sprich, die die Aufstiegschancen oder wie auch immer, müssten einmal irgendwie neu geregelt werden oder vorhanden sein überhaupt.

Der Blick weg vom Selbstverständnis der persönlichen Rolle hin zu Rolle und Aufgaben der Bibliothek im Allgemeinen zeigt, dass ein ähnlich hoher Anteil wie bei der Traditionsorientierung die skalierten Aussagen zur Rückwärtsgewandtheit in der bibliothekarischen Arbeit verneint. Die folgende Tabelle zeigt die Antwortverteilung auf die drei likertskalierten Aussagen, indem erneut die Werte 1 und 2 sowie die Werte 3 und 4 zu Gruppen aggregiert wurden und im Anschluss daran der Mittelwert dargestellt wird. Da in den ersten beiden Fällen die wünschenswerten Antworten nicht wie sonst in den Werten 1 und 2, sondern in den Werten 3 und 4 bestehen, werden zur besseren Vergleichbarkeit der Mittelwerte die Gegenwerte in Klammer angegeben:

Tabelle 40: Selbstverständnis zur Rolle & Aufgaben der Bibliothek nach Modul 2; MW Skala 1-4

Aufgaben und Anforderungen der Bibliothek		Modul 2 AF (n=10)	
früher	Das Bewahren von Wissensressourcen ist eine der wichtigsten Aufgaben der Bibliothek.*	ja nein MW	40% 60% 2,6 (bzw. 1,4*)
früher	Wenn ich zurückblicke, finde ich die Wahrnehmung der Aufgaben und Funktionen von Bibliotheken vor 20-30 Jahren wesentlich angenehmer*	ja nein MW	20% 80% 3,5 (bzw. 1,5*)
zukünftig	Unsere Bibliothek ist gut aufgestellt hinsichtlich den Anforderungen, die uns in Zukunft erwarten.	ja nein MW	50% 50% 2,4
* <i>hier entspricht der Wert 4 dem Wünschenswerten und nicht wie in den anderen Fällen der Likertskalen der Wert 1. Deshalb wird zur besseren Vergleichbarkeit der wünschenswerten Antworten der Gegenwert des Mittelwerts in Klammer angegeben.</i>			

Die Ergebnisse der ersten beiden Aussagen zu den Aufgaben der Bibliothek, die Rückwärtsgerichtetheit und eine Ablehnung der neuen Aufgaben im Zusammenhang mit neuen Medien signalisieren, zeigen, dass mit Mittelwerten in Höhe von 1,4 und 1,5 (in der angepassten Variante) ein Großteil der BibliothekarInnen das Potenzial und die Notwendigkeit der neu entstehenden Aufgaben und Fördermöglichkeiten erkennt und akzeptiert. Trotzdem bleibt mit 40% ein erheblicher Anteil an Teilnehmenden, die lediglich die alten Aufgaben in Form des bloßen Bewahrens von Wissen sehen, anstatt die Notwendigkeit auch der aktiven Bereitstellung und Vermittlung von Medien (-wissen) anzuerkennen. Entsprechend finden auch 20% der Befragten die früheren Aufgaben der Bibliothek vor der Digitalisierung angenehmer. In Bezug auf die zukünftige Ausrichtung auf die neuen Anforderungen wird deutlich, dass mit 50% die Hälfte der Teilnehmenden ihre Bibliotheken als schlecht für die Zukunft aufgestellt sieht (Wert 3). Lediglich eine Person zeigt sich mit dem Wert 1 als zuversichtlich für die Bewältigung zukünftiger Aufgaben. Die weitere Analyse durch Kreuztabellierung mit anderen Fragen und Variablen zeigt, dass es sich hierbei um eine (Groß-) Stadtbibliothek mit 47 MitarbeiterInnen handelt und der Besonderheit, dass die Befragte keine klassische Bibliothekarin, sondern Medien-/Bibliothekspädagogin und daher entsprechend medienkompetent und medienaffin ist. Ergänzend wird im Telefoninterview in Bezug auf den Anteil von Medienpädagogen in Bibliotheken allgemein deutlich, dass diese Form der Mitarbeiter eine Seltenheit ist, da die Befragte keine in einer Bibliothek arbeitende Medienpädagogin kennt und ihr auch kein solcher Fall bekannt ist (vgl. Dokument:M2_8_P14_12-4; Position: 98 - 98).

Um die oben abgefragten zukünftigen Aufgaben von Bibliotheken und das damit einhergehende Rollenverständnis zu konkretisieren, wurde vor und nach der Teilnahme an der Fortbildung mit qualitativen Methoden die Sicht auf die Rolle der Bibliothek erfragt. Dazu wurde in der Gruppendiskussion zum Auftakt des ersten Moduls über das Rollenverständnis gemeinsam diskutiert und ein halbes Jahr nach Ende der Fortbildung die Teilnehmenden in den Telefoninterviews einzeln erneut befragt. Aus dem daraus entstehenden Antwortpool wurden für die Abschlussbefragung des Moduls 2 in einem mehrfachen Codierprozess Antworten für eine Mehrfachwahlantwort mit bis zu fünf möglichen Antworten vorcodiert. Die folgende Tabelle gibt in absteigender Reihenfolge der Häufigkeit eine Übersicht über den Anteil an den Nennungen in der jeweiligen Befragungsform:

Tabelle 41: Verlauf des Selbstverständnisses zur Rolle & Aufgaben der Bibliothek nach M 1 & 2

Rolle / Aufgaben / Funktionen Bib	VORHER Modul 1 GD (n=27; Σ= 27)	NACH Modul 1 Tel (n=24; Σ= 60)	NACH Modul 2 AF (n=10; Σ= 69)
	<i>Offene Frage</i>	<i>Offene Frage</i>	<i>Mehrfachwahl, bis zu 5 Antworten*</i>
Orientierung / Beratung / Vermittlung neuer Medien	22,22%	21,67%	20,29%
Lernort	18,52%		
Treffpunkt	22,22%	13,33%	13,04%
Freizeitorientierte Leseförderung	14,82%		
Lese- und Sprachförderung		16,67%	11,60%
Kultureinrichtung	11,11%		
Informationsvermittler		13,33%	8,70%
Bildungspartnerschaften / Vernetzung	11,11%	10,00%	8,70%
Informationskompetenzvermittlung		8,33%	10,15%
Bereitstellung von Medien aller Art		8,33%	10,15%
Onleihe		5,00%	8,70%
Bereitstellen neuer Medien auch für sozial weniger gut Ausgestattete**			5,80%
Inklusion		3,33%	2,90%
Literarische Bildung**			-
weniger Onleihe / mehr Leseförderung**			-
<p>* die Antwortmöglichkeiten des Abschlussfragebogens im 2. Modul wurden auf Grundlage der Aussagen auf die offen gestellten Fragen zu Beginn (Gruppendiskussion) und nach Ende des 1. Moduls (Telefoninterviews) vorcodiert.</p> <p>** die Items wurden als zusätzliche Antwortmöglichkeiten zu der Mehrfachwahlfrage im Abschlussfragebogen des Moduls 2 angeboten, auch wenn sie im Vorfeld in den beiden qualitativen Modul-1-Befragungen nicht genannt wurden.</p>			

Die Antwortverteilung über alle Erhebungszeitpunkte zeigt, dass am häufigsten die Aufgaben der Fokussierung der Bibliothek auf neue Medien (mit dem konstant höchsten Wert), die Entwicklung hin zu einem Treffpunkt und der damit in Verbindung stehende Ausbau der freizeitorientierten Leseförderung genannt werden. Mit dem Rückgang der Positionierung der Bibliothek als reinem Lernort (keine Nennungen in beiden Modul-2-Erhebungen) kann damit als positiver Lerneffekt die Orientierung der Bibliothek an Freizeitaspekten und damit die Erreichung auch bislang leseunwilligen Publikums festgehalten werden. Auch der Rückgang in der Aufgabe der Bibliothek als reiner Kultureinrichtung geht damit einher. Darüber hinaus ist der größte Zuwachs im Beitrag von Bibliotheken zur Lese- und Sprachförderung ersichtlich, weshalb ebenfalls auf eine Sensibilisierung der Teilnehmenden hin zu jenen schwer zu erreichenden leseförderbedürftigen Zielgruppen geschlossen werden kann. Neben den relativ konstanten Werten und dem Anerkennen der Aufgabe von Bildungspartnerschaften bleibt als letzte Erkenntnis festzuhalten, dass die in der Abschlussbefragung zusätzlich installierten Items der literarischen Bildung sowie der Abkehr von der Onleihe hin zu klassischer Leseförderung (die weder in der Gruppendiskussion noch in den Telefoninterviews genannt wurden) nicht erwähnt werden und damit insbesondere die Aufgabenbereiche in den neuen Medien und der Erweiterung des Publikums durch Angebote, die auch andere Zielgruppen als das bereits bestehende leseaffine Publikum erreicht, gesehen werden. Von dieser (theoretischen) Sensibilisierung auf neue Aufgabenbereiche im Zusammenhang mit der Erschließung auch neuen, weniger leseaffinen Zielpublikums abgesehen, ist nach wie vor eine hohe Buch- und Leseorientierung vorherrschend, die zu einer (wenn auch impliziten) Abkehr jenes förderbedürftigen Klientels und Hinwendung zum bereits bestehenden lesenden Publikum führt, wie die folgende Aussage zur Bibliothek als Treffpunkt für lesende Menschen exemplarisch veranschaulicht:

Dokument: K2_P8_4-4

Position: 250 - 250

Code: Habitus NACH FB\Selbstverständnis NACH Veränderungen/ Aufgaben/Probleme\negativ

Ich würde mir wünschen, dass Bibliotheken ein Treffpunkt für Menschen, die gerne lesen, werden/ wird und gleichzeitig, dass wir Vermittler von Medienkompetenz bleiben, also einmal so einen Treffpunktcharakter für alle Bevölkerungsgruppen und Vermittlung von Medienkompetenz. Da würde ich uns sehen die nächsten 10, 20 Jahre.

Damit lässt sich für den Einfluss der Fortbildung auf das Rollenverständnis festhalten, dass die Notwendigkeiten der Medienbildung und Aufgaben im Zusammenhang mit neuen Medien erkannt werden und auch die Abkehr vom reinen Lernort hin zu einem Treffpunkt und die Ansprache weniger leseaffinen Zielpublikums sowie die Erschließung neuer Zielgruppen von den BibliothekarInnen gesehen wird. Trotzdem bleibt gerade in der Häufigkeit der Treffpunkt-Aussagen eine verstärkte Fokussierung auf das bereits bestehende lesende Klientel erkennbar, was die Erschließung neuer lese- und möglicherweise auch bibliotheksunwilliger Zielgruppen erschwert.

Neben dem Rollenverständnis der Aufgaben von Bibliotheken im Allgemeinen bleibt für das eigene Selbstbild im Speziellen festzuhalten, dass die Teilnahme an der Fortbildung dazu geführt hat, dass sich alle Teilnehmenden in ihrer bibliothekarischen Arbeit als aktiver und 90% als optimistischer, neugieriger, innovativer, entscheidungsfreudiger und offener bezeichnen. Im Beitrag zur Offenheit gegenüber neuen Inhalten und weniger kritisch gegenüber neuen Aufgabenfeldern zu sein, ist der größte Zuwachs und somit auch Einfluss ersichtlich. Einen wesentlichen Beitrag hat die Fortbildung auch für die Überzeugung in die eigene Arbeit geleistet, indem sich 80% stärker, mutiger, sicherer und flexibler als vorher fühlen. Es gibt aber auch Grenzen des Einflusses, die in der stabilen Haltung von 40% sich als traditionsbewusst (statt unkonventionell) bezeichnenden Teilnehmenden sichtbar werden. Hier scheint ein Zusammenhang zum Alter zu bestehen, indem das Durchschnittsalter jener Befragten mit 48 Jahren sechs Jahre über dem Durchschnittsalter aller Teilnehmer liegt. Die Überalterung und der Zusammenhang mit der Innovationsbereitschaft bzw. Traditionsorientierung bestätigt ein Telefoninterview, in dem als radikale Änderung für eine mögliche Besserung der Situation der komplette Austausch des bibliothekarischen Personals vorgeschlagen wird (vgl. Dokument:M2_9_P13_14-7; Position: 329 - 329; Code: Habitus NACH FB\Selbstverständnis NACH Veränderungen/ Aufgaben /Probleme\negativ). Trotz dieser Zusammenhänge ist das Alter nicht der einzige Faktor für die Zukunfts- und Medien- bzw. Traditionsorientierung, da eine der vier traditionsbewussten TeilnehmerInnen erst 33 Jahre alt ist und auch die weitere teilnehmerspezifische Analyse gerade der nicht an der Modul-2-Fortbildung teilnehmenden medienfernen BibliothekarInnen zeigt, dass diese z.T. noch jünger sind.

Von den Grenzen der Fortbildung im Einfluss auf die Zukunftsorientierung abgesehen bleibt als letzte Erkenntnis zur temporalen Orientierung im Rollenverständnis festzuhalten, dass etwa 70% der Modul-2-TeilnehmerInnen das Potenzial und die Notwendigkeit der neu entstehenden Aufgaben und Fördermöglichkeiten von Bibliotheken im Zusammenhang mit neuen Medien anerkennen. Allerdings sind hierfür laut Aussagen der Teilnehmenden 50% der Bibliotheken nicht gewappnet und schlecht aufgestellt. Hier zeigt sich, dass ein Zusammenhang zwischen der Größe der Bibliothek und der Zukunftsorientierung besteht. Die (einzige mit dem Wert 1) für die Anforderungen in Zukunft am besten aufgestellte Bibliothek ist eine Großstadtbibliothek mit knapp 50 MitarbeiterInnen, die sich als einzige Bibliothek laut Aussage der Teilnehmerin eine Medien- und Bibliothekspädagogin leistet und hier offenbar in die Zukunft investiert. Die kreuztabellierende und weitergehende Analyse der schlecht aufgestellten Bibliotheken zeigt jedoch keinen Zusammenhang mit der Größe der Bibliothek oder ihrer Lage in einer Großstadt. Auffällig ist jedoch, dass zwei der insgesamt vier Teilnehmenden, die ihre Bibliothek als nicht gewappnet für die Zukunft erachten, auch diejenigen sind, die sich als traditionsbewusst bezeichnen und die somit nicht zukunftsorientiert denken. Die beiden anderen Teilnehmenden, die angeben, ihre Bibliothek sei schlecht gewappnet, bezeichnen sich jedoch als unkonventionell, was darauf schließen lässt, dass individuelle Faktoren vor Ort (z.B. die Orientierung der Bibliotheksleitung) ausschlaggebend für die Ausrichtung, Positionierung und Schwerpunktlegung der Aufgabenbereiche und somit Zukunftsorientierung der Bibliotheken sind und nicht die Lage oder Größe des Standorts. Nachdem nun mit dem Selbst- und Rollenverständnis der Bibliothek sowie dem eigenen Selbstbild der Einfluss auf die Haltungen der BibliothekarInnen in ihrer Arbeit vollständig ist, nimmt das folgende Kapitel die Auswirkungen auf ihre Kommunikation über die Fortbildung und das Standing im Arbeitsumfeld in den Blick.

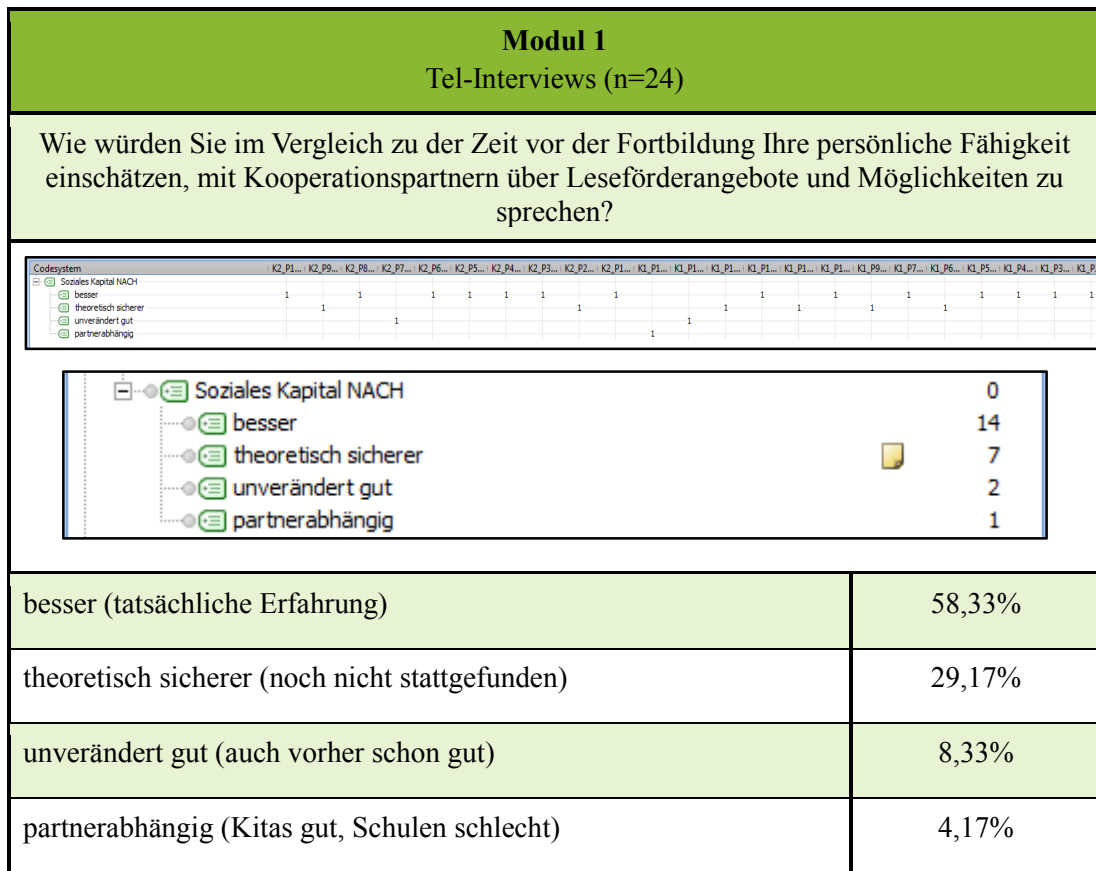
9.3.3 Auswirkungen auf die Kommunikation über und das Ansehen durch die Fortbildung

Im Folgenden werden die Ergebnisse vorgestellt, die Aufschluss darüber geben, wie die BibliothekarInnen die Weiterbildung in ihren Arbeitsalltag integrieren. Dazu wird zunächst dargestellt, inwieweit die Kommunikation der Teilnehmenden in ihrem Arbeitsumfeld sowohl KollegInnen und Vorgesetzten als auch Kooperationspartnern gegenüber beeinflusst wird (9.3.3.1) und anschließend die Auswirkungen auf ihr Ansehen und Standing innerhalb des bibliothekarischen Umfelds beschrieben (9.3.3.2)

9.3.3.1 Kommunikation über die Fortbildung und ihre Inhalte

Um herauszufinden, inwieweit die TeilnehmerInnen ihr Arbeitsumfeld an den in der Fortbildung gemachten Erfahrungen teilhaben lassen, wurden im Nachgang der beiden Fortbildungsmodule in den Telefoninterviews sowie im unmittelbaren Anschluss des zweiten Moduls im Rahmen des Abschlussfragebogens entsprechende offene, aber auch likertskalierte Fragen zur Kommunikation über die Fortbildung, jedoch auch ihrer Inhalte gestellt. So zeigen die Telefoninterviews zur Nachhaltigkeit des ersten Moduls, dass bereits die Teilnahme am ersten Teil der Fortbildung dazu führt, dass knapp 90% der Teilnehmenden die Erfahrung gemacht haben, ihre Kommunikation im Umgang mit Kooperationspartnern tatsächlich verbessert zu haben bzw. sich für Kooperationsgespräche sicherer zu fühlen. Zwei Personen geben an, dass ihre Fähigkeit auch schon im Vorfeld der Teilnahme gut gewesen sei und lediglich eine Teilnehmerin gibt an, dass sie sich zwar im Umgang mit Kooperationspartnern aus dem Bereich der Kitas durchaus sicherer fühle, der Dialog mit Schulen aber unverändert schwer sei. Die folgende Abbildung zeigt die Codings der Antworten auf die Frage, inwieweit sich die Fähigkeit verändert hat, über Leseförderangebote zu sprechen:

Abbildung 33: Einschätzung Fähigkeit Sprechen über Leseförderangebote nach M1 (offene Frage Tel)



Es wird deutlich, dass weit über die Hälfte der Teilnehmenden bereits die konkrete Erfahrung der verbesserten Kommunikationsfähigkeit gegenüber Kooperationspartnern im Zusammenhang mit Leseförderangeboten gemacht hat. Neben der besseren Argumentationsfähigkeit hat die Fortbildung auch dazu geführt, dass die Teilnehmenden offensiver auf Kooperationspartner zugehen und klarere Lernziele formulieren können, wie die folgenden beiden Teilnehmerstatements zeigen:

Dokument: K1_P4_3-14
Position: 81 - 81
Code: Soziales Kapital NACH\besser
P3-14: Ja, das ist sicherlich ein offensiveres Kontaktieren und so/ und umgehen mit den möglichen Kooperationspartnern. Das kann ich sagen, ja!

Dokument: K1_P3_1-3
Position: 50 - 50
Code: Soziales Kapital NACH\besser
P1-3: Die wäre/ ist ganz sicherlich höher, also auch weil ich einen besseren Kenntnisstand habe. Weil ich genauer weiß, was ich will und warum ich das will.

Daneben fühlen sich knapp ein Drittel der Teilnehmenden sicherer für den Dialog, haben aber die konkrete Erfahrung eines solchen Kooperationsdialogs noch nicht gemacht. Lediglich 3 der 24 befragten Modul-1-Teilnehmenden (12,5%) erleben den

Lernfortschritt in Sachen Kommunikation nicht ganz so euphorisch wie der Rest der Teilnehmer, indem die Kommunikationsfähigkeit bei zwei Teilnehmenden bereits vorher schon als gut bezeichnet wurde und eine weitere Person zwar im Gespräch mit Kitas Fortschritte, nicht jedoch bei den Ansprechpartnern der Schulen sieht.

Neben der Kommunikation mit Kooperationspartnern wird deutlich, dass die Teilnehmenden auch KollegInnen und Vorgesetzte, aber auch die gesamte (nordrheinwestfälische) Bibliothekscommunity an der Fortbildungserfahrung teilhaben lassen, wie es das Beispiel eines von einer Modul-1-Teilnehmerin geschriebenen Artikels für die bibliothekarische Fachzeitschrift ProLibris zeigt. Dabei handelt es sich um einen vierseitigen Erfahrungsbericht, in dem die Teilnehmerin über ihre positiven Erfahrungen mit dem methodischen Blended-Learning-Konzept, aber auch auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene die Vorteile schildert.

Neben den durchweg positiven Kommunikationserfahrungen der Teilnehmenden des ersten Moduls wird auch in beiden Befragungsformen des zweiten Moduls in Form des unmittelbar im Anschluss stattfindenden Online-Fragebogens sowie den qualitativen Telefoninterviews ein halbes Jahr nach Fortbildungsende deutlich, dass sich sowohl Gespräche mit KollegInnen und Vorgesetzten ergeben haben als auch ein Beitrag dazu geleistet wurde, dass alle Teilnehmenden sich sicherer im Sprechen über Leseförderangebote fühlen, wie die Mittelwerte der auf der bekannten Vierer-Skala abgefragten Einschätzungen der folgenden Tabelle zeigen:

Tabelle 42: Einschätzung Kommunikation über die Fortbildung nach Modul 2 (MW Skala 1-4)

Kommunikation über die Fortbildung	Modul 2 Abschluss-FB (n=10)	Modul 2 Tel (n=10)
Ich fühle mich sicher, mit Lehrern und anderen Kooperationspartnern über Leseförderangebote zu sprechen.	1,7 (1x 3)	1,5
Es haben sich bereits Gespräche mit meinen KollegInnen und / oder meiner/m Vorgesetzten ergeben.	2,1 (1x 3&4)	1,7 (1x3)
Ich lasse meine KollegInnen und Vorgesetzte/n an meinem neuen Wissen teilhaben.	2,1 (2x3)	1,9 (2x3)

Die Ergebnisse zeigen, dass mit Mittelwerten deutlich über dem Skalenmittel in Höhe von 2,5 bereits während der Teilnahme am zweiten Modul sowohl mit

Kooperationspartnern positive Kommunikationserfahrungen gemacht wurden als auch mit KollegInnen und Vorgesetzten über die Fortbildung und ihre Inhalte gesprochen wurde. Deutlich wird vor allem, dass dieser Effekt im Nachgang der Fortbildung ein halbes Jahr später verstärkt wurde. Hier steigern sich die Mittelwerte kontinuierlich um etwa ein Drittel Skalenwert. Der deutlichste Fortschritt ist dabei in der Kommunikationssicherheit mit Kooperationspartnern erkennbar, indem alle der 10 befragten Modul-2-Teilnehmenden mit den (voll) zustimmenden Werten 1 und 2 die Frage nach dem Sicherheitszuwachs in Lesefördergesprächen bestätigen.

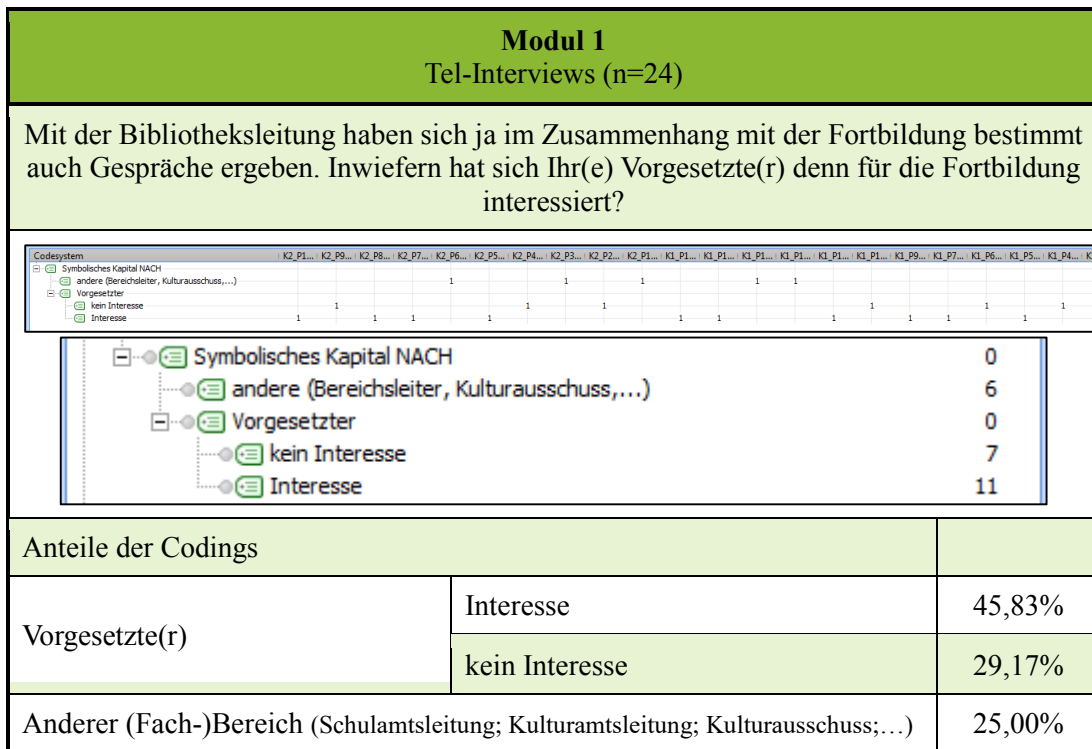
Damit lässt sich festhalten, dass allein die Teilnahme am ersten Modul bei knapp 90% der Teilnehmenden dazu geführt hat, dass sie ihre Kommunikation im Umgang mit Kooperationspartnern tatsächlich verbessert haben bzw. sich für Kooperationsgespräche sicherer fühlen. Neben der Erhöhung der Argumentationsfähigkeit hat die Modul-1-Fortbildung auch zu einem offensiveren Zugehen auf Kooperationspartner sowie auf eine klarere Kommunikation von Lernzielen beigetragen.

Auch die Ergebnisse der Modul-2-Befragungen bestätigen die positive Kommunikation im bibliothekarischen Arbeitsumfeld. Dabei bleibt insbesondere festzuhalten, dass der Effekt ein halbes Jahr nach Modul-2-Ende noch verstärkt wird, indem zwar bereits im unmittelbaren Anschluss an das Modul 2 in der Online-Befragung schon knapp 75% der Teilnehmenden mit den Werten 1 und 2 die positive Kommunikation sowohl mit KollegInnen und Vorgesetzten als auch mit Kooperationspartnern bestätigen, der Anteil im Nachgang ein halbes Jahr später jedoch auf 90% erhöht wird. Der deutlichste Fortschritt ist dabei in der Kommunikationssicherheit mit Kooperationspartnern erkennbar, indem von den anfänglichen 70% im Abschlussfragebogen in den Telefoninterviews mit 100% alle der 10 befragten Modul-2-Teilnehmenden mit den (voll) zustimmenden Werten 1 und 2 die Frage nach dem Sicherheitszuwachs in Lesefördergesprächen bestätigen. Nachdem nun die Ergebnisse zur Kommunikation über die Fortbildung und ihre Inhalte beschrieben wurden, nimmt das folgende Kapitel die Auswirkungen auf das Standing im bibliothekarischen Umfeld in den Blick.

9.3.3.2 Anerkennung und Standing im bibliothekarischen Umfeld

Nachdem nun mit Perspektive auf die Initiative der BibliothekarInnen die kommunikativen Auswirkungen der Fortbildung geschildert wurden, wird im Folgenden mit Blick auf das Umfeld der Einfluss auf das Ansehen der Teilnehmenden bei Vorgesetzten und Kooperationspartnern dargestellt. Dabei zeigt der Blick auf die Einschätzungen der BibliothekarInnen, dass hier die Ergebnisse nicht ganz so eindeutig wie bei der Kommunikation ausfallen. Die folgende Abbildung zeigt die Codings auf die offene Frage im Telefoninterview nach dem ersten Modul, inwieweit sich der Vorgesetzte für die Teilnahme an der Fortbildung interessiert hat:

Abbildung 34: Interesse von Seiten des Vorgesetzten nach Modul 1 (offene Frage Tel)



Dabei wird deutlich, dass mit 13 der 24 Befragten über die Hälfte angibt, ihr Vorgesetzter sei außer bei der Genehmigung und Bezahlung der Rechnung nicht weiter an der Fortbildungsteilnahme interessiert gewesen. Dies hat verschiedene Gründe. Einerseits sind die BibliothekarInnen in ihrer Arbeit so selbstständig, dass es keiner Kontrolle bedarf, andererseits (und das trifft für den Großteil zu) ist das inhaltliche Interesse schlicht nicht vorhanden und lediglich Arbeitszeitausfall wegen der Präsenztermine oder andere organisatorische Aspekte sind von Interesse. Ein weiterer Grund ist in sechs Fällen fachlicher Natur und zuständigkeitsbedingt, indem

(insbesondere bei den TeilnehmerInnen, die selbst die Bibliotheksleitung innehaben bzw. in Schulbibliotheken arbeiten) Vorgesetzte der Bereichsleiter im Schul- oder Kulturamt oder Verwaltungsmitarbeitende im Rathaus sind, so dass das Interesse „[g]ar nicht [vorhanden ist], [...] [wegen des] Bruch[s] zu [...] [der] Kulturamtsleitung und [...] [dem] Schulamt und Kulturamt. Da sind so viele Themen, da ist so ein Interesse nicht da“ (vgl. Dokument:K2_P6_5-6; Position: 52 - 52; Code: Symbolisches Kapital NACHandere (Bereichsleiter, Kulturausschuss,...)). In den anderen elf Fällen ist der Austausch zum überwiegenden Teil von den Berichterstattungen der BibliothekarInnen selbst initiiert, lediglich bei drei Befragten zeigen die Vorgesetzten inhaltliches Interesse, indem ihnen zwei das Fortbildungsskript zur Verfügung stellen und eine Teilnehmerin Links zur KIM- und JIM-Studie weiterleitet. In einem Einzelfall erhält eine Teilnehmerin für ihr aus der Fortbildung resultierendes Engagement über das reine Interesse hinaus weiterführende Anerkennung, indem ihr Vorgesetzter einen von der Medienberatung NRW angefragten Auftritt auf der Didacta-Messe der Bibliothek genehmigt, um ihr Bilderbuch-Kino-Konzept vorzustellen.

Von dem Einzelfall abgesehen bleibt für die Anerkennung von Seiten der Vorgesetzten festzuhalten, dass diese lediglich bei etwa 45% der Befragten Interesse signalisieren, dieses aber zum größten Teil oberflächlich bleibt und somit die Fortbildungs- und Lernbereitschaft der Teilnehmenden vom eigenen Arbeitsumfeld bis auf vier Ausnahmen kaum honoriert wird.

Vor dem Hintergrund, dass Bibliotheken, wie die Ergebnisse sowohl anderer als auch der vorliegenden Studie belegen, selten als kompetente Partner in der Leseförderung wahrgenommen werden (vgl. Kap. 4.3 sowie die vorliegenden Ergebnisse in Kap. 9.1), sollen im Folgenden die Ergebnisse in den Blick genommen werden, die Aufschluss über die Wahrnehmung auf Seiten der Kooperationspartner geben. Dabei wird deutlich, dass das Ansehen der Bibliotheken abhängig von der jeweiligen Bildungsinstitution ist. Auf die likertskalierte Einschätzungsfrage, inwieweit die Bibliotheken von den Bildungsinstitutionen im Einzugsgebiet als kompetenter Partner in Sachen Leseförderung wahrgenommen und genutzt werden, ist der Mittelwert bei den Schulen genau auf dem neutralen Skalenmittel, während der Wert bei Kitas und

anderen Institutionen mit 1,9 deutlich im positiven Bereich ist wie die nachfolgende Tabelle veranschaulicht:

Tabelle 43: Einschätzung Standing bei Kooperationspartnern Modul 2 (MW Skala 1-4)

Ansehen in Fragen der Leseförderung bei Kooperationspartnern	Modul 2 Abschluss-FB (n=10)		
	MW	Stimme zu (Werte 1&2)	Stimme nicht zu (Werte 3&4)
Unsere Bibliothek wird von sämtlichen Schulen im Einzugsgebiet als kompetenter Partner wahrgenommen und genutzt.	2,5	60%	40%
Unsere Bibliothek wird von weiteren Bildungsinstitutionen wie Kitas o.ä. als kompetenter Partner wahrgenommen und genutzt.	1,9	80%	20%

Damit bleibt für das Ansehen bei den Kooperationspartnern festzuhalten, dass auf Seiten der Kitas mit 80% ein Großteil der Befragten nach dem Besuch beider Fortbildungsmodule angibt, als kompetenter Partner wahrgenommen und genutzt zu werden, wohingegen auch nach Teilnahme am zweiten Modul 40%, also knapp die Hälfte aller Teilnehmenden, sich im Ansehen bei Schulen immer noch nicht als kompetent wahrgenommen sehen. Trotz des Zusammenhangs des Ansehens je nach Bildungsinstitution bleibt festzuhalten, dass mit 60% Zustimmung bei den Schulen und 80% bei den Kitas die Teilnahme an beiden Fortbildungsmodulen dazu geführt hat, dass bei einem Großteil der Teilnehmenden das Standing bei den (potentiellen) Bildungspartnern in Sachen Leseförderkompetenz gestiegen ist. Die Anerkennung und das Interesse an der Fortbildung von Seiten der Vorgesetzten bleibt mit etwa 45% Zustimmung eher gering bis oberflächlich. In vier Einzelfällen wird das Engagement der Teilnehmenden durch Interesse an (bestimmten) Inhalten bzw. durch die Genehmigung eines Auftritts der Bibliothek auf der Didacta durch Freistellung von der Arbeit von den Vorgesetzten honoriert. Nachdem nun mit der Anerkennung im bibliothekarischen Umfeld die Ergebnisdarstellung zur Kommunikation und dem Ansehen im Zusammenhang mit der Fortbildung abgeschlossen ist, nimmt das folgende Kapitel zum Abschluss die Auswirkungen auf die Praxis in den Blick.

9.3.4 Auswirkungen auf die Praxis: Transfer der Lerninhalte auf die bibliothekarische Arbeit

Das vorliegende Kapitel zum letzten Teil der Nachhaltigkeit soll die Darstellung der Ergebnisse - nachdem die Auswirkungen auf das Wissen und Können der BibliothekarInnen (vgl. Kap. 9.3.1), ihre Haltungen und Einstellungen (9.3.2) sowie auf die Kommunikation und Anerkennung im Umfeld (9.3.3) geschildert wurden - mit dem Einfluss und der Änderbarkeit der konkreten bibliothekarischen Praxis beschließen. Dazu werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse vorgestellt, die Aufschluss über den Einfluss der Fortbildung auf die Reflexionsebene und damit in Form der Anwendung der Lerninhalte in der Theorie und noch nicht umgesetzten Angebotsideen über den theoretischen Transfer geben (9.3.4.1). Im zweiten und letzten Schritt soll dargestellt werden, inwieweit der Transfer tatsächlich stattgefunden hat und sich durch konkrete Angebotsimplementationen die bibliothekarische Praxis nachhaltig geändert hat (9.3.4.2).

9.3.4.1 Theoretisch-geplanter Transfer auf der Bewusstseinssebene: Reflexion und Weiterentwicklung des Bibliotheksangebots

Im folgenden Kapitel wird als erster Teil der Ergebnisdarstellung der nachhaltigen Auswirkungen der Fortbildung auf die bibliothekarische Arbeit dargestellt, inwieweit ein Transfer der Lerninhalte auf die Praxis stattgefunden hat. Dabei geht es zunächst noch nicht um die tatsächliche Umsetzung von konkreten Projekten, sondern um die Reflexion und Weiterentwicklung des bestehenden Angebots.

Der Blick auf die sowohl qualitativen wie auch quantifizierenden Ergebnisse zur Anwendung des erworbenen Wissens in der Praxis zeigt, dass im Nachgang beider Fortbildungsmodule ein Großteil der BibliothekarInnen an das Wissen in der Praxis bereits anknüpfen konnte. Die folgende Tabelle gibt die Mittelwerte zur Skalenabfrage direkt im Anschluss sowie ein halbes Jahr nach Modul 2 an und – da nach dem ersten Modul die Frage, ob im beruflichen Alltag bereits an das erworbene Wissen angeknüpft wurde, in den Telefoninterviews offen gestellt wurde – die Anteile der Ja-Antworten der drei Erhebungszeitpunkte:

Tabelle 44: Transfer des Wissens auf die bibliothekarische Arbeit (MW Skala 1-4)

Anknüpfen an Wissen	NACH Modul 1 Tel (offene Frage; n=24)	NACH Modul 2 AF (Skalenfrage; n=10)	NACH Modul 2 Tel (Skalenfrage; n=10)
Ich hatte bereits einige Situationen in meinem beruflichen Alltag, in denen ich an mein erworbenes Wissen anknüpfen konnte.	- (kein MW, da offen)	1,8 (2 ps wert 3)	1,4 (1 ps 3)
Anteil der Ja-Antworten	83,33%*	80,00%**	90,00%**
	* Anteil der 20 Ja-Codings der 24 Interviews:	** Anteil der zustimmenden Antworten mit den Werten 1 und 2	
<pre> Codesystem 427 ├── Transfer 0 │ └── theoretisch 0 │ ├── nicht an Wissen angeknüpft 4 │ └── Wissen angeknüpft 20 </pre>			

Es wird deutlich, dass nach allen drei Fortbildungsdurchläufen ein Großteil der Teilnehmenden bereits in der bibliothekarischen Arbeit vom erworbenen Wissen profitieren konnte. Während im ersten Modul noch vier Teilnehmende keinerlei Anknüpfungspunkte hatten, sind es im unmittelbaren Anschluss an das zweite Modul nur noch zwei Teilnehmende, die dies mit dem Wert 3 tendenziell verneinen und nach einer Anwendungszeit ein halbes Jahr im Nachgang zur Fortbildung sogar nur noch eine Person. Insgesamt ergeben sich damit für das zweite Modul - insbesondere ein halbes Jahr danach mit dem besten Mittelwert - die hohen Zustimmungswerte von 1,8 und 1,4.

Neben dem hohen Maß und der Steigerung der Anknüpfbarkeit an das Wissen über die Teilnahme an beiden Modulen und einer Anwendungszeit hinweg lässt sich jedoch auch festhalten, dass die Anwendung und Implementierung des erworbenen Fortbildungswissens häufig unbewusst geschieht, wie es vor allem in den qualitativen Telefoninterviews deutlich wird:

Dokument: K1_P14_12-4

Position: 54 - 56

Code: Transfer\theoretisch\nicht an Wissen angeknüpft

P12-4: (...) Das kann ich Ihnen gar nicht beantworten, muss ich ganz ehrlich sagen. (...) Also ich habe k/ habe es nicht bewusst irgendwie, dass ich gedacht habe: oh, das habe ich ja in der For/ in der Weiterbildung gehört und jetzt rede ich damit (unv.) gar nicht für mich. Also ich kann es Ihnen so nicht beantworten. 00:09:39-6

Dokument: K2_P9_2-2

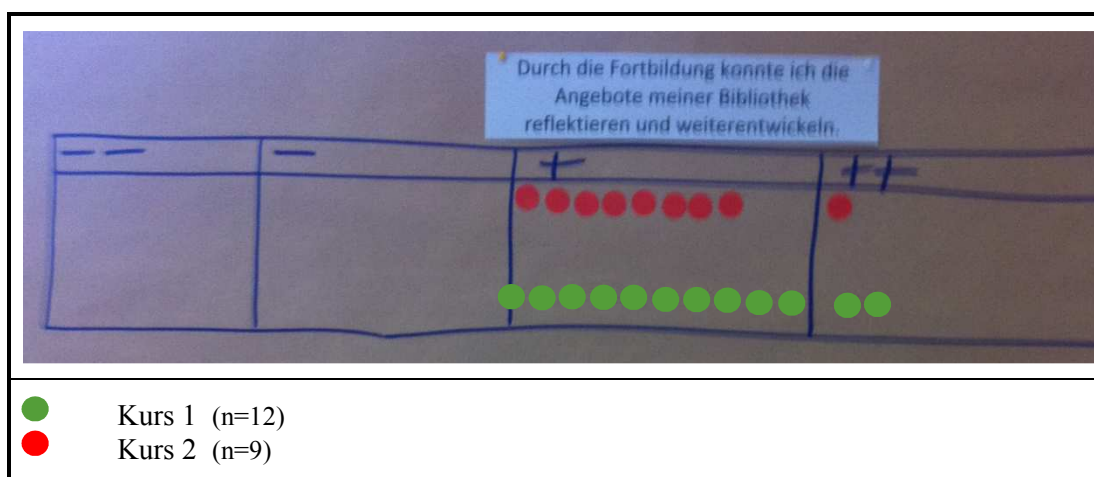
Position: 34 - 34

Code: Transfer\theoretisch\Wissen angeknüpft

P2-2: Also Gespräche ergeben sich natürlich immer bei dem/ bei dem Oberthema Medienkompetenz und Lesekompetenz. Da fließen sicherlich auch da die Kenntnisse mit ein, vielleicht sogar ganz unbewusst. Ja und gezielt, wenn/ wenn man sich damit beschäftigt, dann möchte man natürlich über das Eine oder Andere, was man vielleicht überraschend findet oder erstaunlich findet, darüber dann sprechen und ich denke, das tut man ganz automatisch. 00:10:24-4

Der Blick weg von der allgemeinen Anwendung des Wissens im bibliothekarischen Alltag hin zum konkreten Transfer auf die Angebotspraxis zeigt, dass bereits nach der Teilnahme am ersten Modul die Teilnehmenden ihre Bibliotheksangebote kritisch reflektieren und weiterentwickeln konnten, wie es das Live-Voting im Rahmen der Abschlussdiskussion im Anschluss an Modul 1 deutlich macht:

Abbildung 35: Live-Voting Abschlussdiskussion M1 - Angebote reflektieren & weiterentwickeln



So lehnt keine/r der 21 BibliothekarInnen die Aussage, man habe sein Bibliotheksangebot reflektieren und weiterentwickeln können, ab und auch beim Vergleich beider Kurse ist kein Unterschied im Antwortverhältnis sichtbar. Der Blick auf die Entwicklung der Ergebnisse im Verlauf des zweiten Moduls zeigt am gleichen Messzeitpunkt direkt im Anschluss an die Fortbildung im Rahmen des Abschlussfragebogens ein ähnliches Ergebnis. Auch hier verneint keiner der zehn Befragten mit dem Wert 3 die Aussage und stimmt somit eindeutig mit dem um ein Fünftel Skalenwert besser ausfallenden sehr guten Mittelwert 1,7 zu, wie im ersten Teil der nachfolgenden Tabelle deutlich wird:

Tabelle 45: Aspekte des theoretischen (geplanten) Transfers (MW 1-4)

Aspekte des theoretisch-geplanten Transfers	Modul 1	Modul 2	
	Live-Voting (n=21)	AF (n=10)	Tel (n=10)
	direkt im Anschluss der FB		½ Jahr später
Durch die Fortbildung konnte ich die Angebote meiner Bibliothek reflektieren und weiterentwickeln.	1,88	1,7	2 (3ps 3)
Ich habe bereits Ideen für neue Projekte und Angebote.	-	1,6	1,6 (1 ps 3)
Wie gut schätzen Sie Ihre Fähigkeit ein, kreative kinder- und jugendkulturell ansprechende Angebote zu konzipieren, die auch die "Blinden Flecken" Ihrer Bibliothek berücksichtigen?	-	1,67*	1,7** (1Ps 5)
<p>* nach der Formel zur Umrechnung des Mittelwertes einer 10er- in eine 4er-Skala $x = \left(\frac{y-1}{3}\right) + 1$ (x= neuer Mittelwert auf 4er-Skala; y=Mittelwert auf 10er-Skala) ergibt sich vom ursprünglichen MW auf 10er Skala „3“ der neue MW „1,67“ auf der 4er Skala.</p> <p>** ursprünglicher MW (10er-Skala) „3,1“, neuer MW (4er-Skala) „1,7“</p>			

Neben der ganzheitlichen Zustimmung zur Angebotsreflexion und -weiterentwicklung sowie der Steigerung im Verlauf von Modul 1 zu Modul 2 wird jedoch auch deutlich, dass sich der Wert ein halbes Jahr nach Fortbildungsende wieder verschlechtert und hier sogar drei Befragte die Reflexion und Weiterentwicklung mit den Werten 3 verneinen. Dabei ergibt die Kreuztabellierung mit anderen Variablen und Fragen, dass die Medienkompetenz auf die Ablehnung des Reflexions- und Weiterentwicklungsvermögens keinen Einfluss hat, jedoch aber die allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeitssituation und die Bezeichnung als pessimistisch und traditionsbewusst im Persönlichkeitsprofil. Hier wird ein Zusammenhang zwischen einer pessimistischen bzw. traditionsorientierten Grundeinstellung und der mit dem Wert 3 tendenziell mangelnden Bereitschaft, das Angebot zu hinterfragen und weiterzuentwickeln, erkennbar.

Neben dem dennoch deutlich positiven Beitrag beider Fortbildungsmodule auf die Angebotsreflexion und -weiterentwicklung, ihrer Steigerung im unmittelbaren Anschluss des Moduls 2 und des leichten Abfalls des Wertes nach einer Anwendungszeit von einem halben Jahr nach Beendigung der Fortbildung zeigt auch die Frage nach konkreten Ideen für neue Projekte und Angebote, dass die Teilnahme an beiden Modulen - sowohl bereits im direkten Anschluss an Modul 2 als auch ein

halbes Jahr später - mit den noch besseren Mittelwerten 1,6 zu neuen Angebotsideen geführt hat. Aber auch hier wird (wenn auch als Einzelfall) eine Entwicklung deutlich, dass die Bewertung sechs Monate später mit einer Wert-3-Einschätzung im Vergleich zum direkten Anschluss an die Fortbildung (an dem alle mit den positiven Werten 1 und 2 antworteten) abfällt. Die Kreuztabellierung mit anderen Faktoren zeigt dabei einen Zusammenhang zwischen der kritischen und traditionsbewussten Haltung und einem Mangel an Angebotsideen.

Der Blick weg von der konkreten Angebotsreflexions- und -entwicklungsfähigkeit sowie spezifischer Ideen zeigt darüber hinaus, dass die BibliothekarInnen auch im Allgemeinen mit ähnlich hohen Mittelwerten um 1,7 ihre Fähigkeiten einschätzen, kreative kinder- und jugendkulturell ansprechende Angebote zu konzipieren, die auch die „blinden Flecken“ der Bibliotheken berücksichtigen. Das bedeutet, dass mit deutlich positiven Werten über dem Skalenmittel an beiden Messzeitpunkten die Fortbildung zu einer Verbesserung der kreativen zielgruppenorientierten Angebotskompetenz zur Förderung auch schwer erreichbaren Klientels geführt hat, die sowohl im direkten Anschluss, aber auch nach einer Implementationszeit von einem halben Jahr beibehalten wird.

Trotz dieser durchweg positiven Selbsteinschätzungen in Bezug auf die Angebotsreflexion und -entwicklung wird (insbesondere bei der qualitativen Datenanalyse) deutlich, dass die rein quantifizierenden Daten wie die Mittelwerte der Skalen, das Live-Voting, aber auch die quantifizierende Analyse der Codings im Rahmen der Telefoninterviews aufgrund der Subjektivität der Selbsteinschätzungen nur wenig Aufschluss über die tatsächlichen Fähigkeiten geben. So zeigt die offene Frage nach den konkreten Ideen und das Nachhaken in den Telefoninterviews ein halbes Jahr später (sowohl nach Modul 1 als auch nach Modul 2)⁹³, dass - obwohl alle BibliothekarInnen im Abschlussfragebogen im unmittelbaren Anschluss an Modul 2 auf die Frage zum Nutzen der Fortbildung angeben, sie hätten neue Ideen für Angebote bekommen (vgl. Tabelle 29: Konkreter Nutzen der Fortbildung (AF, Mehrfachantwort;

⁹³ Wortlaut der Interviewfrage aus dem Leitfaden zu den Telefoninterviews nach Modul 2: „Welche Angebotsideen & -wünsche schweben Ihnen denn für die Zukunft momentan so vor?“ sowie im Leitfaden nach Modul 1: „Welche Ideen für Veränderungsmöglichkeiten sind Ihnen denn für die bibliothekarische Arbeit im Zuge der Fortbildung oder in den Monaten danach gekommen?“.

n=10; $\Sigma=30$) in Kap. 9.2.2.3) und auch die vorangegangene Frage zur Reflexion die Weiterentwicklung der Angebote explizit mit einschließt (vgl. Tabelle 45) -, die Ideen meist noch unspezifisch sind, aus verschiedenen Gründen noch keine Zeit dafür gefunden worden sei oder sie bewegen sich lediglich im Bereich von zukünftigen Wunschzielgruppen, wie die nachfolgende Übersicht zu den Codings der Telefoninterviews sowohl nach Modul 1 als auch nach Modul 2 zeigt:

Tabelle 46: Ideen und Veränderungsmöglichkeiten nach Teilnahme (Tel-Interviews M 1&2, n=34)

Angebotsideen und Veränderungsmöglichkeiten der bibliothekarischen Arbeit nach Teilnahme		
		403
Aggregierte Codings (Anteil an der Anzahl der Nennungen je nach M1 / M2 in Klammer dahinter)		59
Unspezifische Ideen ohne konkrete Angebotsvorstellung	Zielgruppen (57,58% / 47,37%)	32
	Bestand / Evaluierung / Barrierefreiheit (6,06% / -)	
Keine Angebotsideen	Keine konkreten praktischen Ideen (18,18% / 15,79%)	17
	Ausflüchte wie Zeit-/Personal-/Geldmangel (12,12% / 21,05%)	
Konkrete Angebotsideen	Konkrete Leseförderangebote (9,09% / 5,26%)	4
	Buch-/recherchekompetenzorientiert (9,09% / 10,53%)	6
	Konkrete Ideen, die nicht umgesetzt wurden (3,03% / -)	

So machen die qualitative Analyse der insgesamt 34 Telefoninterviews aus beiden Modulen sowie die Aggregation der Codings deutlich, dass nur 10 Nennungen der

BibliothekarInnen spezifische und bereits konkrete Angebotsideen umfassen. Die restlichen 49 Antworten bzw. Codings stellen entweder nur vage unkonkretisierte Ideen dar oder die Befragten haben noch gar keine Angebotsideen, teils versehen mit den bekannten Begründungen des Zeit-, Personal- und Geldmangels. Da die modulspezifische Analyse der Codings ähnliche Werte sowohl für Modul 1 als auch für Modul 2 zeigt und es somit keine nennenswerten Unterschiede zwischen den „Nur-Modul-1-Kandidaten“ und den Modul-2-Teilnehmern gibt, kann festgehalten werden, dass die Teilnahme an der Fortbildung zwar bei knapp zwei Dritteln (64,41%) zu Ideen für Angebote und die Änderung der bibliothekarischen Arbeit geführt hat, allerdings bleiben die Ideen größtenteils vage (83,05%), indem sie entweder nur bestimmte Zielgruppen fokussieren, aber die Frage nach der Art des Angebots noch unbeantwortet bleibt oder aber es handelt sich in Form von Einzelnennungen lediglich um Ideen für den Bestand und die Präsentation des bibliothekarischen Gesamtauftritts. Knapp ein Drittel der Statements der befragten Teilnehmer (28,81%) geben entgegen den Aussagen in der Abschlussbefragung an, momentan noch gar keine Angebotsideen zu haben.

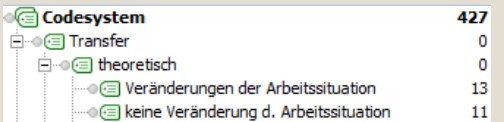
Damit lässt sich für den Transfer des erworbenen Wissens und somit für den Beitrag der Fortbildung auf die Reflexion und Weiterentwicklung des bibliothekarischen Angebots der BibliothekarInnen festhalten, dass die Selbsteinschätzungen insbesondere der quantifizierten Daten nach beiden Modulen durchweg hoch sind, die qualitative Analyse der Telefoninterviews ein halbes Jahr später jedoch deutlich macht, dass die Ideen bei einem Großteil noch zu unspezifiziert sind, lediglich Zielgruppenwünsche ausdrücken und keine Förderziele bzw. didaktischen Konkretisierungen aufweisen. Ein knappes Drittel verfügt entgegen den Aussagen in der Abschlussbefragung im unmittelbaren Anschluss auch nach einem halben Jahr Anwendungszeit nach Modul 2 über keine Angebotsideen, was darin begründet sein kann, dass im direkten Anschluss aus der Fortbildung Ideen resultieren, die jedoch ohne die kontinuierliche Hinterfragung und Reflexion zu Fortbildungszeiten nicht weiter verfolgt werden oder in Vergessenheit geraten. Nachdem damit nun der Transfer auf die Bewusstseinssebene in Form der theoretischen Anwendung des Wissens in der bibliothekarischen Praxis aufgezeigt wurde, nimmt das folgende Kapitel abschließend

die tatsächlich stattgefundenen Auswirkungen der Fortbildung in Form der Implementation konkreter Angebote und Projekte in den Blick.

9.3.4.2 Tatsächlich-praktischer Transfer auf der Handlungsebene: Konkrete Implementation in der Angebotspraxis

Mit dem vorliegenden Kapitel wird die Darstellung der Ergebnisse mit dem Einfluss der Fortbildung auf die tatsächliche Angebotspraxis der teilnehmenden BibliothekarInnen beschlossen. Nachdem im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, dass beide Fortbildungsmodule laut Aussagen der Teilnehmenden in hohem Maß zur Reflexion und Weiterentwicklung des bestehenden Angebots geführt haben, die Ideen aber insbesondere in den Telefoninterviews ein halbes Jahr später noch relativ vage bleiben und mehr Zielgruppenorientierungen als inhaltliche und didaktische Konkretisierungen zum Ausdruck bringen, soll im Folgenden überprüft werden, ob der Transfer auf die bibliothekarische Praxis in Form von konkreten Angeboten und Projekten tatsächlich geleistet wurde. Die folgende Tabelle zeigt dazu die Antworten auf die Fragen nach der Umsetzung von Projekten und Angeboten sowie den konkreten Auswirkungen der Fortbildung auf die Arbeitssituation:

Tabelle 47: Aspekte des tatsächlich umgesetzten Transfers (MW 1-4)

Aspekte des tatsächlich stattgefundenen Transfers	NACH Modul 1 Tel (offene Frage; n=24)	NACH Modul 2 AF (Skalenfrage; n=10)	NACH Modul 2 Tel (Skalenfrage; n=9)
Ich habe bereits neue Projekte und Angebote umsetzen können.	-	2,8 (2ps 3, 3 ps 4)	2,44 (2ps 3, 2ps 4)
Die Fortbildung hatte konkrete Auswirkungen auf die Arbeitssituation in der Bibliothek (z.B. durch neue Arbeitsfelder, in der Medienbeschaffung, neue Aufgabenverteilung etc.)	-	3,2 (4 ps 3, 4 ps 4)	2,22 (3 ps 3)
Anteile der Ja-Antworten zu Veränderungen / Auswirkungen der Fortbildung auf die Arbeitssituation	54,17% (Anteil der 13 Ja-Codings der 24 Interviews)	20,00% (Werte 1&2)	66,67% (Werte 1&2)
		427	
Transfer		0	
theoretisch		0	
Veränderungen der Arbeitssituation		13	
keine Veränderung d. Arbeitssituation		11	

Da in den Telefoninterviews nach Modul 1 die Fragen offen gestellt wurden, während in den Befragungen des zweiten Moduls likertskaliert gefragt wurde, werden im dritten

Teil der Tabelle nicht die Mittelwerte, sondern die Anteile der die Veränderung bestätigenden Codings dargestellt, um eine bessere Vergleichbarkeit mit den zustimmenden Werten 1 und 2 der Skalenabfrage zu gewährleisten. Der Blick zunächst auf die Mittelwerte macht deutlich, dass diese im Schnitt fast einen ganzen Skalenwert schlechter als die durchweg guten Mittelwerte des theoretischen Transfers auf Reflexionsebene im vorherigen Kapitel sind (vgl. Tabelle 45). Lagen die Werte beim theoretisch-geplanten Transfer durchschnittlich bei sehr guten 1,74, ist der Mittelwert beim tatsächlich-umgesetzten Transfer mit 2,66 deutlich im negativen Bereich. Auffällig ist jedoch, dass sowohl bei der tatsächlichen Umsetzung von Projekten und Angeboten als auch bei der Veränderung der Arbeitssituation die Werte nach einer Anwendungszeit von einem halben Jahr deutlich höher und mit 2,44 und 2,22 auch wieder im positiven Bereich liegen. Mit den Ergebnissen der qualitativen Daten aus Modul 1 ergibt sich damit ein Gesamtanteil in Höhe von 46,95%, der durch die Teilnahme an der Fortbildung Veränderungen und Auswirkungen in seiner Arbeitssituation erlebt und somit den Transfer geleistet hat. Betrachtet man jeweils nur die beiden Werte nach einer Implementationszeit ein halbes Jahr nach Modul 1 und 2, ergibt sich ein Anteil weit über der Hälfte in Höhe von 60,42%.

Die differenzierende und mit anderen Fragen und Variablen kreuztabellierende Analyse der Transferfragen bestätigt dabei den bereits beim theoretisch-geplanten Transfer festgestellten Zusammenhang zwischen einer pessimistischen Grundeinstellung in der bibliothekarischen Arbeit und dem Mangel an einer Reflexions- und Weiterentwicklungsbereitschaft des eigenen Angebots. Auch bei den Aspekten des praktischen Transfers wird sowohl bei der tatsächlichen Umsetzung von Projekten als auch bei den Auswirkungen auf die Arbeitssituation allgemein deutlich, dass die Antworten derjenigen, die sich als pessimistisch einschätzen, mit den Werten 3 bei der Beurteilung des Transfers schlechter ausfallen. Im Falle der tatsächlichen Umsetzung wird darüber hinaus ein Zusammenhang zwischen einer kritischen Grundhaltung bzw. auch einer schlecht eingeschätzten Medienkompetenz und dem tatsächlich umgesetzten Transfer deutlich. Diese beiden Faktoren scheinen jedoch bei der Frage nach der allgemeinen Änderung der Arbeitssituation keinen Einfluss zu haben.

Nachdem die quantifizierende Analyse nur einen bedingten praktischen Transfer durch die Fortbildung nahelegt und die Mittelwerte und prozentualen Anteile nur wenig Aufschluss über die tatsächlichen Angebotsimplementationen geben, macht die Analyse der qualitativen Daten zur Konkretisierung der individuellen Transferaspekte deutlich, dass in vielen Fällen durchaus ein Transfer stattgefunden hat, dieser aber gerade nach Modul 1 häufig auch unbewusst geschieht und nicht als solcher wahrgenommen wird, wie die Nachfragen in den Interviews zu Veränderungen und Auswirkungen der Fortbildung zeigen. So wird die allgemeine Frage zu den konkreten Auswirkungen auf die Arbeitssituation, beispielsweise durch neue Arbeitsfelder, Aufgabenverteilung oder auch in der Medienanschaffung, häufig erst verneint und erst auf Nachfrage zu bereits in den Interviews an anderer Stelle zur Sprache gekommenen Aspekten als Veränderung der Praxis oder Auswirkung der Fortbildung wahrgenommen. Auch die Einzelfallanalyse dreier Teilnehmerinnen aus Kurs 1, die die größten Transfererfolge erzielten, zeigt, dass tatsächliche Erfolge und neue Projekte im Zusammenhang mit der Fortbildung z.T. nicht zwangsläufig als expliziter Transfer wahrgenommen werden.

Im ersten Fall handelt es sich um eine Kandidatin, die sowohl im Telefoninterview nach Modul 1, aber auch im Modul-2-Interview erst auf explizite Erwähnung und Nachfrage der Interviewerin angibt, für ein Literacy-Projekt auf dem 4. Bildungspartner-Kongress in Dortmund ein halbes Jahr nach Beendigung des ersten Moduls den dritten Preis verliehen bekommen zu haben (vgl. Dokument: K1_P4_3-14; Position: 59 – 59; Code: Transfer\praktisch\unbewusst sowie Dokument: M2_4_P4_3-14; Position: 6 - 7; Code: Transfer\praktisch\unbewusst). Einen wichtigen Transfer-Aspekt im Zusammenhang mit der Fortbildung - die Anfrage eines Vortrags auf der Didacta-Messe zur Vorstellung ihres Bilderbuchkino-Konzepts im Nachgang zu Modul 2 - erwähnt sie überhaupt nicht, was erneut darauf hindeutet, dass Auswirkungen und Veränderungen der eigenen bibliothekarischen Arbeit gar nicht erkannt werden.

In einem zweiten Fall verneint eine Teilnehmerin zunächst die Frage, ob es mit Kunden, KollegInnen oder Kooperationspartnern bereits Situationen oder Gespräche gegeben habe, in denen sie an ihr neues Wissen anknüpfen konnte. Die Tatsache, dass sie als Multiplikator nicht nur an ihr erworbenes Wissen angeknüpft, sondern es als Experte bereits in Form eines Workshops für LehrerInnen weitergetragen hat, wird

angesichts der Ergebnisse wie sie in den Ausgangsbedingungen in Kap. 9.1.3.3 deutlich wurden, dass BibliothekarInnen sich den LehrerInnen meist unterlegen fühlen, nicht als Erfolg wahrgenommen:

Dokument: K1_P1_4-12

Position: 30 - 30

Code: Transfer\theoretisch\Wissen angeknüpft

P4-12: Ja, also mit neuem Wissen anknüpfen jetzt weniger, also es gab eine Geschichte. Ich hatte letztes Jahr auf einer Fachtagung hier bei uns im Ort einen kleinen Workshop gehalten für Lehrer und Lehrerinnen. Eben zum Thema gendergerechte Leseförderung. Dort war so ein großer Punkt, wo ich dann das Wissen, was ich da dann quasi hatte wirklich auch direkt weiter tragen konnte. Ich werde jetzt im Februar noch einmal einen Workshop halten. Auch für Lehrerinnen und Lehrer von einer Grundschule, auch eben über gendergerechte Leseförderung. Also das war so ein großer Punkt, wo es wirklich nach draußen gekommen ist. Und, dass diese diese/ dieser Bereich ansonsten im Privaten (.) ja eher weniger, mein Freund hat es mitgekriegt, wenn ich halt mal arbeiten am Wochenende (war?) 00:12:33-1

Im dritten Fall wird im Unterschied zu den anderen beiden Beispielen der Erfolg als solcher wahrgenommen und eigeninitiativ kommuniziert. Es handelt sich dabei um die Email-Rückmeldung einer Kandidatin aus Kurs 1 auf die Einladung zum Modul 2 der Fortbildung, die im Nachgang zu Modul 1 einen Förderantrag zum Erwerb interkultureller KJL und Schulung von Vorlesepaten beim städtischen Lions-Club genehmigt bekommen hat:

Dokument: Email

TN: Kurs1

Grundsätzlich bin ich sehr an der Fortsetzung der Fortbildung „Experten für das Lesen“ interessiert, kann aber leider auf Grund vieler Projekte vor Ort nicht jetzt daran teilnehmen. Gibt es wohl im Herbst noch mal ein Durchlauf? Dann wäre ich nach jetzigem Stand der Dinge mit dabei.

*Aufgrund der Fortbildung im vergangenen Jahr habe ich einen Projektantrag beim Lions-Club [...] genehmigt bekommen, mit dem ich zweisprachige Kindermedien kaufen sowie eine Schulung von zweisprachigen Vorlesepaten anbieten konnte. Diese Schulung hat gerade am letzten Montag stattgefunden und war mit 15 Teilnehmenden gut besucht. Alle sind motiviert und für das Frühjahr sind drei Vorlesenachmittage in Planung. Auf Facebook finden sie dazu auch Beiträge! Außerdem hat mich Frau [...] kontaktiert und nach meinen Erfahrungen befragt. Sie sehen Ihre Arbeit trägt gute Früchte.
Viele Grüße an alle!*

Der Blick weg von den individuellen angebotsseitigen Veränderungen der bibliothekarischen Arbeit in diesen wenigen Einzelfällen hin zur den zielgruppenspezifischen Änderungen bei der Gesamtgruppe zeigt im Vergleich der tatsächlichen Zielgruppenerreichung vor und nach der Fortbildung, dass auch nach der Teilnahme am zweiten Modul nach wie vor die leseorientierten und einfach zu bedienenden Zielgruppen wie Kinder und Jugendliche aus leseorientierten Familien,

GrundschülerInnen, Kinder im Kita- und Vorschulalter sowie Gymnasiasten mit Platzierungen auf Rang 1 und 2 am besten erreicht werden. Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung der Zielgruppenerreichung im Vergleich vor Teilnahme am Modul 1 und nach Beendigung der Modul-2-Fortbildung. Da die Abfrage im Modul 1 skaliert über die bekannte 4er-Skala und im Abschlussfragebogen nach Modul 2 über eine Mehrfachfrage erfolgte, wurden um eine Vergleichbarkeit herzustellen die zustimmenden Werte 1 und 2 der Eingangsbefragung zur Gruppe „gut“ aggregiert und der Anteil dieser zustimmenden Antworten mit dem Anteil der Nennungen im Abschlussfragebogen verglichen:

Tabelle 48: Zielgruppenerreichbarkeit vor und nach Teilnahme an der FB im Vergleich

Erreichung der Zielgruppen	Zielgruppenerreichung vor TN an M1 (EF, n=26; 5er-Skala; Anteil d. Werte „gut“ 1&2)	Zielgruppenerreichung nach TN an M2 (AF, n=10; Mehrfachantwort)	Rang- zuwachs
	Was denken Sie, wie gut erreichen Sie mit Ihrem bestehenden Bibliotheksangebot die folgenden Zielgruppen?	Werfen Sie nun einen "Expertenblick" auf Ihr bestehendes Bibliotheksangebot. Welche Zielgruppen werden damit angesprochen?	
K/J aus leseorientierten Familien	96,29% (1)	90% (1)	-
S/S im Grundschulalter	96,16% (2)	90% (1)	1
speziell weibliche Leser	88,46% (3)	50% (5)	-2
K. im Kita- & Vorschulalter	84,62% (4)	90% (1)	+3
S/S des Gymnasiums	42,31% (5)	80% (2)	+3
Senioren	40,74% (6)	50% (5)	+1
S/S der Gesamt-/Sekundarschule	28,00% (7)	60% (4)	+3
S/S der Realschule	26,92% (8)	70% (3)	+5
speziell männliche Leser	26,92% (8)	40% (6)	+2
S/S der Hauptschule	23,08% (9)	60% (4)	+5
K/J mit Migrationshintergrund	22,22% (10)	70% (3)	+7
S/S der Berufsschule	7,69% (11)	30% (7)	+4
K/J aus nicht leseorientierten Fam.	3,70% (12)	60% (4)	+8
	<i>Ränge in Klammer</i>		

Beim Vergleich der weiteren Ränge zur Zeit vor der Teilnahme an Modul 1 und nach Beendigung des Fortbildungsmoduls 2 wird neben der unverändert höchsten

Bedienung der leseorientierten Zielgruppen auch deutlich, dass die Fortbildung zu einer höheren Erreichbarkeit weniger gut zu erreichenden lesefernen Klientels geführt hat. So erfahren Kinder und Jugendliche aus nicht leseorientierten Elternhäusern und aus Familien mit Migrationshintergrund mit einem Zuwachs von jeweils 8 und 7 Rängen (nicht Leseorientierte von Rang 12 auf Rang 4 sowie Migrationshintergrund von Rang 10 auf Rang 3) die größten Fortschritte in der Erreichbarkeit. Ebenfalls gute Steigerungen und Platzierungen auf den Rängen 3 und 4 erreichen mit einem Aufstieg von 5 und 4 Rängen SchülerInnen von Real-, Haupt- und Gesamtschulen. Damit bleibt neben der nach wie vor hohen Erreichbarkeit bereits im Vorfeld gut erreichter Zielgruppen und der Steigerung bei Kindern und Jugendlichen aus nicht leseorientierten und mehrkulturellen familiären Hintergründen sowie der Real-, Haupt- und Gesamtschulen festzuhalten, dass mit der Belegung der hinteren Ränge und den geringsten Rangzuwachsen Senioren (5), männliche Leser (6) und BerufsschülerInnen (7) nach wie vor die geringste Erreichbarkeit besitzen und somit die Teilnahme an der Fortbildung hier zu (noch) keinem Transfer in der zielgruppenorientierten Angebotspraxis führen konnte.

Den geringen Transfer auf die tatsächliche Zielgruppenänderung in der Angebotspraxis bestätigt neben diesen quantifizierenden allgemeinen Daten auch die Analyse der qualitativen individuellen Daten der Abschluss-Gruppendiskussion und der Telefoninterviews. Hier wird deutlich, dass die durch die Fortbildung hervorgerufene verbesserte zielgruppenbezogene Problemwahrnehmung, die als Transfererfolg auf theoretischer Ebene im vorangegangenen Kapitel (9.3.4.1) und auch im Einfluss der Fortbildung auf die bibliothekarischen Haltungen gegenüber Zielgruppen (9.3.2.2) belegt wurde, nur bedingten Einfluss auf die Praxis und damit den tatsächlichen Transfer der Lerninhalte hat. So zeigt die qualitative Analyse der Teilnehmerstatements in den Telefoninterviews sowohl nach Modul 1 als auch nach Modul 2, dass auf theoretischer Ebene der Transfer zwar geleistet wurde, das kurzfristige Problem- und Zielgruppenbewusstsein jedoch bei einem Großteil der BibliothekarInnen zu keiner Änderung der Praxis geführt hat, wie die folgende Aussage zur Wahrnehmungsänderung und Sensibilisierung für bestimmte Zielgruppen verdeutlicht:

Dokument: K2_P8_4-4

Position: 58 - 58

Code: Transfer\theoretisch\nicht an Wissen angeknüpft

P4-4: //Ist schwierig.// Ja, ist wirklich schwierig. Also das liegt/ also der Blick auf die Arbeit, die ich tue/ die ich mache, hat sich schon verändert, aber das ist eher so so allgemein. Also dass ich wirklich sage, ich habe den Punkt da rausgegriffen, das/ also wie gesagt, diese Migration, Genderdifferenzen, Senioren und da war nachher noch Inklusion das Thema. Das war aber im zweiten [Modul] glaube ich. 00:13:07-0

Dabei wird das Stagnieren des Transfers auf der Ebene der Wahrnehmungsschärfung für lesesensible Zielgruppen und die Verweigerung der Erreichung jener mit dem bibliothekarischen Angebot häufig mit Ausflüchten begründet, wie im folgenden Statement zu den Veränderungsideen im Zuge der Fortbildung mit der Ablehnung von Jugendlichen durch die Begründung des Personal- und Zeitmangels deutlich wird:

Dokument: K1_P9_16-15

Position: 98 - 98

Code: Transfer\praktisch\Ausflüchte

P16-15: Also das ist natürlich in/ im kleinen Bereich, sage ich einmal, natürlich immer schon die/ das Einbringen in vorhandene Konzepte zur Optimierung dieser, ja! Das sind aber so so wirklich so kleine Punkte, wo man da und da noch so etwas mit hinein bringt. Prinzipiell geht es aber im größeren Bereich an die Benutzergruppen, die wir/ wo wir uns quasi jetzt nicht drauf konzentrieren können, gerade, dass man überlegt eben für Senioren, nicht wahr, oder die die GANZ schwierige Gruppe der Jugendlichen (unv.), nicht wahr! [...] Aber ich sage einmal: Dahingehend, dass man so Konzepte sich überlegt, das könnte man auch einmal machen. Aber eben das scheitert dann wirklich auch konkret am Personalmangel und Zeitmangel und da bin ich halt diejenige, die sagt: „Wir haben jetzt eine Struktur, da gibt es einen Bedarf und wir können den jetzt nicht enttäuschen um zu versuchen mit sehr viel Aufwand Benutzergruppen zu erschließen, von denen wir nicht wissen, ob wir sie wirklich erreichen.“

Neben dem Personal- und Zeitmangel wird als Begründung der Fokussierung auf leichter zu erreichendes Klientel als eine der weiteren Ausflüchte die Deckung des Bedarfs jener gut bedienten Benutzergruppen angegeben, um diese durch die Konzentration auf andere Zielgruppen, bei denen das Risiko der Nicht-Erreichbarkeit sehr hoch sei, nicht zu enttäuschen.

Das Argumentationsschema des Ignorierens leseförderbedürftigen Klientels und die Orientierung an besser erreichbaren Benutzergruppen durch Ausflüchte wird auch im folgenden Statement zu den Veränderungsvorhaben im Zuge der Fortbildung deutlich, wo auf die Nachfrage, ob die Idee, „ein bisschen mehr medienpädagogisch zu arbeiten“ (vgl. Dokument: K2_P6_5-6; Position: 84; Code: Transfer\praktisch\Ausflüchte) die Zielgruppe der Jugendlichen miteinschließen, geäußert wird, dass man sich zunächst

auf dankbarere Zielgruppen in Form von Grundschulkindern bis zur sechsten Klasse konzentriere:

Dokument: K2_P6_5-6

Position: 84 - 88

Code: Transfer\praktisch\Ausflüchte

P5-6: Ja. (...) Also eins war bestimmt eben auch sehr / noch mal der der Blick eben, (.) der theoretische Blick auf d/auf die interkulturelle Schiene, um noch mal genau zu gucken, was für Kulturkreise sind denn jetzt hier in [Ort2] und wie wie könnten die von uns mit bedient werden, welche Kooperationspartner könnte man finden. Also eher so da vielleicht in die Richtung anfangen ganz leise zu denken, was für Möglichkeiten haben wir denn auch mit den ganzen Initiativen, die hier am Ort sind, vielleicht auf die Beine zu stellen. Und als Ansatz wäre dann noch der Versuch, aber das ist vielleicht dann wirklich eine Sache, die ich nicht weiß, wie wir die so schnell umsetzen können, noch mal ein bisschen mehr medienpädagogisch vielleicht arbeiten zu können. 00:29:27-7

II: Mhm (bejahend). (5) Heißt medienpädagogisch jetzt konkret, vielleicht auch in Zusammenhang mit dieser Zielgruppe Jugendliche oder wäre das jetzt noch mal eine neue Baustelle, nenne ich es mal? 00:29:45-7

P5-6: Das wäre natürlich ganz optimal mit der Zielgruppe Jugendliche. Ich meine, dankbarer sind natürlich immer eine andere Altersgruppe. Vielleicht würde man dann so ein Angebot erst mal mit einer Altersgruppe beginnen, die die da eher dann interessiert sind, aber natürlich im/ wäre im Fernziel auch zu gucken, wie kann man denn ein Angebot mit bestimmten Medien, die die jetzt nicht irgendwie nur das reine Buch irgendwie sind, sondern ganz andere irgendwie beinhalten im/ im AV-Bereich. Wie kann man sowas mit Jugend vielleicht/ mit Jugendlichen vielleicht noch auf die Reihe kriegen? 00:30:17-6

II: Mhm (bejahend). Diese dankbarere Zielgruppe - jetzt als Laie -, wer wäre eine dankbarere Zielgruppe? 00:30:24-8

P5-6: Kinder im Grundschulalter bis zur sechsten Klasse. 00:30:27-9

Die Verweigerung dieses endgültigen Transfers in der Angebotskonzeption durch Erhaltung der bestehenden Zielgruppen wird auch bei den Antworten auf die Frage zur Umsetzung des in Modul 2 erarbeiteten Teamprojekts deutlich, wie das folgende Statement zeigt. Dabei wird auf die Rückfrage, weshalb das Teamprojekt des Poetry Slams noch nicht umgesetzt worden sei, als weitere Ausflucht geantwortet, dass die Zielgruppe der Jugendlichen das Projekt „sowieso [...] nicht wollen“ und man deshalb die Angebote für bestehende Zielgruppen „erhalten“ und „pflegen“ wolle:

Dokument: K1_P9_16-15

Position: 212 - 221

Code: Transfer\praktisch\Ausflüchte

P16-15: Ja natürlich, weil einfach die Zeit dann fehlt, um da so etwas auch noch anzugehen. Ich sage: „Ich kann das nur machen, indem ich andere Sachen hinten herunterkippe“ und da haben sie uns dann halt gerade/ es ist ja auch bei es ist ja politisch. Wir haben bei den Schulen und so/ sind wir/ haben wir ein/ sind wir ein wichtiger Ansprechpartner, wir haben da ein sehr gutes Standbein, auch jetzt im Elementarbereich und das muss man sich dann auch erhalten/

das muss man pflegen. Da kann ich nicht einfach sagen: „Wir machen aber jetzt das weniger und jetzt gehen wir einmal auf die Jugendlichen“, wo ich sage/ die sowieso vielleicht das nicht wollen, von uns. Das ist noch eine andere Geschichte, das ist ja auch noch. 01:07:43-6

Neben dem Personal- und Zeitmangel, der Erhaltung der bislang gut erreichten Benutzergruppen durch die Deckung derer Bedarfe sowie der Resistenz und dem Desinteresse der schlecht erreichten Gruppe der Jugendlichen werden in einem Statement in der Gruppendiskussion zum Abschluss des zweiten Moduls als vierte Form der Ausflüchte nicht änderbare Rahmenbedingungen angegeben. Da es sich dabei um die Aussage einer Teilnehmerin auf den Impuls nach Vorschlägen zur Änderung oder Beibehaltung bestimmter Aspekte der Fortbildung handelt und der Nutzen nicht nur des Teamprojekts, sondern auch des gesamten Moduls 2 in Frage gestellt wird, zeigt sich hier eine komplette Transferverweigerung:

Dokument: GD_5_Modul2_Abschluss_END

Position: 29 - 30

Code: Transfer\praktisch\Ausflüchte

P4-12:Vielleicht ganz allgemein! Mir persönlich hat das erste Modul besser gefallen und mehr gebracht. Also mir waren zwei Module jetzt zu sehr mit dem Schwerpunkt auf diese Praxisumsetzung, weil ich mir einfach denke, viele von uns sind da mit Rahmenbedingungen konfrontiert, die sich einfach nicht ändern lassen und, also für mich persönlich war: ich bin schon zu sehr in dieser Praxis drinnen. Also ich schreibe jeden zweiten Tag einen Presstext. Also ich bin schon in dieser ganzen Orga und in diesem ganzen Drumherum halt schon so sehr drinnen, dass ich das nicht so sehr gebraucht hätte. Da fand ich aus dem ersten Modul das Wissenschaftlichere, dieses ja, ich weiß nicht, ich nenne es jetzt mal Unimäßige hat mir persönlich mehr gebracht. 00:09:24-7

Diese Transferverweigerung im unmittelbaren Anschluss an Modul 2 belegen auch die Antworten im Abschlussfragebogen auf die likertskalierte Fragen, ob neue Projekte und Angebote bereits umgesetzt worden seien, die von 50% verneint werden und ob die Fortbildung Auswirkungen auf die Arbeitssituation hatte, die sogar 70% verneinen. Nach einer Implementationszeit schrumpfen die Transferverweigerungen neuer Angebotskonzeptionen von der Hälfte auf ein Drittel, während der Wert der Arbeitssituation-Auswirkungen in etwa konstant bleibt (vgl. Tabelle 47).

Um die Ergebnisdarstellung zu beschließen, wird abschließend das Ergebnis der teilnehmerspezifischen Analysen des Lernerfolges über den gesamten Verlauf beider Module und Lerneinheiten hinweg sowie ein halbes Jahr danach dargestellt. Dabei wurden als Resultat der vorangegangenen Forschungsergebnisse sämtliche Erkenntnisse integriert und mit den gefundenen relevanten einflussnehmenden Variablen kreuztabelliert. Die folgende Tabelle zeigt den Zusammenhang zwischen

Lernerfolg und entsprechend der Innovationsbereitschaft der Teilnehmenden und der Größe ihrer Bibliothek, ihres lerneinheitenspezifischen wie auch gesamten Medienkompetenzzuwachses sowie ihrer negativen Orientierungen im Rahmen des Persönlichkeitsprofils in der bibliothekarischen Arbeit. Dabei setzt sich der Lernerfolg aus verschiedenen Faktoren zusammen wie der Kenntnis der Interessen und Lernvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen und dem Transfer in Form der Anwendung dieses Wissens auf Informationen zu neuen Büchern und in der Form andere Zielgruppen zu haben:

Tabelle 49: Zusammenhang M2-Lernerfolg, Größe der Bibliothek, Orientierung und Medienkompetenz

Lernerfolg & Innovationsbereitschaft	Anzahl MA Bib	Ø Medienkompetenz ZF	gemeinsame Orientierungen im Persönlichkeitsprofil	Anonymer Code
hoch	1	hoch (2)	traditionsbewusst	300726
	21	hoch (1,7)	pessimistisch, unsicher, schwach	290856
	47	hoch (1)	traditionsbewusst, reagierend, umsetzend	180953
	50	hoch (2)	traditionsbewusst	211037
keiner oder gering	6	gering (2,75)	kritisch, pessimistisch, schwach, traditionsbewusst	120853
	6	gut (2)	pessimistisch, schwach, zögerlich, passiv	100667
	7	gering (3)	kritisch	190426
	7	gut (2)	kritisch	110442
mäßig	60	gut (2)	pessimistisch, zögerlich, reagierend, konservativ	202127
	3	gut (2)	umsetzend (<i>Leitungsposition!</i>)	280749

Dabei wird mit Blick auf die Größe der Bibliotheken deutlich, dass sich die anfängliche Vermutung, es gäbe einen Zusammenhang zwischen der Größe der Bibliothek und der Innovationsbereitschaft in der pädagogischen Praxis nur insofern bestätigt, als die Kandidaten mit dem höchsten Lernerfolg entweder in einer sehr kleinen Bibliothek mit nur einem Mitarbeiter oder in sehr großen Standorten mit 20 bis 50 Festangestellten arbeiten. Das bedeutet, dass die anfängliche Vermutung, je kleiner die Bibliothek, desto innovationsbereiter und je größer, desto eher wird der Einstieg in die pädagogische Praxis abgelehnt und an den bisherigen Angeboten festgehalten, nur bedingt richtig ist, da alle Teilnehmenden mit keinem oder nur geringem Lernerfolg in relativ kleinen Bibliotheken mit sechs bzw. sieben MitarbeiterInnen arbeiten.

Weiter lässt sich für die Kandidaten mit dem höchsten Lernerfolg und damit der höchsten Innovationsbereitschaft festhalten, dass sie auch die höchste Medienkompetenz besitzen, während die Teilnehmenden mit keinem oder nur geringem Lernerfolg während des gesamten Lernverlaufs auch die schlechteren Medienkompetenzwerte aufweisen.

Mit Blick auf die Charakterisierung im Rahmen des Persönlichkeitsprofils der bibliothekarischen Arbeit werden bei den positiv besetzten Eigenschaften wie innovativ (vs. konservativ) oder mutig (vs. zögerlich) keine Zusammenhänge zum höheren Lernerfolg deutlich. So geben alle Kandidaten, sowohl mit hohem als auch keinem, geringem oder mäßigem Lernerfolg an, innovativ zu sein. Lediglich eine Person mit mäßigem Lernerfolg schätzt ihre Arbeit als nicht innovativ, sondern konservativ ein. Der Blick auf die negativ besetzten Eigenschaften hingegen zeigt, dass hier bei allen Teilnehmenden deutlich häufiger Zusammenhänge bestehen und sich auch die Kandidaten mit hohem Lernerfolg tendenziell negativer Eigenschaften bedienen. Als größte Gemeinsamkeit bezeichnen sich drei der vier Kandidaten mit hohem Lernerfolg entgegen den Ergebnissen, die die teilnehmerspezifischen Analysen nahe legen, als traditionsbewusst und nicht unkonventionell. So ergeben die Einzelfallanalysen, dass besagte Teilnehmende von der hohen Medienorientierung in ihrer Angebotspraxis und auch von ihrer hohen Medienkompetenz her eher unkonventionell denkend und arbeitend und nicht traditionsorientiert wirken. Eine Erklärung für die Abweichung in der Selbst- und Fremdeinschätzung kann - wie die

Analyse der Kandidatin mit dem höchsten Lernerfolg zeigt - in einem medienablehnenden und traditionsorientierten Arbeitsumfeld liegen, das aus Gründen des erfahrenen Widerstands gegenüber innovativer Medienarbeit zum (vermeintlich) sozial erwünschten Antwortverhalten und damit zu dem hohen Maß an traditionsorientierten Einschätzungen der eigenen beruflichen Persönlichkeit führen kann.

Der abschließende Blick auf die Charakterisierungen der Teilnehmenden mit keinem oder nur geringem Lernerfolg zeigt anhand der kreuztabellierten gemeinsamen Variablen, dass diese sich in ihrer Arbeit überproportional häufig als kritisch anstatt als offen bezeichnen sowie in ihrer Arbeitshaltung pessimistisch sind und sich schwach fühlen. Diese Eigenschaften werden mit einer Ausnahme von keinem der Kandidaten mit hohem Lernerfolg angegeben. Vom Ausbleiben bzw. der Verweigerung des praktischen Transfers auf die eigene bibliothekarische Arbeit abgesehen (lediglich eine Person gibt mit dem Wert 2 in der Tendenz an, neue Projekte und Angebote bereits umgesetzt zu haben), können die Teilnehmenden mit keinem oder geringem Lernerfolg teilweise auch nur bedingt ihre Angebote reflektieren und weiterentwickeln.

Damit lässt sich für den Bezug der Fortbildungsinhalte auf die bibliothekarische Arbeit festhalten, dass der Transfer eher auf theoretischer Ebene stattfindet und zum Zeitpunkt der letzten Erhebung ein halbes Jahr nach Fortbildungsende nur bedingt tatsächlich praktisch geleistet wurde. Zwar führt die Teilnahme an der Fortbildung dazu, dass die bestehende Angebotspraxis kritisch reflektiert und Ideen für neue Angebote entwickelt werden, allerdings zeigen gerade die Konkretisierungen der qualitativen Daten, dass die Ideen größtenteils noch unspezifiziert sind und mehr zukünftige Wunschzielgruppen als didaktisch ausgearbeitete Angebotsvorschläge beinhalten. Offen bleibt somit, inwieweit die Teilnahme zur tatsächlichen Umsetzung neuer Angebote führt und ob die Transferwirkung erst längerfristig einsetzt, indem es ggf. ein wenig mehr Anlaufzeit als die sechs Monate zum Zeitpunkt der letzten Interviews bedarf, bis sich die Inhalte gesetzt haben und im bibliothekarischen Angebot implementiert werden. Dabei gibt es auch Hinweise darauf, dass der Transfer unbewusst geschieht, indem sich die Teilnehmenden ihrer Transferleistungen gar nicht bewusst sind und somit (zumindest den quantitativen Ergebnissen der

Abschlussfragebögen zufolge, in denen nicht wie im Falle der Interviews nachgehakt werden konnte) ein verzerrtes Bild liefern. Neben dem theoretischen und dem unbewussten Transfer bleibt als dritte Form das Ausbleiben bzw. die Verweigerung des praktischen Transfers in Einzelfällen zu nennen. Für alle BibliothekarInnen bleibt jedoch als positives Ergebnis festzuhalten, dass die Teilnahme an der Fortbildung nicht nur zu einer Wahrnehmungsschärfung in Bezug auf bestimmte lesesensible Zielgruppen geführt hat, sondern diese in Form von Kindern und Jugendlichen aus nicht leseorientierten Elternhäusern und aus Familien mit Migrationshintergrund sowie von Real-, Haupt- und Gesamtschulen in der Praxis durch den Transfer auch tatsächlich besser erreicht werden. Lediglich Gruppen männlicher Leser, BerufsschülerInnen und Senioren erfahren nur marginale Steigerungen in der tatsächlichen Zielgruppenerreichbarkeit. Damit bietet die Fortbildung in hohem Maße die Möglichkeiten der Entwicklung neuer Perspektiven auf den Arbeitsalltag, der Reflexion des bestehenden Angebots sowie der Sensibilisierung für verschiedene leseförderbedürftige Zielgruppen, die in der Konsequenz auch dazu führen, dass diese bislang schlecht erreichten Benutzergruppen in der Praxis mit dem bibliothekarischen Angebot besser angesprochen werden können.

Als Grenzen der Fortbildung lassen sich somit auf inhaltlicher Ebene der eingeschränkte tatsächliche praktische Transfer insbesondere der Lerntypen festhalten, die sich fertig didaktisierte Beispielangebote gewünscht hätten. Auf technischer Ebene bleibt darüber hinaus gerade mit Blick auf Modul 1 einerseits die Grenzen der drei während des laufenden Modul-1-Kurses aus Medienausstattungs- aber auch -kompetenzgründen ausgestiegenen und die Fortbildung nicht zu Ende führenden Abbrecher festzuhalten sowie die ebenfalls begrenzte Erreichbarkeit der 17 bzw. 16 Modul-1-Teilnehmenden, die nicht am Vertiefungsmodul 2 teilgenommen haben⁹⁴. Neben diesen technisch-medienkompetenzbedingten Grenzen lassen sich abschließend auch kognitive Grenzen konstatieren, die nicht etwa mit mangelnder Medienkompetenz zu begründen sind, sondern vielmehr aus mangelndem Verständnis und (Selbst-)Reflexion der Lerninhalte resultieren.

⁹⁴ Eine für Modul 2 angemeldete Teilnehmerin fiel wegen eines Skiunfalles aus, weshalb statt der ursprünglich angemeldeten 11 nur 10 Kandidaten teilgenommen haben.

Nachdem nun mit dem vorliegenden Kapitel zum tatsächlich geleisteten Transfer die Darstellung der Ergebnisse in der Schilderung der Auswirkungen der Fortbildung auf das Wissen und Können der BibliothekarInnen (vgl. Kap. 9.3.1), auf ihre Haltungen und Einstellungen (9.3.2) auf die Kommunikation und Anerkennung im Umfeld (9.3.3) und dem Einfluss auf die konkrete bibliothekarische Praxis (vgl. vorliegendes Kap. 9.3.4) vollständig ist, werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse vor dem Hintergrund der zugrunde gelegten Theorien und dem gegenwärtigen Forschungsstand sowie der Forschungsfragen interpretiert und diskutiert.

10 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse im Kontext von Forschungsfragen und Theorie

Im folgenden Kapitel werden die gewonnenen Erkenntnisse durch Beantwortung der Forschungsfragen und Rückbindung an die Theorie vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Sachlage im Forschungskontext diskutiert und interpretiert. Dazu werden die Daten zunächst im gegenwärtigen Forschungsstand kontextualisiert und auf die zugrunde gelegten sozial- und lerntheoretischen Theorien Bourdieus, Meads, Banduras und Flavells bezogen (10.1), um auf dieser Grundlage mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand die Forschungsfragen zur Ausgangslage (10.2.1), Akzeptanz (10.2.2) und Nachhaltigkeit der Fortbildung auf die bibliothekarische Praxis (10.2.3) zu beantworten.

10.1 Verortung im gegenwärtigen Forschungs- und Theoriekontext

Die gegenwärtige Sachlage in der Bibliothekslandschaft macht deutlich, dass die Intention der 2011/12 durchgeführten Fortbildung, Öffentliche Bibliotheken in ihrem Lesefördersetting im Hinblick auf schwer zu erreichende lesesensible Zielgruppen sowie den Ausbau von Bildungsk Kooperationen zu stärken (vgl. Kap. 3.2.2 sowie 4.2.2), nun auch in breitere Bibliotheksentwicklungs- und Forschungszusammenhänge Einzug gefunden hat. So zeigen neben den z.T. noch unspezifisch gehaltenen Kooperationsvereinbarungen in 13 Bundesländern zu Bildungspartnerschaften (vgl. Kap. 4.2 und 7.1) verschiedene Initiativen die zunehmenden konkretisierten Forderungen von Bildungsk Kooperationen und die Bedeutung neuer Medien in der bibliothekarischen Leseförderpraxis. So zum Beispiel das Bündnisprojekt zur Leseförderung „Lesen macht stark: Lesen und digitale Medien“ des dbv in Kooperation mit der Stiftung Digitale Chancen, mit seinem Curriculum zu kooperativen Leseförderaktionen mit digitalen Medien und ehrenamtlicher Unterstützung für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche, das nicht nur praktische Angebotsideen für unterschiedliche Zielgruppen und Schulformen bietet, sondern auch über eine Ausschreibung Fördermittel für den Erwerb der benötigten digitalen Medien wie Tablets u.Ä. und für die gesamte Durchführung zur Verfügung stellt (vgl. dbv 2015a). Auch Tagungen wie der Deutsche Bibliothekarstag 2014 als

größte bibliothekarische Fachtagung Europas und zentrale Fortbildungsveranstaltung legt einen Schwerpunkt auf digitale und pädagogische Arbeit in Öffentlichen Bibliotheken wie im Themenkreis „*Herausforderungen in Stadt und Kommune - die öffentliche Bibliothek zwischen Bibliothekspädagogik, Bibliothek 2.0 und Ressourcenknappheit: Leseförderung, Medienerziehung, interkulturelle Bibliotheksarbeit*“ deutlich wird (BIB/dbv et al. 2014).

Dabei spielen digitale Medien nicht nur im Diskurs über die inhaltliche Ausrichtung von Bibliotheken eine Rolle, eine Weiterentwicklung im Sinne der Fortbildungsintention macht sich auch in der bibliothekarischen Weiterbildungslandschaft bemerkbar, indem eine zunehmende methodische Orientierung an Blended-Learning-Maßnahmen deutlich wird. So bietet das ZBIW des Instituts für Informationswissenschaft (IWS) der FH Köln über die erweiterte Implementierung der vorliegenden Fortbildung in Form eines Zertifikatskurses des kombinierten Moduls 1 und 2 mit stärkerer Fokussierung auf Präsenzphasen und die individuelle standortbezogene praktische Arbeit hinaus (vgl. ZBIW 2015a) verschiedene weitere Fortbildungsangebote an, die blended-learning-basiert über die Lernplattform Moodle realisiert werden. Dabei reichen die Maßnahmen vom berufsbegleitenden Masterstudiengang Master in Library and Information Science (MALIS), der als viersemestriger Weiterbildungsstudiengang in Blockstruktur über Präsenzlehrveranstaltungen und E-Learning-Module angeboten wird (vgl. IWS 2015), über die punktuelle Bereitstellung einzelner Bausteine dieses Studiengangs als gezielte vertiefende Weiterbildung in ausgewählten Blended-Learning-Modulen mit einem Zertifikat als Abschluss (vgl. ZBIW 2015b) bis hin zur e-learning-basierten Aufstiegsfortbildung für Fachangestellte und andere ArbeitnehmerInnen mit Berufspraxis zum (zur) geprüften Fachwirt(in) für Medien- und Informationsdienste (vgl. ZBIW 2015c) oder mit informationswissenschaftlicher Ausrichtung zum „Teaching Librarian“ in Bereichen der Informationskompetenzvermittlung, ebenfalls als Blended-Learning-Zertifikatskurs (vgl. ZBIW 2015d)⁹⁵.

⁹⁵ Darüber hinaus stellen auch die laufenden Entwicklungen im Bereich Open Access und Digitale Universität nicht nur für Wissenschaftliche Bibliotheken weitere wichtige Aufgabenfelder in der Zugänglichmachung von Fachliteratur dar (vgl. IFLA 2015).

Doch trotz der Bedeutung digitaler Medien sowohl für die Aus- und Weiterbildung als auch für die inhaltliche Ausrichtung von Bibliotheken, einer gestiegenen Auseinandersetzung mit Ergebnissen der Medienforschung (vgl. Umlauf 2014a) und der Evaluierung und Qualitätssicherung bibliothekarischer digitaler Arbeit (vgl. Neumann 2014; Umlauf 2014b; Pfeiffer 2013), der verstärkten Forderung von Bildungspartnerschaften in Form von Kooperationen (vgl. Helbig 2015) oder der Implementation von Schulbibliotheken (vgl. Rega 2015) sowie der zunehmenden Fokussierung auch auf schwer zu erreichendes Klientel wie Jugendliche (vgl. Keller-Loibl 2013a), bleiben Bibliotheken nach wie vor gerade für jenes Publikum uninteressant und leiden unter ihrem „altmodisch[en] und langweilig[en] [...] Image“ (Keller-Loibl 2013b, 120). Damit hat sich die gegenwärtige Sachlage im Bibliothekskontext im Vergleich zum Konzeptions- und Durchführungszeitpunkt der Intervention zwar im Sinne der Fortbildungsintentionen weiterentwickelt, die Inhalte der Leseförderung in allen Lebenslagen der Lese- und Medienbiografie, dem Schwerpunkt auf die Nichtnutzer, der digitalen Arbeit und Bildungs Kooperationen haben jedoch, wie auch jüngste Publikationen zeigen, nicht an Bedeutung verloren (vgl. Keller-Loibl/Brandt 2015, 15). Gerade der Blick auf zeitlich vergleichbare Daten, wie es bei der ICILS-Studie 2013 der Fall ist, die computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Achtklässlern und die schulischen Gegebenheiten zur digitalen Ausbildung untersucht, zeigt, dass in Deutschland die Bibliothek als Standortkonzept zur Nutzung von Computern mit dem viertletzten Rang von insgesamt 21 Ländern im internationalen Vergleich zum Zeitpunkt der Datenerhebung schwach abschneidet. Während im internationalen Mittelwert in 64,4% der Schulen Bibliotheken als schuleigener Computerstandort genutzt werden, beträgt der Wert in Deutschland nur 43,5% (vgl. Bos et al. 2014, 166). Dabei zeigt der deutsche Schulformvergleich, dass in Schulen mit formal niedrigen Bildungsabschlüssen der Wert mit 31,5% im Vergleich zu 62,4% an Gymnasien deutlich darunter liegt. Diese statistisch signifikanten Unterschiede geben den Autoren zufolge

„Hinweise darauf, dass die verschiedenen Schulformen unterschiedliche Ansätze in der Bereitstellung von Computerarbeitsplätzen vor allem außerhalb der Unterrichtszeiten verfolgen und Gymnasien möglicherweise häufiger über Schülerbibliotheken verfügen“ (ebd., 167).

Damit lässt sich für den Status quo der gegenwärtigen Sachlage und die Verortung der vorliegenden Daten im Bibliothekskontext festhalten, dass die Kooperationen zwischen Bibliotheken und Schulen in der digitalen Arbeit zum Zeitpunkt der Datenerhebung 2011/12 unterentwickelt sind. Die befragten teilnehmenden BibliothekarInnen entsprechen somit der Generation BibliothekarInnen, die zum Zeitpunkt der Erhebung der ICILS-Studie über wenig Kooperationen mit Schulen verfügen. Für die Anschlussfähigkeit und Aktualität der Daten lässt sich über die unterentwickelte Kooperationspraxis hinaus abschließend konstatieren, dass sich die Diskurse um die inhaltliche Ausrichtung von Bibliotheken und auch die Weiterbildungslandschaft im Vergleich zum Konzeptions- und Durchführungszeitpunkt zwar im Sinne der Fortbildungsintentionen weiterentwickelt und aufgrund der Schnelligkeit digitaler Entwicklung mittlerweile auch möglicherweise zu anderen medialen Sichtweisen und Handlungsmustern geführt haben (vgl. Moser et al. 2014, 19ff), die inhaltliche wie methodische Ausrichtung jedoch, wie auch jüngste Publikationen zeigen, nach wie vor aktuell ist.

Anschlussfähig und anknüpfbar ist über die inhaltlichen und methodischen Aspekte der Interventionsstudie hinaus auch ihre theoretische Fundierung. Gerade in der Bildungsforschung und insbesondere in der Medienforschung erfährt die Habitus- und Kapitalsortentheorie von Bourdieu (vgl. hierzu Kap. 6.1.1 und 6.3) sowohl mit Blick auf den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozioökonomischem Status (vgl. Lange-Vester 2006, 269f) als auch in Bezug auf die Beschreibung des (medialen) Habitus eine hohe Anbindung. So wurde bereits 2006 in einer Studie zu Habituskonstruktionen von GS-LehrerInnen im Umgang mit neuen Medien gezeigt, dass ein medienkritischer und bewahrpädagogischer Habitus *„zu einer defizitären Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Fragen insbesondere im Hinblick auf die neuen Medien“* führe, der wiederum in der Konsequenz Vermeidungs- und Rechtfertigungsstrategien bedinge, die einer umfassenden Medienbildung und Medienintegration im Grundschulunterricht im Weg stünden (vgl. Meurer 2006, 205). Auch aktuellere Studien zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz weisen auf eine vorherrschende medienkritische Einstellung von Lehramtstudierenden gegenüber dem späteren Einsatz von digitalen Medien im Unterricht hin (vgl. Kommer 2010, 386). Allerdings zeigen die Ergebnisse jüngster Studien, dass die These eines solchen

bildungsbürgerlichen, kulturkritischen und bewahrpädagogischen medialen Habitus, der digitalen Medien wegen seiner hohen Buchorientierung und Technikfeindlichkeit kritisch bis ablehnend begegnet, heute größtenteils nicht mehr zutrifft. Der Wandel des Habitus der Lehramtsanwärtergeneration bedeutet im Umkehrschluss jedoch nicht die Akzeptanz und selbstverständliche Integration neuer Medien in den Unterricht, stattdessen werden neben der „engagierten Einbettung“ neue Handlungstypen und (im letzteren Fall neue Gefahren) wie die „beschützende Aufklärung“⁹⁶ und die „inaktive Auslagerung“ deutlich (vgl. Moser et al. 2014, 86). Über die Schweizer Forschung zum medialen Habitus hinaus nehmen auch deutsche und internationale Studien mediale Orientierungsmuster und die Medienintegration in Grundschulen in den Blick (vgl. Breiter et al. 2013a, 66). Dabei wird im Falle der Studie der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) mit der „Gefahrenabwehr“ eine ähnliche Haltung wie die beschützende Aufklärung Mosers deutlich, indem Lehrkräfte dem alltäglichen Medienhandeln ihrer SchülerInnen „vor allem mit Unsicherheit sowie Misstrauen und Ablehnung“ begegnen und sich die Medienbildung auf die Vermittlung instrumentell-technischer Bedienkompetenzen anstelle eines reflexiven Umgangs beschränkt (vgl. Breiter et al. 2013b, 8f). Neben den Studien zum medialen Habitus von Grundschulstudierenden und -lehrenden wird die Theorie von Bourdieu auch in weiteren Forschungszusammenhängen im Bildungskontext in den Blick genommen. Mit der Kidsmart-Studie wird dabei mit der Medienarbeit in Kitas die frühe Bildung und die Medienkompetenz von ErzieherInnen erforscht (hier in einem umfassenderen Sinn, indem nicht nur der Habitus, sondern auch die anderen konstituierenden Faktoren wie die unterschiedlichen Kapitalformen, das soziale Feld und schließlich die Medienpraxis beleuchtet werden; vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 29ff). Daneben richtet sich das Forschungsinteresse mit internationalem Fokus in einer weiteren Studie mit der Integration Bourdieus Theorie in Form von Indikatoren wie Buchbestand im Haushalt und Bildungsabschluss der Eltern als Indikator für das

⁹⁶ Da dem Typus der beschützenden Aufklärung die Bedeutung der Medienbildung zur Befähigung der S/S zur selbstständigen „gefährlosen“ Nutzung durchaus bewusst ist, handelt es sich den Autoren zufolge in der Tendenz zwar um eine bewahrpädagogische Einstellung, die jedoch nicht einseitig ist und die Notwendigkeit der Medienbildung im Sinne einer mündigen Mediennutzung anerkennt (vgl. Moser et al. 2014, 81).

kulturelle Kapital von Schülerfamilien auf die Medienkompetenzen von Achtklässlern (vgl. Bos et al. 2014, 269f).

In der vorliegenden Studie wird vor dem Hintergrund der sozial- und lerntheoretischen Theorien Bourdieus, Meads, Banduras und Flavells (vgl. Kap. 6 zum Theoriedesign) die bibliothekarische Arbeit als soziales Feld verstanden und die Beeinflussbarkeit der Praxis von Bibliotheken durch das mit der Fortbildung zur Verfügung gestellte *kulturelle Kapital* untersucht. Dabei dient die Weiterbildung nicht nur der Erweiterung der Fähigkeiten in der fachdidaktischen Kompetenz, über die zielgruppenbezogenen, pädagogischen, lese- und mediendidaktischen wie auch curricularen Kenntnisse hinaus wird kulturelles Kapital durch die kontinuierliche mediale Arbeit auch in Form von technischen Fertigkeiten in Bereichen der Medienkompetenz vermittelt. Insgesamt wird in der Studie jedoch nicht nur das kulturelle Kapital der teilnehmenden BibliothekarInnen, sondern im Verständnis, dass es sich dabei um den Besitz von und Haltungen zu Wissen handelt, auch das der unmittelbaren Vorgesetzten, in den Blick genommen und somit auch berücksichtigt, wie beispielsweise die Bibliotheksleitung zum Thema Weiterbildung steht und offen ist, neue Wege in der bibliothekarischen Praxis zu gehen.

Neben der Erhöhung der inhaltlichen Fähigkeiten und technischen medialen Fertigkeiten soll durch die Aufforderung zur *metakognitiven Selbstreflexion des erworbenen kulturellen Kapitals* über die regelmäßigen Befragungen sowohl durch Einschätzungsfragen zur technischen Medienkompetenz als auch zum inhaltlichen Wissenszuwachs und der Relevanz der Lerninhalte für die Praxis auch die *Selbstwirksamkeitswahrnehmung* der BibliothekarInnen gestärkt werden.

Indem die Weiterbildung jedoch nicht nur an der Erweiterung der inhaltlichen Fähigkeiten und technischen Medienfertigkeiten sowie den metakognitiven Reflexionsprozessen zur Steigerung der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden ansetzt, sondern bereits bei deren Haltungen zu Lesen und Medialität, wird damit auch versucht, Einfluss auf den *Habitus* zu nehmen. Unter diesen Haltungen im bibliothekarischen Selbstverständnis werden die medialen und zielgruppenbezogenen Orientierungen sowie die Einstellungen zum Berufsbild und der Rolle der Bibliothek verstanden. Dabei wird vor dem Hintergrund der temporalen Orientierung nach Mead

(vgl. Kap. 6.1.2) versucht, den tendenziell buchorientierten, möglicherweise medienkritischen und somit rückwärtsgewandten Habitus zugunsten einer Öffnung und Orientierung an der Notwendigkeit einer Veränderung der bisherigen (Angebots-)Praxis zu beeinflussen.

Von der angestrebten Änderung des kulturellen Kapitals, des Habitus und letzten Endes auch der Praxis abgesehen, spricht die Weiterbildungsmaßnahme auch das soziale, symbolische und ökonomische Kapital an. Dabei werden unter dem *ökonomischen Kapital* die materiellen und zeitlichen Ressourcen der Bibliothek verstanden, die wiederum Einfluss haben auf die Ausstattung der Bibliothek mit digitalen Medien oder - neben der Investition in den Bestand - in Angebote oder spezielle Fachkräfte wie Medienpädagogen u.Ä. Dabei wurde bei der Konzeption der Maßnahme das ökonomische Kapital insofern berücksichtigt, als einerseits durch die kostenlose Teilnahme im Gegenzug zur Evaluationsbeteiligung und andererseits durch die Fortbildungsinhalte mit Lerneinheiten zur Anwerbung von Sponsorengeldern oder Gründung eines Fördervereins das Argument des Geldmangels entkräftet werden soll.

Daneben wird mit dem Fortbildungskonzept auch das *soziale Kapital* angesprochen, indem die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern, aber auch innerhalb des sozialen Feldes Bibliothek mit KollegInnen und der Bibliotheksleitung sowie insgesamt die Kommunikation und PR nach außen hin gegenüber Kunden gestärkt werden soll. Neben dieser Vernetzung im Rahmen des sozialen Kapitals knüpft die Fortbildung schließlich auch in Form der Teilnahmeurkunde an das *symbolische Kapital* der BibliothekarInnen selbst wie auch der Bibliothek als ihrem Arbeitsplatz in Sachen Außenwirkung an. Dabei wurde für eine noch höhere Anerkennung in der modifizierten Nachfolgefortbildung der Abschluss mit einem Zertifikat anerkannt, das in Form der Urkunde gestützt durch die individualisierte praktische Arbeit mit konkreten Angebotskonzeptionen im Rahmen der Lernaufgaben und deren Präsentation auch Anerkennung gegenüber Vorgesetzten und KollegInnen gewährleisten soll. Neben Anerkennung, Gratifikation und Motivation für die bibliothekarische Arbeit aus Teilnehmersicht soll mit Blick auf die Initiierung von Bildungspartnerschaften und der Verbesserung der Argumentationsfähigkeit durch fachdidaktische und mediale Kompetenzen auch das Ansehen der Bibliothek

gegenüber Bildungsinstitutionen und durch den Einbezug neuer Zielgruppen ebenso gegenüber der Öffentlichkeit gestärkt werden. Damit knüpft die Fortbildung an weitere Bestrebungen zur Stärkung von Bildungspartnerschaften und damit des symbolischen wie auch sozialen Kapitals in Form der Anerkennung und Vernetzung an, indem die Veröffentlichung der Ergebnisse aus den Projektkonzeptionen der weiterentwickelten Experten-für-das-Lesen-Einheit im Internet als Best-Practice auf der Homepage des Verbands der Bibliotheken des Landes Nordrhein-Westfalen e.V. (VBNW) zu Anerkennung nicht nur auf Seiten des Vorgesetzten, sondern auch innerhalb der Bibliothekscommunity führt (vgl. VBNW 2015). Ebenso dient die Veröffentlichung von ausgewählten Good-Practice-Beispielen auf der Lesen-macht-stark-Homepage als symbolisches Kapital (hier jedoch nicht bei allen Teilnehmenden, da nur ausgewählte Beispiele dargestellt werden; vgl. dbv 2015b), so dass die Bibliotheken durch die Teilnahme und die mindestens zweijährige Kooperationsübereinkunft auch hier nicht nur soziales Kapital in Form der Vernetzung erlangen, sondern über das ökonomische Kapital in Form der Fördermittel hinaus auch symbolisches Kapital in der Positionierung als professioneller mit Fördermitteln unterstützter Leseförderpartner erwerben.

Nachdem nun die Funktion der Habitus- und Kapitalsortentheorie Bourdieus und der weiteren Theoriehintergründe für die Anlage der Intervention konkretisiert wurden und die Studie im gegenwärtigen Forschungskontext verortet wurde, werden im Folgenden durch die Beantwortung der Forschungsfragen die Ergebnisse vor dem Hintergrund des Theorie- und Forschungskontexts interpretiert und diskutiert.

10.2 Beantwortung der Forschungsfragen

Um die eingangs formulierten Forschungsfragen (vgl. hierzu Kap. 5) zu beantworten und die gewonnenen Erkenntnisse im Theoriekontext, aber auch im gegenwärtigen Forschungsstand zu reflektieren, werden nachfolgend in Anlehnung an die drei übergeordneten Forschungsziele der Ausgangsbedingungen (vgl. Kap. 9.1), Akzeptanz (9.2) und Nachhaltigkeit (9.3) die Ergebnisse interpretiert und auf dieser Grundlage die Forschungsfragen zu den bibliothekarischen Voraussetzungen und dem Status quo medialer Praxis vor Teilnahme (10.2.1), zu der Erreichbarkeit und damit der Akzeptanz

des Blended-Learning-Angebots (10.2.2) sowie zum nachhaltigen Transfer und der Selbstwirksamkeit der Maßnahme (10.2.3) beantwortet.

10.2.1 Forschungsziel 1 Ausgangsbedingungen: Bibliothekarische Voraussetzungen und Status quo medialer Praxis

Im Folgenden werden die Antworten auf die Forschungsfragen zu den Ausgangsbedingungen zum kulturellen Kapital in Form der Fähigkeiten und Fertigkeiten (10.2.1.1), zum Habitus in Form des bibliothekarischen Selbstverständnisses (10.2.1.2) und zur Praxis in Sachen Zielgruppenerreichung (10.2.1.3) vor Teilnahme an der Fortbildung dargestellt.

10.2.1.1 Fähigkeiten und Fertigkeiten vor Teilnahme

Die folgenden Forschungsfragen widmen sich den Ausgangsbedingungen im Hinblick auf die vorhandenen bibliothekarischen kognitiven Fähigkeiten in Form ihres theoretischen Vorwissens und auf ihre technischen Fertigkeiten in Sachen Medienkompetenz.

- Welche Erwartungen und Vorkenntnisse haben BibliothekarInnen vor Teilnahme?

Im Verständnis, dass zum kulturellen Kapital nicht nur der reine Besitz von Wissen gezählt wird, sondern auch Haltungen im Zusammenhang mit Bildung, wurde nicht nur der Vorkenntnisstand in Bezug auf die Lerninhalte erforscht, sondern bereits an den Erwartungen der Teilnehmenden an die Fortbildung angesetzt. Dabei wurde über alle Eingangserhebungsformen und Kurse hinweg deutlich, dass sich die BibliothekarInnen von der Teilnahme an der Fortbildung in erster Linie praktische Konkretisierungen in Form von Impulsen und Anregungen für Angebote und weniger Theoriewissen als Fundament erhoffen (vgl. Kap. 9.1.2.1).

Trotz dieser Fokussierung auf Praxiswissen in den Erwartungen zeigt der Blick auf das konkret vorhandene kulturelle Kapital in Form des Vorwissens, dass der Kenntnisstand der Teilnehmenden zwar in traditionellen und praktischen Bereichen der

Bibliotheksarbeit (inklusive praktischer Leseförderung mit Kinder- und Jugendliteratur) zwar gut eingeschätzt wird, gerade aber in den theoretischen, allgemein pädagogischen und lese- und mediendidaktischen Hintergründen sowie didaktischen Implikationen zur Lesekompetenzförderung und adäquaten Zielgruppenansprache Defizite bestehen.

Damit herrscht zwar grundsätzlich ein Bewusstsein für den Bedarf an Weiterbildung in Bereichen der Lesefördertheorie und ihrer Didaktik, der sich ausbildungsbedingt (vgl. hierzu auch Kap. 3.1 zur Personal- und Ausbildungsstruktur), aber auch berufsbildbedingt erklären lässt, dennoch kommt jene Theorienotwendigkeit in den Erwartungshaltungen der Teilnehmenden eher weniger zum Ausdruck. Möglicherweise sind hier das Fehlen von vorgegebenen Kompetenzen und Fähigkeiten bzw. Lerninhalten in der Ausbildungs- wie auch Weiterbildungsstruktur und somit ein Mangel an Konkretisierungen und Vorgaben aus Top-down-Perspektive sowie ein umfangreiches und vielschichtiges Berufsbild Erklärungsansätze. Gerade der Blick in die beiden Berufsbildbeschreibungen *Bibliothek 2000* und *Bibliothek 2007* zeigt, dass hier jene Bereiche nicht explizit als Kompetenzen oder gar Ausbildungsinhalte festgeschrieben, sondern in Form von allgemein gehaltenen „fachwissenschaftlichen Kompetenzen“ in die Weiterbildung „außerhalb der Ausbildung“ ausgelagert (vgl. BDB 1998, 4) bzw. im Falle des Strategiekonzepts der Bertelsmann Stiftung zum Berufsbild 2007 ebenfalls in Form von unspezifizierten „fachliche[n] Anteile[n]“ mit „weichen Faktoren“ und einer mehrjährigen Praxistätigkeit nicht näher für die Ausbildungs- und Weiterbildungsstruktur anhand von Kompetenzfeldern konkretisiert werden (vgl. Bertelsmann Stiftung/BDB 2004, 95f). Auch in jüngeren Publikationen zur Auseinandersetzung mit dem bibliothekarischen Berufsbild wird jenes Kompetenz- und Ausbildungsdefizit in den didaktischen Fähigkeiten erkannt und bestätigt (vgl. Plassmann et al. 2011, 307).

Der Blick speziell auf die medialen Vorkenntnisse zeigt, dass kein Zusammenhang zwischen der Teilnahmebereitschaft an der Blended-Learning-Fortbildung und den allgemeinen medialen Erfahrungen der Teilnehmenden mit dem PC in der Ausbildung besteht. Die Beurteilung des medialen zielgruppenbezogenen Vorwissens zeigt hingegen, dass die Kenntnisse hier insgesamt eher neutral und damit ähnlich gering

wie die theoriebasierten Vorkenntnisse beurteilt werden. Mit Blick auf die Fortführbereitschaft der Weiterbildung am Modul 2 kann hier ein Zusammenhang zwischen der besseren Kenntnis von aktuellem Medienhandeln und aktuellen Medienpräferenzen von Kindern und Jugendlichen und der späteren Teilnahme an Modul 2 konstatiert werden, der eine Aufgeschlossenheit gegenüber der zunehmenden Mediatisierung der kindlichen wie jugendlichen Lebenswelt derjenigen BibliothekarInnen nahelegt, die am Vertiefungsmodul 2 teilgenommen haben und ein geringeres mediales Vorwissen und damit Interessen an den medialen Lebenswelten derjenigen, die nach Modul 1 die Fortbildungsteilnahme abgebrochen haben.

Damit bleibt für die Erwartungen und Vorkenntnisse festzuhalten, dass die Defizite in Bereichen des theoretischen bildungsrelevanten Wissens wie Sprach- und Schriftspracherwerb, Rahmenrichtlinien und curricularen wie institutionellen Bedingungen, Interkulturalität, aber auch Jugendkulturalität, in Bereichen des zielgruppenbezogenen Medienwissens sowie der für die praktische Arbeit so wichtigen Einwerbung von Fördergeldern und Qualitätssicherungsmaßnahmen, wie sie bereits im Berufsbild 2007 gefordert werden (vgl. Bertelsmann Stiftung/BDB 2004, 96), nicht zwangsläufig zu einer Anerkennung jener theoretischen Lerninhalte als Fundament für die Befähigung zur individuellen, standortspezifischen und bedarfsorientierten Konzeption eigener Angebote führen und somit die Erwartungshaltung mit Teilnahme an der Fortbildung, fertige Angebotskonzepte zu erhalten, dominiert.

- Wie ausgeprägt sind die subjektiv empfundene und die tatsächlich technische Medienkompetenz der BibliothekarInnen vor Teilnahme?

Der Blick weg von kognitiven Fähigkeiten hin zu den technischen medialen Fertigkeiten zeigt, dass die Ausgangsbedingungen der Teilnehmenden hier zwar heterogen sind, die allgemeine subjektiv empfundene Medienkompetenz jedoch eher schlecht eingeschätzt wird.

Die konkret praktischen Medientätigkeiten und damit die tatsächliche technische Medienkompetenz in unterschiedlichen Bereichen⁹⁷ vor Teilnahme bestätigt dabei, insbesondere bei der - im Vergleich zur eher alltäglichen Mediennutzung anspruchsvolleren - Mediengestaltung, die tendenziell schlechte subjektive Medienkompetenzeinschätzung. Während die Kompetenz in rezeptiven bzw. basalen Mediennutzungstätigkeiten wie der Nutzung des Internets zur Recherche oder Kommunikation entsprechend hoch sind, bestehen vor allem in der produktiven Mediengestaltung und damit einhergehend der aktiv gestaltenden Partizipation im Web 2.0 deutliche Defizite. Analog zu jenen schwachen tatsächlichen Medienkompetenzen und auch zur wenig selbstbewussten subjektiven Medienkompetenzeinschätzung lässt sich bei den BibliothekarInnen vor Teilnahme an der Fortbildung eine entsprechend ebenso schwache Selbstwirksamkeitseinschätzung im Bereich der Medienkompetenzvermittlung konstatieren.

10.2.1.2 Bibliothekarisches Selbstverständnis vor Teilnahme

Die folgenden Forschungsfragen nehmen Haltungen und Bereitschaften im bibliothekarischen Selbstverständnis in den Blick, die Aufschluss über speziell mediale und zielgruppenbezogene sowie allgemein berufliche Orientierungen geben.

- Welche Haltung haben die Teilnehmenden gegenüber Formaten neuer Medien und welche Bedeutung haben diese im bibliothekarischen Selbstverständnis?

In dem Verständnis, dass zum Habitus Haltungen und Bereitschaften in der bibliothekarischen Arbeit gezählt werden, die neben zielgruppen- und berufsbildbezogenen Einstellungen auch mediale Orientierungen umfassen, setzt die Intervention nicht erst beim kulturellen Kapital, sondern bereits bei den Haltungen der Teilnehmenden zu Lesen und Medialität an. Dabei wird bei den medialen Orientierungen zu Beginn deutlich, dass trotz des Bewusstseins der Bedeutung neuer Medien für die Zukunft und das Selbstverständnis von Bibliotheken eine ambivalente Haltung zu digitalen Medien herrscht, die sich in einer verstärkten Buchorientierung ausdrückt. Zwar verfügen die Teilnehmenden über eine stabile Internet-Praxis, jedoch

⁹⁷ in Anlehnung an Baacke (1997, 98).

räumt ein Drittel den Potenzialen des Web 2.0 eine eher sekundäre Stellung ein, indem die private wie berufliche Internetnutzung nicht täglich geschieht und in diesen Fällen somit nicht umfassend habitualisiert ist. Die mediale Orientierung weist bei einem Viertel der BibliothekarInnen zudem einen medienablehnenden bzw. zumindest medienrelativierenden Habitus auf, indem sie sich klar gegen den Mehrwert neuer Medien positionieren und somit ein ähnlich bildungsbürgerlich-kulturkritischer Habitus sichtbar wird, wie ihn Kommer (2010) bei Lehramtsstudierenden festgestellt hat.

Eine Erklärung für diese trotz Anerkennung der Bedeutung neuer Medien ambivalente und teilweise medienablehnende Grundhaltung im Selbstverständnis kann in berufsbedingten Zukunftsängsten um das Fortbestehen der eigenen Institution gesehen werden. Dabei werden digitale Medien nicht als Potenzial zur Gewinnung neuer Nutzergruppen, sondern mehr als existenzielle Bedrohung wahrgenommen, die sich in einem von Zukunftsängsten dominierten medienkritischen Habitus manifestiert, wie ihn auch Plassmann et al. (2011, 324) als in Deutschland vorherrschende pragmatische Mentalität der BibliothekarInnen als Reaktion auf die Unklarheiten in der zukünftigen Positionierung des Bibliothekswesens in der Informationsgesellschaft beschreibt.

Weitere Erklärungsansätze können eine (vermeintlich) soziale Erwünschtheitserwartung aufgrund eines von außen antizipierten buchorientierten Habitus sein, der häufig zu einer buchlastigen und selten an digitalen Medien orientierten Angebotspraxis führt (vgl. zu dieser „Erwartungs-Erwartung“ auch Kap. 4.3). Darüber hinaus oder in Ergänzung zu den beiden genannten Erklärungsansätzen kann eine weitere Erklärung in einer im Sinne Meads rückwärtsgewandten berufsbildbedingten Orientierung am Traditionellen (vgl. Kap. 6.1.2) und damit der Bereitstellung von Büchern als Hauptmedien gesehen werden. Diese These der habituellen Präferenz unterstützen auch Plassmann et al. (2011, 321), die in diesem Zusammenhang von einer *„in Deutschland noch immer dominierende[n] Bestands- bzw. Objektorientierung [...] [sprechen, die] dringend um Kunden- bzw. Subjektorientierung ergänzt werden“* müsse.

Damit bleibt für die Haltung eines Großteils der teilnehmenden BibliothekarInnen gegenüber neuen Medien festzuhalten, dass entgegen den Forschungsergebnissen

Mosers et al. (2014, 19), wonach es (zumindest bei Lehramtsstudierenden) keinen bildungsbürgerlich-kulturkritischen medialen Habitus, wie ihn beispielsweise Meurer (2006, 205) und Kommer (2010, 386) festgestellt haben, mehr gäbe, weil mittlerweile bei dieser Generation Medialität zum Alltag gehöre, bei den BibliothekarInnen zum Zeitpunkt vor der Teilnahme durchaus ein buchorientierter und medienambivalenter Habitus vorherrscht.

Mit Blick auf aktuelle Entwicklungen liegt jedoch die Vermutung nahe, dass Mosers These der Änderung von Habitus möglicherweise zeitlich versetzt eintritt und damit mittlerweile auch für das Berufsfeld der BibliothekarInnen zutrifft. So liefern die weiteren Durchgänge der mittlerweile fest implementierten Experten-für-das-Lesen-Fortbildungen Hinweise darauf, dass es in Bezug auf die bibliothekarischen Habitus eine dem schnellen medialen Wandel geschuldete Progression gibt, die zu einer Ablösung des zum Zeitpunkt der Durchführung der vorliegenden Studie vorherrschenden medienambivalenten und buchorientierten Habitus geführt hat. Die Nachfolge-Durchgänge weisen auf einen neuen, medienaffineren und im Sinne Meads zukunftsorientierteren Habitus hin, der sich nicht nur durch höhere mediale Fertigkeiten, also einem höheren kulturellen Kapital in Sachen Medienkompetenz zu Beginn, sondern auch durch eine höhere Akzeptanz der Nutzung medialer Tools im Rahmen der Leseförderung wie Tablet, Smartphone oder Blog auszeichnet (vgl. Marci-Boehncke/Wulf 2014, 45). Diese These wird darüber hinaus gestützt durch die höhere Akzeptanz solcher Tools auch im Rahmen der Fortbildung selbst, indem die Lernplattform als zusätzliches Kommunikationstool von jenen Teilnehmenden weit intensiver genutzt wird als bei den BibliothekarInnen der vorliegenden Studie. Dabei zeigt sich nicht nur ein Unterschied in der rein quantitativen Nutzungsfrequenz des Forums, auch in qualitativer Perspektive wird deutlich, dass die späteren Durchgänge die Plattform nicht nur im Rahmen der Aufgaben nutzen, sondern auch zum Austausch über Fragestellungen und Themen, die über die Inhalte der Fortbildung hinaus gehen (vgl. ebd., 37ff). Einen dritten Beleg für die Änderung des aktuellen medialen bibliothekarischen Habitus liefert der Vergleich der Abschlussarbeiten im Rahmen der Fortbildung, wonach die aktuellen Projektkonzeptionen viel selbstverständlicher Medien wie beispielsweise Tablets integrieren und dabei darüber hinaus durch Einwerbung von Fördergeldern auch weitere Komponenten wie die Stärkung des

ökonomischen oder auch symbolischen und sozialen Kapitals im Blick haben (vgl. VBNW 2015 sowie Kap. 10.1).

- Wie ist die Einstellung in Bezug auf Kooperationen und damit die Zielgruppenorientierung in der bibliothekarischen Arbeit vor der Teilnahme?

Der zielgruppenbezogene bibliothekarische Habitus vor Teilnahme weist zwar bei den Orientierungen in Sachen zukünftig stärker anzusprechenden Nutzergruppen ein Bewusstsein für lesefernes Publikum wie Kinder und Jugendliche aus nicht leseorientierten Familien, aus Familien mit Migrationshintergrund und SchülerInnen weiterführender Schulen wie Haupt-, Real- und Gesamtschulen auf, allerdings zeigt sich bei den Kontrollfragen nach den tatsächlichen Kooperationswünschen, dass die konkrete Kooperationsbereitschaft deutlich geringer ausfällt als bei den eher theoretisch geäußerten Zielgruppenwünschen. Aus dem Zielgruppenraster fallen dabei mit den wenigsten Nennungen insbesondere männliche Leser und BerufsschülerInnen, die somit nicht als lesesensibles Zielpublikum wahrgenommen werden.

Als mögliche Gründe für die Unterrepräsentanz bestimmter Kundengruppen wie Männer und Jungen im Speziellen nennt Georgy den hohen Anteil an Frauen als Mitarbeiterinnen in Öffentlichen Bibliotheken, die möglicherweise unterbewusst Produkte und Dienstleistungen eher für Mädchen und Frauen konzipieren (vgl. Georgy 2012, 621). Über den Genderaspekt hinaus führt Lison Gründe im Zusammenhang mit der erst jüngst entdeckten Funktion der Bibliothek als Dienstleister an (vgl. Lison 2012, 475), wonach noch kein kundenorientierter Habitus im Hinblick auf Kundenkontakt, Erscheinungsbild und Qualität des Angebots aus Kundenperspektive etabliert sei und noch zu wenig Fokus auf Kundenbindungsstrategien läge, wie beispielsweise Treueaktionen, eigene Websites oder die Ansprache von Eltern für die Zielgruppe der Kinder oder freizeitorientierte Lesefördermaßnahmen und den Einbezug des Internets und Social Media, Online-Angebote oder exclusive Sommerleseclubs o.ä. für die Zielgruppe der Jugendlichen (vgl. ebd., 495ff).

Die Diskrepanz zwischen geäußerten (theoretischen) Zielgruppenwünschen und (tatsächlichen) Kooperationsabsichten vor Teilnahme an der Fortbildung bedeutet, dass den BibliothekarInnen die Grenzen ihrer bibliothekarischen Arbeit zwar teilweise

bewusst sind - bei den hohen Zielgruppenwünschen von Kinder und Jugendlichen aus mehrkulturell geprägten oder nicht leseorientierten Elternhäusern möglicherweise auch aus einer gewissen sozialen Erwünschtheitserwartung heraus -, gerade aber mit Blick auf das Menschenrecht auf Bildung, wie es im DFG-Projekt von Heimbach-Steins und Kruip in Form einer „Sozialethik der Bildung“ (Heimbach-Steins/Kruip 2003, 9ff) und darauf aufbauend als „Educational Governance“ im Rahmen einer kooperativen Bildungsverantwortung gefordert wird (vgl. Kruip 2011, 11 sowie Kap. 4.2.2), der bibliothekarische Habitus in seiner tatsächlichen Kooperationsorientierung jenes schwer zu erreichende Publikum zum Zeitpunkt vor der Teilnahme eher weniger im Blick hat. Gerade aber hinsichtlich dieser „Nicht- oder nur randständig [am Bildungssystem] Beteiligten“ ist es wichtig, dass die Fortbildung eine Sensibilisierung im Habitus der Teilnehmenden bewirkt, damit sie Angebote schaffen können, „die herkömmlicher Weise nicht mit Bildung assoziiert werden [...] [und] die nicht durch das Etikett ‚Bildung‘ markiert sind“ (Heimbach-Steins 2003, 22).

Einen Beleg für das Ergebnis, dass ein an lesefernen Zielgruppen orientierter Habitus, der auch zu einer entsprechenden gestalteten Angebotspraxis führt, zum Zeitpunkt vor der Teilnahme noch nicht vorherrscht, liefern auch Plassmann et al., die eine zu hohe Bestands- statt Kundenorientierung der BibliothekarInnen beanstanden (vgl. Plassmann et al. 2011, 321). Dabei finden sich bereits im Berufsbild 2000 (wenn auch in weniger umfassendem Sinn) Ansätze des Public-Value- und Good-Educational-Governance-Gedankens, indem hier die Bibliothek zwar nicht explizit als Institution für lesefernes Publikum bezeichnet wird, zumindest aber die Forderung nach der Erlangung eines kulturellen, pädagogischen oder sozialen Wertes wie Leseförderung oder Seniorennachmittage besteht (vgl. BDB 1998, 11). Dass der dafür notwendige tatsächliche kooperations- und zielgruppenbezogene Habitus, der auch zu konkreten Veränderungen in der Angebotspraxis führt, bei den BibliothekarInnen vor Teilnahme an der Fortbildung noch nicht ausreichend vorhanden ist und somit die Fortbildung nicht erst beim kulturellen Kapital, sondern bereits bei diesem Habitus ansetzen muss, bestätigen auch Plassmann et al. So müssten BibliothekarInnen als Voraussetzung für den Fortbestand der Bibliothek in der Informationsgesellschaft den Bedarf selbst erkennen (da Kunden jenen ja nicht äußern) und ihr Leistungsangebot entsprechend anpassen, weswegen entsprechende notwendige Veränderungen „von innen“ heraus

geschehen und nicht „von außen“ in Top-down-Prozessen aufgetragen werden müssten (vgl. Plassmann et al. 2011, 324).

- Wie ist die Einstellung in Bezug auf die eigene bibliothekarische Arbeit und die Rolle der Bibliothek?

Die Ergebnisse, insbesondere der qualitativen Daten aus den beiden Eingangsrundgesprächen zum bibliothekarischen Selbstverständnis in Bezug auf die Rolle und Aufgaben der Bibliothek zeigen, dass der Habitus und damit das Selbstbild der BibliothekarInnen vor Teilnahme an der Fortbildung defizitär und von Herausforderungen geprägt ist. Damit überwiegt die Problemwahrnehmung der aktuellen bibliothekarischen Arbeit, an deren erster Stelle finanzielle Ressourcen-Probleme stehen, gefolgt von Kooperations-, Wissens- und Imagedefiziten, die im Folgenden näher erläutert und diskutiert werden.

Das gemeinsame Merkmal, mit dem die Einstellung auf Rolle und Arbeit der Bibliothek am deutlichsten geprägt ist, ist das Ressourcen-Problem in Form von Geld-, Zeit- und/ oder Personalmangel, das nicht nur die internationale Vergleichsstudie der IFLA, die internationale Bibliotheksstatistiken im Zeitraum von 2001 bis 2004 zusammengetragen und analysiert hat, bestätigt, indem Deutschland in seinen finanziellen Ausgaben für Öffentliche Bibliotheken auf einem der letzten Plätze rangiert (vgl. Fuegi/Jennings 2004, 75 sowie Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Auch in jüngeren Studien wie beispielsweise dem aktuellen Bericht zur Lage der Bibliotheken 2014 wird deutlich, dass sich an den Sparmaßnahmen bei Öffentlichen Bibliotheken selbst in konjunkturell besseren Zeiten nichts verändert hat (vgl. dbv 2014, 10f). Neben den finanziellen Verhältnissen, die auch in anderen Publikationen im Bibliothekskontext deutlich werden, gelten als weitere die Bibliotheksarbeit erschwerende Faktoren in diesem Zusammenhang Steuerungs- und Organisationsdefizite (vgl. Steinhauer 2007, 379ff), die mangels Zuständigkeit des Bundes und der Zwitterstellung im Schnittbereich von Bildung und Kultur eine einheitliche Regelung und damit ein „gesamtstaatliches Aktionsfeld“ unmöglich machen (vgl. Umlauf 2012b, 14; Steinhauer 2012, 259 sowie Kap. 2.3).

Neben jenen finanziellen und ressourcenbezogenen Defiziten, die über alle Erhebungsformen hinweg als Rechtfertigungsstrategie bei (Nach-)Fragen in Bezug auf die blinden Flecken nicht erreichter Zielgruppen dienen und den problemorientierten Habitus als häufigstes Merkmal kennzeichnen, ist als weiteres konstituierendes Element im Selbstverständnis der bibliothekarischen Arbeit vor Teilnahme an der Fortbildung mit Blick auf Kooperationen eine ebenso defizitäre Wahrnehmung im Selbstbild zu konstatieren. Hier vergleichen sich die BibliothekarInnen, wenn sie sich um Kooperationen bemühen, mit einem „Versicherungsvertreter“ oder in einem „Elfenbeinturm“ sitzend (vgl. Kap. 9.1.3.3) und nennen als Grund für die erschwerte Kooperationsarbeit einen Mangel an pädagogisch-didaktischem Wissen im Rahmen des kulturellen Kapitals.

Dieses Wissensdefizit auch vor dem Hintergrund der Unkenntnis curricularer Bedingungen und Rahmenrichtlinien und der damit einhergehende Elfenbeinturmeffekt führen gemäß den Aussagen zur Selbstwahrnehmung in der Konsequenz nicht nur dazu, dass Kooperationspartner nicht wissen, was Bibliotheken leisten können und umgekehrt, sondern münden darüber hinaus in ein Imageproblem. Diese durchaus selbstkritische Erkenntnis bezieht sich also nicht nur auf die Fremdwahrnehmung der eigenen Rolle durch die Kooperationspartner und das Unzufriedenheit hervorrufende aneinander Vorbeiarbeiten, die BibliothekarInnen erkennen auch die Defizite in ihrem eigenen Handeln und im Prozess der Kooperation sowie im Image bei NutzerInnen als „old fashioned“ und „verschnarcht“ zu gelten (vgl. Kap. 9.1.3.3). Ein Grund für dieses Imageproblem in der Fremdwahrnehmung der bibliothekarischen Rolle ist die ambivalente Haltung zu digitalen Medien und die z.T. bestehende Buchorientierung im Habitus, wie sie bereits in der Forschungsfrage zum medialen Habitus zu Beginn des vorliegenden Teilkapitels dargelegt wurde. Diese Orientierung am Buch, dem von einem Großteil der Teilnehmenden die höchste mediale Relevanz beigemessen wird, führt auf Seiten der Kooperationspartner aber auch bei den NutzerInnen zu einer Erwartungshaltung von Büchern im bibliothekarischen Angebot, die wiederum als andere Seite der sog. „Erwartungs-Erwartung“ BibliothekarInnen zur Annahme verleiten, durch das Nutzungsverhalten von Schulen und anderen Bildungsinstitutionen auf deren Wunsch nach buchorientierten Angeboten zu schließen (vgl. hierzu auch Kap. 4.3). Diese

doppelseitig (vermeintlich) antizipierte Erwartung von Büchern bedingt also eine Haltung, dass Bücher als „bildungsrelevanter“ als andere Medien betrachtet werden, die in der Konsequenz auch die Kooperationspraxis bestimmt.

Damit bleibt für den Habitus zum Selbstverständnis der Bibliothek festzuhalten, dass die Wahrnehmung der eigenen Rolle defizitär geprägt ist und Ressourcen-, Kooperations-, Wissens- und Imageprobleme nicht nur Herausforderungen für alle Teilnehmenden darstellen, sondern bei vielen auch zu einer negativen Sichtweise auf die eigene bibliothekarische Arbeit führen. Dabei lassen sich bei mindestens der Hälfte der BibliothekarInnen⁹⁸ Anzeichen für einen negativen, von Existenzängsten geprägten Habitus in Bezug auf die Zukunft von Bibliotheken in der Informationsgesellschaft finden, der sich nicht nur durch eine pessimistische Grundstimmung, sondern auch durch explizit formulierte Ängste äußert. Als Lösungen und existenzsichernde Aufgaben werden neben der Positionierung der Bibliothek als Treffpunkt oder Lernort, der Verlängerung der Öffnungszeiten und der Stärkung von Medien- und Informationskompetenzvermittlung von einem kleinen Teil der BibliothekarInnen auch selbstkritisch Maßnahmen zur Verbesserung des Images vorgeschlagen. Dabei wird jedoch deutlich, dass die ohnehin schon von einer Minderheit in den Raum gestellten modernen Marketingansätze wie beispielsweise die kurz diskutierten, aber in ihrem Nutzen wieder verworfenen Social-Media-Auftritte zur Verbesserung der Rolle der Bibliothek keine Zustimmung finden. Diese kritische Haltung zum Marketing als Teil des bibliothekarischen Selbstverständnisses bestätigen auch jüngere Publikationen wie beispielsweise Georgy und Schade, wonach der öffentliche Auftrag von Bibliotheken im Gegensatz zu Wettbewerb, Kostenoptimierung und Kundenorientierung stünde und somit modernes Marketing noch keinen Einzug ins Selbstverständnis gefunden hätte (vgl. Georgy/Schade 2012a, 7). Ebenso wenig sei Umlauf zufolge standortbezogenes Marketing und die aktive

⁹⁸ Da in den beiden Gruppendiskussionen zum Auftakt des Moduls 1 naturgemäß keine Redereihenfolge vorgegeben wurde und sich somit jeder frei äußern bzw. verzichten konnte und die Themen um Selbstläufigkeit zu gewährleisten ebenso frei gewechselt werden konnten (vgl. Kap. 8.3.3.1), kann hierauf nur über die entsprechenden Codings geschlossen werden und somit keine genauere Angabe zum Anteil gemacht werden.

Einbringung der Bibliotheken in das lokale und regionale Marketing durch spezielle standortnutzende Profilierung im Selbstverständnis verankert (vgl. Umlauf 2012c, 68).

10.2.1.3 Zielgruppenerreichung vor Teilnahme

Die folgende Forschungsfrage widmet sich der Darstellung der Angebotspraxis als Ausgangsvoraussetzung zu Beginn der Weiterbildung.

- Welche Zielgruppen haben die Bibliotheken in ihrem Angebotssetting und wie sieht damit die gängige Kooperationspraxis vor der Teilnahme aus?

Nachdem nun das kulturelle Kapital (10.2.1.1) und der Habitus (10.2.1.2) der BibliothekarInnen vor Teilnahme an der Fortbildung geschildert wurde, wird um die Ausgangsbedingungen zu komplettieren abschließend die bibliothekarische Praxis und damit die konkrete Arbeit im Hinblick auf die Zielgruppenerreichung dargestellt. Dabei wird für den Status quo der Kooperationspraxis zu Beginn der Fortbildung deutlich, dass die Zielgruppenansprache erwartungsgemäß bei Kindern und Jugendlichen aus leseorientierten Familien, bei Kitas und Grundschulen sowie bei weiblichen Lesern gut funktioniert, während die Erreichbarkeit von SchülerInnen weiterführender Schulen, insbesondere derer mit formal niedrigen Bildungsabschlüssen wie Berufs-, Förder- und Hauptschulen, aber auch von Gesamt- und Realschulen sowie von männlichen Lesern, besonders schlecht bewertet bzw. als überhaupt nicht gegeben beschrieben wird. Als Gründe für die Kooperationsschwierigkeiten werden meist mangelnde Kontinuität, die Zeit-, Geld- und/ oder Personalmangel geschuldet sei, oder andere externe Faktoren angegeben, jedoch nur vereinzelt die Schuld bei sich selbst gesucht.

Damit entspricht die Beschreibung der Kooperationspraxis mit Bildungsinstitutionen den Vorannahmen der Studie, dass schwierig zu erreichendes, nicht leseorientiertes Zielpublikum zugunsten leseaffiner Nutzergruppen mit bereits vorhandenem Lesehabitus im bibliothekarischen Angebotssetting ausgeblendet wird (vgl. Rose 2013, 422ff) und bestätigt die inhaltliche Ausrichtung der Fortbildung zur Sensibilisierung auf die blinden Flecken in der bibliothekarischen Angebotspraxis. Mit Blick auf die Gründe für gescheiterte Kooperationsvorhaben und generellen Defizite

und Schwierigkeiten in der bibliothekarischen Praxis gibt es zwei zentrale Erkenntnisse. Zum einen werden die Gründe für die Kooperationschwierigkeiten von der überwiegenden Mehrzahl der Teilnehmenden nicht bei sich selbst, sondern bei anderen gesucht, indem die Schuld entweder dem Kooperationspartner oder in Bezug auf das am häufigsten angeführte Ressourcenproblem des Mangels an ökonomischem Kapital den Städten und Kommunen gegeben wird. Dies legt den Schluss einer passiven Rechtfertigungshaltung nahe, die im Sinne einer pauschal vorgebrachten Rechtfertigungsstrategie die Defizite nicht aktiv bei sich selbst sucht, sondern die blinden Flecken in der Angebotspraxis durch andere Probleme zu erklären versucht. Zum anderen liegt ein weiterer Grund für die Schwierigkeiten in der Kooperationspraxis sowohl in der Buchorientierung als zentralem Merkmal des bibliothekarischen Selbstverständnisses (vgl. das vorangegangene Kapitel 10.2.1.2) und damit einhergehend mit Blick auf das kulturelle Kapital in der gegenseitigen Unwissenheit beider Kooperationspartner in Bezug auf die schulische Praxis und bibliothekarischen Möglichkeiten. Entsprechend hat dann diese beidseitige Unwissenheit in doppelter Hinsicht Auswirkungen auf die Kooperationspraxis, indem sie einerseits die Angebotskonzeption auf Seiten der Bibliotheken bestimmt und sie sich andererseits aufgrund der Erwartungshaltung einer buchorientierten Praxis im Nutzungsprofil bibliothekarischer Angebote durch Bildungsinstitutionen niederschlägt.

Damit bleibt für die bibliothekarische Praxis vor Teilnahme an der Fortbildung erstens festzuhalten, dass von den BibliothekarInnen als Akteuren im sozialen Feld zwischen Bibliotheken und Bildungsinstitutionen in erster Linie auf das ökonomische Kapital als Einflussgröße für die Realisierung der sozialen Kooperationspraxis fokussiert wird. Als zweite Erkenntnis wird andererseits diese Praxis durch beidseitig bedingte Unwissenheit und buchorientierte Erwartungshaltungen sowie entsprechend die Unterschätzung des eigenen, aber auch des kulturellen Kapitals des Gegenübers bestimmt und die Akteure über wenig Kenntnis des jeweils anderen sozialen Feldes verfügen. Nachdem nun mit der Schilderung der bibliothekarischen Praxis vor Teilnahme an der Fortbildung sowie im Vorangegangenen die Ausgangslage des kulturellen Kapitals (10.2.1.1) wie auch des Habitus zum Selbstverständnis der BibliothekarInnen (10.2.1.2) die Forschungsfragen zu den Ausgangsbedingungen zu

Beginn der Fortbildung beantwortet wurden, nimmt das folgende Forschungsziel die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse zur Akzeptanz des Blended-Learning-Angebots in den Blick.

10.2.2 Forschungsziel 2 Akzeptanz: Erreichbarkeit der BibliothekarInnen durch ein E-Learning-Angebot

Im vorliegenden Kapitel zum zweiten Forschungsziel werden die Forschungsfragen beantwortet, die im Hinblick auf kulturelles Kapital als Besitz und Haltungen zu Wissen Aufschluss darüber geben, wie die BibliothekarInnen das Fortbildungsangebot annehmen, indem zunächst die Beteiligung am Lernsetting (10.2.2.1), schließlich die Bewertung der Lerninhalte (10.2.2.2) und zum Abschluss die Bewertung der Lehr-/ Lernform (10.2.2.3) diskutiert werden.

10.2.2.1 Akzeptanz und Beteiligung am Lernsetting

Die folgenden Forschungsfragen widmen sich der Beteiligung und damit der Akzeptanz des konstruierten Lernszenarios, indem zunächst die Beteiligungsbereitschaft am Lernsetting mit seinen Lernaufgaben, seinen Präsenzphasen sowie seiner parallelen Evaluation zur metakognitiven Reflexion und Selbstwirksamkeit dargestellt und schließlich die Mitarbeit über den Verlauf der gesamten Fortbildung und abschließend der zeitliche Faktor in Bezug auf den Arbeitsaufwand beleuchtet wird.

- Wie ist die Beteiligungsbereitschaft an den verschiedenen Aspekten des Lernsettings?

Die Beteiligungsbereitschaft an den Lernaufgaben zeigt über die drei Kurse hinweg, aber auch in der teilnehmerspezifischen Auswertung, große Unterschiede. Während die Bearbeitung der Aufgaben im zweiten Kurs des Moduls 1 mit weniger als 70% Bearbeitungsrate deutlich geringer ausfällt als in Kurs 1 und Modul 2 mit jeweils etwa 80% Bearbeitungsquote und die Aufgabenbeteiligung damit im zweiten Modul am höchsten ist, zeigt die teilnehmerspezifische Analyse, dass die Bearbeitung derjenigen Modul-1-TeilnehmerInnen, die auch am Fortführmodul 2 teilgenommen haben, mit

gut 90% am höchsten ist. Dies lässt auf eine höhere Fokussierung des kulturellen Kapitals der Modul-2-fortführenden BibliothekarInnen schließen und damit auf eine höhere Fortbildungsbereitschaft und in der Konsequenz auch auf eine höhere Bereitschaft, etwas in der bestehenden bibliothekarischen Praxis zu ändern.

Bei der Beteiligungsbereitschaft an den Präsenzphasen wird analog zu den Lernaufgaben deutlich, dass die Teilnahme im Kurs 2 des Moduls 1 am geringsten ausfällt und hier auch der höchste Teilnehmerschwund mit einer Aussteigerquote aus der laufenden Fortbildung in Höhe von 20% (drei Aussteigerinnen) zu konstatieren ist. Während in den Kursen mit höherer Bearbeitung der Lernaufgaben und höherer Beteiligung an den Präsenzterminen lediglich jeweils ein Teilnehmender wegen anderer terminlicher Verpflichtungen nicht erschienen ist, sind es im Kurs 2 sechs BibliothekarInnen, wovon drei bereits im Laufe des Kurses die Fortbildung komplett abgebrochen haben und drei terminlich verhindert waren. Mit Blick auf diese „Aussteiger“ zeigt die Einzelfallanalyse, dass in einem Fall Zeitprobleme und bei den beiden anderen Technikprobleme für den Abbruch der Teilnahme verantwortlich waren. Dabei ergibt die Evaluation in Bezug auf das Zeitproblem, dass der Durchführungszeitpunkt im Herbst auch die anderen Teilnehmenden des Kurses 2 in zeitliche Schwierigkeiten gebracht hat, weil zum Ende des Bibliotheksjahres der Haushaltsabschluss zusätzliche Zeitressourcen erfordert. Im Hinblick auf die technischen Probleme, die laut Einzelfallanalyse der beiden anderen Aussteigerinnen verantwortlich für den Abbruch der Fortbildung waren, wird deutlich, dass in einem Fall auf Bibliotheksseite keine adäquate mediale Infrastruktur geboten werden konnte, indem kein internetfähiger Rechner zur Verfügung stand (dieses Infrastrukturproblem bestätigen auch andere BibliothekarInnen, wonach administrative Sicherheitssperren für bestimmte Internetseiten wie beispielsweise Youtube die Beteiligung an den Lernaufgaben behindern können), im anderen Fall konnten aber auch auf Teilnehmerseite technische Probleme durch unzureichende Medienkompetenz beim Umgang mit der E-Learning-Plattform und ihren Lernaufgaben die Teilnahme erschweren und so zum Ausstieg führen.

Die Beteiligungsbereitschaft an der parallel geschalteten Evaluation zeigt im Unterschied zur Aufgabenbearbeitung und Teilnahme an den Präsenzterminen, dass

die Evaluationsquote bei allen drei Kursen über alle Erhebungsformen hinweg ähnlich ausfällt und damit Kurs 2 nicht schlechter als Kurs 1 und Modul 2 abschneidet. Unterschiede in der Evaluationsbereitschaft lassen sich jedoch erstens im Hinblick auf die Erhebungsform und den persönlichen Aspekt der qualitativen Telefoninterviews und face-to-face-stattfindenden Gruppendiskussionen (einschließlich der zwar empirisch und online realisierten Eingangs- und Abschlussbefragungen, die als Vorbereitung für die Präsenztermine dienen) feststellen, indem die Evaluationsquote dieser Erhebungsformen mit persönlicherer Rahmung und Bezug zu den Präsenzterminen deutlich höher ausfallen als die unpersönlich und selbstständig auszufüllenden Online-Zwischenbefragungen nach jeder Lerneinheit in den Selbstlernphasen. Obwohl die ersteren qualitativ orientierten Erhebungsformen weit mehr Bearbeitungszeit als die kurzen, standardisierten Online-Zwischenbefragungen beanspruchen, wird hier die Bedeutung von traditionellen, persönlichen Face-to-Face-Formen im Rahmen der Evaluation wie auch dem gesamten Blended-Learning-Setting für die teilnehmenden BibliothekarInnen deutlich. Dies bestätigt auch der zweite Unterschied mit Blick auf die Erhebungsform mit der schlechtesten Evaluationsquote (ca. 60%), indem im Verlauf der Zwischenbefragung nach jeder Lerneinheit die Evaluationsbeteiligung deutlich abnimmt. Während im ersten Kurs, an dem kein zweiter Präsenztermin in der Mitte der Fortbildung vorgesehen war (weil das optionale Angebot zur technischen Unterstützung für nicht notwendig befunden wurde), die Evaluationsbereitschaft kontinuierlich abnimmt, erleidet sie zwar in Kurs 2 ebenfalls einen Einbruch, aufgrund motivationaler Aspekte des zweiten fest installierten (und nicht optionalen) Präsenztermins scheint hier das persönliche Treffen die Evaluationsmotivation und damit auch das kulturelle Kapital in Form der Haltung zum Blended-Learning-Angebot zu bestärken. Ein dritter und letzter Unterschied in der Evaluationsbereitschaft lässt sich über die teilnehmerspezifische Analyse im Hinblick auf die Teilnehmer feststellen. So verfügt die Gruppe der Modul-2-fortführenden TeilnehmerInnen sowohl während des Modul-1-Zeitraums als auch während der Modul-2-Fortbildung über die höchste Rückmeldebereitschaft, was nicht nur auf eine höhere Akzeptanz des Weiterbildungsangebots als Maßnahme zur Steigerung des kulturellen Kapitals im Allgemeinen schließen lässt, sondern auch auf eine höhere Akzeptanz der Evaluation als Qualitätssicherungsmaßnahme und den Beitrag der Teilnehmenden zur Verbesserung des Angebots.

- Können die Teilnehmenden mit dieser Arbeitsform über die Dauer der Fortbildung angesprochen bleiben und aktiv mitarbeiten?

Die Ergebnisse zur Beteiligung an den Aufgaben, den Präsenzterminen und der begleitenden Evaluation als konstituierende Elemente des Lernsettings zeigen, dass bei einem Großteil der Beteiligten, insbesondere den Modul-2-FortführerInnen, die aktive Mitarbeit gegeben ist, es aber Faktoren gibt, die die dauerhaft kontinuierliche Ansprache einschränken. So wird gerade bei der Bearbeitung der Lernaufgaben, die zwar in allen Kursen tendenziell im Verlauf der Module abnimmt, deutlich, dass der Zeitpunkt der Durchführung Auswirkungen auf die Beteiligung hat, indem der Fortbildungszeitraum im Herbst aufgrund mehrerer intervenierender Faktoren, die mit dem bevorstehenden Haushaltsabschluss zum Ende des Bibliotheksjahres einhergehen, die kontinuierliche Teilnahme erschweren.

In Bezug auf die Teilnahme an der Evaluation bestätigt sich das Zeitproblem zum Ende des Jahres, indem in jenem Zeitraum die höchste Ausfallquote an den Präsenzterminen, aber auch die höchste Aussteigerquote aus dem kompletten Fortbildungsangebot zu verzeichnen ist. Während die Kurse im Frühjahr (Kurs 1 und Modul 2) von fast keinen terminlichen Ausfällen betroffen sind, ist die Quote mit 20% Verhinderungen sowie 20% kompletten Aussteigens im Zeitraum Herbst (Kurs 2) am höchsten. Damit bleibt der Großteil aller Teilnehmenden zwar über die Dauer der Fortbildung gerade im Hinblick auf die (die E-Learning-Phasen motivational ergänzenden) Präsenztermine angesprochen, mit Blick auf die Modul-1-Abbrecher und jene Aussteiger wird jedoch deutlich, dass hier nicht alle am Fortbildungsangebot Beteiligten dauerhaft mitarbeiten können. Dafür sind neben dem Zeitaspekt im Rahmen der bibliothekarischen Praxis jedoch auch mediale Gründe verantwortlich, einerseits in Form von Defiziten im kulturellen Kapital, indem die Medienkompetenz für das E-Learning-Angebot nicht ausreicht und andererseits das (mediale) Arbeitsfeld betreffend, indem die mediale Ausstattung der Bibliothek von administrativen Sperren gewisser Websites bis hin zu eingeschränkter Nutzbarkeit des Internets die Teilnahme an der Fortbildung erschweren, ja sogar ganz unmöglich machen. In letzterem Fall ist dieses Defizit auf Seiten der BibliothekarInnen durch Weiterbildung allein nicht zu lösen, weshalb andere Lösungsstrategien notwendig werden. Eine Möglichkeit wäre, über die gezielte

Adressierung des kulturellen Kapitals im Sinne von Haltungen zur Weiterbildungsbereitschaft der Teilnehmenden Vorgesetzte und andere (IT-)beteiligte Akteure im Arbeitsfeld zu involvieren und mit Hilfe von Briefings und Checklisten, ggf. auch unter Berufung auf aktuelle finanzielle und mediale Forderungen im Bibliothekskontext (vgl. dbv 2014, 10f) über Hinzuziehung des ökonomischen Kapitals, Voraussetzungen für eine erleichterte Teilnahme durch Verbesserung der medialen Infrastruktur zu schaffen.

Mit Blick auf die Evaluationsbereitschaft über den Fortbildungszeitraum hinweg zeigt sich, dass neben den KursteilnehmerInnen des Frühjahrs und insbesondere den vom Format der Weiterbildungsmaßnahme überzeugten Modul-2-Fortführern, deren Evaluationsquote deutlich höher ist und somit eine hohe Übereinstimmung mit ihrem kulturellen Kapital (im Sinne von Haltungen zu Wissen) besteht, vor allem die persönlich konnotierten Erhebungsformen und -zeitpunkte zu einer hohen Beteiligung führen. Gerade hinsichtlich des Einbruchs der Evaluationsquote bei den (empirischen) Online-Befragungen in den E-Learning-Phasen über den Verlauf der Fortbildung wird die motivationale Bedeutung qualitativer (face-to-face) bzw. im Zusammenhang mit Präsenzterminen stehenden Erhebungsformen deutlich, in denen die Beteiligung weit höher ist.

- Ist das Angebot in seiner zeitlichen Konzeption hinsichtlich des Arbeitsaufwands und des Aspekts der (Teil-)Integration in die Arbeitszeit realisierbar?

Der Aufwand für die Bearbeitung der einzelnen Lerneinheiten wird insbesondere im zweiten Modul (das im Hinblick auf die Beteiligung am Lernsetting sowohl in Bezug auf die Aufgabenbearbeitung und anschließende Evaluation als auch auf die Beteiligung an den Präsenzphasen die höchste Mitarbeit aufweist) als zu hoch eingeschätzt. Trotz des konstatierten Zeitproblems des Herbstkurses 2 und seiner geringsten Aufgabenbeteiligung wird das Modul 1 als angemessen empfunden. Nach anfänglichen Startschwierigkeiten aufgrund der Komplexität und einem hohen Maß an neuem kulturellen Kapital der ersten Lerneinheiten stellt sich hier mit der Zeit eine Routine ein. Nicht zu vergessen bleiben jedoch technische (medienkompetenzbezogene) Schwierigkeiten, die den Vorteil der Zeitsouveränität

durch Unsicherheiten gerade im Umgang mit Excel und Lerneinheiten, die im Rahmen der Aufgabenbearbeitung andere Aspekte als den Umgang mit Office und der Lernplattform erfordern, aufheben. Als Lösung bietet sich hier zum einen die Anhebung bzw. Anpassung des wöchentlich veranschlagten Zeitaufwands in Höhe von 2,5 Stunden, längere Übungszeiträume und zum anderen eine stärkere Einbindung des sozialen Kapitals im eigenen Arbeitsfeld durch Einbezug der KollegInnen und anderer Akteure im Feld vor Ort an.

Darüber hinaus bleibt mit Blick auf die (Teil-)Integration in die Arbeitszeit, die in allen Kursen nur bedingt realisierbar war, auch hier die frühzeitige Transparenz im Rahmen des kulturellen Kapitals durch Information, Einbezug der Vorgesetzten und KollegInnen sowie ggf. auch die Komponente des ökonomischen Kapitals in Form von stärkerer Kommunikation der Möglichkeiten des in der vorliegenden Studie nur bedingt genutzten Bildungsurlaubes und Überstundenabbaus festzuhalten.

10.2.2.2 Akzeptanz und Bewertung der Lerninhalte

Die folgenden Forschungsfragen geben Aufschluss darüber, wie die BibliothekarInnen Relevanz, Schwierigkeitsgrad sowie Nutzen und Umsetzbarkeit der Lerninhalte im Rahmen ihres kulturellen Kapitals im Sinne von Haltungen zu der Fortbildung bewerten.

- Wie bewerten die BibliothekarInnen die Eignung der Lerninhalte?

Der Blick weg von der Akzeptanz des Lernsettings hin zur Eignung der Lerninhalte zeigt, dass die Inhalte beider Module den BibliothekarInnen nicht nur in hohem Maß neues Wissen vermittelt haben, sondern dieses neu gewonnene kulturelle Kapital auch als relevant für die eigene bibliothekarische Arbeit erachtet wird. Dabei lässt eine deutliche Steigerung der Relevanzeinschätzung vom ersten zum zweiten Modul von gut 70% auf knapp 90% auf einen noch höheren Lernzuwachs und eine Sensibilisierung auf die Lerninhalte bei der kombinierten Teilnahme an beiden Modulen schließen. Dies bestätigt auch die lerneinheitenspezifische Analyse, die über den Verlauf aller Lerneinheiten über beide Module hinweg eine Steigerung in der Relevanzeinschätzung sichtbar macht. Damit stellt die hohe Eignungsbeurteilung der

Lerninhalte insbesondere in Kombination von Modul 1 und Modul 2 und ihre erhöhte Problemwahrnehmung im Hinblick auf nicht erreichte Zielgruppen nicht nur einen wesentlichen Lernerfolg und Gewinn an kulturellem Kapital dar, sondern gibt auch Hinweise für eine Sensibilisierung im Habitus.

Die Analyse der Lerneinheiten, die als nicht relevant für die eigene Arbeit bewertet werden, führt zu zwei Schlüssen. Erstens werden Einheiten als weniger geeignet eingeschätzt, wenn sie statt naheliegender Zielgruppen, wie beispielsweise Menschen mit Behinderungen und (Ganztags-)Schulen oder bereits gut bedientem Klientel wie Kindern im Übergang der Kita zur Grundschule oder Grundschüler, nicht vertraute und bislang eher wenig erreichte Nutzergruppen wie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder Jungen im Blick haben. Zweitens kann gerade bei den Modul-1-Teilnehmenden auf eine Skepsis gegenüber neuen Inhalten und damit auf eine tendenzielle Rückwärtsorientiertheit im bibliothekarischen zielgruppenorientierten Habitus und in den Haltungen dem kulturellen Kapital gegenüber geschlossen werden. So werden insbesondere Modul-1-Lerneinheiten, die explizit neues Wissen vermittelt haben, als nicht relevant eingeschätzt. Jene Einheiten zu Senioren, Genderdifferenzen in der Mediennutzung sowie zur Bildungsgeschichte und Populärkultur deuten auf eine Ablehnungshaltung in Habitus und kulturellem Kapital hin, weil diese Lerninhalte auf die Schwachstellen der Bibliotheksarbeit hinweisen und den Fokus auf problematische Zielgruppen wie beispielsweise Hauptschulen, Kinder und insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie im Speziellen Jungen richten. Die Modul-2-Kandidaten, die ohnehin über eine den Fortbildungsinhalten offenere Einstellung im kulturellen Kapital verfügen, sind hiervon ausgeschlossen.

- Wie bewerten die BibliothekarInnen den Schwierigkeitsgrad der Lerninhalte?

Die Bewertung des inhaltlichen und aufgabenbezogenen Anspruchs der Lerneinheiten zeigt, dass ihr Schwierigkeitsgrad gegenüber dem bereits vorhandenen Lernstand im Rahmen des kulturellen Kapitals der BibliothekarInnen angemessen ist. Dabei wird deutlich, dass die Lernaufgaben des Moduls 1 vom Anspruchsniveau her einfacher beurteilt werden als die des Moduls 2. Die Analyse der einzelnen Lerneinheiten bestätigt diesen Anstieg, indem der Schwierigkeitsgrad im Verlauf der beiden Module

sowohl binnendifferenziell als auch vom ersten zum zweiten Modul hin zunimmt. Der steigende Anspruch der Lernaufgaben wird jedoch durch einen deutlichen Lerneffekt im Umgang mit dem Text über die Lerneinheiten und die beiden Module hinweg kompensiert. Während alle Einheiten beider Module tendenziell positiv und damit vom Anforderungsniveau als angemessen bewertet werden, ordnen die Teilnehmenden einer Lerneinheit des zweiten Moduls zu den curricularen Voraussetzungen von Schulen die höchste Schwierigkeit zu, die im Aufgabenteil die kompetenz- und lehrplanorientierte Konzeption von Kooperationsangeboten erfordert. Hier bestätigt sich der Mangel an didaktischem Vorwissen im kulturellen Kapital und die Aussagen der BibliothekarInnen, dass bislang die Angebotskonzeption „aus dem Bauch heraus“ (Dokument: GD_1_Kurs1_Eingang_END; Position: 14 – 14; Code: Habitus VOR\Selbstverständnis\Selbstbild\wir haben keine Ahnung) und damit nicht unter Definierung klarer Lernziele geschah.

- Wie beurteilen die Teilnehmenden Nutzen und Umsetzbarkeit der Intervention und verstehen damit das Angebot in seiner intendierten Form als Didaktik für BibliothekarInnen?

In Bezug auf die Beurteilung des Nutzens und der Umsetzungswahrscheinlichkeit der Lerninhalte gibt es vier zentrale Erkenntnisse. Zunächst wird deutlich, dass in beiden Modulen das neu gewonnene kulturelle Kapital als nützlich erachtet wird. Nur eine kleine Minderheit von drei der insgesamt 27 beteiligten KandidatInnen sieht keinen bzw. nur bedingten Nutzen in den Inhalten des ersten Moduls. Hier handelt es sich um Teilnehmende, die nicht am Modul 2 teilgenommen haben, wenig Reflexion und Transfer auf die eigenen bibliothekarische Arbeit geleistet haben und somit den Mehrwert der Fortbildung als Didaktik für BibliothekarInnen nicht erkannt haben. Dem gegenüber stehen die zehn Modul-2-fortführenden KandidatInnen, die bereits nach Modul 1 und mehr noch nach Modul 2 vom Nutzen und der Umsetzbarkeit der Maßnahme überzeugt waren.

Dabei zeigen sich im Vergleich der Bewertungen beider Module Unterschiede. Gemeinsam ist den Nutzbarkeitseinschätzungen, dass der Nutzen eher auf theoretischer Ebene wie neuen Angebotsideen oder neuen Zielgruppen im Rahmen des kulturellen Kapitals oder im Hinblick auf das soziale Kapital in der Stärkung für

künftige Kooperationsdialoge gesehen wird. Tatsächlichen praktischen Nutzen, der bereits einen direkten Einfluss auf die konkrete bibliothekarische Praxis hatte, wie beispielsweise eine bessere erlebte Argumentationsfähigkeit im Dialog mit Akteuren des sozialen Feldes (einschließlich Kooperationspartnern) die Umsetzung bestimmter Fortbildungsaspekte, können die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Befragungen direkt im Anschluss und auch in den Telefoninterviews ein halbes Jahr später nicht konstatieren.

Während im zweiten Modul die Bewertungen zum aktuell gesehenen praktischen Nutzen zwar tendenziell besser ausfallen, überwiegen auch hier die Vorteile auf theoretischer Ebene. Im Unterschied zu diesen eher verhaltenen Einschätzungen des aktuell erlebten Nutzens stehen jedoch die Ergebnisse zur zukünftigen Chance der Umsetzbarkeit der Modul-2-Fortbildung. Sowohl mit Blick auf die Inhalte insgesamt als auch in Bezug auf das Teamprojekt im Speziellen sind hier die Werte deutlich positiver. Dabei werden weitere Unterschiede erkennbar. Zum einen wird die Umsetzungswahrscheinlichkeit des Teamprojekts etwas geringer eingeschätzt. Grund hierfür sind die heterogenen Ausgangsbedingungen der zwar von den Standortbedingungen her ähnlich zusammengestellten, aber dennoch vom Angebotsbedarf und den Bedingungen vor Ort sich deutlich unterscheidenden Bibliotheksteams, die eine gemeinsame, homogene Angebotsplanung, die beiden Bedarfen gerecht wird, erschwert.

Als zweiter wesentlicher Unterschied, der sich nicht nur in Modul 2, sondern auch bereits in Modul 1 bemerkbar macht, kann festgehalten werden, dass der Nutzen und die Umsetzbarkeit in zeitlicher Distanz der Telefoninterviews ein halbes Jahr später noch positiver gesehen wird. Hier erlangen gerade in Modul 2 die Umsetzungswahrscheinlichkeit jenes Teamprojekts, aber auch der Lerninhalte allgemein sehr gute Bewertungen. Daher kann darauf geschlossen werden, dass es für die Reflexion und den Transfer der Lerninhalte einer Implementationszeit bedarf, in der die BibliothekarInnen ihr neu gewonnenes kulturelles Kapital in die Praxis überführen.

Für den Habitus und das soziale Kapital im Umgang mit Kooperationspartnern bedeutet dies, dass sich die BibliothekarInnen durch den Gewinn an kulturellem

Kapital (hier insbesondere diejenigen, die auch am Vertiefungsmodul 2 teilgenommen haben) zwar gestärkt und gut vorbereitet fühlen, bei der Bewertung ihres tatsächlichen Arbeitsfeldes vor Ort ihnen jedoch (insbesondere im direkten Anschluss) die Überzeugung fehlt, die neuen Fähigkeiten selbständig und erfolgreich umsetzen zu können. Die Diskrepanz zwischen dem Erwerb neuer lese- wie mediendidaktischer Kompetenzen und der Einschätzung der Praxis, in der die BibliothekarInnen Schwierigkeiten sehen, den Transfer zu leisten und eigene Ideen zu realisieren, führt zu dem Schluss, dass die Erweiterung des kulturellen Kapitals alleine nicht ausreicht. Zusätzlich muss das soziale, aber auch das symbolische Kapital durch personelle Unterstützung auf Seiten der Vorgesetzten und KollegInnen mit bedacht werden. Gerade mit Blick auf das symbolische Kapital muss darüber hinaus den Teilnehmenden für die Investitionsbereitschaft ihres kulturellen Kapitals Anerkennung zuteilwerden, indem ihnen der Transfer und die Anwendung ihrer neu erworbenen Kompetenzen in der Praxis ermöglicht werden. Eine Möglichkeit das kulturelle Kapital der Teilnehmenden zu honorieren wäre, das Weiterbildungsengagement im Arbeitsfeld anzuerkennen, indem beispielsweise Vorgesetzte zu einer gemeinsamen Abschlussveranstaltung eingeladen werden, um das symbolische Kapital und damit die Motivation der KandidatInnen zu stärken.

10.2.2.3 Akzeptanz und Bewertung der Lehr-/ Lernform

Nachdem nun im Vorangegangenen die Mitarbeit und Akzeptanz des Lernsettings und der Lerninhalte dargestellt wurden, gibt die folgende Forschungsfrage Aufschluss über die methodische Akzeptanz des Blended-Learning-Konzepts.

- Sind die Teilnehmenden mit der mediengestützten Arbeitsform anzusprechen?

Die teilnehmenden BibliothekarInnen nehmen die Lernform der kombinierten Selbstlern- und Präsenzphasen an und bestätigen damit ihre Erreichbarkeit über die Methodik des Blended Learnings. Deutlich wird aber auch die Bedeutung des persönlichen Kontakts und Austauschs im Rahmen der Präsenztermine, die durch die gemeinsame Arbeit sowohl motivational wie auch inhaltlich und technisch einen wesentlichen Faktor für den Erfolg der Maßnahme darstellen. Damit ist die Erreichbarkeit aus Sicht des kulturellen Kapitals der BibliothekarInnen zwar

grundsätzlich gegeben, die Ergebnisse der Evaluation und auch die Lernergebnisanalyse geben jedoch Hinweise darauf, dass für die Gruppe der teilnehmenden BibliothekarInnen zum Zeitpunkt der Durchführung reines E-Learning ohne die Betreuung und die Präsenztermine eine Herausforderung darstellt.

Gerade der zusätzliche zweite verbindlich installierte Präsenztermin im zweiten Kurs des Moduls 1 bietet im Vergleich zum nicht stattgefunden optionalen Termin im ersten Kurs die Möglichkeit sowohl Hemmschwellen und Schwierigkeiten im Umgang mit den Lerninhalten und der Plattform abzubauen als auch motivational die Beteiligungsbereitschaft an der Evaluation und die aktive Mitarbeit im weiteren Verlauf der Lerneinheiten zu erhöhen. Neben den unmittelbar erfolgten Kursmodifikationen geben die Teilnehmerrückmeldungen im Hinblick auf Schwierigkeiten und Hindernisse auch Aufschluss über die Möglichkeiten im Rahmen ihres kulturellen Kapitals und damit ihre generelle Erreichbarkeit mit dem Blended-Learning-Angebot. So betreffen die Rückmeldungen mit Verbesserungsvorschlägen oder Hindernissen meist methodisch-konzeptionelle Aspekte der Lernform und dabei häufig dezidiert die Kommunikation und Interaktion, indem die e-learning-basierten Selbstlernphasen erleichtert oder der Austausch in den gemeinsamen Präsenzphasen sowie insbesondere die Kommunikation über die Plattform gestärkt werden sollen. Für die im Zusammenhang mit E-Learning notwendigen (Lern-)Voraussetzungen wie beispielsweise selbstständiges Informieren über Links und andere Zusatzinformationen oder die Kontinuität und Eigeninitiative, die die Lernform erfordert, bedeutet dies, dass hier die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen des kulturellen Kapitals der teilnehmenden BibliothekarInnen z.T. noch nicht vollständig und ausreichend vorhanden sind und auch die Teilnahme an beiden Modulen nicht zwangsläufig bei allen Teilnehmenden zu einer Kompensation des Mangels an Vorerfahrungen und der notwendigen Ausgangsvoraussetzungen führt.

In Bezug auf die Einzelfallanalyse und die Bildung von Lerntypen lässt sich für die Erreichbarkeit festhalten, dass die Lernform von allen Beteiligten zwar grundsätzlich akzeptiert wird (die drei Aussteiger im zweiten Kurs sind hiervon ausgenommen), jedoch das Potential des Online-Lernens aufgrund eines in weiten Teilen analogen Lernstils nicht vollständig ausgeschöpft wird. So arbeiten nahezu alle Teilnehmenden

statt mit der Wiki- oder PDF-Version mit dem ausgedruckten Skript, ohne Kenntnis der Vorteile der vielfach hinterlegten Hyperlinks zu Definitionen von Fachtermini und zu weiterführenden Informationen. Zudem kann der Lernerfolg und damit die Erreichbarkeit zusätzlich zum bereits ohnehin schon engmaschig angelegten Support durch weitere Unterstützungsmaßnahmen auf methodischer, sozialer wie auch inhaltlicher Ebene insbesondere im Hinblick auf persönliche Aspekte im Rahmen der Präsenzphasen, die als wichtigstes Strukturelement zum Gelingen der Fortbildung bewertet wurden, intensiviert werden.

Im Hinblick auf weitere Einschränkungen der Erreichbarkeit über jene bedingte Potenzialausschöpfung der analogen Lerntypen hinaus wird auch deutlich, dass ein medienaffiner Habitus und ein hohes Maß an kulturellem Kapital in Sachen Medienkompetenz nicht zwangsläufig einen (höheren) Lernerfolg und damit die bessere Erreichbarkeit garantieren. Betrachtet man diese digitalen Lerntypen, deren Lernerfolg trotz hoher Medienaffinität auf eine nur bedingte Erreichbarkeit schließen lässt, zeigt sich als weiterer Einflussfaktor ein positiver Habitus im Hinblick auf das Arbeitsfeld und die berufliche Einstellung. Damit ist nicht nur das kulturelle Kapital verantwortlich für die Erreichbarkeit und den Erfolg der Maßnahme, sondern auch die Arbeitszufriedenheit im Sinne eines positiven, offenen und zukunftsorientierten Habitus.

Hinsichtlich der Grenzen der Erreichbarkeit bleibt abschließend vor dem Hintergrund der drei Aussteiger aus dem zweiten Kurs und weiterer Teilnehmeraussagen als erster Faktor mangelnde Medienkompetenz und damit Defizite im kulturellen Kapital festzuhalten. Als zweiter Faktor können Einschränkungen im ökonomischen Kapital die Erreichbarkeit der BibliothekarInnen mit der Blended-Learning-Maßnahme behindern. Dies kann einerseits eine mangelnde Ausstattung des Arbeitsfeldes sein, indem kein internetfähiger PC zur Verfügung steht oder administrative Sicherheitssperren die Nutzung des Internets und damit die vollumfängliche Nutzung der Plattform behindern oder es können andererseits mangelnde Zeitressourcen vor Ort sein, die wegen anderer Verpflichtungen die kontinuierliche Teilnahme an der Fortbildung unmöglich machen. Nachdem nun mit der Schilderung der Akzeptanz der Lehr-/ Lernform sowie im Vorangegangenen der Akzeptanz der Lerninhalte (10.2.2.2)

und des Lernsettings (10.2.2.1) die Forschungsfragen zur Erreichbarkeit der BibliothekarInnen beantwortet wurden, nimmt das folgende Forschungsziel abschließend die Nachhaltigkeit der Maßnahme in den Blick.

10.2.3 Forschungsziel 3 Nachhaltigkeit: Integrierbarkeit inhaltlicher und technischer Aspekte der Fortbildung und ihre Selbstwirksamkeit

Im folgenden letzten Komplex zur Nachhaltigkeit soll vor dem Hintergrund der Ausgangsbedingungen vor der Teilnahme (vgl. Kap. 10.2.1) gezeigt werden, ob die Fortbildung eine nachhaltige Wirkung auf die teilnehmenden BibliothekarInnen und deren Angebotspraxis hat und inwieweit inhaltliche und technische Aspekte in die eigene Arbeit integriert werden. Dazu werden zunächst die Forschungsfragen zu den Auswirkungen auf ihr kulturelles Kapital (10.2.3.1), schließlich auf ihren Habitus in der bibliothekarischen Arbeit (10.2.3.2), auf ihr soziales und symbolisches Kapital (10.2.3.3) und zum Abschluss der Transfer auf die konkrete Praxis (10.2.3.4) dargestellt.

10.2.3.1 Auswirkungen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten

Die folgenden Forschungsfragen widmen sich dem Einfluss der Fortbildung auf das kulturelle Kapital der BibliothekarInnen bezüglich der kognitiven Fähigkeiten im Hinblick auf ihre Zielgruppenkenntnis und der technischen Medienfertigkeiten, indem die Auswirkungen auf ihre tatsächliche und subjektiv eingeschätzte Medienkompetenz und damit die mediale Selbstwirksamkeit dargestellt wird.

- Bietet das Lernarrangement die Möglichkeit inhaltlich die Zielgruppenkenntnis zu verbessern?

Vor dem Hintergrund der Ausgangsbedingungen und der Erwartung der BibliothekarInnen durch die Teilnahme an der Fortbildung ihre Wahrnehmung bei möglichen Kooperationspartnern zu verbessern, indem sie Kompetenzen erwerben und zugesprochen bekommen, wird deutlich, dass die Fortbildung hier ihren Zweck erfüllt. Die Blended-Learning-Maßnahme führt in hohem Maß zu einer Erhöhung der Zielgruppenkenntnis und damit zu einem Gewinn an kulturellem Kapital, der aufgrund

der feinschrittigen lerneinheitenspezifischen Evaluation gut dokumentierbar ist. So erfahren die BibliothekarInnen mit den Lerninhalten zu technischen und inhaltlichen Anschlussmöglichkeiten an die aktuelle Medienwelt von Kindern und Jugendlichen und zu weiteren Lern- und Lesevoraussetzungen über beide Module hinweg einen deutlichen Lernzuwachs in der Kenntnis dieser lesefördererspezifischen Bedarfe. Dabei zeigen sich große Lernfortschritte sowohl im direkten Vergleich des Wissens vor und sechs Monate nach Teilnahme, aber auch im lerneinheitenspezifischen Vergleich der Werte der ersten Lerneinheit von Modul 1 zur letzten Lerneinheit des Moduls 2. So erhöht sich das Zielgruppenwissen zum Medienhandeln und den Medienpräferenzen von Kindern und Jugendlichen im Vorher-Nachher-Vergleich um etwa 0,75 Skalenwerte der 4er-Skala. Bezieht man neben den Interessen auch die Lernvoraussetzungen dieser Zielgruppe mit ein, ist der Lernzuwachs von der ersten Modul-1-Lerneinheit zur letzten Modul-2-Einheit mit 0,8 Skalenwerten noch höher.

Wie der Lernzuwachs und der positive Trend über den gesamten Fortbildungsverlauf zeigt, kann das Lernarrangement nicht nur die Kenntnis der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen deutlich erweitern, es führt auch zu einer positiven Auseinandersetzung mit aktuellen Medien, Formaten und Themen und kann Interesse daran vermitteln. Damit bietet die Maßnahme im Hinblick auf Zielgruppenkenntnisse einen hohen Selbstwirksamkeitswert und trägt in beträchtlichem Maß dazu bei, die kognitiven Fähigkeiten der BibliothekarInnen im Rahmen ihres kulturellen Kapitals zu erhöhen.

- Inwieweit bietet das Lernarrangement die Möglichkeit durch den regelmäßigen Umgang mit neuen Medien die Medienpraxis und damit die medialen Fertigkeiten zu stärken?

Neben der deutlichen Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten erhöhen sich im Rahmen des kulturellen Kapitals der Teilnehmenden ebenso ihre tatsächlichen, technischen Medienfertigkeiten, wie die Rückmeldungen zum technischen Aufgaben- und Plattformhandling während Bearbeitung der Lerneinheiten zeigen. So steigt ihre tatsächliche Medienkompetenz zum technischen Umgang mit den Aufgaben, dem Forum und der Dateiablage um knapp zwei Drittel eines Skalenwertes auf der 4er-Skala im Vergleich der am schlechtesten bewerteten Lerneinheit und der höchsten

Wertung. Insgesamt kommen die BibliothekarInnen gut mit dem Lernarrangement zurecht, so dass nicht nur das technische Aufgabenhandling mit der Nutzung der Dateiablage und des Forums gut bewertet wird, sondern auch die Navigation auf der Plattform zum Umgang mit dem Skript und dem Wiki sowie die Aufbereitung des Textmaterials mit Grafiken und Links mit Mittelwerten zwischen knapp 1,8 und 1,5 gute Ergebnisse erzielen und Steigerungen von den Anfangs- zu den Endwerten sichtbar werden. Kleinere Schwierigkeiten bereiten den BibliothekarInnen lediglich Lerneinheiten, die im Aufgabenteil die etwas umfangreichere Arbeit mit Excel- und Wordtabellenvorlagen erfordern, die deshalb im Verhältnis zu den anderen Einheiten die schlechtesten Bewertungen für das Aufgabenhandling erzielen - wenngleich die Werte 1,9 und 2,0 sich immer noch im deutlich positiven Bereich bewegen.

- Inwieweit kann die Intervention mit Hilfe der durch die Evaluation regelmäßig angeregten metakognitiven Reflexionsprozesse dazu beitragen, die subjektive Einschätzung der eigenen Medienkompetenz und damit die Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Medienbildung zu stärken?

Neben der Stärkung der tatsächlichen Medienfertigkeiten soll die Intervention über den Einsatz von E-Learning durch Übung auch die Akzeptanz für neue Medien erhöhen. Dabei dient die parallel geschaltete Evaluation einer doppelten Funktion. Neben ihrer Bedeutung für die Forschung sollen die regelmäßigen Befragungen auch metakognitive Reflexionsprozesse über das eigene Können anregen und so die Akzeptanz für neue Medien in Form einer medialen Öffnung im Habitus bewirken. Deshalb wurde in der engmaschigen begleitenden Evaluation die subjektive Einschätzung der Medienkompetenz regelmäßig zu Beginn, nach der Bearbeitung jeder Lerneinheit sowie im Nachgang der Fortbildung abgefragt. Diese Einschätzung der eigenen medialen Fähigkeiten ist die konkrete Ausprägung der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit, die sich über die beiden Fortbildungsmodule hinweg (insbesondere jedoch im Modul 1) mit gut einem halbem Skalenwert deutlich verbessert hat. Von der anfänglichen eher schwachen Einschätzung knapp unter dem neutralen Skalenmittel führt die Teilnahme am Modul 1 zum größten Fortschritt ein halbes Jahr nach Beendigung des ersten Moduls, dessen gute Einschätzung dann über den Verlauf der Teilnahme an Modul 2 stabil bleibt. Dies lässt auf einen positiven Effekt für die

mediale Selbstwirksamkeit bereits schon nach Teilnahme am ersten Modul schließen, im Unterschied zu vielen anderen Bereichen, bei denen sich die kombinierte Teilnahme an beiden Modulen als effektiver herausgestellt hat (vgl. hierzu die Akzeptanz der Lerninhalte in Kap. 10.2.2.2, die Akzeptanz der Lehr-/ Lernform in Kap. 10.2.2.3, sowie die Auswirkungen auf das Zielgruppenwissen zu Beginn des vorliegenden Kapitels).

Neben dieser Steigerung der subjektiv eingeschätzten allgemeinen Medienkompetenz erfährt die Selbstwirksamkeit auch in den konkreten Ausprägungen der Medienkompetenz wie insbesondere den beiden mediengestalterischen Tätigkeiten des kreativen Umgangs mit PC-Programmen (z.B. Fotobearbeitung, Schreiben und Gestalten, Schnittprogramme,...) und der aktiv-gestalterischen Nutzung des Internets (z.B. Forenbeiträge, Identitätspräsentationen, eigene Homepage,...) einen hohen Kompetenzzuwachs von nahezu drei Viertel Skalenwerten im Umgang mit PC-Programmen sowie knapp einem halben Skalenwert im aktiven und gestalterischen Umgang mit dem Internet. Diesen im Verhältnis zu den anderen erfragten eher komplexeren und für die bibliothekarische Arbeit weniger alltäglichen Medienkompetenzbereichen wurde zu Beginn die geringste Kompetenz zugeschrieben, so dass der Kompetenzzuwachs so groß ist, dass die ehemals negativ bewerteten Tätigkeiten sich nun im positiven Bereich befinden. Damit führt die Teilnahme an der Fortbildung nicht nur zu einer Stärkung der medialen Praxis und dient damit der Erhöhung der allgemeinen medialen Selbstwirksamkeit, sondern fördert auch den Aufbau konkreter Medienkompetenzen, indem gerade in Bereichen der Präsentation der Bibliothek auf der eigenen Homepage aber auch beim Design von ansprechenden Flyern und ähnlichem Informationsmaterial die TeilnehmerInnen hier wertvolle Kompetenzen erworben haben.

Im direkten Vergleich der Werte zur subjektiv eingeschätzten und tatsächlich vorhandenen Medienkompetenz im Aufgaben- und Plattformhandling werden jedoch auch Grenzen der Fortbildung deutlich, indem über den kompletten Verlauf beider Module eine Diskrepanz zwischen den kontinuierlich schlechter eingeschätzten subjektiven Medienkompetenzwerten und den tatsächlichen Medienfertigkeiten sichtbar werden, die auf eine Wahrnehmungsverschiebung und Unterschätzung des

eigenen medialen Könnens deuten. Zwar steigen beide Ausprägungen der Medienkompetenz über den Verlauf aller Lerneinheiten und Module hinweg kontinuierlich parallel, was auf die Wirksamkeit der Fortbildung hindeutet, jedoch bewerten die BibliothekarInnen ebenso kontinuierlich ihre subjektive Medienkompetenz mit einem halben Skalenwert unter ihrem tatsächlichen medialen Können. Dies belegt die Verschlechterung der Medienkompetenzeinschätzung nach der Fortbildungspause zwischen Modul 1 und Modul 2 am deutlichsten, indem die erste Lerneinheit des zweiten Moduls den im Gesamtverlauf aller Einheiten den zweitschlechtesten Wert aller Zwischenfragebögen erhält und sich erst im weiteren Verlauf des Moduls 2 aufgrund der kontinuierlichen Praxis wieder stabilisiert und am Ende ihren Höchstwert erreicht. Diese chronische Unterbewertung der eigenen medialen Fähigkeiten führt zu zwei Schlüssen.

Einerseits bestätigt sie in der Rückbindung an die Theorie Banduras den medienambivalenten bis -kritischen Habitus der BibliothekarInnen, der neue Medien in der Leseförderung ausblendet, wie er in den Vorannahmen dieser Studie (vgl. Kap. 6.3) und auch in den Ergebnissen zum bibliothekarischen Selbstverständnis vor Teilnahme an der Fortbildung deutlich wurde (vgl. Kap. 9.1.3 sowie zur Interpretation und Diskussion Kap. 10.2.1.2). So führt die Unterschätzung des eigenen medialen Könnens und die insbesondere zu Beginn schwach ausgeprägte mediale Selbstwirksamkeit der BibliothekarInnen zu einer habituellen Ablehnungs- und Vermeidungshaltung im Hinblick auf die Verwendung digitaler Medien in der Leseförderpraxis, wie dies auch in der Charakterisierung Banduras von Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung deutlich wird. Demnach sehen jene Personen schwierige Aufgaben nicht als Herausforderung, sondern als Bedrohung, vor denen sie statt sie anzupacken zurückschrecken und deren Konfrontation sie vermeiden:

„A strong sense of efficacy enhances human accomplishment and personal well-being in many ways. People with high assurance in their capabilities approach difficult tasks as challenges to be mastered rather than as threats to be avoided. [...]

In contrast, people who doubt their capabilities shy away from difficult tasks which they view as personal threats. They have low aspirations and weak commitment to the goals they choose to pursue. When faced with difficult tasks, they dwell on their personal deficiencies, on the obstacles they will encounter, and all kinds of adverse

outcomes rather than concentrate on how to perform successfully. They slacken their efforts and give up quickly in the face of difficulties. They are slow to recover their sense of efficacy following failure or setbacks. Because they view insufficient performance as deficient aptitude it does not require much failure for them to lose faith in their capabilities. They fall easy victim to stress and depression“ (Bandura 1994, 71).

Andererseits kann aus der Unterschätzung der eigenen medialen Fähigkeiten im Vergleich zum tatsächlichen Können und dem Einbruch der Medienkompetenzeinschätzung zwischen Modul 1 und Modul 2 auch als positives Ergebnis auf den Beitrag der Fortbildung zur Stärkung der medialen Selbstwirksamkeitseinschätzung und somit der Kompensation dieser Unterschätzung nach der Fortbildungspause geschlossen werden, weshalb die Fortbildung nicht nur einen sichtbaren Beitrag zur Erhöhung der tatsächlichen Medienkompetenz, sondern auch zur Stärkung der Überzeugung in die eigene mediale Selbstwirksamkeitseinschätzung leistet.

Damit lässt sich festhalten, dass obwohl für einen Teil der BibliothekarInnen (insbesondere die Aussteigerinnen) E-Learning eine technische und ideologische Herausforderung ist, die Blended-Learning-Maßnahme mit ihrem kontinuierlichen Anstoß metakognitiver Reflexionsprozesse sowohl die subjektive Einschätzung der allgemeinen Medienkompetenz als auch die Selbstsicherheit in konkreten Ausprägungen der Medienkompetenz wie insbesondere den eingangs defizitär eingeschätzten interaktiven und Web 2.0-partizipativen mediengestalterischen Tätigkeiten erhöhen kann. Dabei bleibt trotz einer leichten Annäherung der subjektiv eingeschätzten an die tatsächlich praktische Medienkompetenz im Aufgaben- und Plattformhandling und einer Stabilisierung der Einschätzung aufgrund des Gewöhnfaktors nach Beilegung der Anfangsschwierigkeiten als Grenzen der Maßnahme die bei allen Teilnehmenden inhärente, tendenziell schwache Selbstwirksamkeitseinschätzung zu konstatieren, die Hinweise auf eine bedingte Einflussnahme der Maßnahme auf den bibliothekarischen medienambivalenten Habitus gibt. Diese und andere Auswirkungen auf den Habitus sollen die Antworten auf die nachfolgenden Forschungsfragen klären.

10.2.3.2 Auswirkungen auf Haltungen in der bibliothekarischen Arbeit

Die Antworten auf die folgenden Forschungsfragen sollen klären, inwieweit die Fortbildung Einfluss auf das Selbstbewusstsein gegenüber Kooperationspartner, den zielgruppenbezogenen Habitus sowie das allgemeine Selbstverständnis zur Rolle der Bibliothek hat.

- Inwieweit kann die Intervention das Selbstbewusstsein gegenüber Kooperationspartnern durch eine verbesserte Argumentationsfähigkeit erhöhen?

Vor dem Hintergrund des in den Ausgangsbedingungen belegten Mangels an Selbstbewusstsein gegenüber Kooperationspartnern aufgrund von Wissensdefiziten, Verständigungsproblemen, Desinteresse der Bildungsinstitutionen (vgl. Kap. 9.1.3.3) sowie von Widerstand bei Kooperationsbemühungen (vgl. Kap. 9.1.4), wird in den Abschlussbefragungen deutlich, dass die Fortbildung einen Beitrag zur Stärkung dieses Selbstbewusstseins leisten und die Argumentationsfähigkeit der BibliothekarInnen erhöhen kann. Mit Blick auf die Wirkung beider Module zeigt sich jedoch auch, dass der Lernerfolg erst längerfristig und noch nicht bereits nach Teilnahme am Modul 1 einsetzt.

Während die Modul-1-TeilnehmerInnen an der Abschlussveranstaltung im Live-Voting die Aussage, man fühle sich für Kooperationen mit Schulen auf Augenhöhe besser gewappnet, neutral und mit dem einzigen aller Werte, der keine positive Tendenz erkennen lässt, bewerten, wird nach Teilnahme an Modul 2 eine Verbesserung um ein Drittel Skalenwert sichtbar. In Kombination mit weiteren Lernerfolgen im Zusammenhang mit verbesserten Argumentationsfähigkeiten und Kooperationserfahrungen sowie dem Gewinn an Kooperationssicherheit ergibt sich eine Verbesserung nach Teilnahme an Modul 2 im Vergleich zu Modul 1 um über drei Viertel Skalenwerte. Nach der zögerlichen neutralen Einschätzung nach Modul 1 und der Verbesserung im unmittelbaren Anschluss nach Modul 2 erfährt das Selbstbewusstsein zur Kooperation auf Augenhöhe nach einer Implementationszeit im Nachgang zu Modul 2 ein halbes Jahr später eine weitere Steigerung in den sehr guten Bereich.

Die stetige Zunahme dieses Selbstbewusstseins und damit der Selbstwirksamkeit bis zu ihrem Höchstwert ein halbes Jahr nach Modul 2 bedeutet, dass durch die Teilnahme an der Fortbildung, insbesondere in der kombinierten Variante an Modul 1 und 2, der Habitus der BibliothekarInnen im Auftreten gegenüber Kooperationspartnern gestärkt werden kann. Damit leistet die Maßnahme einen Beitrag zur Erhöhung des Selbstbewusstseins, das Plassmann et al. als wichtigen Faktor zur Durchsetzungsfähigkeit des Bibliothekswesens in Zeiten der Digitalisierung und der Informationsgesellschaft bezeichnen (vgl. Plassmann et al. 2011, 323). Durch den Zuwachs im kulturellen Kapital und der damit einhergehenden Stärkung des Habitus gegenüber Kooperationspartnern bezüglich der Leseförderkompetenz kann die Fortbildung darüber hinaus indirekt Einfluss auf das soziale Kapital nehmen, indem sich die BibliothekarInnen für Kooperationsgespräche besser vorbereitet fühlen und damit ihr Auftreten in Kooperationsdialogen gestärkt wird.

Trotz der deutlichen Erhöhung im Selbstbewusstsein und entsprechend der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Kooperationen nach einer Implementationszeit im Nachgang zu Modul 2 bleibt jedoch für die Grenzen der Einflussnahme gerade für die Teilnehmenden, die nur am Modul 1 teilgenommen haben, festzuhalten, dass hier ein möglicherweise durch Kooperationswiderstände hervorgerufenen inhärentes Selbstbewusstseinsdefizit und eine niedrige Selbstwirksamkeitseinschätzung, die im Sinne Banduras durch Vermeidungshaltung und geringes Durchhaltevermögen gekennzeichnet ist (vgl. Bandura 1994, 71), die Änderung dieses Habitus und damit die Steigerung des Selbstbewusstseins behindern.

- Inwiefern kann die Intervention dazu beitragen, dass sog. blinde Flecken der nicht berücksichtigten Zielgruppen im eigenen Angebotssetting nach der Teilnahme bewusster und als für die eigene bibliothekarische Arbeit relevanter wahrgenommen werden?

Im Unterschied zum Beitrag der Fortbildung zur Steigerung des Selbstbewusstseins, deren Wirkung zwar erst langfristig, aber deutlich einsetzt, zeigen die Ergebnisse zum Zielgruppenbewusstsein, dass der Lernerfolg hier noch weniger ausgeprägt ist und nicht berücksichtigte Zielgruppen nur bedingt als für die eigene Arbeit relevant und

notwendig erkannt werden. Dies lässt auf einen stabilen, möglicherweise nicht oder nur bedingt beeinflussbaren zielgruppenorientierten Habitus schließen.

So kann die Fortbildung im Vorher-Nachher-Vergleich im unmittelbaren Anschluss an Modul 2 zwar in den Zielgruppenwünschen eine grundsätzliche Öffnung im Hinblick auf lesesensible, nicht erreichte Zielgruppen wie speziell männliche Leser und Menschen mit Behinderung bewirken. Allerdings bleibt zum einen unklar, ob die Zielgruppenwünsche aus einer sozialen Erwünschtheitserwartung aufgrund der Kenntnis der Seminarinhalte heraus formuliert wurden und zum anderen findet die Öffnung nicht auf alle fortbildungsrelevanten Zielgruppen statt, da bestimmte besonders leseförderbedürftige Gruppen wie Haupt- und BerufsschülerInnen ausgeblendet werden. Beim Vergleich der Wünsche mit der Realität der Erreichbarkeit wird darüber hinaus als weitere Grenze der Fortbildung deutlich, dass nicht nur die ausgeblendeten, sondern auch die explizit als Wunsch geäußerten lesesensiblen Nutzergruppen zum Zeitpunkt der Beendigung des Moduls 2 mit dem bestehenden Bibliotheksangebot nicht bedient werden. Stattdessen herrscht nach wie vor eine Orientierung auf lesenahes Klientel sowie Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter.

Für den Einfluss der Intervention auf den zielgruppenbezogenen Habitus und in der Konsequenz auch auf die Leseförderpraxis bedeutet dies, dass die Fortbildung zwar bis zu einem gewissen Punkt das Zielgruppenbewusstsein der BibliothekarInnen schärfen kann, mit ihrer tatsächlichen Angebotspraxis aber auch nach über fünf Monaten reiner Fortbildungszeit und der zusätzlichen Anwendungszeit in der Fortbildungspause zwischen den beiden Modulen neue Zielgruppen nicht bedient werden. Diese Grenzen der Einflussnahme auf die Zielgruppenorientierung bleiben auch nach einer Implementationszeit von sechs Monaten nach Modul 1 und 2 bestehen, indem auch nach einer halbjährigen Anwendungszeit nach Modul 2 die Teilnehmenden ihre Zielgruppenorientierung wenig bis gar nicht geändert haben. Damit scheint der stabile Habitus der Berufsgruppe der BibliothekarInnen (zumindest jener KandidatInnen der vorliegenden Durchläufe) durch den Modul-1-Teil nicht beeinflussbar zu sein, während Modul 2 zumindest eine Öffnung des Habitus hin zu einer Wahrnehmungsschärfung bewirkt. Doch auch hier findet die unmittelbare

Implementierung im Angebotssetting, die Aufschluss über eine tatsächliche Änderung der Relevanzwahrnehmung im Habitus gegeben hätte, nicht statt. Stattdessen gibt der im Vergleich zum unmittelbaren Anschluss an Modul 2 verschlechterte neutrale Wert ein halbes Jahr später Hinweise darauf, dass die Zielgruppensensibilisierung im Habitus durch die Rückkehr in die Praxis außerhalb der Fortbildungszeit wieder marginalisiert wird.

Damit kann zwar eine Wahrnehmungsschärfung auf blinde Flecken sechs Monate nach Teilnahme an Modul 2 beobachtet werden, die Fortbildung bewirkt jedoch insbesondere bei ausschließlicher Teilnahme an Modul 1 keine Änderung in der Relevanzwahrnehmung, so dass eine Zielgruppenänderung zugunsten nicht berücksichtigter lesensibler Nutzergruppen im Habitus über beide Module hinweg nicht stattfindet. Die Tatsache, dass jene nicht berücksichtigten Gruppen noch nicht explizit in das Zielgruppenportfolio des bibliothekarischen Habitus aufgenommen werden, kann unter Bezugnahme auf Verantwortungs- und Kooperationsdefizite im Bildungssystem nach Heimbach-Steins und Kruip zwei Gründe haben. Einerseits kann die hier konstatierte Zielgruppenverweigerung aus oktroyierten Top-down-Prozessen resultieren, die dazu führen, dass die Notwendigkeit zwar im Rahmen der Fortbildung gefordert, nicht jedoch von den Akteuren selbst auch tatsächlich akzeptiert und geteilt wird. Dies wiederum führt dazu, dass die Verantwortungsübernahme verweigert und stattdessen abgegeben wird. Ein zweiter Grund kann darin liegen, dass die Stärkung des Habitus der BibliothekarInnen im Sinne ihres alleinigen „Wollens“ nicht ausreicht, weil die Einsicht in die Änderung des Zielgruppenportfolios und entsprechende Kooperationsmaßnahmen vom gesamten Arbeitsfeld und seinem spezifischen Selbstverständnis getragen werden müssen und damit auch von den Akteuren vor Ort wie KollegInnen und Vorgesetzten abhängig ist. Für solche Änderungsprozesse sind Heimbach-Steins und Kruip zufolge Bottom-up-Prozesse notwendig, die nur möglich sind, wenn die Akteure Rückmeldungen und Handlungsspielräume erhalten (vgl. Heimbach-Steins/Kruip 2011, 12ff). Bezogen auf das Berufsfeld der teilnehmenden BibliothekarInnen können diese Handlungsspielräume und dabei auch gleichzeitig Gratifikation und Anerkennung im sozialen Feld im Rahmen ihres symbolischen Kapitals durch die Involvierung von Vorgesetzten und KollegInnen geschaffen werden, beispielsweise durch Präsentation der in der Fortbildung konzipierten

Angebote auf einer gemeinsamen Abschlussveranstaltung, wie sie auch in den Nachfolgedurchläufen implementiert wurde.

Damit bleibt festzuhalten, dass nicht nur die Änderung des kulturellen Kapitals, sondern auch die Änderung des Habitus allein nicht ausreichen und stattdessen das gesamte Arbeitsfeld mitberücksichtigt werden muss. Im Rahmen von Bottom-up-Prozessen kann den Teilnehmenden so die Möglichkeit eingeräumt werden, in ihrem sozialen Feld auch ihr symbolisches Kapital zu erhöhen und damit eine Öffnung in der Zielgruppenorientierung des gesamten bibliothekarischen Arbeitsfeldes vor Ort und ggf. auch gegenüber „vermeintlich branchenfremden Inhalten“ zu bewirken (vgl. Plassmann et al. 2011, 322).

- Inwieweit kann die Fortbildung dazu beitragen, die Sichtweise auf die eigene Rolle sowie die Rolle der Bibliothek zu verändern?

Nachdem deutlich wurde, dass die Maßnahme den bibliothekarischen Habitus im Hinblick auf die Steigerung des Selbstbewusstseins gegenüber Kooperationspartnern, aber auch auf die zielgruppenbezogenen Orientierungen im Sinne der tatsächlichen Ansprache bislang nicht erreichten, lesesensiblen Klientels nur bedingt ändern kann, zeigen auch die Ergebnisse zum Selbstbild und dem bibliothekarischen Selbstverständnis, dass die Einflussnahme der Fortbildung begrenzt ist.

Als Erfolg der Maßnahme kann dabei die positive Beeinflussung des eigenen Selbstbilds insbesondere nach Teilnahme an Modul 2 festgehalten werden, indem sich alle Teilnehmenden als aktiver und 90% als optimistischer, neugieriger, innovativer, entscheidungsfreudiger und offener bezeichnen. Damit leistet die Fortbildung einen Beitrag zur Offenheit des Habitus der BibliothekarInnen gegenüber neuen Inhalten und einer weniger kritischen Haltung gegenüber neuen Aufgabenfeldern. Darüber hinaus wird die Sichtweise auf die eigene Rolle auch im Zusammenhang mit der eigenen Selbstwirksamkeitswahrnehmung positiv beeinflusst, indem die Überzeugung der BibliothekarInnen in ihre eigene Arbeit gestärkt wird und sich 80% stärker, mutiger, sicherer und flexibler als vorher fühlen.

Als Einschränkung bleibt jedoch auch zu erwähnen, dass diese positive Beeinflussung der Selbstwahrnehmung stark an die Fortbildungszeiträume gebunden ist und die Werte in den Telefoninterviews mit halbjährigem Abstand im Vergleich zur Befragung direkt im Anschluss wieder abnehmen. Einer dauerhaften Beeinflussbarkeit des selbstbildbezogenen Habitus scheinen damit möglicherweise wegen einer allgemein geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die laut Bandura dadurch gekennzeichnet ist, dass Rückschläge lange nicht verarbeitet werden und zu Stress und resignierten Haltungen führen (vgl. Bandura 1994, 71), Grenzen gesetzt. Hier führen offenbar die Schwierigkeiten, mit denen sich die BibliothekarInnen in ihrer Arbeit konfrontiert sehen, zu einem starren Habitus, der von einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung gekennzeichnet ist und sich im Hinblick auf den Umgang mit Rückschlägen von der folgenden Charakterisierung von Personen mit hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung deutlich abgrenzt:

„People with high assurance in their capabilities [...] heighten and sustain their efforts in the face of failure. They quickly recover their sense of efficacy after failures or setbacks. They attribute failure to insufficient effort or deficient knowledge and skills which are acquirable. They approach threatening situations with assurance that they can exercise control over them. Such an efficacious outlook produces personal accomplishments, reduces stress and lowers vulnerability to depression“ (Bandura 1994, 71).

Neben dem begrenzten Einfluss auf das Selbstverständnis, wenn die BibliothekarInnen nach Teilnahme wieder in ihrem Arbeitsfeld auf sich alleine gestellt sind, werden weitere Grenzen im Hinblick auf einen stabilen und starren rückwärtsgewandten Habitus im Sinne Meads bei einem Teil der Modul-1-, aber auch Modul-2-KandidatInnen deutlich. So hat die Maßnahme bei gut 40% der Modul-1- und etwa 30% der Modul-2-TeilnehmerInnen keine Änderung in ihrer traditionsbewussten und damit rückwärtsgewandten Haltung bewirken können. Dabei gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen hoher Traditionsorientierung und einem fortgeschrittenen Alter, da das Alter der Teilnehmenden mit geringer Innovationsbereitschaft (und einem den wenigen Berührungspunkte mit neuen Medien geschuldeten vermuteten medienkritischen Habitus) sechs Jahre über dem Durchschnittsalter liegt (wovon zwei mit 55 und 58 Jahren die Ältesten sind) und der Zusammenhang zwischen „Überalterung“ und geringer Innovationsbereitschaft auch

durch andere Teilnehmeraussagen bestätigt wird. Dennoch scheint das Alter nicht der einzige Faktor für die Zukunfts- und Medien- bzw. Traditionsorientierung zu sein, da eine der vier traditionsbewussten TeilnehmerInnen erst 33 Jahre alt ist und gerade die nach Modul 1 abbrechenden weiteren medienfernen BibliothekarInnen z.T. noch jünger sind. Das bedingte Zutreffen des Alterszusammenhangs auf die Medienorientierung bestätigen auch Breiter, Aufenanger et al. in ihrer Studie zu medialen Orientierungsmustern von GrundschullehrerInnen, wonach zwar auch hier *„vor allem ältere Lehrkräfte der schulischen Medienbildung eher zurückhaltend bis ablehnend gegenüber[stehen,] [es sich] [...] jedoch nicht quasi automatisch mit abnehmendem Alter [ändert]“* (Breiter et al. 2013b, 7). Darüber hinaus bestätigen sie auch die Vermutung des stabilen und starren medienambivalenten und traditionsorientierten Habitus, der *„berufsbiografisch tief verankert“* sei und sich nur bedingt durch *„gesellschaftliche Veränderungen auf der einen Seite und durch gravierende Veränderungen in der Qualifizierung von Lehrkräften [bzw. von BibliothekarInnen] auf der anderen Seite“* beeinflussen lasse (ebd.). Ein weiterer vermuteter Zusammenhang mit der Innovationsbereitschaft, für den es jedoch aufgrund der geringen Fallzahlen und den sehr heterogenen ambivalenten Medienorientierungen der BibliothekarInnen selbst nur wenig Belege gibt, kann in der Größe und dem Standort der Bibliothek in einer Großstadt gesehen werden, wonach entgegen der Ausgangsvermutung, eher die kleineren Bibliotheken seien medienorientierter und innovativer, sehr große Bibliotheken, die sich auch medienpädagogisches Personal leisten können, einen entsprechend zukunftsorientierteren und innovativeren Habitus haben (hier sind jedoch auch individuelle Faktoren vor Ort, wie beispielsweise Habitus und Rollenverständnis von Vorgesetzten und KollegInnen, ebenso ausschlaggebend). Als dritte, gesichertere Erkenntnis kann ein weiterer Zusammenhang zwischen geringer Innovationsbereitschaft und geringer Motivation und Unmut aufgrund von unterschiedlicher Bezahlung konstatiert werden, der eine zusätzliche Erklärung für die Weigerung der Veränderung der bibliothekarischen Arbeit liefert. Weil den BibliothekarInnen nicht nur symbolisches Kapital in Form von Gratifikation und Anerkennung fehlt, sondern auch nicht zuletzt Anreize und ökonomisches Kapital für die zusätzliche Arbeit, die eine Neuorientierung und Neukonzeption der Angebotspraxis erfordern würde, führt hier der Mangel an Aussicht auf

Kapitaliengewinn für die BibliothekarInnen selbst zu einer mangelnden Innovationsbereitschaft und zu einer Orientierung am Althergebrachten, das keine zusätzliche (freiwillige, unbezahlte und ungedankte) Arbeit erfordert. Dabei kommen die BibliothekarInnen in ihren Rückmeldungen zu dem Schluss, dass eine Besserung sowohl des Überalterungs- als auch des Unzufriedenheitsproblems nur durch die radikale Änderung des Systems möglich sei: Diese Notwendigkeit zur Veränderung und Reformierung sehen auch Plassmann et al., wonach bei den BibliothekarInnen eine Bereitschaft zur Modernisierung und eine Anerkennung neuer Aufgaben erforderlich sei, um die Zukunft von Bibliotheken in der Informationsgesellschaft zu sichern (vgl. Plassmann et al. 2011, 319).

Der Blick weg vom Selbstverständnis der persönlichen Rolle hin zum Rollenverständnis der Bibliothek als Institution zeigt als positiven Einfluss der Fortbildung, dass die Notwendigkeiten der Medienbildung, die Abkehr vom reinen Lernort hin zu einem Treffpunkt und die Ansprache weniger leseaffinen Zielpublikums sowie die Erschließung neuer Zielgruppen erkannt werden. Dabei wird als Grenze des Einflusses auf das Rollen- und Aufgabenverständnis sowohl nach Modul 1 als auch nach Modul 2 eine nach wie vor vorhandene Fokussierung auf das bereits bestehende lesende Klientel erkennbar.

Im Hinblick auf die Aufgaben von Bibliotheken im Konkreten werden weitere Grenzen deutlich, indem nach Teilnahme an Modul 2 ein Anteil von 40% der Teilnehmenden die Hauptaufgabe der Bibliothek im Bewahren von Wissen sehen, anstatt die Notwendigkeit auch der aktiven Bereitstellung und Vermittlung von Medien (-wissen) anzuerkennen. Grenzen einer positiven Beeinflussung des zukunftsorientierten Habitus werden auch in der zukünftigen Ausrichtung der Bibliotheken auf die neuen Anforderungen deutlich, indem die Hälfte der Teilnehmenden ihre Bibliotheken als schlecht für die Zukunft aufgestellt sieht. Dabei wird ein Zusammenhang zwischen Medienaffinität und einer optimistischen Grundhaltung deutlich, der dazu führt, dass Teilnehmende mit eher medienambivalentem und traditionsorientiertem Habitus sich entsprechend auch nur schwach für die Zukunft Öffentlicher Bibliotheken aufgestellt sehen.

Insgesamt bleibt damit als Chance der Fortbildung die positive Beeinflussung des Rollenverständnisses im Hinblick auf eine Sensibilisierung der BibliothekarInnen auf neue Aufgabenbereiche im Zusammenhang mit der Erschließung bislang nicht erreichten, weniger leseaffinen Zielpublikums festzuhalten. Allerdings ist das Selbstbild nach wie vor durch eine hohe Buch- und Leseorientierung geprägt, die der tatsächlichen habituellen wie praktischen Hinwendung zu jenem förderbedürftigen Klientel entgegensteht und zu einer Orientierung an bereits gut erreichten Nutzergruppen führt. Damit scheint die Fortbildungsteilnahme an beiden Modulen nur wenig Rückwirkung auf den bibliothekarischen Habitus zu haben und außer einer (theoretischen) Sensibilisierung zu keinen praktischen Änderungen im Rollen- und Aufgabenverständnis zu führen. Entsprechend kann durch das kulturelle Kapital allein der Habitus der BibliothekarInnen bezüglich ihres Selbst- und Rollenverständnisses nicht geändert werden. Gerade mit Blick auf das Studienergebnis des Zusammenhangs zwischen geringer Innovationsbereitschaft der BibliothekarInnen und geringer Motivation sowie Arbeitszufriedenheit wegen mangelnder Anreize und der Stagnation ihres ökonomischen Kapitals (vgl. zur Eingruppierung, dem Tarifkonflikt und den mangelnden Aufstiegsmöglichkeiten Folter 2012, 4f sowie Kap. 3.1.2 und 3.1.3) kommt dem zusätzlichen Gewinn von symbolischem Kapital in Form der Schaffung von Gratifikation und Anerkennung im Arbeitsfeld eine umso höhere Bedeutung zu, nicht zuletzt durch Vorgesetzte, die politische Öffentlichkeit wie auch im Kollegenkreis. Um eine Neuorientierung im Rollenverständnis und damit eine Änderung im Habitus zu bewirken, müssen also neben dem kulturellen Kapital auch Rahmenbedingungen geschaffen werden, die einerseits durch Anreize und Gratifikation zu einer höheren Investitionsbereitschaft der BibliothekarInnen von Arbeitszeit für die Neukonzeption der Angebotspraxis führen und andererseits im Sinne der notwendigen Bottom-up-Prozesse für das Gelingen von Bildungskooperationsengagement auch die Akteure im Feld vor Ort mit einbeziehen (vgl. Heimbach-Steins/Kruij 2011, 28).

10.2.3.3 Auswirkungen auf die Kommunikation über und das Ansehen durch die Fortbildung

Die folgenden Forschungsfragen widmen sich dem Einfluss der Fortbildung auf das soziale und symbolische Kapital der Teilnehmenden, indem geprüft wird, inwieweit die Kommunikation und das Ansehen der BibliothekarInnen in ihrem Arbeitsfeld gesteigert werden.

- Inwieweit wird die Intervention durch Kommunikation über die Fortbildung(-sinhalte) in die eigene bibliothekarische Arbeit integriert?

Im Verständnis, dass unter dem sozialen Kapital der BibliothekarInnen ihre zwischenmenschliche Beziehungen im Arbeitsumfeld verstanden werden, bedeutet dies für die Integration der Fortbildungsinhalte in die eigene Arbeit die Förderung und Stärkung ihres Austauschs mit KollegInnen, Vorgesetzten und Kooperationspartnern. Dabei wird deutlich, dass die Teilnahme an beiden Fortbildungsmodulen dazu führt, dass sich die BibliothekarInnen als besser vorbereitet für die Kommunikation in ihrem Arbeitsfeld, insbesondere mit Kooperationspartnern aus Schulen und Kitas, wahrnehmen.

Im Unterschied zu den anderen Ergebnissen der Studie, wo die Wirkung häufig am deutlichsten nach der kombinierten Teilnahme an beiden Modulen einsetzt, zeigt sich beim sozialen Kapital, dass bereits die Teilnahme am ersten Teil der Fortbildung dazu führt, dass knapp 90% der Teilnehmenden ihre Kommunikation im Umgang mit Kooperationspartnern tatsächlich verbessert haben und sich für Kooperationsgespräche sicherer fühlen. Neben der Stärkung der Argumentationsfähigkeit hat die Teilnahme an Modul 1 auch einen Beitrag dazu geleistet, dass die Teilnehmenden offensiver auf Kooperationspartner zugehen und im Dialog über Angebote fachlicher kommunizieren und klarere Lernziele formulieren können. Darüber hinaus führt auch die Teilnahme an Modul 2 zu einer beträchtlichen Verbesserung der Kommunikationssicherheit in Lesefördergesprächen mit Kooperationspartnern, wobei hier der Effekt mit einer Steigerung von 70% im Abschlussfragebogen auf 100% in den Telefoninterviews ein halbes Jahr später am deutlichsten ist. Neben den verbesserten Kooperationsgesprächen führt die Teilnahme

an Modul 2 auch zur Integration des sozialen und kulturellen Kapitals der BibliothekarInnen in ihr direktes Arbeitsumfeld, indem knapp drei Viertel der Teilnehmenden positive Kommunikationserfahrung nicht nur mit Kooperationspartnern, sondern auch mit KollegInnen und Vorgesetzten im direkten Anschluss an Modul 2 gemacht haben und sich der Wert nach einer Wirkungszeit von einem halben Jahr auf 90% erhöht.

Damit lässt sich für den Einfluss beider Fortbildungsmodule auf das soziale Kapital der Teilnehmenden festhalten, dass die Integration der Lerninhalte in ihr Arbeitsfeld im Hinblick auf die Kommunikation sowohl intern mit KollegInnen und Vorgesetzten als auch extern mit Kooperationspartnern stattfindet und die Fortbildung auch einen Beitrag zur Erhöhung der Selbstwirksamkeitswahrnehmung in der Kommunikationssicherheit im Dialog über Leseförderangebote leistet. Bei den KandidatInnen ist somit die Voraussetzung für ihren Wunsch, die defizitäre Fremdwahrnehmung durch Erhöhung des kulturellen Kapitals und Investition von sozialem Kapital zu ändern, gegeben, auf Seiten der Kommunikationspartner werden jedoch im Hinblick auf das symbolische Kapital und damit das Ansehen und die Anerkennung der BibliothekarInnen Grenzen deutlich, wie die folgende Forschungsfrage zeigt:

- Welchen Einfluss hat die Teilnahme an der Intervention auf das „Standing“ der Teilnehmenden gegenüber KollegInnen und Vorgesetzten?

Im Unterschied zum Beitrag der Fortbildung auf das soziale Kapital in Form der positiven Kommunikationserfahrungen nehmen die BibliothekarInnen die Auswirkungen auf ihr symbolisches Kapital in Form des Ansehens und der Anerkennung bei den selben Akteuren ihres Arbeitsfeldes auch in kombinierter Teilnahme an beiden Modulen weit weniger positiv wahr.

Während im Hinblick auf das Ansehen beim Kooperationspartner Kita mit 80% zwar ein Großteil der Befragten nach dem Besuch beider Fortbildungsmodule angibt, als kompetenter Partner wahrgenommen und genutzt zu werden, ist das Standing bei den Schulen, aber auch bei den Vorgesetzten deutlich schlechter. So sehen sich lediglich 60% der Modul-2-TeilnehmerInnen als kompetent von den Schulen wahrgenommen

und auch die Anerkennung ihrer Weiterbildungsbereitschaft und damit des kulturellen Kapitals signalisieren nur 45% der Vorgesetzten durch Interesse an der Fortbildungsteilnahme bzw. deren Lerninhalten. Dabei dürfte der Wert derer, die von ihrem direkten Arbeitsfeld wie Bibliotheksleitungen oder anderen Vorgesetzten nur wenig Würdigung ihres Engagements erfahren und damit entsprechend über geringes symbolisches Kapital verfügen, noch höher als 55% sein. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Initiative des Austauschs über die Fortbildung meist von den KandidatInnen selbst ausgeht und sich das Interesse der Vorgesetzten häufig auf das Genehmigen und Bezahlen der anfallenden Reisekostenrechnung beschränkt.

Lediglich in der Einzelfallanalyse von vier BibliothekarInnen gibt es Hinweise auf echten symbolischen Kapitalgewinn, der sich in drei Fällen durch intensiveren Austausch und Interesse an den Lerninhalten (wie beispielsweise dem Zeigen des Fortbildungsskripts) äußert und in einem vierten Fall neben symbolischem Kapital in zweifacher Hinsicht zusätzlich soziales Kapital beschert. Dabei handelt es sich um die Genehmigung einer aus der Fortbildung resultierten Anfrage zum Auftritt auf der Didacta-Messe durch den Vorgesetzten, der die Teilnehmende dafür freigestellt hat. In der Präsentation des Bilderbuchkinos auf der Messe gewinnt auf der einen Seite die Bibliothek durch ihren öffentlichen Auftritt externes symbolisches Kapital, das sich in der Anerkennung der Messebesucher äußert und damit Bekanntheit bei sowohl (potenziellen) Kooperationspartnern in Form von LehrerInnen und anderen Bildungsinstitutionsangehörigen als auch bei (potenziellen) Nutzergruppen gewährleistet. Auf der anderen Seite gewinnt auch die Teilnehmerin selbst durch Anerkennung ihres Engagements und der Freistellung bei Vorgesetzten und KollegInnen bibliotheksinternes symbolisches Kapital, das wiederum im Verzicht auf die Arbeitskraft vor Ort als wichtige Investition ökonomischen Kapitals zu verstehen ist. Im Gegenzug gewinnt die Bibliothek mit ihrem Auftreten nicht nur symbolisches Kapital, sondern durch Bekanntheit, Kontakt zum Publikum und Vernetzung auch soziales Kapital.

Dieses Idealbeispiel der Wirkung der Fortbildung zeigt, dass die Investition von symbolischem wie auch sozialem Kapital wenig kostet, somit leicht erhöht werden und damit zu wertvollen Gewinnen führen kann. Dabei wird aber auch deutlich, dass

die Veränderung des kulturellen Kapitals (und mit Blick auf die vorangegangenen Ergebnisse entsprechend auch des Habitus) alleine nicht ausreicht, um die defizitäre Fremdwahrnehmung zu verändern. Gerade die Selbstwirksamkeit der BibliothekarInnen kann positiv beeinflusst werden, wenn ihnen symbolisches, nicht nur externes, sondern auch bibliotheksinternes Kapital zugesprochen wird und sie systeminterne Gratifikationen erhalten. Damit kommt der institutionellen Governance-Ebene zusätzlich zu den von Plassmann et al. (2011, 322) und Heimbach-Steins/Kruip (2011, 28) geforderten Bottom-up-Prozessen eine zentrale Bedeutung in der Verbesserung der bibliothekarischen Arbeit zu, indem durch Top-down-Strategien grundlegende Profilaspekte zugunsten eines höheren symbolischen Kapitals und damit der Gratifikation der BibliothekarInnen geändert werden. Die Stärkung des symbolischen Kapitals kann dabei neben dieser Erhöhung der institutionellen, aber auch politischen, bildungsinstitutionellen und gesellschaftlichen Anerkennung ebenso auf Bibliotheks- und Fortbildungsebene geschehen, beispielsweise durch personelle Unterstützung durch das Bibliotheksteam oder, wie es in der Nachfolgefortbildung des vorliegenden Pilotprojekts der Fall ist, durch Einbezug der Vorgesetzten und weiterer Akteure des Arbeitsfelds in die Präsentation und Veröffentlichung der in der Fortbildung erarbeiteten Angebotsprojekte. Gerade im Hinblick auf die einfach realisierbare Erhöhung des bibliotheksinternen symbolischen Kapitals gewährleistet die Dokumentation der Lehr-/ Lernprozesse für Auftraggeber und Arbeitgeber, dass das Engagement der BibliothekarInnen honoriert wird. Damit lässt sich für das symbolische Kapital der BibliothekarInnen festhalten, dass es wichtig ist, Anreize zu bieten und sie (nicht nur ökonomisch, sondern auch symbolisch) für ihr Engagement zu belohnen. Im Fall der Folgefortbildungen wurde dieser Erkenntnis neben der Involvierung der Vorgesetzten zu einer gemeinsamen Abschlussveranstaltung auch insofern Rechnung getragen, indem die BibliothekarInnen ein Zertifikat für die Teilnahme erhalten. Dabei geht mit der Notwendigkeit der Stärkung des symbolischen Kapitals immer auch die Erhöhung des sozialen Kapitals einher, indem die Anerkennung gerade bei Schulen, Kitas und der Öffentlichkeit am besten durch Vernetzung realisierbar ist. Daher sind neben den Maßnahmen zur Stärkung des symbolischen Kapitals auch Strategien zur Förderung des Dialogs im bibliothekarischen bildungsinstitutionellen Feld und Transparenz im Arbeitsverbund notwendig.

10.2.3.4 Auswirkungen auf die Praxis

Nachdem die nachhaltigen Auswirkungen der Fortbildung auf das kulturelle Kapital der BibliothekarInnen (vgl. Kap. 10.2.3.1), auf ihren Habitus in der bibliothekarischen Arbeit (10.2.3.2) und auf ihr soziales und symbolisches Kapital im Arbeitsumfeld (10.2.3.3) diskutiert wurden, nehmen die beiden folgenden Forschungsfragen abschließend den Einfluss der Fortbildung auf die Praxis in den Blick, indem in einem ersten Schritt der theoretische Transfer die Anwendung der Lerninhalte auf Reflexionsebene der bibliothekarischen Arbeit beleuchtet und schließlich der tatsächliche Transfer die nachhaltige Veränderung der Praxis durch konkrete Angebotsimplementationen in den Fokus nimmt.

- Inwiefern wird das Wissen über die aktuellen Forschungsergebnisse und -positionen in Fragen der Leseförderung auf die eigene Bibliotheksarbeit übertragen und somit durch Reflexion des Angebotsrepertoires ein theoretischer Transfer geleistet?

Die Teilnahme an beiden Modulen, unabhängig ob in kombinierter Variante oder im alleinigen Besuch des Moduls 1, führt bei allen Teilnehmenden in hohem Maß dazu, dass sie ihr Angebotsrepertoire reflektieren und weiterentwickeln konnten. Dabei wird eine Intensivierung der Reflexion im Verlauf von Modul 1 zu Modul 2 erkennbar, jedoch wird auch deutlich, dass der Wert sechs Monate nach Fortbildungsende in den Telefoninterviews im Nachgang zu Modul 2 wieder abnimmt, was auf den unmittelbaren Beitrag der Fortbildung zur Hinterfragung der bisherigen Angebotspraxis durch die kontinuierlichen metakognitiven Reflexionsprozesse hindeutet. Neben der Abnahme der Angebotsreflexion außerhalb der Fortbildungszeiträume zeigen sich weitere Zusammenhänge in der theoretischen Transferleistung im Hinblick auf die allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeitssituation sowie den medialen Habitus im Rahmen des Persönlichkeitsprofils und der Reflexionsbereitschaft. Gerade bei den einzigen drei reflexionsablehnenden Werten nach einer halbjährigen Anwendungszeit, die auf eine mangelnde Bereitschaft das Angebot zu hinterfragen und weiterzuentwickeln hindeuten, zeigt sich, dass es sich hierbei um BibliothekarInnen handelt, die sich in ihrer Arbeit als pessimistisch und im Sinne Meads als traditionsbewusst (und damit vergangenheitsorientiert) bezeichnen.

Den (von den drei Ausnahmen abgesehen) hohen Beitrag der Fortbildung zur Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Angebots bestätigen weitere Aspekte des theoretischen Transfers der Lerninhalte auf die bibliothekarische Praxis. So haben etwa 80% der Teilnehmenden bereits im unmittelbaren Anschluss an Modul 1 und 2 sowie 90% nach einem halben Jahr Anwendungszeit von ihrem neu erworbenen kulturellen Kapital profitiert, indem sie an ihr Wissen anknüpfen konnten. Ebenso positiv fällt der Beitrag der Fortbildung auf die Selbstwirksamkeitseinschätzung im Hinblick auf die allgemeine Fähigkeit der Konzeption kreativer kinder- und jugendkulturell ansprechender Angebote, die die blinden Flecken der Bibliothek berücksichtigen, aus. Auch im Speziellen geben im unmittelbaren Anschluss an Modul 2 alle Teilnehmenden, sowie mit einer Ausnahme ein halbes Jahr später, fast alle an, bereits Ideen für neue Projekte und Angebote zu haben.

Im Unterschied zu den hohen Selbstwirksamkeitswerten der skalierten (quantifizierenden) Transfereinschätzungen zeigt die qualitative Analyse der Telefoninterviews ein halbes Jahr nach Modul 2, dass die Resultate der Reflexion im Hinblick auf konkrete Angebotsideen bei zwei Drittel der BibliothekarInnen jedoch noch relativ unspezifisch sind, lediglich allgemeine Zielgruppenwünsche ausdrücken und keine Förderziele bzw. didaktischen Konkretisierungen aufweisen. Knapp ein Drittel der Teilnehmenden gibt entgegen der Ergebnisse der Abschlussbefragung an, momentan noch gar keine Angebotsideen zu haben. Eine Erklärung für die Diskrepanz der Wirkung der Fortbildung im Hinblick auf die Anwendung des erworbenen theoretischen kulturellen Kapitals auf die eigene Praxis zwischen den guten quantifizierenden Ergebnissen im unmittelbaren Anschluss und den etwas schwächeren qualitativen Ergebnissen ein halbes Jahr später kann in der tendenziell eher zurückhaltenden Selbstwirksamkeitswahrnehmung der BibliothekarInnen gesehen werden. Entsprechend kann die Erhöhung der Einschätzungen während der Teilnahme und der Abfall der Werte in der Zeit danach damit erklärt werden, dass der Einfluss der Fortbildung eher kurzfristig und auf den Durchführungszeitraum beschränkt ist und im Nachgang, wenn die Teilnehmenden in ihrer Praxis wieder auf sich allein gestellt sind, die Selbstwirksamkeitswahrnehmung wieder zurückgeht.

Damit lässt sich für den Transfer des kulturellen Kapitals auf die Bibliotheksarbeit in theoretischer Hinsicht festhalten, dass die Teilnehmenden sowohl des ersten als auch des zweiten Moduls neue Perspektiven auf ihren Arbeitsalltag entwickelt haben und somit eine Adaptierung der Lerninhalte auf die Praxis geleistet wurde. Die Teilnahme an der Fortbildung führt damit nicht nur dazu, dass je nach Messzeitpunkt 80-90% der BibliothekarInnen in ihrer Arbeitspraxis bereits an ihr neu erworbenes Wissen anknüpfen konnten, sondern auch zur allgemeinen Reflexion und Weiterentwicklung des Angebots sowie zur Entwicklung von konkreten Ideen für neue Projekte und Angebote. Darüber hinaus wird die Selbstwirksamkeitswahrnehmung in der kreativen zielgruppenorientierten Angebotskompetenz zur Förderung auch schwer erreichbaren Klientels gestärkt. Als Grenze des Praxiseinflusses der Fortbildung auf Reflexionsebene bleibt trotz Erhöhung der pädagogisch-didaktischen Kompetenz in der Angebotsplanung und der Entwicklung neuer Ideen für die bibliothekarische Angebotspraxis, insbesondere nach einer Anwendungszeit außerhalb des Fortbildungszeitraums, festzuhalten, dass die Ideen der BibliothekarInnen in weiten Teilen noch nicht ausgereift sind und lediglich einzelne didaktische Aspekte wie Zielgruppenwünsche beinhalten, jedoch noch keine didaktischen Konkretisierungen aufweisen, die Hinweise auf die baldige Implementation und damit die Chance auf einen tatsächlichen Transfer bzw. die Änderung der Praxis geben. Ein Drittel der Teilnehmenden verfügt auf Nachfrage entgegen den skalierten Abfragen über gar keine Angebotsideen, die mit Ausflüchten des Mangels an ökonomischem Kapital gerechtfertigt werden. Diese Hindernisse, die bereits Hinweise auf Defizite im praktischen Transfer liefern, wie er in der folgenden Forschungsfrage thematisiert wird, können mit einer geringen allgemeinen Selbstwirksamkeitswahrnehmung im Sinne Banduras erklärt werden. Demzufolge führt eine schwach ausgeprägte Selbstwirksamkeit dazu, dass wenig Anstrengung unternommen wird (vgl. Bandura 1994, 71) und somit die teilnehmenden BibliothekarInnen außerhalb der Fortbildungszeit ohne kontinuierlichen Support und metakognitive Reflexionsanreize wenig bestrebt sind, ihr kulturelles Kapital und ihre Arbeitszeit zu investieren, um die bestehende Praxis zu ändern.

- Inwiefern bietet die Intervention langfristig Hilfe zur Selbsthilfe, indem sie zur Konzeption eigener, zielgruppengerechter und die blinden Flecken berücksichtigenden Angebote führt und somit ein Transfer auf konkreter praktischer Ebene stattfindet?

Nachdem in der vorangegangenen Forschungsfrage deutlich wurde, dass der Transfer des erworbenen kulturellen Kapitals auf die Bibliotheksarbeit in theoretischer Hinsicht mit der Reflexion und Weiterentwicklung des bestehenden Angebots, mit Ideen für neue Projekte und geplanten, noch nicht umgesetzten Angeboten von einem Großteil der BibliothekarInnen (wenn auch z.T. in noch wenig konkretem Stadium) geleistet wurde, zeigen die Ergebnisse zum tatsächlichen, die Praxis mit bereits durchgeführten Angeboten nachhaltig verändernden Transfer, dass dieser zum Zeitpunkt der Befragungen im unmittelbaren Anschluss sowie ein halbes Jahr nach den beiden Modulen bei der überwiegenden Mehrheit noch nicht bzw. nur bedingt stattgefunden hat. Hier hemmen gemäß der Einzelfallanalyse ein pessimistischer und kritischer Habitus und eine schwache Selbstwirksamkeitseinschätzung der eigenen Medienkompetenz die Weiterentwicklungsbereitschaft des Angebots, die wiederum die Erkenntnis der vorangegangenen Forschungsfrage unterstützt, wonach die Grenzen der Fortbildung in einer allgemein geringen Selbstwirksamkeitswahrnehmung im Berufsfeld der (teilnehmenden) BibliothekarInnen liegen. Diese These kann mit Bandura gestützt werden, demzufolge Personen mit geringer Selbstwirksamkeitseinschätzung über wenig Bestrebungen und Antrieb verfügen, Anstrengungen zu unternehmen, um Ziele zu erreichen: *„They have low aspirations and weak commitment to the goals they choose to pursue [...] [and] slacken their efforts and give up quickly in the face of difficulties.“* (Bandura 1994, 71).

Damit führt die Teilnahme an der Fortbildung nur begrenzt dazu, dass nach einer Anwendungszeit von sechs Monaten sowohl nach Modul 1 als auch nach Modul 2 die bibliothekarische Praxis durch Konzeption eigener zielgruppengerechter und die blinden Flecken berücksichtigender Angebote nachhaltig geändert wird. Stattdessen wird neben diesem eingeschränkten tatsächlichen Transfer auf der Handlungsebene und dem in der vorherigen Forschungsfrage geschilderten, durchaus vorhandenen

theoretischen Transfer auf der Wahrnehmungsebene deutlich, dass der Praxistransfer auch unbewusst geschehen oder gar ganz verweigert werden kann.

Diese dritte Form des unbewussten Transfers liefert - nachdem die quantifizierende Analyse bei allen Teilnehmenden nur einen bedingten praktischen Transfer durch die Fortbildung nahelegt und die Mittelwerte und prozentualen Anteile nur wenig Aufschluss über mögliche tatsächliche Angebotsimplementationen geben - Hinweise auf Transfereffekte bei einer kleinen Minderheit, die mit den quantifizierenden Online-Erhebungsformen, die keine Nachfragen seitens des Interviewers erlauben, nicht erhoben werden können. So ergibt die qualitative Analyse zur Konkretisierung der individuellen Transferaspekte bei den tatsächlichen angebotsseitigen Veränderungen, dass gerade nach Modul 1 bei zwei der insgesamt 27 Teilnehmenden durchaus ein Transfer stattgefunden hat, der den Bibliothekarinnen jedoch nicht bewusst ist. So zeigt die Einzelfallanalyse der beiden Teilnehmerinnen aus Kurs 1 mit den größten Transfererfolgen, dass tatsächliche Erfolge und neue Projekte im Zusammenhang mit der Fortbildung wie der Gewinn an symbolischem Kapital durch eine Preisverleihung auf dem Bildungspartnerkongress und einen Auftritt auf der Didacta-Messe (vgl. hierzu auch Kap. 10.2.3.3) sowie der Gewinn an sozialem Kapital durch Ausrichtung von Workshops für LehrerInnen und damit potenziellen Kooperationspartnern nicht zwangsläufig als expliziter Transfer wahrgenommen werden. Das bedeutet, dass die Fortbildung u.U. zu weiteren Transferleistungen führen kann, die im Rahmen der Evaluation gar nicht erhoben werden können, weil sie den Teilnehmenden - möglicherweise ebenfalls begründet durch eine eher geringe Selbstwirksamkeitswahrnehmung und Unterschätzung des eigenen Könnens, wie sie auch bei den Auswirkungen auf die technischen Fertigkeiten bezüglich der Medienkompetenz deutlich wurden (vgl. hierzu Kap. 10.2.3.1) - selbst nicht bewusst sind.

Als vierter Transfereffekt kann die Fortbildung neben dem theoretischen Transfer auf Reflexionsebene der Angebotspraxis, dem nur vereinzelt vorhandenen, die Praxis durch konkret umgesetzte Angebote tatsächlich ändernden Transfer sowie dem unbewussten Transfer auch gar keine Auswirkungen auf die bibliothekarische Praxis haben, indem der Transfer ausbleibt bzw. verweigert wird. So wird bei der

Gesamtgruppe (sowohl des Modul-1- als auch des Modul-2-Durchlaufs) ein geringer Transfer beim Vergleich der Zielgruppenerreichung vor Teilnahme an Modul 1 und nach Teilnahme an Modul 2 deutlich, der darauf hindeutet, dass der Besuch beider Module in der Praxis zu keiner tatsächlichen Zielgruppenänderung gerade der im Vorfeld am schlechtesten erreichten Zielgruppen führt. Während in der Zielgruppenansprache nach wie vor eine Orientierung an bislang gut erreichtem Publikum wie Kindern und Jugendlichen aus leseorientierten Familien, SchülerInnen im Grundschulalter und speziell Mädchen vorherrscht, wird zwar eine Steigerung in der Erreichbarkeit von Kindern und Jugendlichen aus nicht leseorientierten und mehrkulturellen familiären Hintergründen sowie Real-, Haupt- und GesamtschülerInnen deutlich, allerdings bleibt die Transferleistung in der tatsächlichen Zielgruppenänderung bei speziell männlichen Lesern, BerufsschülerInnen und Senioren aus. Diese sind in Einzelfällen mit einer kompletten Verweigerung neuer, schwer zu erreichenden Zielgruppen zu begründen und deuten damit auf eine Transferverweigerung hin. Entsprechend kann für den Transfer auf die Zielgruppenansprache in der Angebotspraxis festgehalten werden, dass die verbesserte zielgruppenbezogene Problemwahrnehmung, die als Transfererfolg auf theoretischer Ebene (vgl. Kap. 9.3.4.1) und auch im Einfluss der Fortbildung auf den bibliothekarischen Habitus gegenüber Zielgruppen (9.3.2.2) belegt wurde, als möglicherweise kurzfristiges Problem- und Zielgruppenbewusstsein nicht zwangsläufig zu einer tatsächlichen dauerhaften Zielgruppenänderung in der Praxis führt. Ein Grund kann im unterbewusst eher an weiblichen Lesern orientierten Habitus gesehen werden, der der Überrepräsentanz von weiblichen Bibliothekaren geschuldet ist, wie auch Georgy (2012, 621) feststellt. Ein weiterer Grund kann im mangelnden Selbstverständnis der Bibliothek als Dienstleister liegen, indem die speziellen Kundenwünsche und -bedarfe (vgl. Lison 2012, 475ff) noch zu wenig Berücksichtigung finden, wie es auch in den Ausgangsbedingungen zum bibliothekarischen Selbstbild vor Teilnahme deutlich wurde (vgl. 10.2.1.2). Dabei wird das Stagnieren des Transfers auf der Ebene der Wahrnehmungsschärfung für lesensensible Zielgruppen und die Verweigerung der Erreichung jener mit dem bibliothekarischen Angebot mit unterschiedlichen Rechtfertigungsschemata begründet, die am häufigsten das ökonomische Kapital, aber auch das soziale Feld sowie die allgemeinen Rahmenbedingungen auf der Governance-Ebene betreffen.

Am häufigsten wird die Beibehaltung der leseorientierten Nutzergruppen und die Vermeidung von weniger leicht zu erreichendem Klientel wie Jugendlichen mit dem in Bildungskontexten mehrfach vorkommenden Argument des Zeit-, Personal und Geldmangels gerechtfertigt, das analog zur Vermeidungshaltung einer umfassenden Medienbildung von sowohl LehrerInnen als auch ErzieherInnen „gebetsmühlenartig“ vorgebracht wird (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, 38). Da die Fortbildung so konstruiert war, dass eben jenes Argument des Mangels an ökonomischen Kapital entkräftet werden sollte, lässt dies auf einen starren Habitus im sozialen Feld Öffentlicher Bibliotheken ebenso wie in Bildungskontexten allgemein schließen. Mit diesem negativ orientierten Habitus der Teilnehmenden in Bezug auf ihre (nicht nur ökonomischen, sondern auch symbolischen wie auch sozialen) Kapitalien, der die Adaption der Lerninhalte auf die Praxis behindert, werden auch die Grenzen der Fortbildung deutlich. Dieser gelingt es nicht, den Habitus und in der Konsequenz auch die Praxis der BibliothekarInnen so zu beeinflussen, dass nicht die Defizite des ökonomischen Kapitals, sondern die Potenziale gesehen werden, die sich durch alternative Methoden wie Fundraising in Form von Spenden, Fördervereinsgründung, Sponsoring, Ehrenamtlichenarbeit und der Nutzung von Synergieeffekten der standortbedingten Möglichkeiten im Rahmen von Public Value, Educational und Corporate Governance als wichtiger Bestandteil für die Profilbildung und ein modernes Image von Bibliotheken eröffnen (vgl. Georgy/Schade 2012b, 539).

Als zweithäufigste Nennung wird die Transferverweigerung in Sachen Zielgruppenansprache und die Fokussierung auf bislang gut erreichte Nutzergruppen mit der Notwendigkeit der Deckung derer Bedarfe begründet, um jenes Publikum nicht zugunsten undankbarer Kundengruppen zu verlieren. Weitere Gründe, die auf Nutzerseite gesucht werden, erklären die - möglicherweise ebenfalls sich auf eine geringe Selbstwirksamkeitseinschätzung gründende - geringe Anstrengungsbereitschaft mit einer den schlecht erreichten Zielgruppen unterstellten Resistenz und deren Desinteresse an den bibliothekarischen Angeboten. Von den nutzerseitigen Begründungen für die geringe Transferleistung in der Zielgruppenansprache abgesehen werden als letzte Rechtfertigung mit Blick auf das soziale Feld, in dem die BibliothekarInnen agieren, nicht änderbare institutionelle Rahmenbedingungen angeführt, die ebenso wie das Argument des ökonomischen

Kapitals aus institutioneller Perspektive die Governance-Ebene betreffen. Damit wird deutlich, dass das Defizit im Transfer in der konkreten Praxisänderung nach Teilnahme analog zu den Ausgangsbedingungen in der Zielgruppenerreichung vor Besuch der Fortbildung (vgl. hierzu Kap. 9.1.4) entweder mit dem nutzerseitigen bibliotheksorientierten bzw. bibliotheksfernen Habitus oder mit systemseitigen institutionellen Limitationen im sozialen Feld begründet werden, die die bibliothekarische Angebotspraxis behindern, nicht jedoch bei den BibliothekarInnen selbst gesucht werden.

Vor dem Hintergrund einer möglicherweise dem Berufsfeld der (zumindest teilnehmenden) BibliothekarInnen inhärenten schwachen Selbstwirksamkeitswahrnehmung und einer damit einhergehenden geringen Anstrengungs- und Änderungsbereitschaft in einem entsprechend starren Habitus kann für den praktischen, die Praxis ändernden Transfer festgehalten werden, dass die Teilnahme an der Fortbildung auch nach einer Anwendungszeit von sechs Monaten sowohl nach Modul 1 als auch nach Modul 2 nicht oder nur bedingt zur Konzeption eigener zielgruppengerechter und die blinden Flecken berücksichtigenden Angebote führt. Somit wird durch Reflexion des Angebotsrepertoires von den BibliothekarInnen zwar ein theoretischer Transfer auf der Bewusstseins-ebene geleistet, ein Transfer auf die Handlungsebene durch neu konzipierte Angebote speziell zur Erreichung leseferner Nutzergruppen findet bei dem überwiegenden Großteil jedoch nicht statt. Bei einer kleinen Minderheit wird die Transferleistung als solche nicht wahrgenommen und findet damit unbewusst statt, alle übrigen Teilnehmenden haben mittelfristig Schwierigkeiten, das kurzfristig ausgebildete Problembewusstsein selbstständig in ihre eigene Praxis zu überführen. Offen bleibt dabei vor dem Hintergrund der leicht vom Negativen ins Positive steigenden Werte nach einer sechsmonatigen Implementationszeit im Anschluss an Modul 2, ob die Transferwirkung erst längerfristig einsetzt und es einer höheren Anlaufzeit bedarf, bis sich die Lerninhalte gesetzt haben und im bibliothekarischen Angebot implementiert werden. Nachdem mit diesem eingeschränkten, die Praxis tatsächlich verändernden praktischen Transfer nicht nur die Grenzen der Fortbildung, sondern auch die Limitationen der Studie aufgezeigt wurden und damit die Forschungsfragen zu den Ausgangsbedingungen (vgl. Kap. 10.2.1), zur Akzeptanz der Blended-Learning-

Maßnahme (10.2.2) und zu ihrer Nachhaltigkeit im vorliegenden Kapitel beantwortet und im Theoriekontext diskutiert wurden, werden im folgenden Fazit-Teil die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse kurz zusammengefasst und die Studie mit einem Ausblick und (politischen, aber auch systeminternen) Handlungsempfehlungen beschlossen.

11 Fazit und Ausblick: Innovationsbedarf und Selbstwirksamkeit

Im Folgenden werden unter Rückgriff auf die übergeordnete Forschungsfrage zur Wirkweise der Blended-Learning-Maßnahme für die Verbesserung der Angebotsstruktur zur Lesemotivation die Chancen und Grenzen und damit die Selbstwirksamkeit der Fortbildung und der Innovationsbedarf, den die Studie für das Berufsfeld offenlegt, aufgezeigt. Auf dieser Grundlage werden dann in einem Ausblick Handlungsempfehlungen formuliert, die auf Mikro-, Meso- und Makroebene Aufschluss über notwendige Maßnahmen in Politik und Praxis zur Verbesserung der bibliothekarischen Leseförderpraxis geben. Dazu werden zunächst in der Operationalisierung der übergeordneten Forschungsfrage die Ergebnisse der drei Forschungsziele zu den Ausgangsbedingungen, der Akzeptanz und der Nachhaltigkeit komprimiert und gebündelt zusammengefasst.

So wird in Bezug auf die Ausgangsbedingungen deutlich, dass der Fortbildungsbedarf im Vorfeld gerade vor dem Hintergrund des mangelnden Vorwissens im Rahmen des kulturellen Kapitals, sowohl technisch-medial wie auch inhaltlich-zielgruppenbezogen, von den BibliothekarInnen anerkannt und gewünscht wird. Auch mit Blick auf das defizitäre bibliothekarische Selbstbild im Habitus der KandidatInnen und eine in der bibliothekarischen Praxis konstatierte defizitäre Fremdwahrnehmung von Seiten der Kooperationspartner belegt den Bedarf an Weiterbildung. In ihrem zweiten Forschungsziel der Akzeptanz der Maßnahme kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass die mediengestützte Arbeitsform, obwohl E-Learning eine technische und ideologische Herausforderung für einen Großteil der BibliothekarInnen darstellt, akzeptiert wird, auch wenn die Präsenztermine und die tutorielle Betreuung als wichtige Strukturelemente für den Lernerfolg dienen. Ebenso werden aus inhaltlicher Perspektive die Relevanz und der Nutzen der Lerninhalte für die eigene Arbeit anerkannt. Das bedeutet, dass die Weiterbildung von der Teilnehmergruppe sowohl in ihrem konzipierten Lernsetting als auch in ihren Lerninhalten im Rahmen des kulturellen Kapitals als Einstellung der Teilnehmenden zu Wissen akzeptiert wird. Im Hinblick auf das dritte Forschungsziel der Wirkung und Nachhaltigkeit der Maßnahme lassen sich als positiver Effekt und damit als Chancen der Fortbildung die Erweiterung des kulturellen Kapitals in Form des theoretischen Wissenszuwachses, aber auch der

praktisch-technischen Medienkompetenzerhöhung festhalten. Positive Wirkungen zeigen sich auch in der Steigerung der Selbstwirksamkeitswahrnehmung sowohl in Bezug auf die eigenen medialen Fähigkeiten als auch auf das Selbstbewusstsein gegenüber Kooperationspartnern sowie im geleisteten theoretischen Transfer aller Teilnehmenden in Form der Reflexion der eigenen Angebotspraxis. Im Hinblick auf den tatsächlichen Transfer auf der Handlungsebene, der durch konkrete Angebote und Projekte zur Erreichung auch nicht leseaffiner Zielgruppen die Praxis nachhaltig verändert, werden jedoch auch Grenzen deutlich, die mit einem stabilen und nicht beeinflussbaren Habitus einhergehen.

Damit lassen sich als *Chancen der Einflussnahme* und somit der Selbstwirksamkeit der Fortbildung folgende positive Ergebnisse der Studie festhalten. Die Teilnahme an der Blended-Learning-Maßnahme leistet einen Beitrag zur Erweiterung des *kulturellen Kapitals*, indem durch den kontinuierlichen Anstoß metakognitiver Reflexionsprozesse und die Steigerung der Selbstwirksamkeitswahrnehmung in der Medienkompetenz sowohl die subjektive Einschätzung der allgemeinen Medienkompetenz als auch die Selbstsicherheit in konkreten Ausprägungen der tatsächlichen Medienkompetenz wie insbesondere den vor Teilnahme noch defizitär eingeschätzten interaktiven und Web-2.0-partizipativen mediengestalterischen Tätigkeiten erhöht werden kann. Durch diesen Beitrag zur Stärkung der Überzeugung in die eigene mediale Selbstwirksamkeitserfahrung und den Ausbau tatsächlicher Medienkompetenzen erhalten die BibliothekarInnen einen anderen Blick auf die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. Neben den positiven Auswirkungen auf die technisch-medialen Fertigkeiten werden auch die inhaltlich zielgruppenbezogenen Fähigkeiten erhöht. Wissenslücken zu Beginn werden durch Wissenszuwachs in Bereichen der Leseforschung und ihrer Didaktik ausgeglichen. Die Fortbildung kann damit Interesse und Kenntnis im Bereich kindlicher wie jugendlicher Medienthemen und -formate vermitteln, was nicht nur dazu führt, dass die Kenntnis der jugendlichen Lebenswelten erweitert wird, sondern auch eine positive Auseinandersetzung mit aktuellen Medien, Formaten und Themen stattfindet. Dabei werden die positiven Effekte einerseits in der Einschätzung des Nutzens dieses erworbenen kulturellen Kapitals in zeitlicher Distanz ein halbes Jahr nach Teilnahme verstärkt und andererseits in der kombinierten Teilnahme an beiden Modulen erhöht.

Damit leistet die Fortbildung einen Beitrag zum Wunsch der BibliothekarInnen, ihre Fremdwahrnehmung bei möglichen Kooperationspartnern zu verbessern, indem sie Kompetenzen erwerben und diese auch zugesprochen bekommen. Im Hinblick auf die größten Auswirkungen und damit den höchsten Lernerfolg wird in der teilnehmerspezifischen Analyse deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg, der temporalen bibliothekarischen Orientierung sowie der Medienkompetenz herrscht. So verfügen die Teilnehmenden mit dem höchsten Lernerfolg über hohe Medienkompetenzwerte, während jene mit den geringsten Lernfortschritten in ihrer medialen Orientierung vor allem dadurch auffallen, dass sie sich selbst als traditionsbewusst bezeichnen. Eine solche rückwärtsgewandte Haltung kennzeichnet aber auch die BibliothekarInnen mit hohem Lernerfolg, die sich trotz verhältnismäßig hoher Medienaffinität und -kompetenz in ihrer Arbeit als traditionsbewusst bezeichnen, was wiederum die Grenzen der Fortbildung deutlich macht: Hier führt ein medienablehnendes und traditionsorientiertes soziales Arbeitsumfeld sowie die Erfahrungen des Widerstands gegenüber innovativer Medienarbeit in der Praxis zum (vermeintlich) sozial erwünschten Antwortverhalten des traditionsorientierten Selbstverständnisses.

Weitere Chancen der Fortbildung lassen sich neben dem Beitrag zur Erweiterung des kulturellen Kapitals auch in einer Stärkung des *Habitus* feststellen, deren Wirkung zwar erst längerfristig, aber dann umso deutlicher einsetzt. Auch hier erweist sich die kombinierte Teilnahme an beiden Modulen als effektiver, indem das Selbstbewusstsein durch eine verbesserte Argumentationsfähigkeit gegenüber Kooperationspartnern in zeitlicher Distanz nach Modul 2 am höchsten ist. Darüber hinaus wird durch den Besuch der beiden Module das bibliothekarische Selbstbild auch motivational positiv beeinflusst, indem sich 90% der Teilnehmenden als optimistischer, neugieriger, innovativer, entscheidungsfreudiger und offener bezeichnen und bei 80% über die Steigerung der Selbstwirksamkeitswahrnehmung auch die Überzeugung in die Arbeit gestärkt wird, indem sie sich stärker, mutiger, sicherer und flexibler als vorher fühlen.

Neben den Chancen, die die Fortbildung für das habituelle Selbstbild und Rollenverständnis eröffnet, leistet sie auch einen Beitrag zur Stärkung des *sozialen Kapitals*, indem sich die BibliothekarInnen nicht nur als besser vorbereitet für die Kommunikation mit Kooperationspartnern aus Schulen und Kitas wahrnehmen,

sondern in konkreter Erfahrung gestärkter Selbstwirksamkeit auch durch Erhöhung ihrer Argumentationsfähigkeiten offensiver auf Kooperationspartner zugehen und im Dialog über Angebote fachlicher kommunizieren und klarere Lernziele formulieren können. Die Stärkung der Selbstwirksamkeitswahrnehmung in der Kommunikationssicherheit im Dialog über Leseförderangebote führt dabei nicht nur zu einer Verbesserung der externen, sondern auch der internen Kommunikation mit KollegInnen und Vorgesetzten.

Die Chancen und positiven Effekte auf die Selbstwirksamkeit beschließend führt die Fortbildung neben der Stärkung des kulturellen und sozialen Kapitals sowie des Habitus auch zu einem *Transfer* auf die bibliothekarische *Praxis*. Dieser wird jedoch nur in theoretischer Hinsicht auf der *Reflexionsebene* des eigenen Angebots geleistet, während ein tatsächlicher Transfer, der die Praxis durch konkrete neu durchgeführte Projekte direkt beeinflusst und verändert (zumindest nach einer halbjährigen Implementationszeit), ausbleibt. Im Rahmen eines theoretischen Transfers leistet die Maßnahme einen Beitrag zur Entwicklung neuer Perspektiven auf den Arbeitsalltag und in der Reflexion des bestehenden Angebots auch zu neuen Angebots- und Projektideen. Damit einher geht auch eine Stärkung der praxisbezogenen Selbstwirksamkeitswahrnehmung, in deren Folge die BibliothekarInnen ihre allgemeine Fähigkeit der Konzeption kreativer kinder- und jugendkulturell ansprechender Angebote, die die blinden Flecken der Bibliothek berücksichtigen, nach Teilnahme an den Fortbildungsmodulen deutlich besser als vorher einschätzen. Trotz des Beitrags auf die kritische Reflexion der eigenen Praxis und Ansätzen der Weiterentwicklung des bibliothekarischen Angebots bleibt jedoch offen, inwieweit die Fortbildung tatsächlich zur Umsetzung konkreter Angebote führt.

Hier offenbaren sich die *Grenzen der Maßnahme* und es wird deutlich, dass die Veränderung des kulturellen Kapitals der Teilnehmenden allein nicht ausreicht, wie die folgenden Ausführungen nicht nur zum begrenzten praktischen Transfer, sondern auch im Hinblick auf die Grenzen in Bezug auf den Habitus und die anderen Kapitalien der Akteure zeigen.

So stößt die Weiterbildung mit Blick auf den *Habitus* der BibliothekarInnen trotz der Chancen in Bereichen der positiven Beeinflussung der eigenen Selbstwahrnehmung

einerseits auf Grenzen, indem die Selbstwirksamkeitssteigerung stark an die Fortbildungszeiträume gebunden ist und in zeitlicher Distanz zur Maßnahme wieder abnimmt und andererseits bestimmte Bereiche gerade des beruflichen Habitus zum eigenen Rollenverständnis einer Veränderung gegenüber resistent sind. So wird in Bezug auf den medialen wie auch zielgruppenbezogenen Habitus deutlich, dass dieser trotz einer Sensibilisierung der BibliothekarInnen auf neue Aufgabenbereiche auch nach Teilnahme am zweiten Modul und trotz einer Anwendungszeit von sechs Monaten nach wie vor von einer hohen Buch- und Leseorientierung geprägt ist, die der tatsächlichen habituellen wie praktischen Hinwendung zu jenem förderbedürftigen Klientel entgegensteht und zu einer Orientierung an bereits gut erreichten Nutzergruppen führt. Auch der Einfluss der Fortbildung auf die temporale Orientierung im Sinne Meads ist begrenzt, indem bei 40% der traditionsorientierte und damit rückwärtsgewandte Habitus nicht verändert werden kann, was auf einen Zusammenhang zwischen einer medienkritischen Haltung, geringer Innovationsbereitschaft und dem deutlich höheren Alter als dem Durchschnittsalter zurückzuführen oder mit einem (vermeintlich) sozial erwünschten Antwortverhalten aufgrund eines medienkritischen Habitus des gesamten sozialen Arbeitsfeldes zu begründen ist. Neben den Grenzen der Einflussnahme auf den medialen und zielgruppenbezogenen Habitus wird eine bedingte Änderbarkeit auch beim Selbstbewusstsein gegenüber Kooperationspartnern deutlich, indem im kombinierten Besuch beider Module der positive Effekt viel ausgeprägter ausfällt als bei alleiniger Teilnahme an Modul 1. Hier stößt die Fortbildung insofern an ihre Grenzen, als ein möglicherweise teilnehmerübergreifendes inhärentes Selbstbewusstseinsdefizit aufgrund erfahrener Kooperationswiderstände, eine entsprechend niedrige Selbstwirksamkeitseinschätzung und damit einhergehende Vermeidungshaltung im Sinne Banduras die Stärkung des bibliothekarischen Selbstbewusstseins behindern. Je nach individueller Persönlichkeit und dem Umgang mit Rückschlägen können so die Schwierigkeiten, mit denen sich die BibliothekarInnen in ihrer Arbeit konfrontiert sehen, zu einem starren Habitus, der von einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung gekennzeichnet ist, führen.

Weitere Grenzen, die habituell bedingt sind, ergeben sich auch im Hinblick auf das *kulturelle Kapital* der Teilnehmenden, indem die KandidatInnen mit dem geringsten

Lernerfolg sich in ihrer Arbeit überproportional häufig als kritisch, pessimistisch und schwach bezeichnen. Neben der begrenzten Erreichbarkeit der Teilnehmenden mit keinem bzw. nur geringen Lernerfolg bleiben im Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital auch die knapp zwei Drittel Teilnehmenden zu erwähnen, die sich aufgrund einer geringen Akzeptanz und Überzeugung in den Mehrwert der Fortbildung oder aus im ökonomischen Kapital begründeten Zeitmangel gegen eine Teilnahme am weiterführenden zweiten Modul entschieden haben sowie die drei Einzelfälle, die aufgrund mangelnder Medienkompetenz bzw. ökonomischen Kapitals im bereits laufenden Modul-1-Kurs wieder ausgestiegen sind. Weitere Grenzen für die Beeinflussbarkeit des kulturellen Kapitals durch die Fortbildung ergeben sich in technischer Hinsicht erneut aus einer bei allen Teilnehmenden inhärenten tendenziell schwachen Selbstwirksamkeitseinschätzung in Bezug auf die subjektiv eingeschätzte Medienkompetenz, die sich zwar über den Verlauf der beiden Fortbildungsmodule kontinuierlich steigert, aber trotzdem ebenso kontinuierlich deutlich unter den Werten der tatsächlichen Medienkompetenz bleibt, die sich im Plattform- und Aufgabenhandling äußert. So liegen die Chancen der Fortbildung zwar im Beitrag zur Steigerung der sowohl subjektiven als auch tatsächlichen Medienkompetenz, Grenzen bleiben jedoch im Hinblick auf die beständige Unterschätzung des eigenen medialen Könnens sowie auf die Abnahme der Selbstwirksamkeitssteigerung in Zeiten außerhalb der Weiterbildungszeiträume zu konstatieren, wie die Verschlechterung der Werte nach der Fortbildungspause zwischen Modul 1 und 2 zeigt.

Weitere Grenzen in der Wirkung der Weiterbildung offenbaren sich über den starren Habitus und die ebenso stabile schwache Selbstwirksamkeitseinschätzung in der Medienkompetenz im Rahmen des kulturellen Kapitals hinaus in einer nur bedingten Verbesserung des *symbolischen Kapitals*. Im Unterschied zur Steigerung des sozialen Kapitals mit den positiven Kommunikationserfahrungen im externen wie internen Dialog nehmen die BibliothekarInnen ihr symbolisches Kapital im Hinblick auf ihr Ansehen und ihre Anerkennung bei den selben Akteuren im Arbeitsumfeld weit weniger positiv wahr.

Nachdem Chancen der Fortbildung im theoretischen Transfer mit der Reflexion der Angebotspraxis konstatiert werden konnten, bleibt als letzte Hürde - neben dem starren Habitus wohl die größte Grenze des Fortbildungseinflusses - das Ausbleiben des

tatsächlichen *Transfers auf der Handlungsebene* in der konkreten *Praxis* festzuhalten. Hier hat die Fortbildung trotz Wahrnehmungsschärfung im Zielgruppenbewusstsein keinen Einfluss auf den konkreten zielgruppenbezogenen Habitus, was dazu führt, dass auch im Nachgang zu Modul 2 nach insgesamt fünf Monaten reiner Fortbildungs- und zusätzlicher Implementationszeit keine neuen Zielgruppen in der konkreten Angebotspraxis bedient werden. Verstärkt wird der schwache tatsächliche Transfer den Ergebnissen der Studie zufolge durch einen pessimistischen und kritischen Habitus sowie eine schwache Selbstwirksamkeitseinschätzung der eigenen Medienkompetenz, die nicht nur die Weiterentwicklungsbereitschaft des Angebots hemmen, sondern in Einzelfällen auch zu geringem bis gar keinem Lernerfolg führen. Als möglichen Grund für die nicht änderbare bibliothekarische Praxis der Gesamtgruppe konnte die Studie eine möglicherweise dem Berufsfeld bzw. zumindest den teilnehmenden BibliothekarInnen inhärente schwache Selbstwirksamkeitseinschätzung im Sinne Banduras ausmachen, die die geringe Anstrengungs- und Änderungsbereitschaft erklärt. Damit findet weder in der alleinigen Teilnahme an Modul 1 noch im kombinierten Besuch beider Module ein Transfer auf der Handlungsebene statt, der durch neu konzipierte Angebote speziell zur Erreichung leseferner Nutzergruppen die Praxis im Sinne der Fortbildungsintention nachhaltig ändert. Stattdessen haben die Teilnehmenden mittelfristig Schwierigkeiten, das kurzfristig ausgebildete Problembewusstsein selbstständig in ihre eigene Praxis zu überführen und sie sehen trotz des erworbenen als nützlich und relevant eingestuften kulturellen Kapitals Schwierigkeiten, neue Angebotsideen in ihrem sozialen Arbeitsfeld zu realisieren. Dabei bestärkt das häufigste Argument des mangelnden ökonomischen Kapitals, das eine Orientierung an bislang gut erreichten Nutzergruppen anstelle Anstrengungen für lesefernes Klientel zu unternehmen mangels Zeit- oder Personalmangel rechtfertigt, das Ergebnis der Studie eines starren zielgruppenbezogenen Habitus im sozialen Feld Öffentlicher Bibliotheken (bzw. zumindest der beteiligten KandidatInnen, vgl. hierzu auch Kap. 10.1), da die Fortbildung so konstruiert war, dass jenes Argument durch alternative Handlungsmöglichkeiten entkräftet werden sollte, die Teilnahme aber dennoch nicht zu einer Zielgruppenänderung in der Praxis führt. Hier behindern nicht nur ein stabiler zielgruppenbezogener Habitus, sondern auch eine negative Einstellung der BibliothekarInnen im Hinblick auf ihre anderen Kapitalien wie die defizitäre Fremdwahrnehmung und Frust sowie auch eine daraus resultierende (möglicherweise

in der tendenziell eher schwachen Selbstwirksamkeitseinschätzung begründete) allgemeine geringe Anstrengungsbereitschaft die vollständige Adaption der Lerninhalte auf die Praxis.

Als Limitation der Studie bleibt dabei offen, ob die Transferwirkung erst längerfristig einsetzt und damit das Evaluationsdesign mit seiner letzten Erhebungsform nach einer sechsmonatigen Implementationszeit keinen Aufschluss über etwaige später einsetzende Transfereffekte geben kann. Von diesen möglichen Grenzen abgesehen zeigt die Studie jedoch vor dem Hintergrund der weiteren Grenzen, insbesondere in Anbetracht des bedingten Fortbildungseinflusses auf den Habitus und die verschiedenen Formen der Selbstwirksamkeitswahrnehmung, aber auch auf die anderen Kapitalien, dass die Veränderung des kulturellen Kapitals allein nicht ausreicht, um die bibliothekarische Praxis zu verändern. Welche Maßnahmen im Rahmen dieses Innovationsbedarfs zur Begegnung der Grenzen im bibliothekarischen Feld außerdem notwendig sind, zeigt der folgende *Ausblick* der Studie.

Um eine Veränderung der Praxis zugunsten einer Auseinandersetzung mit lesefernen Zielgruppen zu bewirken und um der systemischen Resistenz im Hinblick auf die Kooperationsschwierigkeiten und gegenseitigen Wissensdefizite über die jeweiligen Arbeitsfelder und Bedarfe zu begegnen, müssen neben der Weiterbildungsmaßnahme über die Governance-Ebene sowohl in Form von Top-down-, aber auch Bottom-up-Prozessen weitergehende Rahmenbedingungen geschaffen werden, die nicht nur das ökonomische Kapital der Bibliotheken, sondern auch deren soziales und symbolisches Kapital stärken. Dieser Innovationsbedarf betrifft Handlungsempfehlungen sowohl auf der Makro-Ebene des Bibliotheks-, Bildungs- sowie Kultursystems, als auch auf der Meso-Ebene in Form der einzelnen Felder von Bibliothek, Schule und anderen Bildungsinstitutionen sowie schlussendlich auch die Mikro-Ebene, indem die einzelnen Akteure, nicht nur in Form der BibliothekarInnen selbst, sondern auch in Form der weiteren im sozialen Feld beteiligten Personen wie Vorgesetzte, Ansprechpartner im Kulturausschuss sowie KollegInnen und Kooperationspartner mitsamt ihres Habitus in den Blick genommen werden. Dabei sind im Hinblick auf die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Ebenen die Handlungsempfehlungen z.T. auch im Übergangsbereich der jeweiligen Felder in Form von ebenenübergreifenden Schnittstellen zu verstehen.

Die Studie konnte zeigen, dass neben der Erweiterung des kulturellen Kapitals der bibliothekarischen Akteure insbesondere vor dem Hintergrund der administrativen Zuständigkeiten, Trägerschaften und der derzeitigen dem Bildungsföderalismus und der schlechten Haushaltlage geschuldeten defizitären rechtlichen wie finanziellen Situation umfassende politisch-gesetzliche Maßnahmen notwendig sind, um die Position und das *ökonomische Kapital* Öffentlicher Bibliotheken zu stärken. Dies muss in erster Linie durch eine rechtliche Sicherung der Stellung als finanziell verbindlich zu fördernde Bildungseinrichtung geschehen, wie sie im internationalen Kontext gang und gäbe ist und hierzulande in einem breiten Diskurs zur Bibliotheksgesetzgebung gefordert wird (vgl. Kap. 2.3 und 2.3 sowie Steinhauer 2007, 375ff). Auf der *Makro-Ebene* bedeutet dies die Verabschiedung eines bundeseinheitlichen Bibliotheksgesetzes, das die Städte und Kommunen anstelle der bislang freiwilligen Leistung zum Unterhalt Öffentlicher Bibliotheken verpflichtet, damit diese nicht als (reine) Kultureinrichtungen von den Einsparungen im Kultursektor betroffen sind und ihnen durch das höhere ökonomische Kapital mehr Handlungsspielräume eröffnet werden, die wiederum auf der Meso-Ebene der Bibliothek durch Schaffung neuer Stellen deren *soziales Kapital* stärken können. Denkbar sind hier feste Ansprechpartner für die Kooperationspraxis zu installieren, die über entsprechendes institutionenübergreifendes pädagogisches wie bibliothekarisches kulturelles Kapital verfügen und als Stabilisatoren sowie Schnittstelle zu den Kooperationsinstitutionen dienen. Mit einer Bibliotheksgesetzgebung auf Makro-Ebene des Bundes ginge als weitere Maßnahme einher, die öffentlichen Bibliotheken fest in die Bildungskonzepte der Städte und Kommunen zu integrieren, um ihre Stellung als Bildungseinrichtung und damit ihr *symbolisches Kapital* gegenüber Bildungspartnern zu stärken. Die Intensivierung der Kooperationspraxis erfordert wiederum die verbindliche Definierung von gleichberechtigten Aufgaben und Zuständigkeiten auf Schul- und Bibliotheksseite, die nur über einen institutionenübergreifenden Dialog mit den zuständigen Landesregierungen funktioniert. Hierfür wäre es sinnvoll, die bibliothekarischen und bildungsinstitutionellen Felder zu vereinheitlichen bzw. durch entsprechende Maßnahmen zumindest aufeinander zu beziehen, damit die unterschiedlichen ministerialen Zuständigkeiten und Finanzierungsrichtlinien von Schul- und Kultusministerien den Diskurs nicht erschweren. Damit lässt sich für die Handlungsempfehlungen auf der Makro-Ebene festhalten, dass die Änderungen der

Rahmenbedingungen zu einer Stärkung der Position von Bibliotheken auf gesellschaftlicher und insbesondere bildungspolitischer Ebene führen müssen und die Erhöhung des ökonomischen ebenso wie des symbolischen und infolgedessen auch des sozialen Kapitals in Form der Steigerung der Anerkennung, des Austausches und der Intensivierung von Kooperationen gewährleisten.

Dazu sind auf der *Meso-Ebene* im Feld der einzelnen Bibliotheken und anderen Bildungsinstitutionen (und z.T. auch im Übergang) Maßnahmen erforderlich, die die BibliothekarInnen personell entlasten und soziale Unterstützung nicht nur im KollegInnenkreis, sondern auch von Seiten des Arbeitsgebers bzw. Dienstherren ermöglichen. Da von den bibliothekarischen Akteuren selbst ein hohes Maß an Eigeninitiative in Sachen Kooperationsengagement und Angebotspraxis gefordert wird, ist es im Rahmen ihres *symbolischen Kapitals* wichtig, dass sie intern wie extern durch den Bibliotheksträger wie durch den Vorgesetzten, aber auch in der Außenwahrnehmung für ihre Anstrengungs- und Weiterbildungsbereitschaft sowie für ihre Arbeit im Allgemeinen gesellschaftliche, politische, institutionelle und bibliotheksinterne Anerkennung erfahren. Systeminternen Gratifikationen kommt dabei eine wichtige Stellung zu, wie sie in den Nachfolgedurchläufen des vorliegenden Pilotprojekts in interner Hinsicht durch Einladung der Vorgesetzten zu einer gemeinsamen Abschlussveranstaltung realisiert wurde, in der die erarbeiteten Projekte vorgestellt wurden. Maßnahmen für die Steigerung der externen Wahrnehmung können im Fortbildungszusammenhang die Veröffentlichung und Präsentation der entstandenen Angebotskonzeptionen an entsprechenden Stellen im Internet sein, indem die Projekte in Form eines Pools didaktisierter Angebotsideen oder in Form von Best-Practice-Beispielen einer größeren Öffentlichkeit im Rahmen der Bibliothekscommunity zugänglich gemacht werden. Sowohl die Präsentation vor Ort als auch die Publikation auf den Plattformen der bibliothekarischen Verbände haben den zusätzlichen Vorteil, dass die Lehr-Lernprozesse der BibliothekarInnen dokumentiert und somit sichtbar gemacht werden (vgl. VBNW 2015). Gerade der Dokumentation der Weiterbildungsbereitschaft kommt eine wichtige Rolle zu, so dass weitere Maßnahmen in diesem Zusammenhang Zertifikate und zusätzliche Qualifikationen betreffen, wie sie bereits im Rahmen der MALIS-Module (vgl. ZBIW 2015b sowie Kap. 10.1) angestrebt und praktiziert werden. Darüber hinaus nehmen auch öffentliche Ausschreibungen wie beispielsweise das Projekt „Lesen macht stark“

eine wichtige Funktion ein, wenn es darum geht durch Gewinn von Fördermitteln nicht nur ökonomisches Kapital für die Realisierung von Kooperationsprojekten im Zusammenhang mit ehrenamtlicher Arbeit durch einen Beitrag zur Bestandserweiterung, sondern insbesondere auch symbolisches Kapital zu erhalten (vgl. VBNW 2015). Wie die o.g. Beispiele zeigen, geht mit der Stärkung des symbolischen immer auch die Erhöhung des *sozialen Kapitals* einher, so dass daneben auch die Förderung der Vernetzung mit Bildungsinstitutionen, des Dialoges zwischen den Feldern und die Transparenz im Arbeitsverbund notwendig sind. Dabei besteht zwischen symbolischem und sozialem Kapital eine wichtige Wechselwirkung, indem der Auftritt in der Öffentlichkeit zur Erhöhung des symbolischen Kapitals immer auch Vernetzungstendenzen mit den jeweiligen Akteuren und somit eine positive Beeinflussung des sozialen Kapitals bedingen kann und umgekehrt Kooperations- und Dialoganstrengungen wiederum zu einem Gewinn an Wahrnehmung und Anerkennung führen können. Maßnahmen zur Unterstützung solcher Prozesse können über fest installierte Bildungsk Kooperationen, nicht nur in Form der Zusammenarbeit zwischen Schule, Kitas und Bibliothek, sondern beispielsweise auch unter Einbezug der Lehramts- und informationswissenschaftlichen Studiengänge, beispielsweise durch Teambildung der an der Fortbildung beteiligten BibliothekarInnen mit Studierenden geschehen. Maßnahmen zur Erhöhung des symbolischen Kapitals, Betonung des kulturellen Kapitals und zur Verbesserung der Außenwirkung sowie der Qualität bibliothekarischer Arbeit allgemein sind darüber hinaus auf Verbands- und Bibliotheksebene zu initiieren, indem die derzeitige indexbasierte Qualitätsmessung, beispielsweise der Leistungsmessungsindex BIX (vgl. hbz 2013a sowie Kap. 2.1.2.2), noch keine Messvariablen für pädagogische Kompetenzen bereit hält, die gerade für die Anerkennung des Bildungsauftrags und Positionierung von Bibliotheken unverzichtbar sind. Denkbar wären als Variablen Kooperationen, zielgruppen- und lernzieldifferenziertes Angebotsvolumen unter Berücksichtigung der Unterscheidung von Alterskohorten, Schulformen, Klassenstufen und Kompetenzen, ähnlich wie sie Marci-Boehncke/Rose (2012, 189ff) als Kategoriensystem herausgearbeitet haben. Auf Wissenschaftsseite gilt es über den Vorteil der Qualitätssicherungsaspekte hinaus, insgesamt den Fokus mehr auf bibliotheksbezogene lese- wie mediendidaktische Forschung zu richten, die bislang ein Desiderat ist.

Neben der Stärkung des symbolischen und sozialen Kapitals können Maßnahmen im Schnittbereich der Makro- und Meso-Ebene auch das *ökonomische Kapital* betreffen, das durch Anerkennung des Bildungsauftrags der Bibliotheken durch die Städte und Kommunen und somit durch kontinuierliche Lobbyarbeit erhöht werden kann. Unter das ökonomische Kapital fallen zusätzliche materielle und zeitliche Ressourcen, die der Entlastung und Flexibilität in der Arbeit dienen können, die in die Schaffung von Personalstellen für (medien-)pädagogisch geschulte BibliothekarInnen als Ansprechpartner für die Kooperationspartner und zur medialen (zielgruppenadäquaten) Bestandserweiterung investiert werden können. Ebenso ist es für die Anerkennung der bibliothekarischen Arbeit wichtig, dass den BibliothekarInnen selbst neben (kostengünstig zu realisierenden) symbolischen Anreizen auch finanzielle Gratifikationen zuteilwerden - gerade im Hinblick auf den Tarifkonflikt um die Eingruppierung im öffentlichen Dienst und die Frustration in Habitus und Selbstwirksamkeit wegen mangelnder Aufstiegsmöglichkeiten (vgl. Kap. 3.1.3 sowie Folter 2012, 4f). Darüber hinaus sind im Zusammenhang mit dem *kulturellen Kapital* den Akteuren im Feld der Bibliothek noch stärker alternative Finanzierungsmöglichkeiten zur Kompensierung nahezubringen, wie beispielsweise die Einwerbung von Sponsorengeldern oder die Gründung eines Fördervereins sowie entsprechende Möglichkeiten zur Beratung in Rechtsfragen zur Verfügung zu stellen. Insgesamt bleibt damit vor dem Hintergrund der Unsicherheiten im Zusammenhang mit dem tatsächlichen Budget für die notwendigen Maßnahmen auf der Meso-Ebene festzuhalten, dass der Stärkung der anderen, viel einfacher zu realisierenden Kapitalien eine wichtige Bedeutung zukommt, nachdem nicht Geld allein, sondern vielmehr Überzeugungen die Praxis ändern.

Diese Überzeugungen im Rahmen des Habitus, der Selbstwirksamkeit und des kulturellen Kapitals setzen auf der *Mikro-Ebene* bzw. im Schnittbereich zwischen Meso- und Mikro-Ebene direkt bei den Akteuren an. Hier sind Maßnahmen zur Stärkung des *kulturellen Kapitals* sowohl in der bibliothekarischen und pädagogischen Ausbildung wie auch in der Weiterbildung notwendig, die den Handelnden in beiden Feldern - BibliothekarInnen wie Erziehungsverantwortlichen - den jeweiligen Aktionsraum in Form von Anforderungen, Bedarfen, Möglichkeiten und Handlungsspielräumen näher bringen. Dazu ist es notwendig, dass nicht nur bei den BibliothekarInnen selbst, sondern auch bei deren Vorgesetzten wie

Bibliotheksleitungen angesetzt wird, indem auch hier eine positive Haltung gegenüber der Investition kulturellen Kapitals und eine (mediale) Offenheit gegenüber einer Neuausrichtung in Zielgruppenorientierung und in den medialen Lerngegenständen der Leseförderpraxis vorhanden sein muss. Neben der Stärkung des bibliotheksinternen kulturellen Kapitals erfordern weitere Maßnahmen die Berücksichtigung der Information und Transparenz im Feld des gesamten Arbeitsverbunds sowie im Kundenfeld, indem das Klientel am Bibliotheksstandort durch Öffentlichkeitsarbeit, Elternarbeit und eine kontinuierliche Informationspraxis in die bibliothekarische Arbeit involviert wird. Damit kommen auf Mikro-Ebene Maßnahmen im Schnittbereich von kulturellem und sozialem (sowie damit verbunden immer auch symbolischem) Kapital eine zentrale Bedeutung zu, indem durch die kontinuierliche Information, Weiterbildung, Vermittlung der Erwartungen und des sozialen Feldes der Kooperationspartner wie auch der Kunden die Bereitschaft gefördert wird, soziales wie ökonomisches Kapital in Form von Zeitressourcen für die bibliothekarische Arbeit zu investieren. Darüber hinaus muss gerade im Hinblick auf lebenslanges Lernen bei den bibliothekarischen Akteuren (sowohl mit als auch ohne Führungsverantwortung) eine Bereitschaft zur individuellen Investition des eigenen kulturellen Kapitals geschaffen und unterstützt werden, die aus der Überzeugung eines im Sinne Meads entsprechend zukunftsorientierten Habitus heraus dazu führt, dass Öffentliche Bibliotheken den Entwicklungen und Erfordernissen des Informationszeitalters durch stetige Weiterbildung und Anpassung standhalten. Dabei kommt den BibliothekarInnen selbst von allen genannten Maßnahmen die größte Bedeutung zu, indem diese vor dem Hintergrund einer möglichen Wandelbarkeit des individuellen wie kollektiven Habitus im Sinne Vesters (vgl. Vester 2010, 146), wie sie auch im Kontext der vorliegenden Studie der Vergleich mit den NachfolgekandidatInnen nahelegt (vgl. Kap. 10.1 sowie 10.2.1.2), ihren eigenen Habitus als entwicklungsfähig verstehen müssen und im Rahmen von (ggf. zu initiierenden) Selbstreflexionsprozessen die möglichen (habituell oder selbstwirksamkeitsbedingten medienablehnenden bzw. zumindest medienambivalenten) Haltungen hinterfragen müssen. Denn:

„Von der Professionalität, der Flexibilität und der Kreativität der Bibliothekare wird es abhängen, ob das Bibliothekssystem in der Informationsgesellschaft zur zentralen Infrastruktur wird oder ob es einen Marginalisierungsprozess durchläuft. Damit aber wird auch klar: Die gegenwärtige (mindestens in Deutschland) beobachtbare vorwiegend pragmatische Mentalität der Bibliothekare wird nicht genügen, um den anstehenden Herausforderungen angemessen begegnen zu können. Eine Modernisierung des Bibliothekswesens kann weder von gemächlichem ‚Learning by doing‘, noch von hektischem (nicht selten Über-)Reagieren auf ‚plötzlich‘ eintretende Veränderungen geprägt sein. Strikte, selbst intelligent begründete Verweigerung gegenüber dem Neuen (Jochum 2005) wird natürlich (eher früher als später) ebenso zur Marginalisierung führen“ (Plassmann et al. 2011, 324).

12 Literatur

Amos, Karin S. (2010): The Morphodynamics of Modern Education Systems: On the Relation between Governance and Governmentality as Analytical Tool in Explaining Current Transformations. In: Amos, Karin S. (Hrsg.): International Educational Governance. International Perspectives on Education and Society, Volume 12. Bingley, UK: Emerald, S. 79-104.

Amos, Karin S. (Hrsg.) (2010): International Educational Governance. International Perspectives on Education and Society, Volume 12. Bingley, UK: Emerald.

Apostolopoulos, Nicolas/ Mußmann, Ulrike/ Coy, Wolfgang/ Schwill, Andreas (Hrsg.) (2012): GML2 2012. Von der Innovation zur Nachhaltigkeit. Münster, N.Y., München, Berlin: Waxmann.

Artelt, Cordula/ Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Schümer, Gundel/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Unter: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf> [Zugriff: 27.01.2014].

Atzeroth, Jönnä/ Kammerl, Rudolf (2012): Positive Effekte für Kompetenzförderung und individualisiertes Lernen. Das Hamburger Projekt „Schulbibliotheken für alle Schulen“ und dessen Evaluation. In: BuB. Forum Bibliothek und Information. 64 (2012) 10, S. 668-669.

Aufenanger, Stefan (2004): Mediensozialisation. Aufwachsen in einer Medienwelt: Ergebnisse und Ausblicke. In Computer + Unterricht 14 (2004) 53, 6-9.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann. Unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf [Zugriff: 21.03.2014].

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Baer, Andreas/ Banse, Michael/ Buhrfeind, Anne/ Rolf-Peter, Carl/ Göbel, Klaus/ Palmen-Schrübbers, Monika (2006): Politische Bedingungen der Lesekultur. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 432-470.
- Bandura, Albert (1997): Self Efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, Albert (1994): Self-efficacy. In: Ramachandran, Vilayanur S. (Hrsg.): Encyclopedia of human behavior. Vol. 4. New York: Academic Press, S. 71-81.
- Bandura, Albert: (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review, 84 (1977) 2, S. 191-215.
- Barthelmes, Jürgen/ Sander, Ekkehard (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Opladen: Leske+Budrich.
- Batinic, Bernad (2004): Online-Research. In Mangold, Roland/ Vorderer, Peter/ Bente, Gary (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 251-270.
- Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, Jürgen/ Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich. S. 323-410.
- Baumgartner, Peter/ Häfele, Hartmut/ Maier-Häfele, Kornelia (2002a): E-Learning: Didaktische und technische Grundlagen. In: CD Austria (2002) 5, Sonderheft des bm:bwk, S. 4-29. Unter: <http://peter.baumgartner.name/publikationen/liste-abstracts/abstracts-2002/e-learning-didaktische-und-technische-grundlagen/?aid=5492&sa=1> [Zugriff: 12.08.2014]

- Baumgartner, Peter/ Häfele, Hartmut/ Maier-Häfele, Kornelia (2002b): E-Learning-Praxishandbuch. Auswahl von Lernplattformen. Innsbruck: Studienverlag.
- Becker, Rolf (Hrsg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beger, Gabriele (2009): Zukunft: „Onleihe“. Der Medienwandel in Bibliotheken. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen in Deutschland 2008: Eine Studie der Stiftung Lesen. Kommentarband mit Beiträgen aus Forschung und Praxis. Mainz, S. 79-85.
- Beißwenger, Michael (2007): Blended Learning an der Massenuniversität: Beispiele aus der Dortmunder germanistischen Linguistik. In: Cölfen, Hermann/Schmitz, Ulrich (Hrsg.): Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 72. Hypermedia – Nutzen und Perspektiven, S. 85-107. Preprint unter: http://www.michael-beisswenger.de/pub/beisswenger_obst07.pdf [Zugriff: 19.08.2014].
- Bertelsmann Stiftung/ Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e. V. (Hrsg.) (2004): Bibliothek 2007. Internationale Best-Practice-Recherche. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Unter: http://www.bideutschland.de/download/file/bibliothek_2007/best_practice_recherche.pdf [Zugriff: 29.10.2013].
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007): Offene Formen der Leseförderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer, S. 165-175.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber & Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (2009): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim/ München: Juventa.

- Berufsverband Information Bibliothek e.V. (BIB) (2011a): Offener Brief an ver.di zur neuen Entgeltordnung für die Beschäftigten der Länder. Unter: http://www.bib-info.de/fileadmin/media/Dokumente/Kommissionen/Kommission%20Eingruppierung%20und%20Besoldung/Tarifverhandlungen/Offener_Brief_zur_EGO_TV-L_an_verdi.pdf [Zugriff: 22.11.2013].
- Berufsverband Information Bibliothek e.V. (BIB) (Hrsg.) (2011b): Wir bringen Wissen in Bewegung. Berufsfeld Bibliothek und Information. Bad Honnef: Bock + Herchen, 3. Aufl. Unter: <http://www.bib-info.de/fileadmin/media/Dokumente/Berufsfeld/Berufsbild-Flyer.pdf> [Zugriff: 12.11.2013].
- Berufsverband Information Bibliothek e.V. (BIB)/ Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv) et al. (2014): 103. Deutscher Bibliothekartag. Detailliertes Programm. Unter: <http://www.sessionplan.com/biblio2014/> [Zugriff: 10.06.2015].
- Beth, Hanno/ Pross, Harry (1976): Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bibliothek & Information Deutschland (BID) (Hrsg.) (2008): Grundlagen für gute Bibliotheken - Leitlinien für Entscheider. In: BID (Hrsg.): 21 gute Gründe für Bibliotheken. Berlin: BID. Unter: http://www.bideutschland.de/download/file/21%20GUTE%20GRUENDE-Anlagen_endg_16-1-09.pdf [Zugriff: 15.11.2013].
- Bienert, Michael (2011): „Broker von Informationsdienstleistungen“ – Berufsbild Bibliothekar. Berlin: Goethe Institut. Unter: <http://www.goethe.de/ins/cz/pr/kul/bib/sbi/dis/de7189329.htm> [Zugriff: 12.11.2013].
- Bildungspartner NRW (Hrsg.) (2014): Bildungspartner NRW – Lernen stärken. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, LVR-Zentrum für Medien und Bildung und LWL-Medienzentrums für Westfalen. Unter: <http://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/> [Zugriff: 01.04.2014].

- Bildungspartner NRW Bibliothek und Schule (Hrsg.) (2013): Experten für das Lesen. Blended Learning-Fortbildung für Bibliothekarinnen und Bibliothekare. Unter: <http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/bibliothekenschule/qualifizierung/> [Zugriff: 01.04.2014].
- B.I.T. online/ dbv (Hrsg.) (2012): BIX 2012. Der Bibliotheksindex. Ein Sonderheft von B.I.T. online. Wiesbaden: Dinges & Frick. Unter: http://issuu.com/bix-redaktion/docs/bix_magazin_2012?e=7012416/1121416 [Zugriff: 10.06.2013].
- B.I.T. online/ dbv (Hrsg.) (2006): BIX 2006. Der Bibliotheksindex. Ein Sonderheft von B.I.T. online. Wiesbaden: Dinges & Frick. Unter: <http://www.b-i-t-online.de/pdf/BIX2006.pdf> [Zugriff: 13.12.2013].
- Blim, Jürgen (2006): Der Besucher – das unbekannte Wesen? Gutes Zeugnis für Baden-Württembergs Öffentliche Bibliotheken. In: B.I.T. online/ dbv (Hrsg.) (2006): BIX 2006. Der Bibliotheksindex. Ein Sonderheft von B.I.T. online. Wiesbaden: Dinges & Frick, S. 41-44. Unter: <http://www.b-i-t-online.de/pdf/BIX2006.pdf> [Zugriff: 13.12.2013].
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst v. / Steinke, Ines. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 369-384.
- Bonfadelli, Heinz (2002): Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Konstanz: UVK, UTB.
- Bonfadelli, Heinz (2001): Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 86-144.
- Bonfadelli, Heinz (1997): Wie aus Kindern auch künftige Leserinnen und Leser werden. In: pestalozzi bibliothek (Hrsg.): Festschrift zum 100. Jubiläum der Pestalozzi-Bibliothek Zürich. Zürich, S. 22-32.

- Bonfadelli, Heinz/ Bucher, Priska (2002): Zum Stand der Buchleseforschung in der Mediengesellschaft. Vorwort. In: Bonfadelli, Heinz/ Bucher, Priska (Hrsg): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Pestalozzianum, S- 7-11.
- Bonfadelli, Heinz/ Bucher, Priska (Hrsg) (2002): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Pestalozzianum.
- Bonfadelli, Heinz/ Bucher, Priska/ Hanetseder, Christa/ Hermann, Thomas/ Ideli, Mustafa/ Moser, Heinz (Hrsg.) (2008): Jugend, Medien und Migration. Empirische Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonk, Curtis J./ Graham, Charles R. (Hrsg.) (2006): The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bos, Wilfried/ Eickelmann, Birgit/ Gerick, Julia/ Goldhammer, Frank/ Schaumburg, Heike/ Schwippert, Kurt/ Senkbeil, Martin/ Schulz-Zander, Renate/ Wendt, Heike (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/ New York: Waxmann. Unter: http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf (Zugriff: 10.06.2015).
- Bos, Wilfried/ Hornberg, Sabine/ Arnold, Karl-Heinz/ Faust, Gabriele/ Fried, Lilian/ Lankes, Eva-Maria/ Schwippert, Knut/ Valtin, Renate (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Münster: Waxmann. Unter: http://www.bmbf.de/pubRD/IGLU_zusammenfassung.pdf [Zugriff: 24.01.2014].
- Bourdieu, Pierre (1992a): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.

- Bourdieu, Pierre (1992b): Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/ Wacquant, Loïc (1996): Reflexive Anthropologie. Aus dem Französischen von Hella Beister. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breiter, Andreas/ Aufenanger, Stefan/ Aeverbeck, Ines/ Welling, Marc/ Wedjelek, Marc (2013a): Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW (LfM), Band 73. Berlin: Vistas. Unter: <http://www.lfm-nrw.de/forschung/schriftenreihe-medienforschung/band-73.html> [Zugriff: 10.06.2015].
- Breiter, Andreas/ Aufenanger, Stefan/ Aeverbeck, Ines/ Welling, Marc/ Wedjelek, Marc (2013b): Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW (LfM). Kurzfassung. Berlin: Vistas. Unter: http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/Kurzfassung_Studie_73.pdf [Zugriff: 10.06.2015].
- Bruns, Alexander (2006): Kosten und Nutzen von Blended Learning Lösungen an Hochschulen. Köln; Lohmar: Josef Eul.

- Bucher, Priska (2005): Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. Zürich: Verlag Pestalozzianum. 2. unv. Aufl.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): Förderung von Lesekompetenz - Expertise. Bonn und Berlin: BMBF. Unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf [Zugriff: 31.03.2014].
- Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e.V. (BDB) (Hrsg.) (1998): Berufsbild 2000: Bibliotheken und Bibliothekare im Wandel. Berlin: BDB. Unter: <http://www.bideutschland.de/download/file/berufsbild2000.pdf> [Zugriff: 12.11.2013].
- Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e.V. (BDB) (1994): Bibliotheken '93. Strukturen - Aufgaben - Positionen. Berlin, Göttingen: Deutsches Bibliotheksinstitut.
- Coddington, Cassandra Shular (2009): The Effects of Constructs of Motivation that Affirm and Undermine Reading Achievement Inside and Outside of School on Middle School Students' Reading Achievement. Dissertation. University of Maryland: Baltimore. Unter: <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/9821> [Zugriff: 31.03.2014].
- Csanyi, Gottfried/ Reichl, Franz/ Steiner, Andreas (Hrsg.): Digitale Medien. Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Münster, N.Y., München, Berlin: Waxmann.
- Curry Lance, Keith/ Hofschire, Linda (2011): Something to Shout About – New Research shows that more librarians mean higher reading scores. In: School Library Journal September 2011, S. 28-33.
- Dahrendorf, Malte (1980): Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Beiträge zu ihrer Geschichte, Kritik und Didaktik. Königstein/Ts.: Scriptor.

- Dankert, Birgit (2008): Bibliotheken und Schulbibliotheken als Instrument der Förderung von Risikogruppen. In: Knobloch, Jörg (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung. München: kopaed, S. 114-125.
- Demmer, Marianne (2008): Risikoschüler in einem risikoreichen Schulsystem. Lesekompetenz im Spiegel von PISA und IGLU. In: Knobloch, Jörg (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung. München: kopaed, S. 17-33.
- Denzin, Norman K. (1978): The research act: A theoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw-Hill.
- Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv) (2015a): Lesen macht stark. Das Leseförderungsprojekt des Deutschen Bibliotheksverbands e.V. in Kooperation mit der Stiftung Digitale Chancen im Rahmen von „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“. Unter: <http://www.bibliotheksverband.de/dbv/projekte/lesen-macht-stark-lesen-und-digitale-medien.html> [Zugriff: 12.06.2015].
- Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv) (2015b): Lesen macht stark. Lesen und digitale Medien. Good Practice. Unter: http://www.lesen-und-digitale-medien.de/de_DE/good-practice [Zugriff: 12.06.2015].
- Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv) (2014): Bericht zur Lage der Bibliotheken 2014. Zahlen und Fakten. Wiesbaden: Dinges & Frick. Unter: http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/dbv/publikationen/Bericht_zur_Lage_2014.pdf [Zugriff: 20.06.2014].
- Deutscher Bibliotheksverband (dbv) (Hrsg.) (2013a): Bibliotheken. Projekte. BIX – Der Bibliotheksindex. Unter: <http://www.bibliotheksportal.de/bibliotheken/projekte/bix.html> [Zugriff: 22.05.2013].

- Deutscher Bibliotheksverband (dbv) (Hrsg.) (2013b): Der Bibliotheksindex BIX. Leistungsvergleich für Bibliotheken. Flyer. Unter: http://www.bibliotheksportal.de/fileadmin/user_upload/content/bibliotheken/projekte/dateien/BIX_Flyer.pdf [Zugriff: 23.05.2013].
- Deutscher Bibliotheksverband (dbv) (Hrsg.) (2013c): BIX. Der Bibliotheksindex. Projektinfos. Allgemeine Informationen. Unter: <http://www.bix-bibliotheksindex.de/projektinfos/allgemeine-informationen.html> [Zugriff: 29.05.2013].
- Deutscher Bibliotheksverband (dbv) (Hrsg.) (2013d): BIX. Der Bibliotheksindex. Projektinfos. Die Vergleichsgruppen („BIX-Kategorien“) für Öffentliche Bibliotheken. Unter: <http://www.bix-bibliotheksindex.de/de/projektinfos/vergleichsgruppen/oeffentliche-bibliotheken.html> [Zugriff: 02.06.2013].
- Deutscher Bibliotheksverband (dbv) (Hrsg.) (2013e): BIX. Der Bibliotheksindex. Ergebnisse Öffentliche Bibliotheken. Unter: <http://www.bix-bibliotheksindex.de/ergebnisse/oeffentliche-bibliotheken.html> [Zugriff: 02.06.2013].
- Deutscher Bibliotheksverband (dbv) (Hrsg.) (2013f): Vereinbarungen und Verträge. Bibliothek und Schule: Kooperationsvereinbarungen über die Zusammenarbeit von Bibliothek und Schule in einzelnen Bundesländern. Unter: <http://www.bibliotheksverband.de/dbv/vereinbarungen-und-vertraege/bibliotheschule-kooperationsvereinbarungen.html> [Zugriff: 15.10.2013].
- Deutscher Bibliotheksverband (dbv) (Hrsg.) (2013g): Bibliotheksgesetze. Der Weg zu einem Bibliotheksgesetz in Deutschland. Unter: <http://www.bibliotheksverband.de/dbv/themen/bibliotheksgesetze.html> [Zugriff: 30.10.2013].

- Deutscher Bibliotheksverband (dbv) (Hrsg.) (2013h): Bibliotheksgesetze in Deutschland. Unter: <http://www.bibliotheksportal.de/bibliotheken/bibliotheken-in-deutschland/bibliotheksgesetz.html> [Zugriff: 30.10.2013].
- Deutscher Bibliotheksverband (dbv) (Hrsg.) (2012): Bibliotheken in Deutschland. Daten und Fakten. Deutsche Bibliotheksstatistik (DBS). Unter: <http://www.bibliotheksportal.de/bibliotheken/bibliotheken-in-deutschland/daten-und-fakten.html> [Zugriff: 07.05.2013].
- Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv) (Hrsg.) (2011): Erklärung des Deutschen Bibliotheksverbandes zur Allianz für Bildung. Unter: http://www.bmbf.de/pubRD/110216_Beitrag_dbv_final.pdf [Zugriff: 02.04.2014].
- Deutscher Bibliotheksverband (dbv) (Hrsg.) (2008): Musterbibliotheksgesetz vom 9. April 2008. Unter: http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/dbv/themen/Musterbibliotheksgesetz_09_04_08.pdf [Zugriff: 30.10.2013].
- Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv)/ Stiftung Lesen (Hrsg.) (2012a): Ursachen und Gründe für die Nichtnutzung von Bibliotheken in Deutschland. Repräsentative Telefonbefragung von 1.301 Personen im Alter von 14 bis 75 Jahren. Unter: http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/dbv/projekte/2012_04_26_Ursachen_und_Gründe_zur_NN_lang.pdf [Zugriff: 09.12.2013].
- Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv)/ Stiftung Lesen (Hrsg.) (2012b): Ursachen und Gründe für die Nichtnutzung von Bibliotheken in Deutschland. Repräsentative Telefonbefragung von 1.301 Personen im Alter von 14 bis 75 Jahren. Zusammenfassung. Unter: http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/dbv/projekte/2012_04_26_Ursachen_und_Gründe_zur_NN_kurz.pdf [Zugriff: 09.12.2013].

- Deutscher Bundestag (2007): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission "Kultur in Deutschland", Drucksache 16/7000, S. 129-132. Unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf> [Zugriff: 30.10.2013].
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2012): Experten für das Lesen. Blended Learning-Fortbildung für Bibliothekarinnen und Bibliothekare in NRW. Unter: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=1109> [Zugriff: 19.09.2014].
- De Witt, Claudia (2008): Lehren und Lernen mit neuen Medien/E-Learning. In: Sander, Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer.
- Diefenbach, Heike (2011): Die Nachteile von Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Jugendlichen bezüglich ihres schulischen Erfolgs - eine geschlechtsspezifische Betrachtung. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-159.
- Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen, 3. Auflage. Eigenverlag Marburg.
- Edmonds, Meaghan S./ Vaughn, Sharon/ Wexler, Jade/ Reutebuch, Colleen/ Cable, Amory/ Klingler Tackett, Kathryn/ Wick Schnakenberg, Jennifer. (2009): A Synthesis of Reading Interventions and Effects on Reading Comprehension Outcomes for Older Struggling Readers. In: Review of Educational Research 1 (2009) 79, S. 262-300.
- Ehlers, Swantje (2003): Der Umgang mit dem Lesebuch. Analyse - Kategorien - Arbeitsstrategien. In: Deutschdidaktik Aktuell 13. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2011): Qualität im E-Learning aus Lernericht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Ehlers, Ulf-Daniel (2004): Erfolgsfaktoren für E-Learning: Die Sicht der Lernenden und mediendidaktische Konsequenzen. In: Tergan, Sigmar-Olaf/ Schenkel, Peter (Hrsg.): Was macht E-Learning erfolgreich? Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, S. 29-49.
- Ehmke, Timo/ Jude, Nina (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, Eckhard/ Artelt, Cordula/ Hartig, Johannes/ Jude, Nina/ Köller, Olaf/ Prenzel, Manfred/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 231-255.
- Eigenbrodt, Olaf (2007): Anschluss oder Zugang? Wissensgesellschaft, ‚Digital Divide‘ und die Rolle der Bibliothek. In: Lison, Barbara (Hrsg.): Information und Ethik. Dritter Leipziger Kongress für Information und Bibliothek. Wiesbaden: Dinges & Frick, S. 138-146.
- EU High Level Group of Experts on Literacy (Hrsg.): EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report September 2012. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Unter: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf [Zugriff: 31.03.2014].
- European Commission (Hrsg.) (2007): Special Eurobarometer 278. European Cultural Values. TNS Opinion & Social. Unter: http://ec.europa.eu/culture/pdf/doc958_en.pdf [Zugriff: 09.12.2013].
- Falk, Juliane/ Kerres, Andrea (Hrsg.) (2003): Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik: Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich. Weinheim: Juventa, S. 323-338
- Fälsch, Ulrike (2009): Leistungsorientierte Bezahlung im öffentlichen Dienst - eine Einführung in die monetären leistungsbezogenen Elemente im TVöD und TV-L. In: Hohoff/ Knudsen (Hrsg.): Wissen bewegen. Bibliotheken in der Informationsgesellschaft. 97. Deutscher Bibliothekartag in Mannheim. Frankfurt: Klostermann, S. 191-208.

- Flavell, John H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In: *American Psychologist*, 34 (1979) 10, S. 906 - 911.
- Flavell, John H. (1976): Metacognitive aspects of problem solving. In: Resnick, Lauren B. (Hrsg.): *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. S. 231-235.
- Flick, Uwe (1995): Triangulation. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst v./ Keupp, Heiner/ Rosenstiel, Lutz v./ Wolff, Stephan (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz/ PsychologieVerlagsUnion, S. 432-434.
- Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst v. / Steinke, Ines. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst v./ Keupp, Heiner/ v. Rosenstiel, Lutz/ Wolff, Stephan (Hrsg.) (1995): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz/ PsychologieVerlagsUnion.
- Folter, Wolfgang (2012): Bibliothekstätigkeiten in der neuen Entgeltordnung der Länder / Welche Arbeiten führen zu welcher Eingruppierung? – Ein Überblick. In: *BuB. Forum Bibliothek und Information*. 64 (2012) 01, S. 4-5.
- Folter, Wolfgang (2011): Von der Wiege bis zur Bahre: E9 für Bibliothekare / Eingruppierung von Bibliotheksbeschäftigten – Die aktuelle Tarifentwicklung. In: *BuB. Forum Bibliothek und Information*. 63 (2011) 05, S. 326-329.
- Folter, Wolfgang (2010): „Wir müssen weiter für unsere Forderungen kämpfen!“ / Leistungsgerechte Bezahlung: Tarifexperte Wolfgang Folter hält im BuB-Interview eine Abschaffung der Bibliotheks-Fallgruppen für möglich. In: *BuB. Forum Bibliothek und Information*. 62 (2010) 02, S. 99-100.

- Fuegi, David/ Jennings, Martin (2004): International library statistics: trends and commentary based on the Libecon data. Library services statistics in Europe and beyond– LIBECON. Unter: <http://www.libecon.org/pdf/InternationalLibraryStatistic.pdf> [01.11.2013].
- Franz, Kurt/ Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.) (2002): Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Franzmann, Bodo/ Hasemann, Klaus/ Löffler, Dietrich/ Schön, Erich (Hrsg.) (2006): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (2010) (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Friebertshäuser, Barbara/ Rieger-Ladich, Markus/ Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fühles-Ubach, Simone (2012): Die Bibliothek und ihre Nutzer. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek- Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart (u.a.): Metzler, S. 228-245.
- Gailberger, Steffen/ Willenberg, Heiner (2008): Leseverstehen Deutsch. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 60-71.
- Garbe, Christine (2010): Literarische Sozialisation - Mediensozialisation. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 21-40.

- Garbe, Christine/ Holle, Karl (2009): Merkmale guter Förderkonzepte für Adolescent Struggling Readers. Erste Ergebnisse aus einem europäischen Forschungsprojekt. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Rosebrock, Cornelia (2009): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim/ München: Juventa, S. 269-283.
- Georgy, Ursula (2012): Emotionale Nutzenberechnungen des Gehirns: Erfolg durch Emotion Marketing. In: Georgy, Ursula/ Schade, Frauke (Hrsg.) (2012): Praxishandbuch Bibliotheks- und Informationsmarketing. Berlin/ Boston: de Gruyter, S. 611-625.
- Georgy, Ursula/ Schade, Frauke (2012a): Marketing für Bibliotheken - Implikationen aus Non-Profit- und Dienstleistungsmarketing. Georgy, Ursula/ Schade, Frauke (Hrsg.): Praxishandbuch Bibliotheks- und Informationsmarketing. Berlin/ Boston: de Gruyter, S. 7-40.
- Georgy, Ursula/ Schade, Frauke (2012b): Fundraising. In: Georgy, Ursula/ Schade, Frauke (Hrsg.): Praxishandbuch Bibliotheks- und Informationsmarketing. Berlin/ Boston: de Gruyter, S. 537-555.
- Georgy, Ursula/ Schade, Frauke (Hrsg.) (2012): Praxishandbuch Bibliotheks- und Informationsmarketing. Berlin/ Boston: de Gruyter.
- Glaser, Barney/ Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Graham, Charles R. (2006): Blended Learning Systems. Definition, Current Trends, and Future Directions. In: Bonk, Curtis J./ Graham, Charles R. (Hrsg.): The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco: Pfeiffer Publishing, S. 3-21.
- Griffiths, José-Marie/ King, Donald W. (2008): Interconnections: The IMLS National Study on the Use of Libraries, Museums and the Internet. Public Library Survey Results. Unter:
http://interconnectionsreport.org/reports/library_report_03_17.pdf [Zugriff: 14.12.2013].

- Groebe, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (2004): Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation? In: Groebe, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/ München: Juventa, S. 440-465.
- Groebe, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). (2004). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa.
- Groebe, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002a): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/ München: Juventa.
- Groebe, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002b): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/ München: Juventa.
- Grube, Henner/ Behrens, Holger/ Vardanyan, Ekaterina (2006): Von Bibliotheken, Verlagen und der Bequemlichkeit der Bibliotheksnutzer... - Neue Erkenntnisse für öffentliche Bibliotheken. Vortrag im Rahmen des 95. Deutschen Bibliothekartags. Unter: http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2006/249/pdf/Vortrag%20Grube_Studie%20Leseverhalten.pdf [Zugriff: 12.12.2014].
- Haas, Gerhard (2002): PISA und die Schulbibliotheken. Ein unrühmliches Kapitel deutscher Bildungspolitik. In: Praxis Deutsch 29 (2002).176, S. 68 - 71.
- Hacker, Rupert (2000): Bibliothekarisches Grundwissen. 7. neub. Aufl. München: Saur.
- Häder, Michael (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartung, Anja/ Schorb, Bernd/ Niesyto, Horst/ Moser, Heinz/ Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10). Wiesbaden: VS.

- Hascher, Tina/Schmitz, Bernhard (Hrsg.) (2010): Pädagogische Interventionsforschung, Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim/ München: Juventa.
- Heimbach-Steins, Marianne (2003): Beteiligung durch Bildung - Bildung für Beteiligung. Sozialethische und bildungspolitische Anfragen. In: ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26 (2003) 4, S. 21-26.
- Heimbach-Steins, Marianne/ Kruij, Gerhard (Hrsg.) (2011): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. Bielefeld: Bertelsmann.
- Heimbach-Steins, Marianne/ Kruij, Gerhard (2003): Wir brauchen eine „Sozialethik der Bildung“! Einführung in Thema und Struktur des Bandes . In: Heimbach-Steins, Marianne/ Kruij, Gerhard (Hrsg.): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 9 - 22.
- Heimbach-Steins, Marianne/ Kruij, Gerhard (Hrsg.) (2003): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen. Bielefeld : W. Bertelsmann.
- Helbig, Anne (2015): Bibliothek als Partner : Chancen und Risiken durch Kooperation. In: Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 2015, H. 388. Unter: <http://edoc.hu-berlin.de/series/berliner-handreichungen/2015-388/PDF/388.pdf> [Zugriff: 12.06.2015].
- Hellenschmidt, Anja (2009): Telefonieren kann man damit auch noch: Das Hybridmedium Handy. In: Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias. (Hrsg.): Jugend - Werte - Medien: Das Modell. Weinheim: Beltz Pädagogik, S. 101-118.
- Hensge, Kathrin/ Ulmer, Philipp (Hrsg.) (2004): Kommunizieren und lernen in virtuellen Gemeinschaften. Neue Wege der Qualifizierung des Bildungspersonals. Reihe Berichte zur beruflichen Bildung; 261. Bielefeld: Bertelsmann.

- Hentig, Hartmut. von (2004): Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Bildungsplan 2004 [Grundschule, Hauptschule und Werkrealschule, Realschule, Gymnasium] Baden-Württemberg. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart, S. 7–19.
- Hertel, Silke Transfereffekte von Interventionen :In: Hascher, Tina/ Schmitz, Bernhard (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung, Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Juventa: Weinheim/ München 2010, S. 260-268.
- Hochschulbibliothekszenrum NRW (hbz) (Hrsg.) (2013a): DBS Öffentliche Bibliotheken 2012 (Ergebnisse Bund) - Gesamtstatistik. Unter: http://www.hbz-nrw.de/dokumentencenter/produkte/dbs/aktuell/auswertungen/oeb_bund_12.pdf [Zugriff: 27.03.2013].
- Hochschulbibliothekszenrum NRW (hbz) (Hrsg.) (2013b): DBS Öffentliche Bibliotheken 2012 (Ergebnisse Länder) - Gesamtstatistik. Unter: http://www.hbz-nrw.de/dokumentencenter/produkte/dbs/aktuell/auswertungen/oeb_laender_12.pdf [Zugriff: 27.03.2013].
- Hochschulbibliothekszenrum NRW (hbz) (Hrsg.) (2013c): Angebote für Bibliotheken. Deutsche Bibliotheksstatistik. BIX - Der Bibliotheksindex. Unter: <http://www.hbz-nrw.de/angebote/dbs/bix/> [Zugriff: 16.11.2013].
- Hochschulbibliothekszenrum NRW (hbz) (Hrsg.) (2013d): Fragebogen-Archiv DBS und BIX. Unter <http://www.bibliotheksstatistik.de/eingabe/fbarchiv.php> [Zugriff: 20.05.2013].
- Hochschulbibliothekszenrum NRW (hbz) (Hrsg.) (2013e): DBS Variable Auswertung. Unter: <http://www.bibliotheksstatistik.de/eingabe/dynrep/index.php> [Zugriff: 30.05.2013].
- Hochschulbibliothekszenrum NRW (hbz) (Hrsg.) (2013f): Fragebogen DBS Öffentliche Bibliotheken für das Berichtsjahr 2013. Unter: http://www.hbz-nrw.de/dokumentencenter/produkte/dbs/aktuell/frageboegen/2013_oeb/FB_2013_vorab.pdf [Zugriff: 31.05.2013].

- Hochschulbibliothekszenrum NRW (hbz) (Hrsg.) (2012a): DBS Indikatorenraaster - der „bibliothekarische Zollstock“ für Öffentliche Bibliotheken. Unter: http://www.hbz-nrw.de/angebote/dbs/dbs_Indikatorenraaster/ [Zugriff: 09.05.2013].
- Hochschulbibliothekszenrum NRW (hbz) (Hrsg.) (2012b): Angebote für Bibliotheken. Über die DBS. Unter: <http://www.hbz-nrw.de/angebote/dbs/aktuell/> [Zugriff: 07.05.2013].
- Hochschulbibliothekszenrum NRW (hbz) (Hrsg.) (2012c): DBS zählt! www.bibliothesstatistik.de. Flyer. Unter: <http://www.hbz-nrw.de/dokumentencenter/flyer/dbs.pdf> [Zugriff: 07.05.2013].
- Hochschulbibliothekszenrum NRW (hbz) (Hrsg.) (2012d): Musterbibliothek Indikatorenraaster. Unter: http://www.hbz-nrw.de/angebote/dbs/dbs_Indikatorenraaster/musterbibliothek.xls [Zugriff: 17.05.2013].
- Hochschulbibliothekszenrum NRW (hbz) (Hrsg.) (2011): Angebote für Bibliotheken. Die Teilnahme an der DBS. unter: <http://www.hbz-nrw.de/angebote/dbs/teilnahme/> [Zugriff: 18.05.2013].
- Hohoff, Ulrich/ Knudsen, Per (Hrsg.) (2009): Wissen bewegen. Bibliotheken in der Informationsgesellschaft. 97. Deutscher Bibliothekartag in Mannheim. Frankfurt: Klostermann.
- Hovendick Francis, Briana/ Curry Lance, Keith (2011): The Impact of Library Media Specialists on Students and How It Is Valued by Administrators and Teachers: Findings from the Latest Studies in Colorado and Idaho. In: TechTrends. 55 (2011) 4, S. 63-70.
- Howard, Vivian (2011): The importance of pleasure reading in the lives of young teens. Self-identification, self-construction and self-awareness. In: Journal of Librarianship and Information Science 43 (2011) 1, S. 46-55.

- Howard, Vivian (2008): Peer group influences on avid teen readers. In: *New Review of Children's Literature and Librarianship* 14 (2008) 2, S. 103-119.
- Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerhard (2010): *Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Konstanz: UVK/ UTB.
- Hummelsberger, Siegfried (2008): Arbeit mit Texten bei Jugendlichen in Hauptschulen und Berufsvorbereitung. In: Knobloch, Jörg (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung*. München: kopaed, S. 167-176.
- Hurrelmann, Bettina (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze-Velber & Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer, S. 18-29.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa, 169-201.
- Hurrelmann, Bettina (2002a): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/ München: Juventa, S. 123-149.
- Hurrelmann, Bettina (2002b): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch*, 29 (2002) 176, S. 6-18.
- Iberer, Ulrich (2010): *Bildungsmanagement von Blended Learning. Integrierte Lernkonzepte steuern und gestalten*. Marburg: Tectum.
- Institut für Informationswissenschaft der FH Köln (IWS) (2015): *Bibliotheks- und Informationswissenschaft / MALIS (Master in Library and Information Science)*. Unter: https://www.fh-koeln.de/studium/bibliotheks--und-informationswissenschaft-master_3202.php [Zugriff: 05.06.2015].

- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2015): IFLA Statement on Open Access to Scholarly Literature and Research Documentation. Unter: <http://www.ifla.org/publications/ifla-statement-on-open-access-to-scholarly-literature-and-research-documentation> [Zugriff: 05.06.2015].
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2001): Die Dienstleistungen der Öffentlichen Bibliothek: IFLA/UNESCO Richtlinien für die Weiterentwicklung. Unter: <http://archive.ifla.org/VII/s8/news/pg01-g.pdf> [Zugriff: 26.03.2013].
- Jenkins, Henry (2006): *Convergence culture: Where Old and New Media Collide*. New York, London: New York University Press. Unter: <http://www.georgetown.edu/faculty/irvinem/theory/Jenkins-ConvergenceCulture-Intro.pdf> [Zugriff: 02.02.2014].
- Jochum, Uwe (2005): Elektronischer Selbstbetrug. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 62 vom 15.03.2005, S. 41. Unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/bibliotheken-elektronischer-selbstbetrug-1211477.html> [Zugriff: 16.06.2015].
- Kallmeyer Werner/ Klein, Wolfgang/ Meyer-Hermann, Reinhard (Hrsg.) (1974): *Lektürekolleg zur Textlinguistik, Band 1: Einführung*. Königstein/Ts: Fischer Athenäum.
- Kardorff, Ernst v. (1995): *Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Begriffsbestimmung*. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst v./ Keupp, Heiner/ Rosenstiel, Lutz v./ Wolff, Stephan (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz/ PsychologieVerlagsUnion, S. 3-10.
- Karmasin, Matthias/ Ribing, Rainer (2012): *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten*. Überarbeitete und erweiterte 7. Auflage. Wien: Facultas WUV/ UTB.
- Keller-Loibl, Kerstin (2013a): *Modernes Image - Der Schlüssel zum Erfolg bei Jugendlichen*. In: *ProLibris* 18 (2013) 3, S. 100-103.

- Keller-Loibl, Kerstin (2013b): „Auch eine Hängematte wäre toll“ / Die Wunschbibliotheken der 12- bis 19-Jährigen. Empirische Studie gibt Empfehlungen zur Imageverbesserung, in: BuB, 65 (2013) 2, S. 118-121.
- Keller-Loibl, Kerstin/ Brandt, Susanne (2015): Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken. Praxiswissen Berlin/ München/ Boston: De Gruyter.
- Kepp, Saskia-Janina/ Schorr, Heidemarie/ Womser-Hacker, Christa/ Lenz, Friedrich (2008): Chatten kann jede/r ;-). Integration von informellen Lern- und Kommunikationswegen und Social Software in ein Blended-Learning-Konzept für Lehramtsstudierende im Bereich Englische Kulturwissenschaft. In: Zauchner, Sabine/ Baumgartner, Peter/ Blaschitz, Edith/ Weissenbäck, Andreas (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann, S. 204-213.
- Kerlen, Dietrich (2004): Buchwissenschaft als Medienwissenschaft. In: Kerlen, Dietrich (Hrsg.): Buchwissenschaft - Medienwissenschaft. Ein Symposium. Wiesbaden: Harrassowitz, S. 25-38.
- Kerlen, Dietrich (Hrsg.) (2004): Buchwissenschaft - Medienwissenschaft. Ein Symposium. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Kerres, Michael/ Wienold, Kirsten (2003): Lernen mit digitalen Medien in der Pflegepädagogik. In: Falk, Juliane/ Kerres, Andrea (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik: Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich. Weinheim: Juventa, S. 323-338
- Kerres, Michael (2001). Multimediale und telemediale Lernumgebungen Konzeption und Entwicklung. München: Oldenbourg.
- Keuneke, Susanne (2005): Qualitatives Interview. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 254-267.

- Kim, James S. (2006): Effects of a Voluntary Summer Reading Intervention on Reading Achievement: Results from a randomized Field Trial. In: American Educational Research Association (Hrsg.): Educational Evaluation and Policy Analysis 28 (2006) 4, S. 335-355.
- Klieme, Eckhard/ Artelt, Cordula/ Hartig, Johannes/ Jude, Nina/ Köller, Olaf/ Prenzel, Manfred/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann Unter: http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf [Zugriff: 27.01.2014].
- Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim/ Basel: Beltz. Unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3149/> [Zugriff: 27.01.2014].
- Kliwer, Heinz-Jürgen/ Pohl, Ingrid (Hrsg.) (2006): Lexikon Deutschdidaktik. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Knobloch, Jörg (Hrsg.) (2008): Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung. München: kopaed.
- Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen: Budrich UniPress.
- Kommission Zukunft der Informationsinfrastruktur (2011): Gesamtkonzept für die Informationsinfrastruktur in Deutschland. Im Auftrag der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz des Bundes und der Länder. Berlin: Leibniz-Gemeinschaft. Unter: http://www.allianzinitiative.de/fileadmin/user_upload/KII_Gesamtkonzept.pdf [Zugriff: 16.04.2013].
- Konrad, Ingelise (2010): Future competence needs in public libraries. In: Scandinavian public library quarterly 43 (2010) 04, S. 8-9.

- Krainer, Larissa/ Lerchster, Ruth E. (2012): Interventionsforschung: Paradigmen, Methoden, Reflexionen. In: Krainer, Larissa/ Lerchster, Ruth E. (Hrsg.): Interventionsforschung. Band 1 Paradigmen, Methoden, Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-19.
- Krainer, Larissa/ Lerchster, Ruth E. (Hrsg.) (2012): Interventionsforschung. Band 1 Paradigmen, Methoden, Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Krainer, Larissa/ Lerchster, Ruth/ Goldmann, Harald (2012): Interventionsforschung in der Praxis. In: Krainer, Larissa/ Lerchster, Ruth E. (Hrsg.): Interventionsforschung. Band 1 Paradigmen, Methoden, Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-244.
- Krashen, Stephen D. (2012): The Spectacular Role of Libraries in Protecting Students from the Effects of Poverty. In: iLeader: Journal of School Library Association of New South Wales 1 (2012) 4, S. 3-6. Unter: <http://slansw.asn.au/download/2012summer.pdf> [Zugriff: 28.03.2014].
- Krashen, Stephen D. (2007): Literacy Campaigns: Access to Books is the First Step. In: Literacy Network News (Literacy Network of Greater Los Angeles), Spring, 2007, S. 7. Unter: http://www.sdkrashen.com/content/articles/literacy_campaigns.pdf [Zugriff: 27.03.2014].
- Krashen, Stephen, D. (2004): The Power of Reading. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited and Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Krashen, Stephen D. (1994): The Case for Free Voluntary Reading. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 41 (1994) 3, S. 237-243.
- Krashen, Stephen D. (1988): Do we learn to read by reading? The relationship between free reading and reading ability. In: Deborah Tannen (Hrsg.): Linguistics in context. Connecting observation and understanding. Norwood, New Jersey: Ablex, S. 269-298.

- Krauß-Leichert, Ute (Hrsg.) (2007): Teaching Library - eine Kernaufgabe für Bibliotheken. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Krotz, Friedrich (2005): Handlungstheorien. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 40-49.
- Kruip, Gerhard (2011): Educational Governance und kooperative Bildungsverantwortung. In: Heimbach-Steins, Marianne/ Kruip, Gerhard (Hrsg.): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. Bielefeld : Bertelsmann, S. 11-33.
- Kuckartz, Udo (2005): Computergestützte Inhaltsanalyse. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 445-457.
- Kühl, Stefan/ Strodtholz, Petra/ Taffertshofer, Andreas (Hrsg.) (2005): Quantitative Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunze, Axel B. (2011): Bildungsverantwortung gegenüber den Medien und Bildungsverantwortung der Medien – Überlegungen aus bildungstheoretischer und pädagogischer Perspektive. In: Heimbach-Steins, Marianne/ Kruip, Gerhard (Hrsg.): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. Bielefeld : Bertelsmann, S. 199-208.
- Lacina, Jan/ Griffith, Robin (2012): Teaching Tip: Blogging as a Means of Crafting Writing. In: Reading Teacher 66 (2012) 4, S. 316 - 320.
- Lamnek, Siegrid (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. Weinheim: Beltz.

- Lampert, Claudia (2005): Grounded Theory. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. S. 516-527.
- Lange-Vester, Andrea (2006): Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnose in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In: Friebertshäuser, Barbara/ Rieger-Ladich, Markus/ Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 269–287.
- Laur-Ernst, Ute (2004): E-Learning - eine Bedingung für lebenslanges Lernen. In: Zinke, Gert/ Härtel, Michael (Hrsg.): E-Learning: Qualität und Nutzerakzeptanz sichern. Beiträge zur Planung, Umsetzung und Evaluation multimedialer und netzgestützter Anwendungen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-29.
- Lerchster, Ruth E. (2012): Zentrale Grundannahmen der Interventionsforschung. In: Krainer, Larissa/ Lerchster, Ruth E. (Hrsg.): Interventionsforschung. Band 1 Paradigmen, Methoden, Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-73.
- Leutner, Detlev (2010): Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In: Hascher, Tina/ Schmitz, Bernhard (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung, Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim/ München: Juventa, S. 63-72.
- Lewin, Kurt (1948): Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics. Edited by Gertrud Weiss Lewin. New York: Harper & Brothers.
- Lewin, Kurt (1946): Action Research and Minority Problems. In: Journal of Social Issues Volume 2, H. 4, S. 34–46.
- Library Foundation of Los Angeles (Hrsg.) (2012): Children and Teen Read Through the Summer at the LAPL. Unter: <http://lfla.org/blog/children-and-teen-read-through-the-summer-at-the-lapl/> [Zugriff: 21.03.2014].

- Lison, Barbara (2012): Kundenzufriedenheit und Kundenbindungsstrategien. In: Georgy/ Schade (Hrsg.): Praxishandbuch Bibliotheks- und Informationsmarketing. Berlin/ Boston: de Gruyter, S. 475-499.
- Lison, Barbara (Hrsg.) (2007): Information und Ethik. Dritter Leipziger Kongress für Information und Bibliothek. Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Lux, Claudia/ Sühl-Strohmenger, Wilfried (2004): Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftlichen Bibliotheken. Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Mangold, Roland/ Vorderer, Peter/ Bente, Gary (Hrsg.) (2004): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2013): Medienbildung im Deutschunterricht. Online-Veröffentlichung des Landesmedienzentrums Baden-Württemberg. Unter: <http://www.lmz-bw.de/medienbildung/zielgruppen/medienbildunglehrkraefte/medienbildung-im-deutschunterricht.html> [Zugriff: 04.02.2014].
- Marci-Boehncke, Gudrun (2011): Verantwortungskoooperationen zur Medienbildung: Zwischen Selbstsozialisation und Erziehungsverantwortung – Ein Blick auf die frühe Bildung. In: Heimbach-Steins, Marianne/ Kruip, Gerhard (Hrsg.) Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. Bielefeld : Bertelsmann, S. 143-159.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2009a): Zwischenbericht zur Evaluation des KMK-Projekts ProLesen. In: Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): Zwischenbericht ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Durchführung des KMK-Projekt Schuljahr 2008/2009 in Baden-Württemberg. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung. Unter: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/Lesefoerderprojekte/prolesen/Zwischenstandsbericht.pdf> S. 55-60. [Zugriff: 03.02.2014].

- Marci-Boehncke, Gudrun (2009b): Über Medien reden. Die Medienmatrix als "Kleine Empirie" im Klassenraum. In: Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (Hrsg.): Jugend - Werte - Medien: Das Modell. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 33-42.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2008a): MedienMündigkeit in Lehrerbildung und Schule. In: Lehren und Lernen 34 (2008) 11, S. 11-13.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2008b): Fragebögen als Metatexte. In: Praxis Schule 5-10 19 (2008) 1, S. 36-40.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2008c): Lesemotivation stärken- Lesemaßnahmen evaluieren. In: Lehren und Lernen 34 (2008) 5, S. 4-7.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2007a): Leselust stärken. Stadtbibliothek Ludwigsburg organisiert Leseförderung. In: Lehren und Lernen 33 (2007) 5, S.9-13.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2007b): Was bringt Leseförderung? Eine Evaluation des Ludwigsburger Lesenetz-Projekt. In: PH-Lesenswert. Online-Zeitschrift der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendliteratur der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. 1 (2007) 1, S. 4-7.
Unter: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-dtsc-t-01/user_files/weissenburger/Dateien/PH-Lesenswert_1-07.pdf [Zugriff: 26.09.2012].
- Marci-Boehncke, Gudrun (2005a): Das Recht auf Abenteuer: Gender- und Literacy-Mainstreaming in der Leseförderung. In: Lehren und Lernen 31 (2005) 11, S. 4-10.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2005b): Unter der Lupe. Das Buch und seine Fans im Medienschungel. In: Didaktik Deutsch 11 (2005) 18, S. 31-46.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2005c): Zwischen Lesebuch und Handy: Medienerziehung im Fach Deutsch. Eine „kleine Empirie“ zur Hauptschule in Baden-Württemberg. In: Stückrath, Jörn/ Strobel, Ricarda (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritt im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 212-227.

- Marci-Boehncke, Gudrun (1996): Wie Schüler "Schlafes Bruder" sehen. Keinen Bogen um Fragebögen: die "kleine Empirie" im Unterricht. In: Praxis Deutsch 23 (1996) 140, S. 50-55.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Gast, Wolfgang (1997): Zwischen "Faust" und der daily soap. Medienpädagogik im Fach Deutsch: Eine kleine Empirie. In: merz medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik 41 (1997) 5, S. 293-302.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Hellenschmidt, Anja (2012a): Experten für das Lesen. Evaluation eines Blended-Learning-Angebots für Bibliothekarinnen und Bibliothekare - Vorteile, Chancen und Grenzen. In: Csanyi, Gottfried/ Reichl, Franz/ Steiner, Andreas (Hrsg.): Digitale Medien. Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Münster, N.Y., München, Berlin: Waxmann, S. 276-279.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Hellenschmidt, Anja (2012b): Experten für das Lesen - Blended Learning für BibliothekarInnen und Lehrkräfte. Ein Online-Angebot und seine Akzeptanz. In: Apostolopoulos, Nicolas/ Mußmann, Ulrike/ Coy, Wolfgang/ Schwill, Andreas (Hrsg.): GML2 2012. Von der Innovation zur Nachhaltigkeit. Münster, N.Y., München, Berlin: Waxmann, S. 414.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Hellenschmidt, Anja (2012c): Abschlussbericht Experten für das Lesen. Endbericht der Fortbildung „Experten für das Lesen - Eine Blended-Learning-Qualifizierung für BibliothekarInnen“ 2011 bis 2012 in Düsseldorf in Kooperation mit der Medienberatung NRW im Auftrag des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW, der TU Dortmund und dem Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung der FH Köln. Unveröffentlichter Projektbericht. Dortmund: Technische Universität.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2014): Action Research reloaded: Grounded Practice - Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen. In: Hartung, Anja/ Schorb, Bernd/ Niesyto, Horst/ Moser, Heinz/ Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10). Wiesbaden: VS, 231-251.

- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2013): Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung. München: Kopäd.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2011): Medienbildung konvergent: Was die Deutschdidaktik mit Medienpädagogik und Medien- und Kommunikationswissenschaft verbindet. In: Rath, Matthias/ Marci-Boehncke, Gudrun (Hrsg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: kopaed, S. 21-37.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (Hrsg.) (2011): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2009a): Mediale Jugendkultur und unterrichtliche Praxis: Die Medienmatrix als Basis schulischer Medienbildung. In: Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (Hrsg.): Jugend – Werte – Medien: Das Modell. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 15-32.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2009b): Das mediale Umfeld Jugendlicher. Prägung und Auswirkung auf den Deutschunterricht. In: *ide. Zeitschrift für Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sekundarstufe I*, 33 (2009) 3, S. 30-38.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2009c): Vorwort. In: Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (Hrsg.): Jugend – Werte – Medien: Das Modell. Weinheim und Basel: Beltz, S. 1-14.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (Hrsg.) (2009): Jugend – Werte – Medien: Das Modell. Weinheim und Basel: Beltz.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2007a): Jugend – Werte – Medien: Die Studie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2007b): Medienkompetenz für ErzieherInnen. Ein Handbuch für die moderne Medienpraxis in der frühen Bildung. München: Kopäd.

- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias/ Weise, Marion (2009): „Kinder auf die Spuren bringen“ – Medien- und Lesekompetenz in der Elementarbildung. In: Salamonsberger, Stefan/ Stricker, Norman/ Titel, Volker (Hrsg.): Leseförderung im Kindergarten- und Grundschulalter. Wissenschaftlicher Diskurs und praktische Initiativen. Erlangen: FAU/Buchwissenschaft, S. 151-166.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rose, Stefanie (2012): Leseförderung. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek- Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart (u.a.): Metzler, S. 187-194.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Wulf, Corinna (2014): Abschlussbericht Zertifikatskurs Leseförderung „Experten für das Lesen“. Eine Blended-Learning-Qualifizierung für Bibliothekar(e)/-innen (April 2013 – Februar 2014). Im Auftrag des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW und des Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung der FH Köln. Unveröffentlichter Projektbericht. Dortmund: Technische Universität.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 601-613.
- Mayring, Philipp (2003): Einführung in die qualitative Sozialforschung (5. Auflage). Weinheim: Beltz-UTB.
- Mead, Margaret (1974): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. München: dtv
- Medienberatung NRW (2014a): Bildungspartner NRW – Bibliothek und Schule. Unter:
<http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/Bildungspartner-initiativen/Bibliothek-und-Schule/index.html> [Zugriff: 19.09.2014].
- Medienberatung NRW (2014b): Kommunikationsplattform der Medienberatung NRW. Unter: <http://www.bipa.nrw.de/wws> [Zugriff: 01.10.2014].

- Medienberatung NRW (2013): Qualifizierung. Experten für das Lesen. Blended Learning-Fortbildung für Bibliothekarinnen und Bibliothekare. Zertifikatskurs Leseförderung. Unter: <http://www.news-medienberatung.nrw.de/bibliothekenschule/qualifizierung/> [Zugriff: 19.09.2014].
- Medienberatung NRW (2010, unveröff.): Projektbeschreibung „Experten für das Lesen“. Blended-Learning-Qualifizierung für Bibliothekarinnen und Bibliothekare.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2015): KIM-Studie 2014 Kinder und Medien Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf14/KIM14.pdf> [Zugriff: 15.06.2015].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest mpfs (Hrsg.) (2014): JIM-Studie Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf [Zugriff: 15.06.2015].
- Meurer, Moritz (2006): „Es ist noch zu früh.“ - Habituskonstruktionen von Grundschullehrerinnen im Umgang mit Neuen Medien. In: Treibel, Annette/ Maier, Maja S./ Kommer, Sven/ Welzel, Manuela (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 193–206.
- Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.) (2005): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Miller, Jamie/ Want, Jinchang/ Whitacre, Lisa (2003): Show Me Connection: How School Library Media Center Services Impact Student Achievement. Missouri: Department of Elementary and Secondary Education and Missouri State Library. Unter: <http://dese.mo.gov/divimprove/lmc/documents/plainenglish.pdf> [Zugriff: 27.03.2014].
- Miller, Rebecca T. (2013): That Collaborative Spirit. Changing times demand more complex partnerships. In: School Library Journal 2013, 1, S. 11.
- Minass, Erik (2002): Dimensionen des E-Learning. Neue Blickwinkel und Hintergründe für das Lernen mit dem Computer. Kilchberg: SmartBooks Publishing.
- Moore, Mark H. (2003): The Public Value Scorecard: A Rejoinder and an Alternative to "Strategic Performance Measurement and Management in Non-Profit Organizations" by Robert Kaplan. Cambridge, Massachusetts: The Hauser Center for Nonprofit Organizations.
- Moore, Mark H. (1995): Creating Public Value. Strategic Management in Government. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Moser, Heinz/ Scheuble, Walter/ Signer, Sara (2014): Medienbildung an der PH Zürich. Quantitative und qualitative Einschätzungen der Studierenden zur Medienbildung an der PH Zürich. Unter: <https://media.phzh.ch/Medium/View/14333/3> [Zugriff: 15.06.2015].
- Murvosh, Marta (2013): Partners in Success - When school and public librarians join forces, kids win. In: School Library Journal January 2013, 1, S. 22-28.
- Naumann, Johannes/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard/ Artelt, Cordula/ Hartig, Johannes/ Jude, Nina/ Köller, Olaf/ Prenzel, Manfred/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 23-71.

- Neumann, Marlene (2014): Bibliotheken im Social Web: Eine Inhaltsanalyse der Social-Media-Kommunikation deutscher Großstadtbibliotheken In: Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 2014, H. 377. Unter: <http://edoc.hu-berlin.de/series/berliner-handreichungen/2014-377/PDF/377.pdf> [Zugriff: 12.06.2015].
- OECD (2013): PISA 2012 Ergebnisse: Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können. Band 1. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Bertelsmann. Unter: <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/pisa-2012-ergebnisse.htm> [Zugriff: 25.01.2014].
- Oehmichen, Ekkehardt (2007): Die neue MedienNutzerTypologie MNT 2.0, Veränderungen und Charakteristika der Nutzertypen. In: Media Perspektiven 5/2007, S. 226-234. Unter: <http://www.media-perspektiven.de/publikationen/fachzeitschrift/2007/artikel/die-neue-mediennutzertypologie-mnt-20/> (Zugriff: 18.03.2015).
- Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz Psychologie (5. Auflage).
- Ojstersek, Nadine (2007): Betreuungskonzepte beim Blended Learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung. Münster: Waxmann.
- Partridge, Helen/ Lee, Julie/ Munro, Carrie (2010): Becoming librarian 2.0: The Skills, Knowledge and Attributes Required by Library and Information Science Professionals in a Web 2.0 World (and Beyond). In: Library Trends 59 (2010) 01, S. 315-335.
- Perels, Franziska/ Otto, Barbara (2010): Evaluation von Interventionen - Erfassung der Veränderung versus Erfassung des Prozesses: In: Hascher, Tina/Schmitz, Bernhard (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung, Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim/München: Juventa, S. 252-259.

- Pfeiffer, Miriam (2013): Qualitätsmanagement bei Maßnahmen der Leseförderung .
In: Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 2013, H. 351. Unter:
<http://edoc.hu-berlin.de/series/berliner-handreichungen/2013-351/PDF/351.pdf>
[Zugriff: 12.06.2015].
- Philipp, Maik (2008): Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische
Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften
Klassen. Münster: LIT.
- Pieper, Irene (2005): „Ich komm‘ überhaupt mit Texten kaum klar.“ Leseförderung bei
Schülerinnen und Schülern aus schriftfernen Welten. In: Schulmagazin 5 bis 10,
73 (2005) 4, S. 5-8.
- Pieper, Irene/ Ahrens-Drath, Regine/ Bräuer, Christoph/ Wirthwein, Heike (2005):
Lesekompetenz im Kontext - Lesesozialisation und schulische Praxis. Ein
Fortbildungskonzept für Lehrkräfte. In: Literatur im Unterricht 6 (2005) 1, S. 65-
82.
- Plassmann, Engelbert/ Rösch, Hermann/ Seefeldt, Jürgen/ Umlauf, Konrad (2011):
Bibliotheken und Informationsgesellschaft in Deutschland. Eine Einführung. 2.
Aufl. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Prenzel, Manfred/ Artelt, Cordula/ Baumert, Jürgen/ Blum, Werner/ Hammann,
Marcus/ Klieme, Eckhard/ Pekrun, Reinhard/ (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die
Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. PISA-
Konsortium Deutschland. Unter: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf [Zugriff: 25.01.2014].
- Prenzel, Manfred/ Baumert, Jürgen/ Blum, Werner/ Lehmann, Rainer/ Leutner, Detlev/
Neubrand, Michael/ Pekrun, Reinhard/ Rolff, Hans-Günter/ Rost, Jürgen/
Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten
internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. PISA-Konsortium Deutschland.
Unter: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusammenfassung_2003.pdf [Zugriff:
25.01.2014].

- Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (2010): *Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft*. In: Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S: 11-33.
- Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2010): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ramachandran, Vilayanur S. (Hrsg.) (1994): *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4. New York: Academic Press.
- Rath, Matthias (2011): *Public Value für die „Fernsehkinder“ – zur kooperativen Bildungsverantwortung im Fernsehen*. In: Heimbach-Steins, Marianne/ Kruij, Gerhard (Hrsg.) *Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“*. Bielefeld : Bertelsmann, S. 183-197.
- Rath, Matthias (2007): *„Bildung machen!“ - Möglichkeiten und Grenzen in einer Wissensgesellschaft*. In: Schweizer, Gerd/ Iberer, Ulrich/ Keller, Helmut (Hrsg.): *Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten - Innovationen vorantreiben*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 19-35. Unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-25946>.
- Rath, Matthias (2007): *„Bildung machen!“ – Möglichkeiten und Grenzen in einer Wissensgesellschaft*. In: Schweizer, Gerd/ Iberer, Ulrich/ Keller, Helmut (Hrsg.): *Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten - Innovationen vorantreiben*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 19-35.
- Rauchmann, Sabine (2012): *Vermittlung von Informationskompetenz*. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): *Handbuch Bibliothek- Geschichte, Aufgaben, Perspektiven*. Stuttgart (u.a.): Metzler, S. 194-200.

- Rega, Barbara (2015): Bibliothek in der Schule: Entwicklung eines Schulbibliothekskonzeptes am Beispiel der RIMS Schulbibliothek In: Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 2015, H. 386. Unter: <http://edoc.hu-berlin.de/series/berliner-handreichungen/2015-386/PDF/386.pdf> [Zugriff: 12.06.2015].
- Reinmann, Gabi (2005): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich/ Berlin/ Bremen/ Miami/ Riga/ Viernheim/ Wien/ Zagreb: Pabst Science Publishers.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern u.a.: Hans Huber, 2003.
- Richter, Karin/ Plath, Monika (2007): Lesemotivation in der Grundschule. Weinheim und München: Juventa.
- Richter, Karin/ Plath, Monika (2002): Die Bedeutung der Entwicklung von Lesemotivation in der Grundschule. Ergebnisse einer repräsentativen empirischen Erhebung. In: Franz, Kurt/ Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): Lesen heute. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 41-58.
- Rösch, Hermann (2012): Die Bibliothek und ihre Dienstleistungen. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek- Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart (u.a.): Metzler, S. 89-110.
- Rose, Stefanie (2013): Bibliothek – Medien – Lesen. Von der Buchausleihe zur Leseförderung: Lesedidaktische Kompetenzen von Bibliotheken im Selbst- und Fremdbild. Eine empirische Studie zu Angebot und Nachfrage außerschulischer Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken unter lesedidaktischer Perspektive (2013). Dortmund. Univ., Diss. Unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/32915/1/Dissertation.pdf> [Zugriff: 27.04.2014]

- Rosebrock, Cornelia (2006): Literarische Sozialisation. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/ Pohl, Ingrid (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia (2004): Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, S. 250-279.
- Rosebrock, Cornelia/ Zitzelsberger, Olga (2002): Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/ München: Juventa, S. 148–160.
- Salamonsberger, Stefan/ Stricker, Norman/ Titel, Volker (Hrsg.) (2009): Leseförderung im Kindergarten- und Grundschulalter. Wissenschaftlicher Diskurs und praktische Initiativen. Erlangen: FAU/Buchwissenschaft.
- Sander, Uwe (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer.
- Sauter, Annette/ Sauter, Werner (2002): Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Schade, Frauke (2011): Das Dilemma mit der „Bibliothek für alle“. Das neue Sinus-Modell, die Aussagekraft von sinusbasierten Sekundärstudien und die Zielgruppensegmentierung auf der Grundlage der microm Geo Milieus. In: BuB. Forum Bibliothek und Information. 63 (2011) 05, S. 403-409.
- Schäffer, Burkhard (2005): Gruppendiskussion. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 30-314.
- Schleihagen, Barbara (2008): Bibliotheksgesetze in Europa – Mittel politischer Steuerung und Gestaltung. In: Bibliothek Forschung und Praxis 2008, H. 32, S. 14-20. Unter:
http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/dbv/themen/Schleihagen_Bibliotheksgesetze_in_Europa.pdf [Zugriff: 31.10.2013].

- Schlobinski, Peter (2012): Sprache und Kommunikation im digitalen Zeitalter. Rede anlässlich der Verleihung des Konrad-Duden-Preises der Stadt Mannheim. In: Der Deutschunterricht 64 (2012) 6, S. 88-95.
- Schlobinski, Peter/ Siever, Torsten (2012): „Digitale Medien finden im Deutschunterricht kaum statt“. In: Der Deutschunterricht Bd. 64, H. 6, S. 86-87.
- Schlottau, Walter (2004): Fragen der Didaktik virtueller Lernprozesse. In: Hensge, Kathrin/ Ulmer, Philipp (Hrsg.): Kommunizieren und lernen in virtuellen Gemeinschaften. Neue Wege der Qualifizierung des Bildungspersonals. Bielefeld: Bertelsmann, S. 92-117.
- Schneider, Roland (2006): Bibliotheken als Bildungspartner. Erfahrungen aus der dbv-Expertengruppe „Bibliothek und Schule“. In: BuB. Forum Bibliothek und Information 58 (2006) 4, S. 329-332.
- Schnell, Rainer/ Hill, Paul B. /Esser, Elke (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9., aktualisierte Auflage. München und Wien: Oldenbourg.
- Schoenbach, Ruth/ Greenleaf, Cynthia/ Cziko, Christine/ Hurwitz, Lori (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schweizer, Gerd/ Iberer, Ulrich/ Keller, Helmut (Hrsg.) (2007): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten - Innovationen vorantreiben. Bielefeld: Bertelsmann.
- Seefeldt, Jürgen/Syré, Ludger (2011): Portale zu Vergangenheit und Zukunft - Bibliotheken in Deutschland.4. akt. und überarb. Auflage. Hildesheim: Olms.
- Serafini, Frank/ Youngs, Suzette (2013): Reading Workshop 2.0. Children's Literature in the Digital Age. In: The Reading Teacher Vol. 66 Issue 5, S. 401-404.

- Sin, Sei-Ching Joanna/ Kim, Kyung-Sun (2008): Use and non-use of public libraries in the information age: A logistic regression analysis of household characteristics and library services variables. In: *Library and Information Science Research* 30 (2008) 03, S. 207-215.
- Six, Ulrike/ Gimmler, Roland (2007): *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Düsseldorf: Vistas.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1994): *Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zum Öffentlichen Bibliothekswesen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 9.9. 1994.* Unter: http://www.bibliotheksportal.de/fileadmin/user_upload/content/bibliotheken/strategie/dateien/KMK_Empfehlung.pdf [Zugriff: 16.04.2013].
- Stang, Richard (2012): Bibliotheken und lebenslanges Lernen. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): *Handbuch Bibliothek- Geschichte, Aufgaben, Perspektiven*. Stuttgart (u.a.): Metzler, S. 200-205.
- Steinhauer, Eric W. (2012): Die Bibliothek und ihre Träger. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): *Handbuch Bibliothek- Geschichte, Aufgaben, Perspektiven*. Stuttgart (u.a.): Metzler, S. 246-265.
- Steinhauer, Eric W. (2007): Bibliotheksgesetzgebung in Deutschland Praxis - Probleme - Perspektiven. In: Lison, Barbara (Hrsg.): *Information und Ethik. Dritter Leipziger Kongress für Information und Bibliothek*. Wiesbaden: Dinges & Frick, S. 375-386.
- Stiftung Lesen (Hrsg.) (2011): *Außerschulische Leseförderung in Deutschland. Strukturelle Beschreibung der Angebote und Rahmenbedingungen in Bibliotheken, Kindertageseinrichtungen und kultureller Jugendarbeit*. Mainz: Stiftung Lesen.

- Stiftung Lesen (Hrsg.) (2009): Lesen in Deutschland 2008: Eine Studie der Stiftung Lesen. Kommentarband mit Beiträgen aus Forschung und Praxis. Mainz: Stiftung Lesen.
- Strauch, Dietmar/ Rehm, Margarete (2007): Lexikon Buch - Bibliothek - Neue Medien. 2. akt. und erw. Ausgabe. München: De Gruyter.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, 2. Auflage. München: Fink.
- Stückrath, Jörn/ Strobel, Ricarda (Hrsg.) (2005): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritt im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Süß, Daniel/ Lampert, Claudia/ Wijnen, Christine W. (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tergan, Sigmar-Olaf/ Schenkel, Peter (Hrsg.) (2004): Was macht E-Learning erfolgreich? Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- The American Heritage (2013): Dictionary of the English Language, Fifth Edition by Houghton Mifflin Company. Unter: <http://ahdictionary.com/word/search.html?q=latchkey+child> [Zugriff: 22.04.2014]
- Thorange, Jens (2010): Eight types of professional skills – badly needed in public libraries. In: Scandinavian public library quarterly 43 (2010) 04, S. 3.
- Treibel, Annette/ Maier, Maja S./ Kommer, Sven/ Welzel, Manuela (Hrsg.) (2006): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–206.

- Treibel, Annette/ Maier, Maja S./ Kommer, Sven/ Welzel, Manuela (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treumann, Klaus-Peter/ Meister, Dorothee M./ Sander, Uwe/ Burkatzki; Eckhard/ Hagedorn, Jörg/ Kämmerer, Manuela/ Strotmann, Mareike/ Wegener, Caudia (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Trittel, Monika (2010): Einzelfallanalysen und Studien mit kleinen Fallzahlen. In: Hascher, Tina/Schmitz, Bernhard (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung, Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim/München: Juventa, S. 280-286.
- Tulodziecki, Gerhard (2007): Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen. Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung. In: medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 15 (2007) 59, S. 24-35.
- Umlauf, Konrad (2014a): Der Wert der MedienNutzerTypologie für Öffentliche Bibliotheken und die Herausforderungen des demografischen Wandels. In: Challenge accepted. Hauke, Petra (Hrsg.) Bad Honnef: Bock + Herchen, S. 129-150.
- Umlauf, Konrad (2014b): Blick auf die Bibliotheken. Was kann man vom Buchhandel lernen? In: BuB. Forum Bibliothek und Information. 66 (2014) 11, S. 795-796.
- Umlauf, Konrad (2012a): Öffentliche Bibliotheken. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek- Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart (u.a.): Metzler, S. 381-386.
- Umlauf, Konrad (2012b): Die Bibliothek als Idee. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek- Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart (u.a.): Metzler, S. 3-25.

- Umlauf, Konrad (2012c): Standortmarketing. In: Georgy/ Schade (Hrsg.): Praxishandbuch Bibliotheks- und Informationsmarketing. Berlin/ Boston: de Gruyter, S. 67-101.
- Umlauf, Konrad (2011): 25 Jahre Bibliotheksgesellschaft Celle. Informationelle Grundversorgung und Bibliotheksgesetze. In: Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft 2011, H. 304. Unter: <http://edoc.hu-berlin.de/series/berliner-handreichungen/2011-304> [Zugriff: 22.09.2013].
- Umlauf, Konrad (2007): Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin – Neukonzeption der Lehre. In: Lison, Barbara (Hrsg.): Information und Ethik. Dritter Leipziger Kongress für Information und Bibliothek. Wiesbaden: Dinges & Frick, S. 552-565.
- Umlauf, Konrad (2001a): Marketing und Leistungsmessung. In: Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 2001, H. 95. Unter: <http://www.ib.huberlin.de/~kumlau/handreichungen/h95/h95.pdf> [Zugriff: 25.07.2012].
- Umlauf, Konrad (2001b): Die Öffentliche Bibliothek als Lernort. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 2001, H. 76. Unter: <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h76/> [Zugriff: 14.12.2013].
- Umlauf, Konrad (2001c): Funktion, Struktur und Typologie des Bibliothekswesens, Bibliothekspolitik. In: Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 2001, H. 91. Unter: <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h91/> [Zugriff: 25.07.2012].
- Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.) (2012): Handbuch Bibliothek-Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart (u.a.): Metzler.

- Verband der Bibliotheken des Landes Nordrhein-Westfalen e.V. (VBNW) (2015): Projekte. Experten für das Lesen: Ergebnisse des Zertifikatskurses 2014/2015. Unter: <http://www.bibliotheken-nrw.de/projekte/praxisideen/> [Zugriff: 14.06.2015].
- Vester, Heinz- Günter (2010): Pierre Bourdieu. In: Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131 - 148.
- Vester, Heinz- Günter (Hrsg.) (2010): Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vonhof, Cornelia (2012): Die Bibliothek als Betrieb. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek- Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart (u.a.): Metzler, S. 266-286.
- Vonhof, Cornelia/ Stierand, Elisabeth (2008): Bologna ist im Bibliotheks- und Informationssektor angekommen – Ein Überblick über die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 03/2008, S. 293-317. Unter: http://www.bibliotheksportal.de/fileadmin/user_upload/content/themen/beruf/dateien/BFP_3_2008_Vonhof_Stierand.pdf [Zugriff: 13.11.2013].
- Wagner, Ulrike/Theunert, Helga (Hrsg.) (2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. BLM Schriftenreihe Band 85 München: Verlag Reinhard Fischer.
- Walter, Sandra (2007): Blended Learning in der Hochschullehre Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines didaktischen Konzepts am Beispiel der Wirtschaftsinformatik. Freiburg: Rudolf Haufe.
- Weber, Susanne/ Brake, Anna (2005): Internetbasierte Befragung. In: Kühl, Stefan/ Strodtholz, Petra/ Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Quantitative Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-84.

- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 17 – 31.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Weinert, Franz E. (1987): Metacognition and Motivation as Determinants of Effective Learning and Understanding. In Weinert, Franz E./Kluwe, Rainer H. (Hrsg.): Metacognition, Motivation and Understanding. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, S. 1-16.
- Weinert, Franz E./ Kluwe, Rainer H. (Hrsg.) (1987): Metacognition, Motivation and Understanding. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates
- Wiepcke, Claudia (2006): Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung. Blended Learning zur Förderung von Gender Mainstreaming, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Zauchner, Sabine/ Baumgartner, Peter/ Blaschitz, Edith/ Weissenbäck, Andreas (Hrsg.) (2008): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten. Münster/ New York/ München/ Berlin : Waxmann.
- Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung (ZBIW) der Fachhochschule Köln (2015a): Zertifikatskurs Leseförderung - Experten für das Lesen 2015/2016. Unter: http://www.fh-koeln.de/weiterbildung/zertifikatskurs-lesefoerderung---experten-fuer-das-lesen-20152016_10142.php [Zugriff: 19.09.2014].
- Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung (ZBIW) (2015b): MALIS-Module. Unter: https://www.fh-koeln.de/weiterbildung/malis-module_5878.php [Zugriff: 05.06.2015].

Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung (ZBIW) (2015c): Fachwirt für Medien- und Informationsdienste. Unter: https://www.fh-koeln.de/weiterbildung/fachwirt-fuer-medien--und-informationsdienste_5880.php [Zugriff: 05.06.2015].

Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung (ZBIW) (2015d): Zertifikatskurs „Teaching Librarian“. Unter: https://www.fh-koeln.de/weiterbildung/zertifikatskurs-teaching-librarian_9840.php [Zugriff: 05.06.2015].

Zimmer, Gerhard (2002): E-Learning führt zu einer anderen Kultur des Lehrens und Lernens. Folgen für die didaktische Gestaltung. In: Zimmer, Gerhard (Hrsg.): High Tech or High Teach. Lernen in Netzen zwischen Aktualität und Potenzialität. Bielefeld: Bertelsmann, S. 5-18.

Zimmer, Gerhard (Hrsg.) (2002): E-Learning: High Tech oder High-Teach?: Lernen in Netzen zwischen Aktualität und Potenzialität. Band 21 von Berufsbildung in der Wissensgesellschaft: 12. Hochschultage berufliche Bildung 2002. Bielefeld: Bertelsmann.

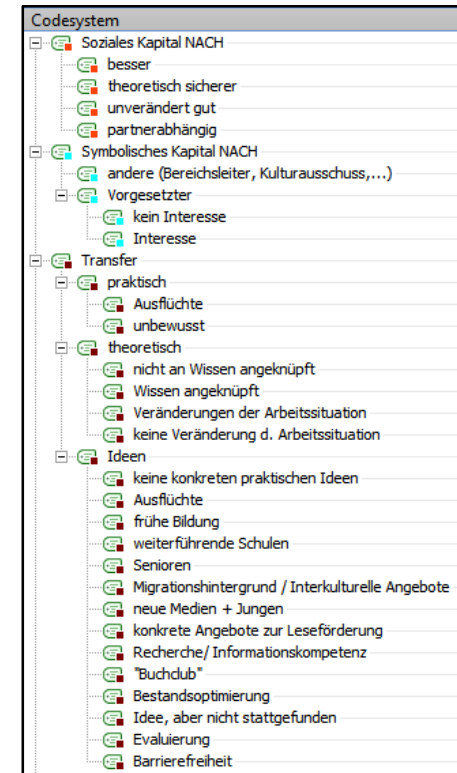
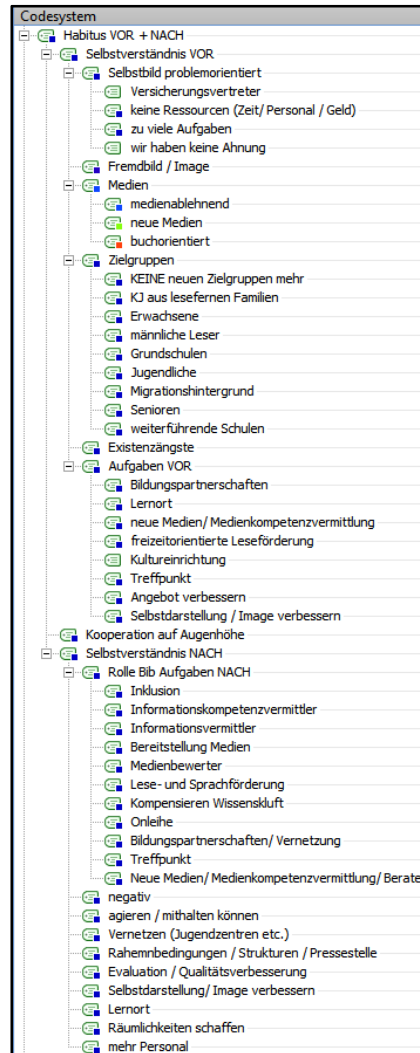
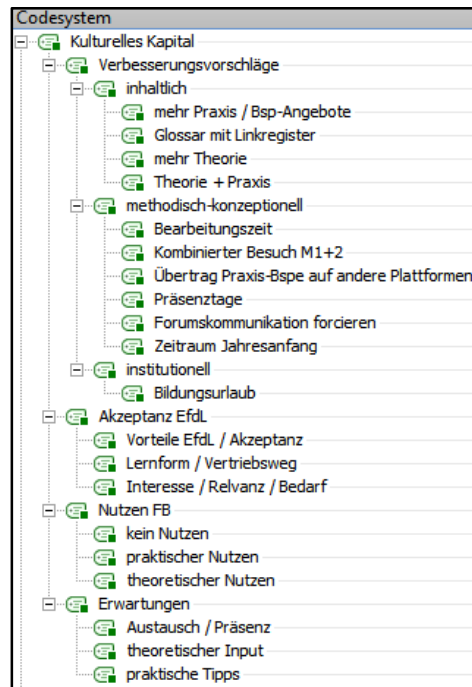
Anhang

A1: Übersicht Datenkorpus der quantifizierenden und qualitativen Daten

Forschungsdesign		Mehrstufiges, theoriegenerierendes, grounded theory orientiertes, mehrfach trianguliertes Mixed Methods Design			
	Phase	Datenerhebung	N=	Datenauswertung	Gesamt
	Pretest	Fragebögen paper & pencil	109	empirisch: deskriptiv-statistisch	109
Modul 1 (N = 27 TN; 12 LE's)	Eingang	halbstandardisierte Online-Fragebögen	27	empirisch: deskriptiv-statistisch	QUALI- TATIV 40
		Gruppendiskussion	2	qualitativ orientiert: computergestützt inhaltsanalytisch	
	Zwischen	halbstandardisierte Online-Fragebögen	223	empirisch: deskriptiv-statistisch	
	Abschluss	<i>Rückspiegelung Evaluationsergebnisse via PowerPoint / Live-Votum Metaplanwand</i>			
		Gruppendiskussion	2	qualitativ orientiert: computergestützt inhaltsanalytisch	
		<i>Fallstudien als teilnehmerspezifische Einzelfallanalysen: Lernaufgaben + Bearbeitung Lerneinheiten + Beteiligung an Evaluation + Präsenzterminen</i>			
		leitfadengestützte Telefoninterviews ½ Jahr später	25	qualitativ orientiert: computergestützt inhaltsanalytisch	
Modul 2 (N = 10 TN; 8 LE's)	Zwischen	halbstandardisierte Online-Fragebögen	50	empirisch: deskriptiv-statistisch	QUANTIFI- ZIEREND 310
	Abschluss	halbstandardisierte Online-Fragebögen	10	empirisch: deskriptiv-statistisch	
		<i>Rückspiegelung Evaluationsergebnisse via Statistikprogramm Beamer & Laptops</i>			
		Gruppendiskussion	1	qualitativ orientiert: computergestützt inhaltsanalytisch	
		leitfadengestützte Telefoninterviews ½ Jahr später	10	qualitativ orientiert: computergestützt inhaltsanalytisch	

A2: Codesystem der qualitativen Datenanalyse

Datenkorpus	5 Gruppendiskussionen und 35 Telefoninterviews
Datenanalyse	computergestützt qualitativ: MaxQDA-Software <i>(qualitativ: inhaltsanalytisch Grounded Theory quantifizierend: empirisch Text Retrieval)</i>
Kodierprozeduren	Offen, axial, selektiv
Rahmencodes	5
Codes	119
Subcodes	115
Codings gesamt	427



A3: Teilnehmerspezifische quantifizierende Analyse Kurs 1, Modul 1

Datenkorpus	15 Eingangsbefragungen + 125 Zwischenbefragungen	halbstandardisierte Online-Fragebögen	Datenpool Kurs 1
Datenanalyse	computergestützt quantifizierend: GrafStat-Software	empirisch deskriptiv-statistisch	Σ 140 (von 310)

Code	Modul2-TN	s	Mk	LE's / ZF / (sMk) / (tMk)	1.1.-1	1.1.-2	1.1.-3	1.1.-4	1.2.-1	1.3.-1	1.4.-1	2.1.-1	2.2.-1	2.2.-2	2.3.-1	2.3.-2	3.1.-1	3.1.-2	3.2.-1	3.2.-2	3.2.-3	3.3.-1	3.3.-2	4.1.-1	Forum	4.2.-1	4.2.-2	Datei abl.	4.2.-3	5.1.-1	5.2.-1	5.2.-2	Anz.ZF
					LE1.1				LE1.2	LE1.3	LE1.4	LE2.1	LE2.2		LE2.3		LE3.1		LE3.2			LE3.3		LE4.1		LE4.2			LE5.1	LE5.2			
180537		3		14 / 12 / (2) / (2)	2/2/1				2/2/1	2/2/2	2/2/2	2/2/2	2/2/1		2/2/1		2/2/1		2/2/2			2/2/1		2/2/1		2/2/2							
190426	x	3		14 / 12 / (3) / (2,75)	3/3/3				3/3/3	3/3/2	3/3/3	3/3/3	3/3/3		3/3/2		3/3/3		3/3/2			3/2/3		3/2/-		3/2/2							12
150649		3		14 / 11 / (2) / (1)	2/1/3				2/1/3	2/1/2	2/1/2	2/1/2	2/1/2		2/1/1		2/1/2		2/1/2			2/1/2		2/1/1									11
180953*	x	2		14 / 11 / (1) / (1)	1/1/1				1/1/1	1/1/1	1/1/1	1/-1	1/1/1		1/1/1		1/1/1		1/1/1			1/1/1		1/1/1									11
202127-020220	x	2		14 / 9 / (2) / (2,44)	2/3/3				2/2/3	2/2/2	2/2/3	2/2/3					2/3/3		2/3/3			2/2/2		2/3/3									9
110442	x	2		14 / 8 / (2) / (1,38)	2/2/1				2/1/1	2/1/1		2/3/1	2/1/1				2/1/1		2/1/1			2/1/2											8
300726	x	2		14 / 8 / (2) / (1,75)	2/1/1				2/1/1	2/2/1	2/2/2		2/2/2		2/2/2				2/2/2			2/2/2											8
040534		3		14 / 4 / (3) / (2,5)	3/3/3				3/2/3	3/3/2	3/2/2																						
100667-10667	x	2		13 / 9 / (2) / (2,11)	2/2/2				2/2/2	2/1/2	2/3/2		2/3/2		2/2/2		2/2/2		2/2/2			2/2/2				2/2/2							10
080450		3		12 / 5 / (2) / (1,4)	2/1/2							2/2/2	2/2/2				2/1/2					2/1/2											
110827		3		11 / 5 / (2,6) / (2,2)	3/3/2				3/2/2	2/2/2	3/2/2				krank	krank						2/2/2											
290856* ***	x	2		10 / 10 / (1,7) / (1)	1/1/1				2/1/3	2/1/3	2/1/3	2/1/3	1/1/2		1/1/1		2/1/2		2/1/2										2/1/2	2/1/2			10
050760*		2		7 / 7 / (1,57) / (1,29)	1/1/2				2/2/3	2/2/2	2/1/2	2/1/2	1/1/1					bis hier	1/1/1														79
160432**		2		6 / 5 / (2) / (1,0)	2/1/2				2/1/1	2/1/2		Urlaub	Urlaub	Urlaub	Urlaub	2/1/1		2/1/1															
231051		2		4 / 4 / (2,75) / (1,75)	2/1/2				krank	krank	krank	3/2/2	3/2/2									3/2/2											
ANONYM												x/2	x/2				x/1							x/2									
					40%				25%	25%	42%											25%	60%	50%	67%								

Legende & Abkürzungen

LE's	= Anzahl bearbeiteter Lerneinheiten	sMk/ tMk/ Umg Text	Aufg. bearbeitet
ZF's	= Anzahl bearbeit. Zwischenfragebögen	sMk-Verbesserung über den gesamten Verlauf	
sMk	= subjektive Medienkompetenz (Mittelwert)	sMk-Verbesserung im Vgl. EF-ZF	
tMk	= tatsächliche Medienkompetenz (Mittelwert)	Wissen nicht relevant	
Umg. Text	= Umgang mit dem Text (Mittelwert)	nur 1 von 2 Aufg. gelöst	

1.1 Text-/Medienbegriffe / 1.2 Akt. Lesekonzepte / 1.3 Spracherwerb / 1.4 Schriftspracherwerb / 2.1 Les-/Sprachförderung / 2.2 Les-/Sprachdiagnose
 2.3 Senioren / 3.1 Kulturen & Migrathintergrund / 3.2 Kanakprakt/PoetrySlam / 3.3 Interkultur. KJL / 4.1 Genderdifferenzen / 4.2 Mediennutzung
 5.1 Bildungsgeschichte / 5.2 Medienmoralisierung

A4: Teilnehmerspezifische Analyse Kurs 2, Modul 1

Datenkorpus	12 Eingangsbefragungen + 98 Zwischenbefragungen	halbstandardisierte Online-Fragebögen	Datenpool Kurs 2
Datenanalyse	computergestützt quantifizierend: GrafStat-Software	empirisch deskriptiv-statistisch	Σ 110 (von 310)

Code	Modul 2	sMK	LE's / ZF / (sMK) / (tMK)	1.1.-1	1.1.-2	1.1.-3	1.1.-4	1.2.-1	1.3.-1	1.4.-1	2.1.-1	2.2.-1	2.2.-2	2.3.-1	2.3.-2	3.1.-1	3.1.-2	3.2.-1	3.2.-2	3.2.-3	3.3.-1	3.3.-2	4.1.-1	Forum	4.2.-1	4.2.-2	Dateiabbl	4.2.-3	5.1.-1	5.2.-1	5.2.-2	AnzZF	
81227 (EF:050821)		4	14/12 / (1,92) / (1,67)	2/2/2				2/2/2	2/3/2	2/3/2	2/2/1							2/1/2			2/1/2		2/1/1						2/1/1	1/1/1			
280749	x	2	14/12 / (2) / (1,75)	2/2/2				2/2/3	2/1/1	2/1/2	2/2/2			2/1/2		2/2/2		2/2/2							2/2/2				2/2/2	2/2/2		12	
230246		2	14/5 / (2) / (1,4)					2/2/2	2/1/2	2/1/1	2/1/1																		2/2/1				
150125 (EF:120853)	x	3	14/4 / (2,75) / (2,5)	3/3/3					3/2/3	3/2/3																			2/3/2			4	
111254		2	13/9 / (1,33) / 1,0	2/1/1				Urlaub	2/1/1	2/1/1	1/1/1	1/1/1		1/1/1			krank	1/1/1 krank	krank	krank	krank	krank		1/1/1				1/1/1					
103158 / 010358?		2	12/1 / (1) / (1)					1/1/2									Urlaub	Urlaub	Urlaub	Urlaub	Urlaub												
120363*		1	10/8 / (1) / (1,38)	1/1/2	Urlaub	Urlaub	Urlaub	Technik	1/1/2	1/1/2		1/1/1		1/1/1				Urlaub	Urlaub	Urlaub	Urlaub			1/1/1				1/1/1		1/4/1			
150843		3	10/7 / (2,14) / 2,0	2/2/2				3/1/2	2/2/2	2/2/2	2/2/2			entschuldigt	entschuldigt	entschuldigt	entschuldigt	entschuldigt	entschuldigt	entschuldigt	entschuldigt					2/3/2				2/2/2			
121040 (121140)		2	10/4 / (2) / (1,75)	2/2/2				krank	2/2/2		2/1/1			2/2/2																			
211037	x	2	9/10 / (2) / (1)	2/1/1					2/1/2	2/1/3	2/1/2	2/1/1		2/1/2									2/1/1		2/1/1			2/1/1	2/1/1			10	
281236 (EF: 241236)		3	9/8 / (3) / (2,38)	3/3/2				3/2/2	Technik	Technik	3/3/3	3/3/2				entschuldigt	entschuldigt	entschuldigt	entschuldigt	entschuldigt	entschuldigt	entschuldigt		3/2/2		3/2/2		3/2/2	3/2/2				
261036 / 251036		3	9/7 / (2) / (1,72)	2/2/2				2/1/2	2/1/2	Zeitproblem	2/2/2					2/1/1		2/1/1															
ANONYM								2x/2/3			1x/3	1x/3		1x/3		1x/3		2x/2/2												1x		26	
				30%							25%	(86%)		50%		33%													43%	33%			

- Achtung, die Senioren-Einheit 2.3 wurde von ALLEN als NICHT relevant eingestuft - das liegt aber daran, dass wir nach "Arbeit MIT KP"! Daher nur gestrichelt

Legende & Abkürzungen

LE's	= Anzahl bearbeiteter Lerneinheiten	sMK/tMK/ Umg Text	Aufg. bearbeitet
ZF's	= Anzahl bearbeit. Zwischenfragebögen	sMK-Verbesserung über den gesamten Verlauf	
sMK	= subjektive Medienkompetenz (Mittelwert)	sMK-Verbesserung im Vgl. EF-ZF	
tMK	= tatsächliche Medienkompetenz (Mittelwert)	Wissen nicht relevant	
Umg. Text	= Umgang mit dem Text (Mittelwert)	nur 1 von 2 Aufg. gelöst	

1.1 Text-/Medienbegriffe / 1.2 Akt. Lesekonzepte / 1.3 Spracherwerb / 1.4 Schriftspracherwerb / 2.1 Lese-/Sprachförderung / 2.2 Lese/Sprachdiagnose / 2.3 Senioren / 3.1 Kulturen & Migrathintergrund / 3.2 Kanakprak/PoetrySlam / 3.3 Interkultur. KJL / 4.1 Genderdifferenzen / 4.2 Mediennutzung / 5.1 Bildungsgeschichte / 5.2 Medienmoralisierung

A5: Teilnehmerspezifische Analyse Modul 2

Datenkorpus	50 Zwischenbefragungen + 10 Abschlussbefragungen	halbstandardisierte Online-Fragebögen	Datenpool Modul 2 Σ 60 (von 310)
Datenanalyse	computergestützt quantifizierend: GrafStat-Software	empirisch deskriptiv-statistisch	

Code	1-1-1	1-1-2	2-1-1	2-1-2	2-2-1	2-2-2	2-3-1	2-3-2	2-4-1	2-4-2	2-4-3	3-1-1	3-1-2	3-1-3	3-1-4	3-2-1	3-2-2
			nur 1 werten		entw./oder								1 & 4 verpflichtend; 3 od. 4 optional				
	LE1.1		LE2.1		LE2.2		LE2.3		LE2.4			LE3.1				LE3.2	
280749																	
300726																	
150125 (EF:120853)																	
180953*	krank	krank															
211037																	
100667 /10667																	
202127 /020220																	
290856*??	entschuldigt	entschuldigt															
190426																	
110442																	
107 / 130	20		10		10		20		30			30					nicht werten, stattdessen
82,31																	10 für Teamarbeit gewertet

Legende

(Teil-)Aufgabe erledigt

sMk-Verbesserung über den gesamten Verlauf

sMk-Verbesserung im Vgl. EF-ZF

1. Bibliothek "all inclusive" /

2.1 Fokus Krabbelgruppe - Angebote für Eltern mit Kindern im PEKiP- & Kita-Alter / 2.2 Fit für den Übergang - Angebote für Kinder im Kita- & Vorschulalter / 2.3

Mehr als nur Bücherkisten: Kooperationsangebote für Regelschulen – schülerorientiert & lehrplanbezogen / 2.4 Freizeit in der Schule? /

3.1 Fördern fördern - Konzeptionelle Aspekte und die passende PR / 3.2 Qualitätskriterien in der eigenen Bibliothek /

A6: Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere hiermit eidesstattlich, dass

1. meine Dissertation mit dem Titel

Bildungspartner Bibliothek - Innovationsbedarf und Selbstwirksamkeit im Berufsfeld der BibliothekarInnen. Akzeptanz und Nachhaltigkeit eines Blended-Learning-Angebots zur Förderung der Leseförderkompetenz

an der Technischen Universität Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften, selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen in der Dissertation vermerkt wurden,

2. meine Dissertation in der gegenwärtigen oder in einer anderen Fassung weder an der Technischen Universität Dortmund noch an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorgelegt worden ist und
3. dies mein erster Promotionsversuch ist und diesem Promotionsverfahren keine erfolglos beendeten oder abgebrochenen Promotionsverfahren vorangegangen sind.

Dortmund, den 20. Juli 2015

Anja Hellenschmidt M.A.