

**Informationskompetenz bei der Suche nach  
wissenschaftlichen Quellen:  
Eine empirische Studie unter Studierenden der  
Universität Augsburg**

Bachelorarbeit  
zur Erlangung des Grades Bachelor of Arts (B.A.)  
an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der  
Universität Augsburg

Erstbetreuerin:  
Prof. Dr. Gabi Reinmann

Zweitbetreuerin:  
Prof. Dr. Christiane Eilders

© 2008 Julia Fink, Augsburg  
julia-fink@freenet.de

Ausgabe für w.e.b.Square

# I. Inhaltsverzeichnis

<b>I. Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>2</b>
<b>II. Abbildungs- / Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Theoretischer Teil .....</b>	<b>8</b>
2.1. Was ist Informationskompetenz? .....	8
2.1.1. Historischer Abriss des Verständnisses von Informationskompetenz .....	9
2.1.2. Neuere und aktuelle Verständnisse von Informationskompetenz (1990 – 2008) .....	13
2.1.3. Verschiedene Literacies als Bestandteile von Informationskompetenz .....	17
2.2. Welche Bedeutung hat Informationskompetenz und deren Integration? .....	20
2.3. Modelle zum Prozess der Informationssuche .....	21
2.4. Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulen....	29
2.4.1. Erwartungen von und an Hochschulabsolventen .....	29
2.4.2. Empfehlungen an die Hochschulen.....	32
2.4.3. Aktuelle Studien zum Suchverhalten Studierender .....	35
<b>3. Empirischer Teil .....</b>	<b>38</b>
3.1. Hypothese / Fragestellung .....	38
3.2. Methode / Forschungsdesign.....	39
3.2.1. Aufbau des Fragebogens .....	40
3.3. Auswertung und Interpretation.....	41
3.3.1. Angaben zur Person.....	41
3.3.2. Computer-Ausstattung der Studierenden .....	43
3.3.3. Art und Weise der Suche nach wissenschaftlicher Literatur.....	45
3.3.4. Einschätzung der Relevanz wissenschaftlicher Informationsmedien und Recherchemethoden für das eigenen Studium .....	50
3.3.5. Vor- und Nachteile elektronischer und nicht-elektronischer Recherche / Probleme und Hemmnisse zur effizienten Nutzung....	59
3.3.6. Erfahrungen / Einstellungen der Studierenden.....	69
<b>4. Schluss.....</b>	<b>75</b>
4.1. Zusammenfassung der Ergebnisse .....	75
4.2. Kritik / Einschränkungen an der Studie .....	76
4.3. Ausblick .....	77
<b>IV. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>79</b>

<b>V. Anhang</b> .....	<b>91</b>
1. Fragebogen .....	91
2. Verteiler Fragebogen .....	98

## **II. Abbildungs- / Tabellenverzeichnis**

Abbildung 1: „Information Literacy integrates many Literacies“ .....	17
Abbildung 3: „The Big6“ .....	22
Abbildung 4: „Model of Information Search Process“ .....	23
Abbildung 5: „Seven Pillars Model for Information Literacy“ .....	24
Abbildung 7: „Dynamisches Modell der Informationskompetenz“ .....	25
Abbildung 6: „Information Fluency“ .....	25
Abbildung 8: „Informationskompetenz 2.0“ .....	26
Tabelle A: „Vergleich Modelle Informationskompetenz“ .....	28
Abbildung 9: „Studiengänge der Befragten“ .....	42
Abbildung 10: „Angestrebte Abschlüsse der Befragten“ .....	42
Abbildung 11: „Fachsemester der Befragten“ .....	43
Abbildung 12: „Nutzung eigener Rechner an Uni nach Semester“ .....	43
Abbildung 13: „Nutzen Recherchemethoden Internet“ .....	45
Abbildung 14: „Nutzen wiss. Suchmaschinen nach Semester“ .....	46
Abbildung 15: „Nutzen Recherchemethoden Bibliothek“ .....	47
Abbildung 16: „Nutzen Fernleihe nach Geschlecht“ .....	48
Abbildung 17: „Nutzen Fernleihe nach Semester“ .....	48
Abbildung 18: „Nutzen sonstige Recherchemethoden“ .....	49
Abbildung 19: „Relevanz Recherche-Methoden“ .....	50
Abbildung 20: „Relevanz wiss. Suchmaschinen nach Semester“ .....	51
Abbildung 21: „Zufriedenheit Recherche-Ergebnisse“ .....	52
Abbildung 22: „Zufriedenheit mit Recherche nach Semester“ .....	53
Abbildung 23: „Nutze auch nicht-el. Informationsmöglichkeiten“ .....	54
Abbildung 24: „Nutze nur el. Informationsmöglichkeiten“ .....	54
Abbildung 25: „Finde mich in Bib besser zurecht als im Internet“ .....	55
Abbildung 26: „Nutzung el. Information in Lehre integriert“ .....	56
Abbildung 27: „Lehrende sehen el. Infos weniger gern“ .....	56
Abbildung 28: „Bib-Recherche, da Infos im Netz nicht ausreichend“ .....	57
Abbildung 29: „Überflutung mit elektronischen Informationen“ .....	59
Abbildung 30: „Keine Probleme Qualität / Bedeutung einzuschätzen“ .....	59
Abbildung 31: „Angebot unstrukturiert und unübersichtlich“ .....	60
Abbildung 32: „Nutzung el. Information lenkt ab“ .....	60
Abbildung 33: „Lehrende motivieren / unterstützen ausreichend“ .....	61
Abbildung 34: „Veranstaltungen gehen an Bedürfnissen vorbei“ .....	61
Abbildung 35: „Nutzung el. Information für Studienerfolg relevant“ .....	62
Abbildung 36: „IK kann ich im Beruf nicht gebrauchen“ .....	63
Abbildung 37: „Bereitgestellte Fachinfos in Printform reichen“ .....	63

Abbildung 38: „Bereitgestellte Print-Infos reichen nach Semester“ .....	64
Abbildung 39: „Lehrinhalte lassen sich nur persönlich vermitteln“ .....	64
Abbildung 40: „Mangel and Sprachkenntnissen“ .....	65
Abbildung 41: „Qualität der Informationen oft schlecht“ .....	66
Abbildung 42: „Ergebnisse sind unsystematisch“ .....	67
Abbildung 43: „Ergebnisse sind unüberschaubar“ .....	67
Abbildung 44: „Schnell passende Ergebnisse“ .....	68
Abbildung 45: „Sehr viele Ergebnisse“ .....	68
Abbildung 46: „Internet aktueller als Print“ .....	69
Abbildung 47: „Internet von Ort und Zeit unabhängig“ .....	70
Abbildung 48: „Bibliotheken sind umständlich“ .....	70
Abbildung 49: „Bibliotheken sind umständlich nach Semester“ .....	71
Abbildung 50: „Leihfrist ist zu kurz“ .....	71
Abbildung 51: „Kopieren ist zu aufwändig / teuer“ .....	72
Abbildung 52: „Bibliotheks-Recherche ist nicht mehr zeitgemäß“ .....	72
Abbildung 53: „Andere Angebote des Internets lenken ab“ .....	73
Abbildung 54: „Angebote des Internet lenken ab nach Semester“ .....	73

# 1. Einleitung

Information ist eine der wichtigsten Ressourcen des 21. Jahrhunderts. Ein selbständiger, bewusster und kritischer Umgang mit Informationen ist für heutige Studierende äußerst bedeutsam. Sowohl in der Wissenschaft als auch in der Wirtschaft wird von Absolventen ein routinierter Umgang mit Softwareprogrammen, dem Internet und die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen erwartet. Eine Grundvoraussetzung dafür ist der kompetente Umgang mit Informationen.

*„Ein typisches Informationsbedürfnis von Studierenden ist die Suche nach Quellen für eine Studien-, Diplom- oder Magisterarbeit. Dies betrifft Informationen zu einem Gebiet, in dem diese über geringe Expertise verfügen, aber einen möglichst vollständigen Überblick über alle Facetten der Thematik erwerben möchten. Benötigt werden daher Quellen, die einen guten Einstieg und Überblick über ein Thema geben und glaubwürdig sind.“ (Wissenschaftsrat, 2001, S. 11)*

Während früher das Karteikarten-System der Bibliothek nach passenden Quellen durchforstet wurde, findet die Recherche nun online über den OPAC (Online Public Access Catalogue) statt. Neben der Bibliotheksrecherche ist das Internet zu einer sehr wichtigen und viel genutzten Informationsquelle geworden. Die meisten Schüler und Studierenden starten ihre Suche nach Informationen über eine Suchmaschine im Internet<sup>1</sup>. Um sich in dieser stetig wachsenden Menge an verfügbaren Informationen effektiv zurechtzufinden und einen Nutzen aus den zahlreichen Angeboten ziehen zu können, bedarf es entsprechender Fähigkeiten, die unter dem Begriff ‚Informationskompetenz‘ zusammengefasst werden. Informationskompetenz meint neben der Fähigkeit, gezielt nach benötigten Informationen suchen zu können, auch sie kritisch bewerten und auswählen zu können. Denn was nutzt die Unmenge an Informationen, wenn man nicht dazu in der Lage ist, die brauchbaren von den unbrauchbaren zu trennen?

Die vielfältigen Möglichkeiten digitaler Informationsverbreitung und -gewinnung stellen neue Herausforderungen an die Nutzer. Im World Wide Web ist eine Qualitätssicherung kaum vorhanden, jeder kann seine Gedanken veröffentlichen. Viele Informationen sind unvollständig, veraltet, falsch, kommerziell geprägt oder unbelegt. Amateure können unter falschem Namen Werke publizieren, die keineswegs wissenschaftlich sein müssen. Deshalb setzt die Nutzung elektronischer Informationen auch die Fähigkeiten zum kritischen Denken und Bewerten von Informationen voraus. Dazu sollte jeder befähigt sein, denn die effektive Nutzung von elektronischen Informationen ist in der Informationsgesellschaft eine wichtige Voraussetzung, um sich aktiv am Geschehen beteiligen zu können. Informationskompetenz ist nicht nur im Hochschulkontext von Bedeutung sondern auch im Alltag sowie im beruflichen und privaten Leben.

---

<sup>1</sup> vgl. OCLC, 2005, S. 1-1 bzw. Heinze, 2008

An deutschen Hochschulen wurde die Notwendigkeit der Vermittlung von Informationskompetenz erst nach und nach erkannt, als einige Studien erhebliche Defizite der Studierenden und teilweise auch der Lehrenden bezüglich des Umgangs mit Informationen aufdeckten (vgl. Stefi-Studie, 2001). Seither wurden (vor allem im amerikanischen Raum) einige Modelle zur Integration der Informationskompetenz in die Hochschullehre entwickelt, die in Deutschland aber hauptsächlich von den Universitätsbibliotheken und nicht von den Hochschulen selbst aufgegriffen wurden.

Die heutigen Studierenden, die zum Großteil mit dem Internet und seinen vielfältigen Möglichkeiten aufgewachsen sind, scheinen sich mit den Technologien gut auszukennen und erwecken den Eindruck als würden sie niemals eine Gebrauchsanweisung für irgend etwas benötigen (vgl. Lorenzo et al., 2006, S. 2). Nichtsdestotrotz sind sie oft nicht in der Lage, effektiv nach wissenschaftlichen Informationen zu recherchieren. Wenn sich Studierende mit einem Thema noch nicht auskennen, fällt es ihnen schwer die gefundenen Ergebnisse richtig zu bewerten, sie zu verstehen oder die Qualität nach wissenschaftlichen Kriterien einzuschätzen (vgl. Heinze, 2008a). Die schier unüberschaubare Menge an Informationen erschwert eine begründete Auswahl. Ein erheblicher Teil der Studierenden an der Universität Augsburg fühlt sich von Informationen überflutet.<sup>2</sup>

Aufgabe der Hochschulen und Hochschullehrenden muss es deshalb sein, den Studierenden dabei zu helfen, einen hohen Grad an Informationskompetenz zu erlangen, damit sie sowohl im Studium und Alltag als auch im späteren Berufsleben dazu befähigt sind selbständig Probleme zu lösen und Entscheidungen eigenständig zu treffen. Der kompetente Umgang mit, sowie die effektive und ethische Nutzung von Informationen sind Voraussetzungen für lebenslanges Lernen, das in der heutigen Zeit immer mehr an Bedeutung gewinnt und von den Hochschulen gefördert werden sollte (vgl. Berliner Kommuniké, 2003).

Aus diesem Grund wurde am Institut für Medien und Bildungstechnologie (imb) der Universität Augsburg das Projekt i-literacy ins Leben gerufen. Ziel des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) unterstützten Projekts ist es,

*„dass Studierende während ihres Studiums umfassende Fähigkeiten zur kompetenten Nutzung von Information aus traditionellen sowie digitalen Medien zum wissenschaftlichen Arbeiten entwickeln. [...] Informationskompetenz soll systematisch in das Hochschulstudium integriert werden, um erkannte Defizite zu beheben und um die Qualität der Studienleistungen sowie des Studiums zu erhöhen.“*  
(Heinze, 2008a, S. 6)

---

<sup>2</sup> siehe Masterarbeit von Kristin Oehl zum Thema Informationsflut, 2008

Aufbauend auf Ergebnissen empirischer Studien soll mithilfe des Projekts i-literacy ein Modell zur Vermittlung von Informationskompetenz in der Hochschulbildung entwickelt werden. Im Vorfeld werden dazu Befragungen unter den Studierenden durchgeführt, um zunächst den Bedarf an Informationskompetenz-Veranstaltungen zu ermitteln.

### **Gegenstand und Aufbau dieser Arbeit**

Diesem Zweck dient die vorliegende Arbeit. Nachdem eine erste Studie von Nina Heinze (2008a) gezeigt hat, dass bei Augsburger Studierenden Defizite bezüglich ihrer Recherchefähigkeiten zu verzeichnen sind, sollen nun konkretere Erkenntnisse hierzu gewonnen werden. Dazu führe ich im Rahmen dieser Arbeit eine Befragung durch, in der geklärt werden soll, wie die Studierenden der Universität Augsburg mit Informationen umgehen, wie sie recherchieren, welche Informationssysteme sie dabei nutzen und welche Vor- bzw. Nachteile sie in ihrer Recherchestrategie sehen.

Auf diese Weise können konkrete Defizite bei der Recherchefähigkeit, die einen Teil der Informationskompetenz ausmacht, festgestellt werden und das Suchverhalten der Augsburger Studierenden analysiert und untersucht werden. Letztendlich ist es so möglich, bestehende Mängel gezielt zu beheben.

Bevor die empirischen Ergebnisse der Umfrage ausgewertet und interpretiert werden, möchte ich als theoretische Grundlage einige Definitionen und Verständnisse von Informationskompetenz darstellen, die Bedeutung von Informationskompetenz aufzeigen und auf Modelle zum Informationsprozess hinweisen.

## 2. Theoretischer Teil

### 2.1. Was ist Informationskompetenz?

Informationskompetenz ist die deutsche Übersetzung des aus dem anglo-amerikanischen stammenden Begriffs Information Literacy. Ich verwende die beiden Begriffe hier synonym auch wenn in der Literatur über die Gleichbedeutung diskutiert wird.

Informationskompetenz wird sowohl von der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), dem Wissenschaftsrat (WR), sowie im Rahmen des Bologna-Prozesses (vgl. Berliner Kommuniqué, 2003) als eine grundlegende Komponente zur effektiven Nutzung und Organisation von Wissen und Informationen sowie als Schlüssel für ein erfolgreiches Leben beschrieben.

Was ist Literacy? Früher verstand man darunter den Erwerb der Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen. 2004 beschreibt das UNESCO „Literacy Assessment and Monitoring Programme“ (LAMP) Literacy als

*„the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning enabling an individual to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potentials, and to participate fully in the community and wider society.“* (LAMP, 2004, in: Martin, 2006, S. 7)

Für ein erfolgreiches Studium, zur Alltagsbewältigung und im Beruf ist seit der Entwicklung der Informationsgesellschaft und der Explosion an digital verfügbaren und multimedial verbreiteten Informationen eine weitere Fähigkeit von elementarer Bedeutung: Informationskompetenz. (Nicht nur) Studierende müssen in der Lage sein, einen Bedarf an Informationen zu erkennen, gezielt nach ihnen zu suchen, sie kritisch auszuwählen und effektiv weiter zu nutzen. Diese Fähigkeiten sind unter dem Begriff Information Literacy zusammengefasst.

Im folgenden Kapitel geht es um die Entstehung des Begriffs Information Literacy im englischsprachigen bzw. Informationskompetenz im deutschsprachigen Raum und darum, wie verschiedene Wissenschaftler versucht haben diese Kompetenz zu definieren.



### 2.1.1. Historischer Abriss des Verständnisses von Informationskompetenz

Der Begriff Information Literacy ist maßgeblich durch das amerikanische Bibliothekswesen in den 70er Jahren geprägt worden. Im Zusammenhang mit der rasch wachsenden Informationsmenge und der zunehmenden Anzahl an Studierenden bemerkten Bibliothekare und Informationswissenschaftler, dass ein bewusster Umgang mit der wertvollen Ressource Information immer wichtiger werden würde. Jeder Mensch sollte deshalb lernen, wie man Informationen recherchiert und effektiv nutzt. Denn allein das Angebot an Informationen bietet noch keinen Mehrwert, sondern entsteht erst durch eine sinnvolle Weiternutzung. Als geeignete Institution zur Vermittlung von Informationskompetenz stellten sich damals wie heute Bibliotheken dar. Sie halten ein vielfältiges Angebot an Informationen bereit und haben Erfahrungen in der formalen sowie inhaltlichen Informationserschließung (vgl. Henkel, 2008). Eben dieses Konzept einer „Teaching Library“ (vgl. Homann, bzw. Hapke) wurde bereits Ende des 19. Jahrhunderts von einzelnen Bibliothekaren erkannt:

*“A librarian should be more than a keeper of books; he should be an educator. ...All that is taught in college amounts to very little; but if we can send students out self-reliant in their investigations, we have accomplished very much.”* (Robinson, 1876, in: Pilerot, 2006, S. 80)

*„Die Bibliothek ist eine Lernstätte, nicht ein Lager für Bücher.“* (Dewey, 1876, in: Sieweke, 2004, S. 16)

#### Frühe Definitionen von und Gedanken zur Informationskompetenz (1974-1988)

Einer der ersten, der Information Literacy definierte, war 1974 Paul G. Zurkowski, Präsident der Information Industry Association (IIA). In dem Bericht *„The Information Service Environment: Relationships and Priorities“*<sup>3</sup> versteht er darunter Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Informationsressourcen zur Anwendung im Beruf sowie zum Lösen von Problemen (vgl. Gruner, 2003):

*„People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems.”* (Zurkowski, 1974, in: Bawden, 2001, S. 9)

---

<sup>3</sup> Zurkowski, Paul G.. 1974. The Information Environment: Relationships and Priorities. National Commission on Libraries and Information Science. Related Paper No. 5. Washington D.C. Leider konnte ich diese Publikation nicht einsehen, da sie offenbar nur als Mikrofiche in Bibliotheken in den USA vorhanden ist.

Im selben Jahr beschrieb auch der deutsche Arbeits- und Bildungsforscher Dieter Mertens in seinen „*Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*“ die Schlüsselqualifikation „Informiertheit über Informationen“, die vier Dimensionen beinhaltet:

- „*Das Wissen über das Wesen von Informationen*“
- *Die Gewinnung von Informationen*
- *Das Verstehen von Informationen, sowie*
- *Das Verarbeiten von Informationen*“ (Mertens, 1974, S. 41)

Die Erkenntnis, dass der kompetente Umgang mit Informationen den Stellenwert einer Schlüsselqualifikation einnimmt, war in den 70er Jahren in der Bundesrepublik in gewisser Weise revolutionär, denn selbst über 25 Jahre später sind Informations- und Wissensmanagement-Kompetenzen an deutschen Hochschulen noch nicht als Schlüsselqualifikation anerkannt worden (vgl. Klatt et al., 2001, Wissenschaftsrat, 2000). Dies wird auch dadurch deutlich, dass die meisten Initiativen zur Informationskompetenz nicht von Hochschulen, sondern von Hochschulbibliotheken getragen werden.

Computer und die damit zusammenhängenden neuen Technologien stellen heute ein wichtiges Werkzeug für das Retrieval von Informationen dar (vgl. Bättig, 2005), das besonders in der Hochschulbildung von Bedeutung ist. Diese Tatsache nahmen in den USA immer mehr Bibliothekare und Lehrende wahr und erkannten die Notwendigkeit der Vermittlung von Informationskompetenz. So auch Lee Burchinal von der Texas A&M University. Auf einem Symposium 1976 beschrieb er Information Literacy als die Fähigkeit, effektiv nach Informationen zu suchen und sie zu nutzen, um Probleme besser bewältigen und Entscheidungen finden zu können:

*„To be information literate requires a new set of skills. These include how to locate and use information needed for problem-solving and decision-making efficiently and effectively.”* (Burchinal, 1976, in: Bättig, 2005, S. 8)

Major R. Owens weitet die Bedeutung von Informationskompetenz aus, indem er sie als Grundvoraussetzung für ein aktives Staatsbürgertum sowie für das Vorhandensein von Demokratie an sich sieht:

*„Information literacy is needed to guarantee the survival of democratic institutions. All men are created equal, but voters with information resources are in a position to make more intelligent decisions than citizens who are information illiterates. The application of information resources to the process of decision-making to fulfill civic responsibilities is a vital necessity.”* (Owens, 1976, in: Bawden, 2001, S. 18)

Er betont, dass Information Literacy eine grundlegende Fähigkeit zur effektiven Informationsrecherche und -nutzung auch außerhalb der Berufs- und Bildungswelt ist. Sie ist Voraussetzung dafür, selbständig Informationen zu recherchieren, sie kritisch zu hinterfragen, sich eine eigene Meinung zu bilden, intelligente Entscheidungen treffen zu können und sich aktiv am (politischen) Geschehen beteiligen zu können.

Carol C. Kuhlthau wiederum definiert 1987 in ihrem Buch *„Information Skills for an Information Society: A Review of Research“* Informationskompetenz als eine Vereinigung von Bibliotheks- und Computerkompetenz. „Ihre Beschreibung [...] schließt, neben der Fähigkeit zu lesen und Informationen effektiv im Alltag einzusetzen, auch das Erkennen des Informationsbedarfes, das Suchen von Informationen und die Fähigkeit des Umganges mit Informationen der Massenmedien ein.“ (Gruner, 2003, S. 4) Sie erkennt, dass die technischen und sozialen Entwicklungen der 80er Jahre neue Anforderungen an die Hochschulbildung stellen und diese nur durch stetes Lernen bewältigt werden können. Deshalb, so Kuhlthau, wäre es Aufgabe der Bibliotheken, die Informationskompetenz im Curriculum der Studierenden zu verankern und sie zu einer effektiven Recherche zu befähigen (vgl. Gruner, 2003, bzw. Hapke).

### **Definitionen und Empfehlungen der American Library Association (1989)**

Auch die American Library Association (ALA) erkannte Mitte der 80er Jahre, dass die Informationsgesellschaft eine große Herausforderung darstellt und Information Literacy zu einer notwendigen Fertigkeit für Studierende geworden war. Jeder einzelne Mensch sollte das Recht dazu haben, mit dem technischen Wandel Schritt zu halten, was nur durch gute Informiertheit möglich ist:

*„To promote economic independence and quality of existence, there is a lifelong need for being informed and up-to-date.“* (ALA, 1989)

Der ALA wurde bewusst, wie dringend es war der Informationskompetenz einen neuen Stellenwert einzuräumen, sie klar zu beschreiben und ihre Bedeutung aufzuzeigen. Deshalb gründete sie 1987 das Presidential Committee on Information Literacy mit dem Auftrag Informationskompetenz zu definieren und ein Modell zur Vermittlung bereitzustellen. In ihrem *„Final Report“* von 1989 kommen die Expertinnen und Experten<sup>4</sup> des Komitees zu folgender Definition:

*“To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.“* (ALA, 1989)

---

<sup>4</sup> Mitglieder des Komitees waren unter anderem Patricia S. Breivik und Carol C. Kuhlthau, die noch weitere bedeutende Pionierarbeit zu diesem Thema geleistet haben.

Diese Definition wird seitdem häufig herangezogen, zitiert, diskutiert und weiterentwickelt.<sup>5</sup> Sie ist Basis vieler Initiativen und Modelle und stellt einen Wendepunkt in der Geschichte der Informationskompetenz dar. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der im „*Final Report*“ angesprochen wird, ist die Erkenntnis, dass Informationskompetenz Grundvoraussetzung für Lebenslangen Lernens<sup>6</sup> ist:

*“Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand.”* (ALA, 1989)

Zur Schaffung einer informationskompetenten Bevölkerung plädiert die ALA in ihrem Abschlussbericht deshalb für die Integration der Informationskompetenz in die Schul- und Hochschulbildung und gibt am Ende ihrer Ausführungen sechs Empfehlungen an die für Bildung Verantwortlichen, die langfristig zu einem Umdenken im Bildungssystem führen sollten:

1. *Überprüfung des Informationsmanagement[s]*
2. *Gründung einer Koalition für Informationskompetenz*
3. *Durchführung von Forschungsprojekten, um die Notwendigkeit des effektiven Gebrauchs von Informationen herauszustellen*
4. *Verbesserung des Lernklimas an Hochschulen*
5. *Ergänzung der Lehrerausbildung durch Aspekte der Informationskompetenz*
6. *Verständnis für die Wichtigkeit von Informationskompetenz in Bezug auf Demokratie, Wirtschaft und Bildung.* (vgl. Gruner, 2003, S. 5)

Als Antwort auf diese Empfehlungen wurde 1989 das National Forum on Information Literacy (NFIL)<sup>7</sup> gegründet, das heute aus über 90 nationalen und internationalen Organisationen besteht. Das NFIL möchte das Bewusstsein für Informationskompetenz in der Bevölkerung schärfen, fördert und initiiert Forschungsprojekte weltweit und unterstützt Institutionen bei der Vermittlung von Informationskompetenz. Außerdem trifft sich das Forum mehrmals jährlich in Washington D.C. und arbeitet an neuen Konzepten.

---

<sup>5</sup> Interessante Arbeiten zum Thema formulierten u.a. Olsen & Coons (1989), Jackson (1989), Breivik & Gee, Kuhlthau, Rader (1990, 1991), Doyle („Delphi Studie“, 1992), Lenox & Walker (1993), Murdock (1995), Shapiro & Hughes (1996), Bruce (1997), Limberg (1998), Mosley (1998). Kritische Stimmen finden sich u.a. bei McCrank (1991), Foster (1993), Snavely & Cooper (1997), Hapke, Bättig (2005)

<sup>6</sup> Das Konzept des Lebenslangen Lernens meint die Fähigkeit eigenständig über die Lebensspanne hinweg zu lernen. (vgl. Horton / UNESCO, 2008)

<sup>7</sup> Siehe: <http://www.infolit.org/index.html>

## 2.1.2. Neuere und aktuelle Verständnisse von Informationskompetenz (1990 – 2008)

Christina Doyle nutzte 1992 in Zusammenarbeit mit dem NFIL die Delphimethode<sup>8</sup>, um zu einer umfassenden Definition von Informationskompetenz zu gelangen. Die an der Befragung teilnehmenden Experten sammelten Eigenschaften von Informationskompetenz, sortierten sie nach ihrer Wichtigkeit und formulierten folgende Definition:

*Information Literacy is "the ability to locate, evaluate and use information from a variety of sources". (Doyle, 1996, in: Chagari / IFLA, 2005, S. 2)*

Außerdem wurden zehn Attribute einer informationskompetenten Person aufgelistet, die ein Grundgerüst für die Implementierung von Information Literacy in das Bildungssystem darstellten:

*„An information literate person is one who:*

- *recognizes that accurate and complete information is the basis for intelligent decision making*
- *recognizes the need for information*
- *formulates questions based on information needs*
- *identifies potential sources of information*
- *develops successful search strategies*
- *accesses sources of information including computer-based and other technologies*
- *evaluates information*
- *organizes information for practical application*
- *integrates new information into an existing body of knowledge*
- *uses information in critical thinking and problem solving.“ (Doyle, 1992, in: Bättig, 2005, S. 9)*

1996 philosophierten Jeremy Shapiro und Shelley Hughes in *"Information Literacy as a Liberal Art"*, ob Informationskompetenz als eine neue „Liberal Art“ (Geisteswissenschaft) gesehen werden kann:

*“Or is it [...] something broader, something that enables individuals not only to use information and information technology effectively and adapt to their constant changes but also to think critically about the entire information enterprise and information society? Something more akin to a "liberal art" - knowledge that is part of what it means*

---

<sup>8</sup> Die Delphimethode ist eine systematische, mehrstufige Experten-Befragung, um verschiedene Verständnisse zu einem „Trend“ zusammenzuführen. (vgl. <http://217.160.35.246/organizations/2/or-db-d.htm>)

*to be a free person in the present historical context of the dawn of the information age?" (Shapiro / Hughes, 1996)*

Im weiteren Verlauf geben sie Vorschläge für die Entwicklung eines neuen Studienplans an Hochschulen, wobei sie Information Literacy in sieben Dimensionen gliedern:

1. *Tool Literacy: the ability to understand and use the practical and conceptual tools of current information technology (software, hardware, multimedia, computer and network applications)*
2. *Resource Literacy: the ability to understand the form, format, location and access methods of information resources (classification and organization of resources)*
3. *Social-structural literacy: knowing that and how information is socially situated and produced (trajectory of publication of scholarly articles)*
4. *Research literacy: the ability to understand and use IT-based tools relevant to the work of today's researcher and scholar (conceptual and analytical limitations of research software)*
5. *Publishing literacy: the ability to format and publish research and ideas electronically, in textual and multimedia forms (WWW, e-mail, distribution lists, CD-ROMs)*
6. *Emerging technology literacy: the ability to ongoingly adapt to, understand, evaluate and make use of the continually emerging innovations in information technology (human, organizational and social context of technologies)*
7. *Critical Literacy: the ability to evaluate critically the intellectual, human and social strengths and weaknesses, potentials and limits, benefits and costs of information technologies (historical, philosophical, socio-political and cultural perspective) (vgl. Shapiro et al., 1996)*

Eine andere Definition, die auch die Fähigkeit zu kritischem Denken berücksichtigt liefert Christine Bruce 1997. Sie beschreibt Information Literacy als die:

*„[...] ability to operate effectively in an information society. This involves critical thinking, an awareness of personal and professional ethics, information evaluation, conceptualising information needs, organising information, interacting with information professionals and making effective use of information in problem-solving, decision-making and research [...].“ (Bruce, 1997, in: Bättig, 2005, S. 19f)*

1998, neun Jahre nach ihrem „Final Report“, erörtert die ALA in dem Bericht „*A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*“ die bisherigen Fortschritte und Entwicklungen. Die ALA ist mit der Gründung des

NFIL sowie mit den in der Zwischenzeit angestellten Forschungsprojekten und Initiativen zur Verbesserung des Lernklimas zwar zufrieden, empfiehlt aber diese Entwicklungen dringend fortzusetzen. Sie stellt auch fest, dass im Bereich der Lehrerausbildung keine Fortschritte gemacht wurden, da eine Verankerung in den Ausbildungslehrplänen der Lehrer nicht erfolgt war (vgl. Gruner, 2003). Als Grundlage für bibliothekarische Schulungsaktivitäten entwickelte die ALA fünf richtungsweisende Standards der Informationskompetenz für Studierende:

*“The information literate student*

- 1. determines the nature and extent of the information needed*
- 2. accesses needed information effectively and efficiently*
- 3. evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system*
- 4. individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose*
- 5. understands many of the economic, legal, and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally.” (ALA, 1998b)*

Jeder der fünf Standards, die erst 2002 von Benno Homann ins Deutsche übersetzt wurden, ist mit drei bis sieben Indikatoren und Beispielen untersetzt, die als Hilfestellungen zur Verbesserung des individuellen Lernprozesses gesehen werden können (vgl. Homann, 2002).

Informationsangebote, -systeme und -formen haben sich in den letzten Jahren stark weiterentwickelt. Die Informationssuche findet primär online über allgemeine Suchmaschinen wie Google (vgl. Heinze, 2008a). Das Verständnis von Informationskompetenz muss sich deshalb zum einen in Richtung der elektronischen Recherche erweitern und die Fähigkeiten zur Bewertung und kritischen Auswahl der gefundenen Informationen stärker thematisieren, zum anderen müssen aber auch individuelle Bedürfnisse und Erwartungen auf Seiten der Nutzer Beachtung finden. Informationskompetenz meint heute ein wesentlich größeres Spektrum an Fähig- und Fertigkeiten als vor knapp zwanzig Jahren.

Zum aktuellen Verständnis von Informationskompetenz im deutschen Raum taucht in der Literatur ein Name immer wieder auf: Thomas Hapke. In seinen Thesen spricht er – in Anlehnung an den Gedanken des Web 2.0 – von „Informationskompetenz 2.0“ und betont die interaktiven und kollaborativen Elemente, die sich daraus ergeben:

*Informationskompetenz 2.0*

- 1. umfasst ein ganzheitliches Verständnis von Informations- und Lernprozessen*
- 2. ist eine von vielen Schlüsselkompetenzen*
- 3. ist eine „Lernerfahrung“*

4. *ist im Web 2.0 ein Prozess, umfasst nicht nur Lernen mit und durch Informationen sondern verstärkt Lernen über Informationen und Wissen.*
5. *Informationskompetenz 2.0-Förderung nutzt Hilfsmittel des Web 2.0 (Hapke, 2007, S. 3)*

Informationskompetenz 2.0 meint neben effizienten Recherche- und Navigationsstrategien auch die Kreativität, den eigenen Informations- und Lernprozess bewusst und bedarfsgerecht zu gestalten. Hapke bemerkt kritisch, dass Standards, wie sie z.B. 1998 von der ALA entwickelt wurden, zwar eine gute Hilfe für die eigene Reflektion sein können und vielleicht auch aus politischen und Marketing-Gesichtspunkten wichtig erscheinen mögen, Informationskompetenz aber eigentlich mehr ist, als sich in Standards abbilden lässt. (vgl. Hapke, 2007)

### **Zusammenfassung / Zugrunde liegendes Verständnis für diese Arbeit**

Als Folgerung der in diesem Kapitel behandelten verschiedenen Definitionen von Informationskompetenz lässt sich der Schluss ziehen, dass jede zwar aus einem anderem Blickwinkel entwickelt wurde, sich insgesamt aber doch einige Gemeinsamkeiten im Verständnis von Information Literacy finden lassen. Am weitesten verbreitet sind wohl die Formulierungen der ALA in ihrem „*Final Report*“ von 1989. Für die hier vorliegende Arbeit, möchte ich zehn Fähigkeiten, die meiner Ansicht nach einen informationskompetenten Studierenden und Menschen auszeichnen, darstellen:

- Erkennen und Beschreiben eines Informationsbedürfnisses (egal welcher Art, ob im Alltag, im universitären oder im beruflichen Umfeld)
- Wissen über mehrere geeignete Suchsysteme und -strategien sowie deren effektive Anwendung
- Suchen und Finden der benötigten Informationen durch intelligente Nutzung verschiedener Informationssysteme und Berücksichtigung unterschiedlicher Informationsformen (z.B. elektronisch, nicht elektronisch, multimedial...)
- Bewerten der Relevanz, Qualität und gegebenenfalls der Wissenschaftlichkeit der gefundenen Informationen und Quellen in Bezug auf deren Erstellungshintergrund, Aktualität und Brauchbarkeit (vgl. Gruner, 2003)
- Auswahl und Organisation der relevanten Informationen/Quellen in einer Art und Weise, die eine Weiterverarbeitung und Integration in das bereits vorhandene Wissen ermöglichen
- Verstehen der ethischen und rechtlichen Hintergründe von Informationen und korrektes Zitieren
- Kritisches Sichten, intelligentes Exzerpieren und kreatives Synthetisieren der relevanten Informationen



- Effektive Nutzung der Informationen durch wissenschaftliches Arbeiten, um den ermittelten Bedarf zu decken, die vorher definierten Ziele zu erreichen oder neue Erkenntnisse zu gewinnen
- Präsentation der eigenständig aufbereiteten Informationen für andere in einer logisch nachvollziehbaren Struktur, einer anschaulichen, ansprechenden Art und Weise und mit geeigneten didaktischen Mitteln und technischen Möglichkeiten
- Fähigkeit zur Reflexion und die Bereitschaft den eigenen Informationsprozess ein Leben lang durch professionelle Hilfestellungen weiterzuentwickeln, um eigenständige Recherchen effektiv und effizient durchführen zu können

### 2.1.3. Verschiedene Literacies als Bestandteile von Informationskompetenz

Aus den verschiedenen Definitionen von Informationskompetenz ergeben sich konkrete Fähigkeiten, die nur gemeinsam einen kompetenten, effizienten und verantwortungsbewussten Umgang mit Informationen und Quellen ermöglichen:

*„Informationskompetenz [...] ist im universitären Umfeld immer Teil einer Vielzahl weiterer, oft verwandter Schlüsselkompetenzen im Bereich wissenschaftlichen Arbeitens und effektiver Studientechniken sowie berufsbezogener Anforderungen. Informationskompetenz wird [deshalb] auch als [eine] Meta-Kompetenz [(vgl. Annemaree Lloyd)] bezeichnet, die das Erlernen neuer Fähigkeiten und neuen Wissens erst ermöglicht.“ (vgl. Hapke, 2007, S. 5)*

Die folgende Grafik zeigt, welche Kompetenzen Information Literacy umfasst:

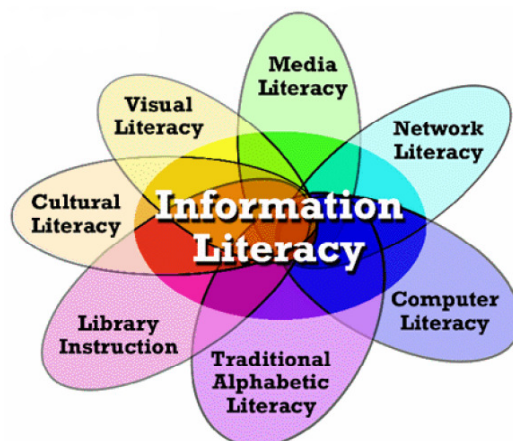


Abbildung 1: „Information Literacy integrates many Literacies“  
(Quelle: Maberry, 2008, inspired by Kathleen Tyner “Literacy in a Digital World“, 1998)

### **Media Literacy**

Media Literacy, im Deutschen Medienkompetenz, meint den kritischen Umgang mit Informationen der Massenmedien, wobei die Bewertung und Analyse gedruckter und elektronischer Medien im Vordergrund steht. Medienkompetenz beschreibt die Fähigkeit, kompetent die Neuen Medien und deren Zusammenwirken zu begreifen, übergreifende und spezifische Strukturen wahrzunehmen sowie Medieninhalte analysieren, bewerten und evaluieren zu können (vgl. Bättig, 2005).

### **Digital Literacy**

Digital oder Digital Information Literacy umfasst Network Literacy, Internet Literacy, Hyper-Literacy und Multimedia-Literacy. Unter Digital Literacy versteht man die Fähigkeit Multimedia- und Hypertexte lesen und verstehen zu können. Dazu gehört unter anderem „das Bewerten der gefundenen Informationen, die Aufstellung einer persönlichen Informationsstrategie, das sinnvolle Ergänzen traditioneller Medienformen und die Einschätzung des Wertes und der Vollständigkeit verlinkter Texte.“ (Bättig, 2005, S.11)

### **Computer Literacy**

Synonyme zu Computer Literacy sind IT-, Information Technology, Electronic und Electronic Information Literacy. Computer Literacy beinhaltet Hardware, Software und Applications Literacy und meint zusammengefasst den effektiven Einsatz und die Nutzung von Computern. Information Technology Literacy wird meist synonym verwendet, beinhaltet aber noch umfassendere Aspekte, die sich nicht nur auf die Computernutzung, sondern auch auf die Nutzung anderer Informationstechnologien wie z.B. der Telekommunikation beziehen.

### **Traditional Alphabetic Literacy**

Traditional Alphabetic Literacy ist synonym zu Basic, Core und Foundation Literacy und umfasst den Erwerb der drei Basiskompetenzen: Lesen, Schreiben und Rechnen, wie man sie im Alltag benötigt. (vgl. Horton / UNESCO, 2008) Traditional Alphabetic Literacy meint die Fähigkeit geschriebene Schriftzeichen und numerische Zeichen verstehen und mit ihnen kommunizieren zu können.

### **Library Literacy**

Ein wesentlicher Teil der Informationskompetenz ist die Library Literacy, die die Befähigung zur selbständigen Nutzung der Bibliothek und ihrer Dienstleistungsangebote umschreibt.

## **Cultural Literacy**

Die UNESCO (2008) versteht unter Cultural Literacy das Wissen über und das Verstehen von den charakteristischen Traditionen eines Landes, einer Religion, einer ethnischen Gruppe oder eines Stammes.

*“An important element of understanding Information Literacy is an awareness of how cultural factors impact, perhaps both positively and negatively, the efficient use of modern information and communication technologies. The dramatic and pervasive spread of cell telephones and wireless communications in all continents, but especially Africa, Latin America and Asia, is in no small measure the result of the willingness of local populations to perceive, accept and adapt those technologies into their cultures.”* (Horton / UNESCO, 2008, S. 8)

Ein zentraler Gedanke ist der des Digital Divide: Nicht alle Medien sind in allen Kulturen gleichermaßen vorhanden, akzeptiert und genutzt. Dies ist allein schon aufgrund des unterschiedlichen Ausmaßes an Angeboten und verfügbaren Informationen in der Landessprache der Fall.

## **Visual Literacy**

Das Konzept der Visuellen Kompetenz stammt aus der Kunsterziehung und schließt sowohl physische als auch psychische Aspekte der Wahrnehmung mit ein. Betrachtet wird die Art und Weise, wie Künstler und Designer Gebrauch von Perspektive, Licht, Farbe und anderen Techniken der visuellen Kommunikation machen. Visuell wahrnehmbare Bilder sind sowohl in der Kunst als auch in der Wissenschaft ein wichtiges Medium, Informationen zu vermitteln und Bedeutungen zu kommunizieren (vgl. Martin, 2006).

## **Academic Literacy**

Das Konzept der Academic Literacy beschreibt die Fähigkeiten, die Studenten benötigen, um ein Hochschulstudium zu absolvieren und sich in der spezifischen Umgebung zurecht zu finden. Academic Literacy schließt verschiedene Fähigkeiten und Strategien mit ein, wie z.B. kritisches Denken, Problemlösekompetenz, Konzentrationsfähigkeit, Zeitmanagement, Klausurvorbereitung, Teamfähigkeiten, Lernen mit Medien (vgl. Kope, 2006)

Diese Aufstellung der verschiedenen Literacies, verdeutlicht wie bedeutsam die Integration der Meta-Kompetenz Information Literacy in die Curricula der Bildungssysteme ist. Zusammenfassen möchte ich mit den Worten von Esther Bättig (2005):

*„Information Literacy ist ein Set von Fähigkeiten und von Wissen, das uns nicht nur das Finden, Evaluieren und Nutzen von Informationen, die wir benötigen, sondern vielleicht noch wichtiger, das Ausfiltern der Informationen, die wir nicht benötigen, erlaubt.“ (Bättig, 2005, S. 15)*

## **2.2. Welche Bedeutung hat Informationskompetenz und deren Integration?**

Die unüberschaubare Menge und permanente Verfügbarkeit von Informationen, sowie ihre stetig wachsende Vielfalt haben die Informationskompetenz zu *der* Schlüsselqualifikation des 21sten Jahrhunderts gemacht. Um wirklich Nutzen aus den globalen Informationsangeboten ziehen zu können, benötigen Studierende entsprechende Fähigkeiten, „sowohl in der Handhabung unterschiedlicher Informationssysteme, als auch in der kritischen Bewertung und Selektion von Informationen“. (vgl. Schatovich, 2007, Kurzreferat I)

Um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und Nutzen aus neu entstehenden Technologien ziehen zu können, muss jeder Mensch über die gesamte Lebensspanne hinweg sein Wissen und seine Fähigkeiten weiterentwickeln:

*„Das selbständige und das selbstgesteuerte Lernen sind zentrale Merkmale des lebenslangen Lernens, das von Mitgliedern einer sich ständig wandelnden Informationsgesellschaft erwartet wird.“ (Homann, 2000a, S. 196)*

### **Informationskompetenz und Lebenslanges Lernen**

Neben den fachwissenschaftlichen Inhalten wird der Erwerb von Schlüsselqualifikationen für die Ausbildung an Hochschulen immer wichtiger, da sie situations- und inhaltsunabhängig sind und helfen, komplexe neue Anforderungen zu bewältigen. (vgl. Sporer / Reinmann / Jenert / Hofhues, 2007) Die OECD fordert drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen für das moderne Leben in einer globalen Welt:

- 1. Mediale Kompetenzen: Kompetenz zur Anwendung von Medien und anderen technologischen Hilfsmitteln zur Kommunikation und Kollaboration.*
- 2. Soziale Kompetenzen: Kompetenz zur Interaktion in heterogenen Gruppen und die Fähigkeit, persönliche Stärken in Teams einzubringen.*
- 3. Praktische Kompetenzen: Kompetenz zur autonomen Handlungsfähigkeit sowie Lernstrategien zur Lösung komplexer Probleme.* (vgl. Rychen & Salganik, 2003, in: Sporer et al., 2007, S. 1)

Auf der Ebene von Universitäten in Deutschland bzw. Europa ist das Thema Schlüsselkompetenzen (und damit auch Informationskompetenz) eingebettet in Bezug auf die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses. (vgl. Hapke, 2007) Danach soll die Vermittlung fachübergreifender Schlüsselqualifikationen im BA/MA-Studium einen wesentlichen Anteil einnehmen. Das Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) plädiert in ihren „Standards der Informationskompetenz für Studierende“ dafür, bibliothekarische Schulungs- und Lehraktivitäten systematisch in die Curricula zu integrieren. (vgl. NIK-BW, 2006)

Informationskompetenz ist eine berufs- und fachübergreifende Schlüsselqualifikation, die die Grundlage zur selbständigen und effizienten Informationsgewinnung und -bewertung bildet. „Damit ist Informationskompetenz eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium und lebenslanges Lernen.“ (NIK-BW, 2006, S. 1) Dies erkannte schon die ALA 1989 in ihrem „Final Report“:

*Information literates “know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand.” (ALA / ACRL, 1989)*

2003 wird Lebenslanges Lernen – und damit auch Informationskompetenz selbst – von der UNESCO sogar als „*basic human right*“ beschrieben (vgl. Horton / UNESCO, 2008).

### 2.3. Modelle zum Prozess der Informationssuche

Der „Final Report“ der ALA von 1989 regte einige Hochschulprofessoren, Bibliothekare und andere Wissenschaftler, vor allem im englischsprachigen Raum, dazu an, Modelle zum Prozess der Informationssuche zu entwickeln.

So entstand 1990 in den USA das Modell „Big6 Skills“ von Eisenberg und Berkowitz. Für das Lernen und die Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulen untergliedern sie den Informationsprozess in sechs Phasen mit jeweils zwei konkreten Handlungen<sup>9</sup>:

---

<sup>9</sup> Für jüngere Anwenderinnen und Anwender schlagen die Autoren eine Reduktion auf drei Stufen – das „Super3“-Modell – vor: 1. Plan, 2. Do, 3. Review (vgl. Bertogg, 2007). Zur weiteren Lektüre siehe <http://www.big6.com/>

1. *Task Definition: Define the information problem, identify information needed*
2. *Information Seeking Strategies: determine all possible sources, select the best sources*
3. *Location and Access: locate sources (intellectually and physically), find information within sources*
4. *Use of Information: engage (e.g., read, hear, view, touch), extract relevant information*
5. *Synthesis: organize from multiple sources, present the information*
6. *Evaluation: judge the product (effectiveness), judge the process (efficiency) (vgl. Eisenberg / Berkowitz, 1990, in: Homann, 2000a und auf <http://www.big6.com/>)*



Abbildung 3: "The Big6"

(Quelle: Eisenberg & Berkowitz, 2008, <http://www.big6.com/>)

Der Entwurf ist durch seine übersichtliche Strukturierung und lineare Sichtweise des Informationsprozesses charakterisiert. Homann (2000a) bemängelt die weitgehende Beschränkung auf kognitive Faktoren des Informationsprozesses sowie die statische Schrittabfolge, bei der ein Umkehren bzw. die Wiederholung von Phasen nicht berücksichtigt werden.

Einen weiteren wichtigen Beitrag zum theoretischen Fundament der Information Literacy im amerikanischen Raum leistete Carol Kuhlthau mit ihrem ISP-Modell (Information Search Process). Es ermöglicht eine ganzheitlichere Perspektive auf den Prozess der Informationssuche als das Modell der Big6 Skills, denn neben kognitiven werden auch emotionale Faktoren des Nutzers berücksichtigt. Ebenso kommt der Gestaltung der Lernumgebung eine zentrale Rolle zu. Bei der Strukturierung des Informationsprozesses legt Kuhlthau einen Schwerpunkt auf die Ermittlung des Informationsbedarfs:

- |   |  |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Task Initiation</li><li>2. Topic Selection</li><li>3. Topic Exploration</li><li>4. Focus Formulation</li></ol> | } Entspricht Phase 1 des „Big6 Skills“-Modells |
| <ol style="list-style-type: none"><li>5. Collection</li><li>6. Presentation</li></ol>   |  |

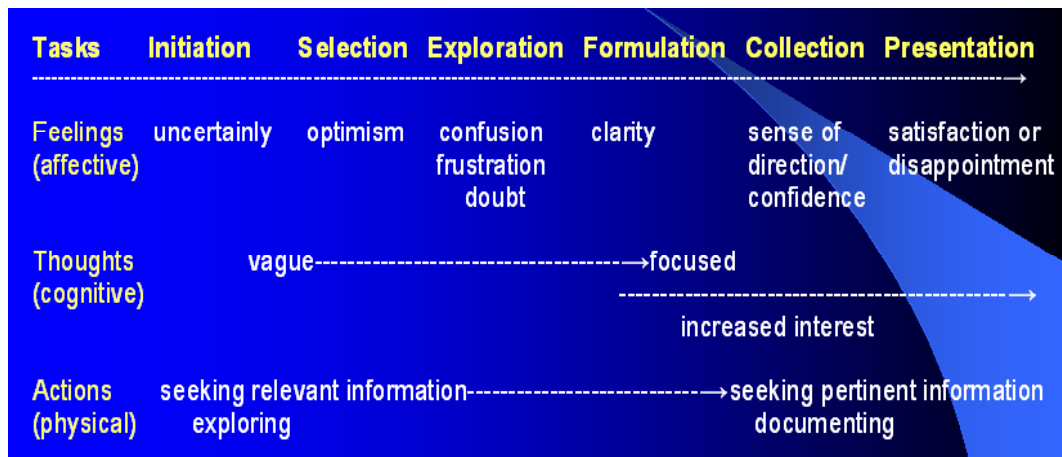


Abbildung 4: „Model of Information Search Process“  
(Quelle: Präsentation „Information Search Process“ von Carol Kuhlthau, 2004)

Kuhlthau fand heraus, dass emotionalen Faktoren wie z.B. Angst, Unsicherheit oder Zufriedenheit das individuelle Handeln und damit auch den Ablauf eines Informationsprozesses beeinflussen und integrierte sie deshalb in ihr Modell. Ebenfalls wird das mögliche Zurückkehren zu einer vorher schon durchlaufenen Phase berücksichtigt (vgl. Homann, 2000a). Aus dem ISP-Modell lassen sich außerdem lernpsychologisch basierte Vermittlungsstrategien ableiten.

Im australischen Raum bietet Christine Bruce 1997 ein anderes alternatives Modell der Informationskompetenz, die „Seven Faces of Information Literacy“. Sie erschloss sieben verschiedene Wege („Faces“), der Interaktion von Mensch und Information, indem sie Hochschulangehörige nach ihren Erfahrungen mit Informationen befragte. Daraus ergab sich folgendes nutzerzentrierte Modell, bei dem Information Literacy sieben verschiedene Konzepte umfasst:

1. *The information technology conception –using information technology for information retrieval and communication*
2. *The information sources conception – finding information*
3. *The information process conception – executing a process*
4. *The information control conception – controlling information*
5. *The knowledge construction conception – building up a personal knowledge base in a new area of interest*
6. *The knowledge extension conception – working with knowledge and personal perspectives adopted in such a way that novel insights are gained*
7. *The wisdom conception – using information wisely for the benefit of others.”* (vgl. Bruce, 1997, in: Bättig, 2005, S. 20)

Bruce betont in ihrem Modell die Wahrnehmung und aktive Rolle des Suchenden sowie die Bedeutung des Wissens, des Zugangs und des gesellschaftlichen Aspektes von Information. (vgl. Bruce, 1997, in: Bättig, 2005)

In Großbritannien entwickelte die Society of College, National and University Libraries (SCONUL) 1999 ein grafisch aus sieben Säulen bestehendes Modell, das „Seven Pillars Model“. Es veranschaulicht die Fortschritte von einem basis- zu einem informationskompetenten Nutzer und charakterisiert letzteren durch sieben verschiedene Fertig- und Fähigkeiten:

1. *Recognizing an information need*
2. *Distinguishing sources and access*
3. *Constructing search strategies*
4. *Locating and accessing the information sought*
5. *Comparing and evaluating information obtained from different sources*
6. *Organising, applying and communicating information*
7. *Synthesising and adding new knowledge* (vgl. Martin, 2006, bzw. Godwin, 2007)

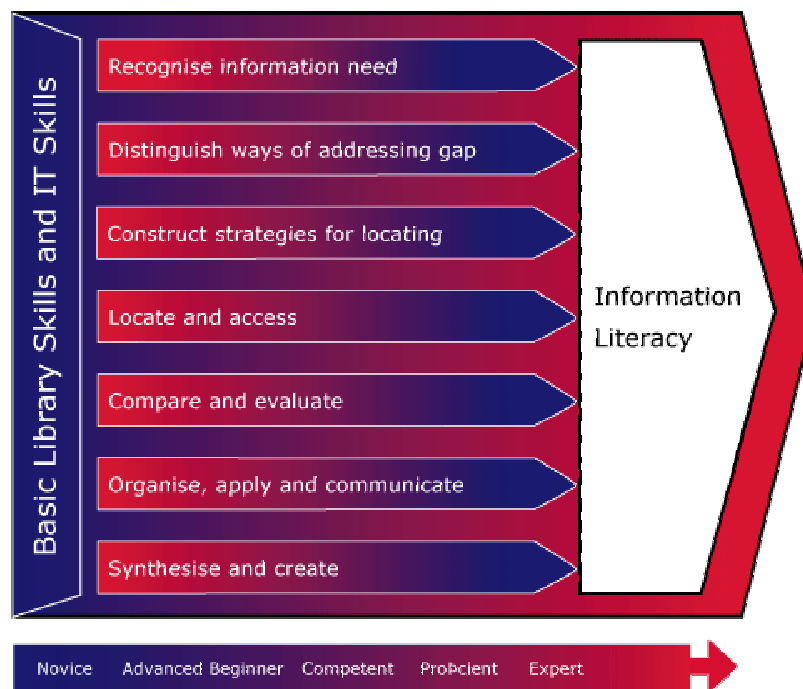


Abbildung 5: „Seven Pillars Model for Information Literacy“  
(Quelle: SCONUL, 2007, <http://www.sconul.ac.uk/>)

Ein nennenswertes Modell aus dem deutschsprachigen Raum stammt von Benno Homan (2000). Wesentliche Merkmale des „Dynamischen Modells der Informationskompetenz“ (kurz: DYMIK) sind die subjekt- und handlungsbasierte Perspektive, die dynamische Sichtweise des Informationsprozesses, der in fünf Phasen gegliedert ist, sowie die funktionale Zuordnung der Informationsobjekte und Einzelkompetenzen zu den einzelnen Phasen (vgl. Homann, 2000a):



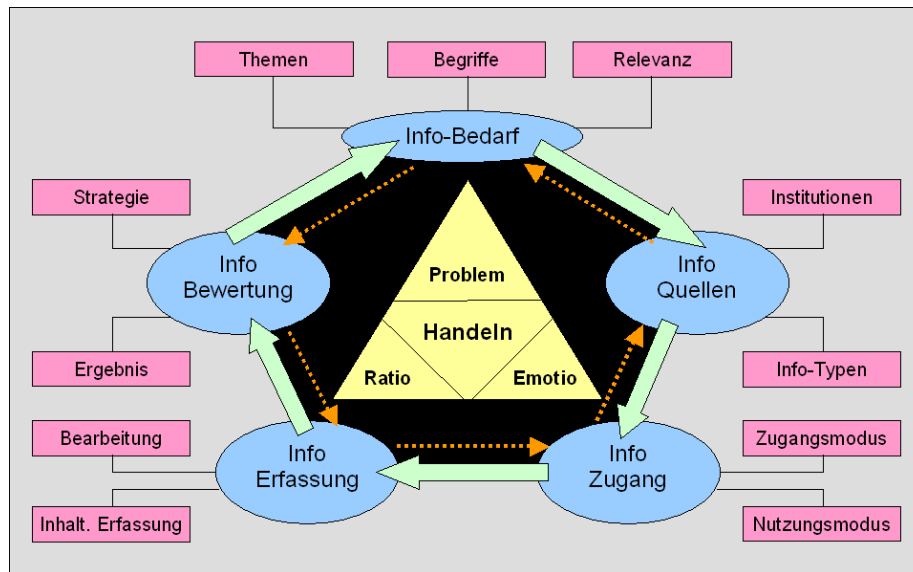


Abbildung 7: „Dynamisches Modell der Informationskompetenz“  
(vgl. Quelle: Homann, 2000a)

Die Dynamik von Informationsprozessen wird in Homanns Modell durch die zirkulare Anordnung der Phasen repräsentiert. Durch die Verbindung zwischen Bewertung und Bedarf wird zudem deutlich gemacht, dass ein Informationsprozess meist nicht sofort zu einem eindeutigen Ergebnis führt, sondern erneute Probleme die Initiierung eines weiteren Informationsprozesses erfordern können. Im Mittelpunkt steht bei Homann das Subjekt, dessen Handeln von rationalen und emotionalen Faktoren geprägt wird. Das Modell kann als Grundlage für die Konzeption von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz eingesetzt werden. (vgl. Homann, 2000a)

Das amerikanische Modell der „Information Fluency“ von Sharon Fass McEuen (2001) ist als eine ineinander verwobene Kombination von Computer Literacy, der Fähigkeit kritisch zu denken und Information Literacy dargestellt.

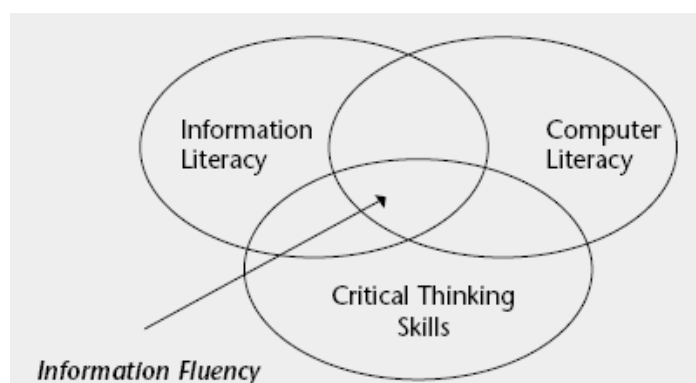


Abbildung 6: „Information Fluency“  
(Quelle: McEuen, 2001)

McEuens beschreibt ihrem Modell entsprechend eine Balance aus drei fundamentalen Elementen, die Information Fluency charakterisieren:

- *Foundational concepts: the how and why of information technology, its opportunities and limitations (hardware, software, networks, information source)*
- *Contemporary skills: the ability to use today's computer applications (word processing, send e-mail, use a Web search engine)*
- *Intellectual capabilities: the ability to apply information technology in complex, sustained situations, encapsulation higher level thinking (troubleshoot problems, evaluate, validate) (vgl. McEuen, 2001)*

Eine aktuelle Entwicklung aus Deutschland ist das Modell der „Informationskompetenz 2.0“ von Thomas Hapke (2007). Es berücksichtigt den Nutzer in einer sich ständig verändernden Welt der Information und den Möglichkeiten des Web 2.0 (z.B. Interaktivität, Kollaboration).

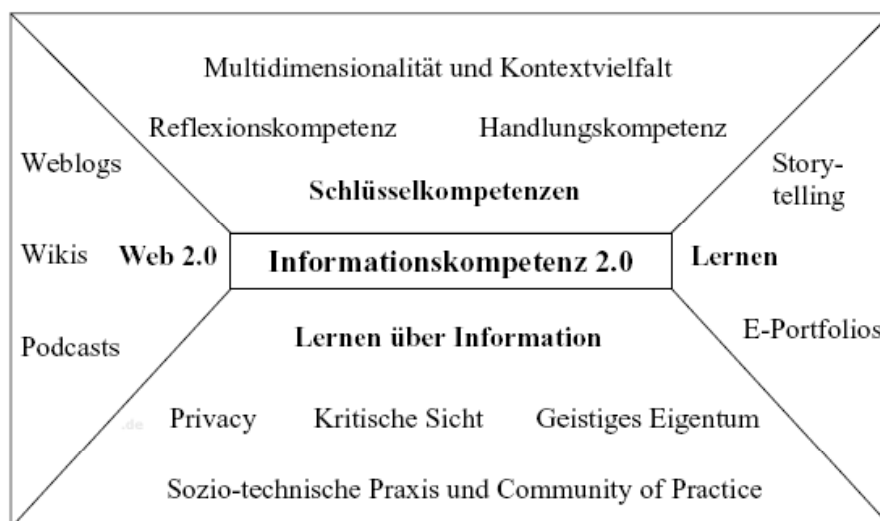


Abbildung 8: „Informationskompetenz 2.0“  
(Quelle: Hapke, 2007)

Das Modell wird durch Hapkes Thesen zur Informationskompetenz 2.0 (siehe Seite 15f) sehr anschaulich erklärt. In seinen Ausführungen erklärt er, wie die heutigen Entwicklungen das „Verschwinden des Nutzers“ hervorrufen. Er spielt damit auf die Möglichkeiten des Web 2.0 an, wo ein „Nutzer“ kein solcher bleibt, sondern gleichzeitig auch Konsument, Kunde, Lernender und Autor wird und die ihn umgebenden Strukturen verändert:

*„Nutzer und System verhalten sich nicht mehr nur wie Subjekt und Objekt, wobei das Subjekt das Objekt nutzt, ohne dieses zu verändern oder ohne dass es von diesem sichtbar verändert wird. Viel stärker als früher beeinflusst, verändert und erweitert der Nutzer*

*heute das benutzte Recherchesystem. Nicht nur durch Nutzermodellierung bzw. Adaptierung dessen Verhaltens rücken die Sphären des Nutzers und des jeweiligen Informationssystems enger zusammen. Nutzer und Informationssystem agieren als Lernende.“* (Hapke, 2007, S. 2)

In ihrem aktuellen Bericht „*Understanding Information Literacy: A Primer*“ stellt die UNESCO fest, dass es mittlerweile dutzende, vielleicht hunderte Definitionen und Modelle zur Informationskompetenz gibt, doch dass die meisten etwas gemeinsam haben. Nämlich, dass sie den Informationsprozess, bzw. die Vermittlung von Informationskompetenz in mehreren Phasen sehen. (vgl. Horton / UNESCO, 2008) Die UNESCO beschließt deshalb ihr Modell zur Informationskompetenz als „Life Cycle“ zu benennen und beschreibt elf Schritte, von denen jeder im Anhang des Berichts näher erklärt ist.

### *The Eleven Stages of the Information Literacy Life Cycle*

- 1. Realize that a need or problem exists that requires information [for] its satisfactory resolution.*
- 2. Know how to accurately identify and define the information needed to meet the need, solve the problem, or make the decision.*
- 3. Know how to determine whether the needed information exists or not, and if it does not, know how to create, or cause to be created the unavailable information (also referred to as “creating new knowledge”).*
- 4. Know how to find the needed information if you have determined that it does, indeed, exist.*
- 5. Know how to create, or cause to be created, unavailable information that you need; sometimes called “creating new knowledge”.*
- 6. Know how to fully understand found information, or know where to go for help if needed to understand it.*
- 7. Know how to organize, analyze, interpret and evaluate information, including source reliability.*
- 8. Know how to communicate and present the information to others in appropriate and usable formats and mediums.*
- 9. Know how to utilize the information to solve a problem, make a decision or meet a need.*
- 10. Know how to preserve, store, reuse, record and archive information for future use.<sup>10</sup>*
- 11. Know how to dispose of information no longer needed, and safeguard information that should be protected. (vgl. Horton / UNESCO, S. 8ff)*

---

<sup>10</sup> An dieser Stelle möchte ich auf die Bachelorarbeit von Alena Espenschied (2008) hinweisen. Sie analysiert das Informations- und persönliche Wissensmanagement von Studierenden: Wie speichern, organisieren und strukturieren sie die für das Studium relevanten Informationen?

Obwohl die Verständnisse von Informationskompetenz sich landesspezifisch von anderen unterscheiden, besteht doch Einigkeit hinsichtlich der Bedeutung von Information Literacy für jeden Einzelnen und der Notwendigkeit sie in die Lehre (nicht nur an den Universitäten) zu integrieren.

### Zusammenfassung

Abschließend eine Übersichtstabelle der hier vorgestellten verschiedenen Modelle zur Informationskompetenz und dem Informationsprozess:

Modell	Wer	Wann	Wo	Fokus	Info-Prozess	Besonderheit
Big6 Skills	Eisenberg, Berkowitz	1990	USA	Handlung, Kognition	6 Phasen, linear	
ISP-Modell	Carol C. Kuhlthau	1990er	USA	Nutzer, Kognition, Emotion	6 Phasen	Lernumgebung berücksichtigt
7 Faces	Christine Bruce	1997	AUS	Nutzer	7 Arten der Interaktion	Nutzer ist aktiv, interagiert mit Informationen
7 Pillars	SCONUL	1999	GB	Nutzer, Handlung	7 Schritte	Lernerfolge berücksichtigt
DYMIK	Benno Homann	2000	D	Nutzer, Handlung	5 Phasen, dynamisch	Rekursivität berücksichtigt
Information Fluency	Sharon F. McEuen	2001	USA	Kognition, Kompetenz		Zusammenspiel verschiedener Kompetenzen
Informationskompetenz 2.0	Thomas Hapke	2007	D	Nutzer, Kognition	dynamisch	Web 2.0-Komponenten u Lernerfolge berücksichtigt
Life Cycle	UNESCO	2008	USA, international	Nutzer, Handlung	11 Phasen	Rekursivität, Kreativität berücksichtigt

Tabelle A: „Vergleich Modelle Informationskompetenz“

## 2.4. Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulen

### 2.4.1. Erwartungen von und an Hochschulabsolventen

#### Anforderungen aus Wissenschaft und Wirtschaft

Elektronische Informationsressourcen werden unter Wissenschaftlern und an Hochschulen immer häufiger genutzt. Mittermeyer (2003) identifiziert drei Konsequenzen, die sich für das eigene Studium ergeben, wenn Studierende den kompetenten Umgang mit Informationen nicht professionell erlernen:

- *Schwierigkeiten relevante Informationen überhaupt zu finden: nur wenige, keine oder gar zu viele Informationen werden gefunden → Gefühl der Informationsüberflutung*
- *Ineffektive Zeitnutzung: Versuch und Irrtum-Recherchen schlucken viel Zeit und sind oft von Misserfolgen geprägt → es bleibt weniger Zeit zum Verarbeiten der Inhalte und zum Integrieren in das eigene Wissen*
- *Gefahr des Plagiatismus: Mangelnde Kenntnis über die Prinzipien eines verantwortungsbewussten, legalen Umgangs mit Informationen und deren Zitationsweisen (vgl. Mittermeyer / Quirion, 2003, S. 7)*

Ein Anliegen der Hochschulausbildung muss es sein, Studierende zu einer vollständigen und zeitsparenden Informationsrecherche zu befähigen, was auch die korrekte Bedienung der Informationsinstrumente beinhaltet. Es ist auch wichtig, dass Studierende die elektronisch recherchierte Publikationen hinsichtlich ihrer Wissenschaftlichkeit bewerten und selektieren können.

Hochschulabsolventen haben auch bei Arbeitgebern bessere Chancen, wenn sie die für eine wissenschaftliche Recherche erforderlichen Fähigkeiten besitzen und über Wissensmanagement-Kompetenzen verfügen (vgl. Klatt, 2001).

*„Die Industrie erwartet informationskompetente Menschen als Ergebnis der Ausbildung an den Hochschulen. Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Informieren und Lernen, Selektionsfähigkeit und der kompetente Umgang mit den neuen Medien (Navigations- und Recherchestrategien, Informationsverarbeitung und -aufbereitung) sind angesichts des rasanten Wissenswandels unverzichtbar.“*  
(Hapke, 2002, in: Gruner, 2003, S. 21)

In der Wirtschaft werden Studierende gebraucht, die qualitativ hochwertige, präzise Informationen in komplexe Zusammenhänge einfügen können und

somit die internen und externen Informationsressourcen erweitern. „Außerdem besteht hoher Bedarf an Aus- und Weiterbildungsangeboten zur Verbesserung der Informationskompetenz bei den Mitarbeitern.“ (BMBF, 2002, in: Gruner, 2003, S. 21)

Die Absolventen müssen deshalb während ihrer Hochschulausbildung gelernt haben Informationen zu finden, sie zu evaluieren, zu organisieren und zu präsentieren. Außerdem müssen Zugänge zu den verschiedenen Medien erlernt worden sein, denn diese Medienvielfalt zeichnet die heutige Informationsgesellschaft aus. Der sich international zusammenwachsende Arbeitsmarkt verlangt diese Fähigkeiten (vgl. BMBF).

Die Vermittlung von Informationskompetenz muss aus diesen Gründen integraler Bestandteil der Hochschulausbildung sein. Sie sollte dem informationstechnologischen Standard, didaktischen Methoden und den Bedürfnissen der Nutzer gerecht werden. Gleichmaßen ist es wichtig, dass die Strategien nicht nur im universitären Umfeld implementiert werden, sondern auch in der Politik, Wirtschaft und in der Wissenschaft Beachtung finden und Einfluss haben (vgl. Wissenschaftsrat, 2001).

### **Bedürfnisse der neuen Studierenden-Generation**

Es haben sich nicht nur die Anforderungen an die Studierenden auf dem Arbeitsmarkt und in der Wissenschaft geändert, sondern auch die Studierenden selbst. Um die neuen Bedürfnisse hinsichtlich der Lehr- und Lernumgebung der momentanen Studierenden-Generation, auf die nachfolgend eingegangen wird, zu verstehen, muss man ihre Einstellungen und Präferenzen kennen und allgemein begründen können.

Oblinger & Oblinger stellen 2005 in diesem Zusammenhang drei kulturprägende Veränderungen der letzten Jahrzehnte fest, die für die heutigen Studierenden besonders prägnant sind:

- *multimodale Kommunikationskultur: zahlreiche Kommunikationskanäle stehen zur Verfügung (z.B. Instant Messaging, Chat, E-Mail, mobiles Telefonieren)*
- *„Do-it-yourself“-Kultur: viele Aktivitäten werden online sowie selbst aktiviert ausgeführt (z.B. Online-Banking, Partnersuche, Reisebuchung)*
- *„Choice“-Kultur: Die Auswahl an Medien für die Informationsaufnahme als auch für die eigene Erstellung von Informationen ist enorm (Oblinger & Oblinger, 2005, in: Seufert, 2007, S. 7f)*

Die jetzigen Studierenden unterscheiden sich von den vorangegangenen. Sie sind in anderen Lebensumständen aufgewachsen und durch andere Erfahrung-

en geprägt. Seit einigen Jahren bezeichnen Wissenschaftler diese Generation als die „Netzgeneration“<sup>11,12</sup>, die sich in erster Linie durch das hohe Ausmaß an Mediennutzung (Computer, Internet, Handy) im Alltag charakterisiert.

Obwohl die Netzgeneration im digitalen Zeitalter aufgewachsen ist und in ihrer Freizeit Medien bedeutend vielfältiger nutzt als ihre Vorgängergenerationen, ist es falsch anzunehmen, dass sie tatsächlich besser mit neuen Technologien umzugehen weiß. (vgl. Lorenzo / Oblinger / Dziuban, 2006; Heinze 2008a) Die „Millenials“<sup>13</sup> sind es gewöhnt, dass im Internet jeder seine Meinung behaupten, eine Theorie aufstellen oder Kritiken verfassen kann - als reales oder fiktives Individuum, wie auch immer. (Es stellt sich jedoch die Frage, wie bewusst ihnen dieser Aspekt tatsächlich ist.) Doch woher sollen sie wissen, welchen Quellen sie vertrauen können? (vgl. Lorenzo et al., 2006) Das können sie nur, wenn sie die Hintergründe und Funktionsweisen des Internets und des Web 2.0 kennen. Der Netzgeneration Informationskompetenz erfolgreich zu vermitteln, funktioniert nur unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Anforderungen.

Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, den Zugang zu Informationen und deren Nutzung unmittelbar an den individuellen Bedürfnissen und Arbeitsweisen der Nutzer zu orientieren:

- *Benötigte Informationen müssen den Nutzern direkt am jeweiligen Arbeitsplatz zur Verfügung stehen mit der Möglichkeit eines zeit- und ortsungebundenen Zugangs, wie dies etwa beim Telelernen oder bei der Informationssuche erforderlich ist.*
- *Die Nutzer wollen Informationen zeitsparend und komfortabel sowohl systematisch als auch gezielt unter den Kriterien der Vollständigkeit und Genauigkeit suchen und finden sowie möglichst kostenfrei oder mit nur geringen Kosten verbunden auf die Informationen zugreifen.*
- *Die Informationsversorgung muss ein vernetztes Zugreifen und ein Suchen und Navigieren in Kontextzusammenhängen erlauben.*
- *Ein Medienbruch zwischen gedruckten und digitalen Medien sollte dabei soweit wie möglich vermieden werden.*
- *Die Nutzung muss unterstützt und erleichtert werden durch leistungsstarke internationale Kommunikationsnetze, verbindlich geregelte Nutzungsrechte in den Netzen und mehrsprachige Informationsangebote. (Wissenschaftsrat, 2001, S. 9)*

---

<sup>11</sup> In der Literatur meist gleichbedeutend verwendete Bezeichnungen: Net Gen Learners, Net-Kids, Screenager, Homo sapiens, Generation Nintendo, D(igital) Generation, Digital Natives vs. Digital Immigrants, Computer-native Generation, Millennials, Internet-Generation, Generation @

<sup>12</sup> Der Generationenbegriff ist in der Literatur nicht unumstritten und es gibt noch immer keine klare Aussage darüber, ob eine „Netzgeneration“ existiert. (Siehe dazu: Schulmeister, 2008)

<sup>13</sup> ‚Millennials‘ sind nach 1980 geborene, gut ausgebildete Nachwuchskräfte, die mit der digitalen Medienwelt groß geworden sind. (vgl: <http://oe1.orf.at/highlights/76397.html>)

Diese Informationsbedürfnisse der Studierenden kommen auch in deren Anforderungen an die Suche nach wissenschaftlicher Information zum Tragen. Die Neu- und Umgestaltung der Hochschullehre, muss sich an den Bedürfnissen der Netzgeneration orientieren.

Die Einstellungen und Erfahrungen der heutigen Studierenden beeinflussen ihr Verhalten bei der Informationssuche, bzw. die Art und Weise wie sie Informationen recherchieren. Studien zeigen, dass heute digitale Technologien und elektronische Datenbanken Studierenden als primäre Informationsquellen dienen. (vgl. Heinze, 2008a) Deshalb müssen sie nicht nur über ausreichende kognitive sondern auch über technische Fähigkeiten verfügen, um überhaupt Zugang zu relevanten Informationen zu erlangen und sie effektiv nutzen zu können. (vgl. Catts et al. / UNESCO, 2008)

### **2.4.2. Empfehlungen an die Hochschulen**

Aufgabe der Schul- und Hochschulausbildung muss es sein, Fähigkeiten zu begründetem und kritischem Denken zu vermitteln, bzw. sie zu fördern. Auch im deutschsprachigen Raum wurde dies erkannt und verschiedene Empfehlungen sowie Leitfäden zur Umsetzung erarbeitet.

So empfahl bereits 1980 eine von der DFG geförderte Studie didaktisch-methodische Verbesserungen und die Weiterentwicklung von Benutzerschulungen in Anlehnung an angloamerikanische Konzepte:

- *Kooperationen mit dem bzw. Integration in den Hochschulunterricht*
- *Pädagogische Qualifizierung des bibliothekarischen Schulungspersonals*
- *Differenzierung der Schulungsangebote nach den Informationsbedürfnissen der entsprechenden Zielgruppen*
- *Lernzielbasierte Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen*
- *Förderung des selbständigen Lernens*
- *Verstärkter Einsatz aktivierender Lehrmethoden und neuer Unterrichtsmethoden*
- *Evaluation von Schulungsprogrammen* (vgl. Sauppe, 1980, in: Gruner, 2003, S. 14)

Diese Empfehlungen wurden jedoch nicht ausreichend beherzigt und so scheiterte „[a]ufgrund geringer Personalkapazitäten, der EDV-Einführung in den Geschäftsgang und fehlender politischer Unterstützung [...] die systematische Umsetzung dieser neuen Aufgabenfelder.“ (Baettig, 2005, S. 35)



1990 gab das Bundesministerium für Forschung und Technologie eine Studie zur *„Nutzung elektronischer Fachinformation an Hochschulen“* in Auftrag, die als die sogenannte *„GEWIPLAN-Studie“* bekannt ist. Darin wurde gefordert, die Studierenden in die kompetente Nutzung elektronischer Fachinformationen einzuführen:

*„Die Studierenden sollen im Rahmen ihrer Ausbildung ebenso in die Möglichkeiten der Nutzung elektronischer Fachinformation eingewiesen werden, wie sie traditionell in die sachgerechte Benutzung wissenschaftlicher Literatur eingeführt werden. Aufklärung und Informationen über das System der elektronischen Informationsversorgung mit praktischer Einführung. Übungszeiten in den Datenbanken und die Nutzung von CD-ROMs sollten daher zu einem festen Bestandteil der wissenschaftlichen Ausbildung an den Hochschulen werden. Besondere Aufmerksamkeit ist auch der Weiterentwicklung didaktischen Materials für Lehrende und Lernende zu widmen.“*  
(BMFT, 1990, in: Beattig, 2005, S. 35f)

Auch der Wissenschaftsrat, der die Bundesregierung und die Regierungen der Länder in Fragen der inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen, der Wissenschaft und der Forschung berät, empfiehlt 2000 die Integration der Informationskompetenz in die universitäre Lehre. Grund für diese Empfehlung ist die Erkenntnis, dass Informationskompetenz eine Schlüsselqualifikation auf dem Arbeitsmarkt darstellt (vgl. Wissenschaftsrat, 2000).

Große Aufmerksamkeit und Wirkung hat erst die Studie zur *„Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung“*, auch bekannt unter dem Namen Stefi-Studie erreicht. In dieser vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebene Studie wurden Studierende, Hochschullehrende und Dekanate zur Nutzung von elektronischer Fachinformation im Studium befragt. Die Ergebnisse der Studie brachten die enormen Defizite im Umgang mit Informationen auf Seiten der Lernenden und Lehrenden ans Licht. Unter anderem wurden folgende Defizite festgestellt:

- 1. Die Verankerung der Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Lehre ist unzureichend.*
- 2. Es findet unter den Studierenden kein ausreichender Wissensaustausch über fachlich relevante elektronische Medien statt.*
- 3. Das Angebot elektronischer wissenschaftlicher Information wird von den Studierenden als unübersichtlich empfunden.*
- 4. Informations- und Wissensmanagement-Kompetenzen sind an Hochschulen noch nicht als Schlüsselqualifikation anerkannt.*
- 5. Die Zusammenarbeit von Fachinformationszentren, Universitäts-/ Fakultätsbibliotheken und Hochschullehrenden zur Förderung der Informationskompetenz ist mangelhaft. (vgl. Klatt et al., 2001)*

Als Resultat dieser Problempunkte stellt die Studie die beträchtlichen Defizite der Studierenden bei der effizienten Nutzung des elektronischen Informationsangebots und den grundlegenden Fähigkeiten der Informationssuche, -bearbeitung und -bewertung fest. (vgl. Homann, 2002) Um die Situation an den deutschen Hochschulen zu verbessern, gibt die Stefi-Studie fünf Empfehlungen:

1. *Die Vermittlung von Informationskompetenz und die Nutzung elektronisch bereitgestellter wissenschaftlicher Information muss integraler Bestandteil der Lehre werden*
2. *Der Wissensaustausch unter den Studierenden bei der Nutzung und Verwendung elektronisch bereitgestellter Fachinformation sollte gefördert und möglichst institutionalisiert werden*
3. *Den Studierenden und Lehrenden sollen durch die Fachbereiche beziehungsweise Fakultäten geprüfte Angebote elektronischer wissenschaftlicher Information gemäß den fachlichen Anforderungen bereitgestellt werden*
4. *Die Anforderungen an die Informationskompetenz in der Hochschulausbildung sollte zwischen Unternehmen und Hochschulen abgestimmt werden, um die Informationskompetenz der Studierenden gemeinsam aufzubauen*
5. *Lehrveranstaltungen oder Lehr-Lernmodule müssen konzipiert, erstellt und praktisch erprobt werden. Dazu bedarf es der hochschulinternen wie der hochschulübergreifenden Kooperation verschiedener Akteure aus Lehre, Universitäts-, Fachbereichsbibliotheken und von Informationsanbietern. (Klatt et al., 2001, S. 224)*

Daraufhin reagierte der Wissenschaftsrat mit „Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken“ und betont die wachsende Bedeutung der digitalen Informationen und Publikationen in vielen Bereichen der Wissenschaft und Forschung. Der Wissenschaftsrat stellt außerdem fest, dass „die Hochschulbibliotheken sich noch nicht hinreichend zu Zentren der Versorgung mit digitalen Informationen und Publikationen entwickelt haben und die Lehrenden und Lernenden mit entsprechenden Schulungen und Dienstleistungen nicht in ausreichendem Maße unterstützen.“ (Wissenschaftsrat, 2001, in: Gruner, 2003, S. 16) Im weiteren Verlauf heißt es:

*„Hochschulbibliotheken sollen unter anderem auch als Zentren zur „Vermittlung von Informationskompetenz (information literacy) als Schlüsselqualifikation an alle Studierenden“ und auch der Weiterbildung der Lehrenden dienen.“ (Wissenschaftsrat, 2001, S. 51)*

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Ergebnisse der Stefi-Studie und die Empfehlungen des Wissenschaftsrates die Notwendigkeit der Förderung von Informationskompetenz in der Hochschulausbildung erkannt haben und die Institutionen dazu angehalten werden, einen größeren Beitrag zur Vermittlung dieser Schlüsselqualifikation zu liefern.

### 2.4.3. Aktuelle Studien zum Suchverhalten Studierender

Im Folgenden sind einige aktuellere Studien zum Suchverhalten und den Einstellungen Studierender bezüglich der Informationsrecherche aufgeführt.

Die Pew Internet & American Life Studie von 2002 „The Internet Goes to College“ fand heraus, dass „das Informationsverhalten [sich] von den Bibliotheken [...] abgewendet und dem Internet zugewendet hat (dem stimmen 73 % der Befragten zu). (vgl. Schulmeister, 2008, S. 89)

Eine 2004 unter Studierenden und Angestellten durchgeführte Onlineumfrage des Instituts für Entscheidungstheorie und Unternehmensforschung der Uni Karlsruhe (TH) zu „Suchmaschinen und Suchverhalten im Internet“ versucht das Suchverhalten im Internet empirisch noch genauer zu beschreiben:

- *knapp drei Viertel der Befragten nutzen mehrmals täglich eine Suchmaschine (davon 91,3 Prozent Google)*
- *24 Prozent der Google-Anwender nutzen keine weiteren Suchmaschinen*
- *mehr als die Hälfte der Befragten formuliert ihre Suche nur auf Deutsch*
- *rund 70 Prozent der Teilnehmer untersuchen nur fünf Ergebnisseiten in der Ergebnisliste*
- *70,8 Prozent kehren sofort zur Suchmaschine zurück, wenn sie auf der betrachteten Seite nicht finden, was sie suchen*
- *obwohl sich die Personen in ihrer Nutzungsweise als sehr fortschrittlich beschreiben, wissen sie wenig über die Funktionsweise der Suchmaschinen (vgl. Schmidt-Mänz et al., 2005, S. 6)*

Die Studie zeigt unter anderem, dass die Nutzer sich hinsichtlich ihrer Recherchefähigkeiten häufig selbst überschätzen und tatsächlich eine eher oberflächliche, wenig komplexe Suche nach Informationen bevorzugen.

Dass Studierende gar nicht über das von ihnen erwartete Maß an Fähigkeiten zur kompetenten Nutzung des Computers verfügen, bestätigt auch die Studie des „Educause Center for Applied Research“ (ECAR) aus dem Jahr 2004:

*„We expected students to already possess good skills in using IT in support of learning. What we found was that many necessary skills had to be learned at the university, and the motivation for doing so was very much tied to the requirements of the curriculum.“ (ECAR, 2004, S. 75)*

Dass die heutigen Studierenden ihre Kompetenzen bei der elektronischen Recherche eher überschätzen, kann das Online Computer Library Center (OCLC) 2005 bestätigen. In dem Bericht „*How Choice, Co-Creation, and*

*Culture Are Changing What It Means to Be Net Savvy*“ hebt das OCLC die Einstellungen und Erfahrungen der Studierenden<sup>14</sup> hervor, die sich teilweise auch mit den Ergebnissen der Stefi-Studie (2001) decken:

- *für 72 Prozent der Studierenden sind Suchmaschinen die erste Wahl um an Informationen zu gelangen*
- *2 Prozent nutzen die Website einer Bibliothek als Ausgangspunkt für eine Recherche*
- *67 Prozent haben den Umgang mit elektronischen Informationsquellen von ihren Freunden gelernt*
- *53 Prozent glauben, dass Informationen von Suchmaschinen genauso vertrauenswürdig wie die aus Bibliotheken sind* (Lorenzo et al. / OCLC. 2006. S. 2)

Gemeinsam ist den verschiedenen Ergebnissen die Feststellung, dass der größte Teil der heutigen Studierenden ihre Informationsrecherchen bei einer elektronischen Suchmaschine beginnen und sie gleichzeitig als die meist genutzte Informationsquelle überhaupt dienen (vgl. OCLC 2005). Des Weiteren kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die heutigen Studierenden ihre Kompetenzen im Umgang mit Computern, die sie bei der Freizeit- und Alltagsnutzung erworben haben, noch nicht auf das Lernen und Suchen wissenschaftlicher Quellen übertragen haben. Sie überschätzen ihre Computer- und Internetfähigkeiten hinsichtlich der Recherche wissenschaftlicher Quellen. (vgl. Heinze, 2008a)

Um die Informationskompetenz auch an der Universität Augsburg in die Hochschullehre zu integrieren, wurde das von der DFG unterstützte Projekt „i-literacy“ ins Leben gerufen, dessen Betreuung Nina Heinze vom Institut für Medien und Bildungstechnologie (imb) übernommen hat. Ziel dieses Projekts ist es, ein Modell zur Förderung von Informationskompetenz und wissenschaftlichem Arbeiten im Verlauf des Hochschulstudiums an der Universität Augsburg zu entwickeln. Um das Modell gezielt auf die gegebenen Umstände abstimmen zu können, gilt es zunächst die Informationskompetenz der Studierenden zu ermitteln. Zu diesem Zweck hat Nina Heinze bereits eine Bestandsaufnahme durchgeführt (siehe Heinze, 2008a).

In dieser wurden 653 Studierende mittels einer Online-Umfrage zu ihren Einstellungen, Kenntnissen und Fähigkeiten im Umgang mit Informationen befragt. Zentrale Ergebnisse dieser Studie sind, dass Studierende der Universität Augsburg:

---

<sup>14</sup> Befragt wurden Studierende in Australien, Singapur, Indien, Kanada, Großbritannien und den USA

- eine hohe Affinität zu digitalen Medien, vor allem zum Internet besitzen
- das Internet bevorzugt zur Informationsrecherche nutzen und die Nutzung der Universitätsbibliothek vor allem in den ersten Rechenschritten einen geringeren Stellenwert einnimmt
- zwar gute Kenntnisse in der einfachen Internetrecherche besitzen, die Fähigkeiten der Informationssuche in Bibliotheksbeständen und Datenbanken aber unzureichend sind
- im Laufe ihres Studiums informationskompetenter werden
- Informationskompetenz als wichtig einschätzen, ihre Motivation, sich diese Fähigkeiten anzueignen aber gering ist
- sich bezüglich ihrer Fähigkeiten bei der Nutzung der Internetrecherche überschätzen<sup>15</sup> (vgl. Heinze, 2008a)

Die hier vorliegende Arbeit soll diese Ergebnisse gewissermaßen vertiefen, damit eine noch detaillierte Analyse des Umgangs der Studierenden der Universität Augsburg mit wissenschaftlichen Informationen durchgeführt werden kann.

---

<sup>15</sup> Durch Wissensfragen konnte Nina Heinze hier deutliche Defizite feststellen, obwohl sich über 90 % der Befragten gute Fähigkeiten zugeschrieben haben.

## 3. Empirischer Teil

### 3.1. Hypothese / Fragestellung

Intention der Studie ist es herauszufinden, wie Studierende an der Universität Augsburg mit wissenschaftlichen Quellen und Informationen umgehen, die sie zur Bewältigung verschiedener universitärer Aufgaben, wie z.B. dem Erstellen von Referaten oder dem Verfassen von Seminararbeiten benötigen. Es soll geklärt werden, wie die Studierenden Quellen recherchieren und welche Medien sie dazu nutzen. Dabei werden auch die Erfahrungen, Probleme und Einstellungen der Studierenden berücksichtigt, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen. Ziel ist es, mögliche Mängel im Umgang der Studierenden mit Informationen und Informationsquellen aufzudecken, damit diese im Rahmen des Projekts i-literacy durch dementsprechende Angebote überwunden werden können und so langfristig ein hoher akademischer Standard gehalten werden kann.

Basierend auf den theoretischen Ausführungen im ersten Teil der Arbeit und den Ergebnissen der Studie von Nina Heinze, habe ich für den empirischen Teil die Hypothese aufgestellt, dass Studierende der Universität Augsburg Defizite im Bereich der Recherche wissenschaftlicher Literatur aufweisen. Es gilt nun, diese Defizite (vgl. Heinze, 2008a) genauer zu beschreiben, die sich bei den Studierenden unter anderem durch Unzufriedenheit mit den Recherche-Ergebnissen, als auch durch eine einfache, oberflächliche und einseitige Nutzung von Informationssystemen bemerkbar machen. Im Zusammenhang mit dieser Hypothese stellen sich einige Forschungsfragen, die mit Hilfe der Umfrage geklärt werden sollen:

1. Gehen Medien-Studierende geschickter bei der Recherche nach wissenschaftlicher Literatur um als Studierende anderer Fachrichtungen? → Sind die Medien-Studierenden informationskompetenter?
2. Können Studierende in höheren Fachsemestern „besser“ recherchieren? → Wächst im Laufe des Studiums die Informationskompetenz der Studierenden?
3. Was könnten Hindernisse sein, elektronische bzw. nicht-elektronische Informationen zu nutzen, bzw. welche Vor- und Nachteile sehen Studierende in der elektronischen Recherche? → Hindern die angenommenen Defizite der Studierenden sie daran, elektronische Informationen effektiv zu nutzen?

## 3.2. Methode / Forschungsdesign

Zur Klärung der Forschungsfragen wurde ein Online-Fragebogen erstellt, der vom 25. April bis zum 25. Juni für die Studierenden zugänglich war. Die Befragung online durchzuführen schien aus verschiedenen Gründen sinnvoll:

- kostengünstige Methode (keine Papier- und Kopierkosten)
- schneller Rücklauf, da automatische Dateneingabe durch Einbindung in Datenbank-Struktur (php)
- geringer personeller Aufwand
- große Stichprobe möglich, da Studierende online gut erreichbar sind und sie den Zeitpunkt für die Teilnahme an der Umfrage zeit- und orts- unabhängig wählen können
- optimale Filtermöglichkeiten auf Serverseite und Modularisierung des Fragebogens in mehrere Formulare möglich
- gute Möglichkeiten auf den Fragebogen hinzuweisen (Verlinkung zur Eingabemaske möglich) (vgl. Brosius / Koschel, 2005)

Außerdem kann heutzutage davon ausgegangen werden, dass Studierende über eine ausreichende Computer-Ausstattung (privat oder an der Uni) sowie Zugang zum Internet verfügen, was technische Voraussetzung für die Teilnahme an der Umfrage war. Insgesamt können auf diese Weise und unter Berücksichtigung der Zeit- und Kostenfaktoren die meisten Studierenden erreicht werden. Dabei müssen die Nachteile eines Online-Fragebogens reduziert, bzw. akzeptiert werden:

- Selbstselektion der Befragten, mögliche doppelte Teilnahme und unklar, wer Fragebogen tatsächlich ausfüllt
- Motivation zur Teilnahme gering (→ Dozenten sollten motivieren, sowie Einleitungstext)
- Darstellungsprobleme bei unterschiedlichen Browsern möglich
- Fragebogen muss kurz sein, da komplexe Sachverhalte im Netz nur ungern bearbeitet werden (→ Fortschritt als Prozentangabe oben rechts im Bogen, Zeitangabe in Einleitung) (vgl. Brosius et al., 2005)

Um die Studierenden auf den Fragebogen aufmerksam zu machen, wurde eine E-Mail an die Lehrstühle, Professuren und Fachschaften<sup>16</sup> der verschiedenen Fakultäten bzw. Studiengänge mit dem Hinweis auf die Studie und dem Link zum Fragebogen geschickt. Die Empfänger der E-Mails wurden gebeten, die Studierenden zur Teilnahme am Fragebogen zu motivieren, beispielsweise durch das Einstellen eines Hinweises auf der Homepage der Fachschafts- oder Lehrstuhlseite. Außerdem war der Fragebogen im zentralen Kursverwaltungssystem Digicampus / StudIP verlinkt.

---

<sup>16</sup> Siehe Verteiler im Anhang

Die Online-Umfrage orientiert sich an bereits stattgefundenen Erhebungen, wie z.B. der Stefi-Studie (Klatt et al., 2001) und der empirischen Untersuchung von Nina Heinze (2008a). Nach der Erstellung einer ersten Version wurde der Fragebogen einem Pretest mit vier Probanden unterzogen. Es zeigte sich, dass die Umfrage logisch nachvollziehbar, strukturiert, verständlich und auch zeitlich machbar war. Einige Fragen waren allerdings noch zu unklar formuliert und wurden dementsprechend angepasst. Ein weiterer Pretest war nicht erforderlich und auch von technischer Seite<sup>17</sup> wurden keine Schwierigkeiten erwartet.

### 3.2.1. Aufbau des Fragebogens

Die Einleitung des Fragebogens erklärte den Studierenden das Ziel der Umfrage, gab eine ungefähre Bearbeitungszeit vor und motivierte zur Teilnahme, indem den Studierenden ihr Profit erklärt wurde. Dieser besteht darin, dass mit Hilfe der Umfrageergebnisse das Lehrangebot der Uni Augsburg verbessert und gezielter auf die Bedürfnisse der Studierenden zugeschnitten werden kann.

Die Fragen in Kategorie 1 dienten zur Gewinnung persönlicher Daten, wie Alter, Geschlecht, Studiengang/-richtung, Fachsemester und angestrebtem Abschluss. Diese Pflichtfragen dienten z.B. dem alters- bzw. geschlechtsspezifischen Vergleich der Antworten.

In Kategorie 2 ging es um die Computer-Ausstattung der Studierenden sowie die Internetnutzung. Die hier gestellten Fragen sollten Einblicke in die Nutzung der vorhandenen technischen Infrastruktur an der Universität wie auch privat geben. Die Studierenden wurden nach dem Besitz eines eigenen Laptop / Computers gefragt und danach, wo sie einen Internetzugang nutzen.

Im folgenden Abschnitt (Kategorie 3) konnten die Studierenden Angaben zu ihrer Art und Weise der Suche nach wissenschaftlicher Literatur machen. Sie wurden danach gefragt, wie sie Zugang zu wissenschaftlichen Informationen haben und wie häufig sie welche Dienste in der Bibliothek sowie online nutzen. Dafür wählte ich bewusst eine Skala mit Mittelpunkt<sup>18</sup>, um die Befragten nicht in eine Richtung zu zwingen. Anhand dieser Antworten kann die Frage geklärt werden, wie komplex die Suche nach Literatur stattfindet. Dies erlaubt es, Rückschlüsse auf die Suchstrategie und auf die Informationskompetenz der Studierenden zu ziehen.

---

<sup>17</sup> Die Umfrage wurde mit der Software php surveyor durchgeführt.

<sup>18</sup> Bei der Verwendung von Antwort-Skalen mit Mittelwert wurde den indifferenten Teilnehmern zusätzlich die Antwort „kann ich nicht beurteilen“ angeboten, wodurch vermieden werden sollte, die mittlere Antwort als „Ausflucht“ zu nehmen. (vgl. Brosius / Koschel, 2005)



Um herauszufinden, welchen Stellenwert die einzelnen Suchdienste im Internet und in der Bibliothek bei den Studierenden haben, sollten sie in Kategorie 4, anhand einer Skala mit Mittelwert die Wichtigkeit einzelner Recherchemethoden für ihr Studium einschätzen. Das Antwortverhalten zeigt, wie notwendig bzw. wie relevant die Ergebnisse der verschiedenen Suchmethoden für die Studierenden erscheinen und wie groß sie den Nutzen einschätzen, den sie aus den Ergebnissen ziehen können. Die Teilnehmer wurden hier außerdem nach der Zufriedenheit mit den Ergebnissen ihrer Recherche gefragt, wobei absichtlich auf einen Mittelwert in der Antwortskala verzichtet wurde, um eine klare Tendenz ausmachen zu können.

Zur Abschätzung wie vertrauenswürdig und vollständig die Studierenden elektronische bzw. nicht-elektronische Informationsmöglichkeiten bewerten, konnten sie zwei Aussagen dazu verschieden stark zustimmen (mit Mittelwert). Der letzte Fragenblock in Kategorie 4 umfasste Fragen zur Motivation zur Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen durch Lehrende, sowie durch Verankerungen in Studien- und Prüfungsordnungen.

Kategorie 5 des Fragebogens befasste sich mit den Vor- und Nachteilen elektronischer, bzw. nicht-elektronischer Recherche und den Problemen und Hemmnissen, die die Studierenden in der Nutzung elektronischer Ressourcen sehen. Die Studierenden wurden nach dem Ausmaß ihrer Zustimmung (mit Mittelwert) einzelner Aussagen zu Vor- und Nachteilen der eigenen Suchstrategie, elektronischen Angeboten und deren Nutzen gefragt. Zudem sollten die Teilnehmer ihre Recherchemethode, bzw. ihre erzielten Ergebnisse anhand verschiedener Aspekte bewerten (Mittelwert-Skala), was zeigt, wie informationskompetent die Studierenden der Universität Augsburg bei der Suche nach wissenschaftlichen Quellen sind.

Im letzten Teil des Fragebogens (Kategorie 6) wurden die Studierenden nach ihren Theorien über Informationen im Internet gefragt, bzw. nach ihren Einstellungen und Erfahrungen bezüglich einzelner Informationsmedien.

### **3.3. Auswertung und Interpretation**

#### **3.3.1. Angaben zur Person**

Insgesamt nahmen 278 Studierende der Universität Augsburg an der Umfrage teil. Davon sind 32,7 % (n = 91) männlich und 67,3 % (n = 187) weiblich. Der Altersdurchschnitt der Probanden beträgt 22,7 Jahre, wobei der jüngste Teilnehmer 19 Jahre und der älteste 31 Jahre ist.

Das folgende Diagramm zeigt in welchen Studiengängen<sup>19</sup> die Befragten an der Universität Augsburg zum Zeitpunkt der Umfrage eingeschrieben waren:

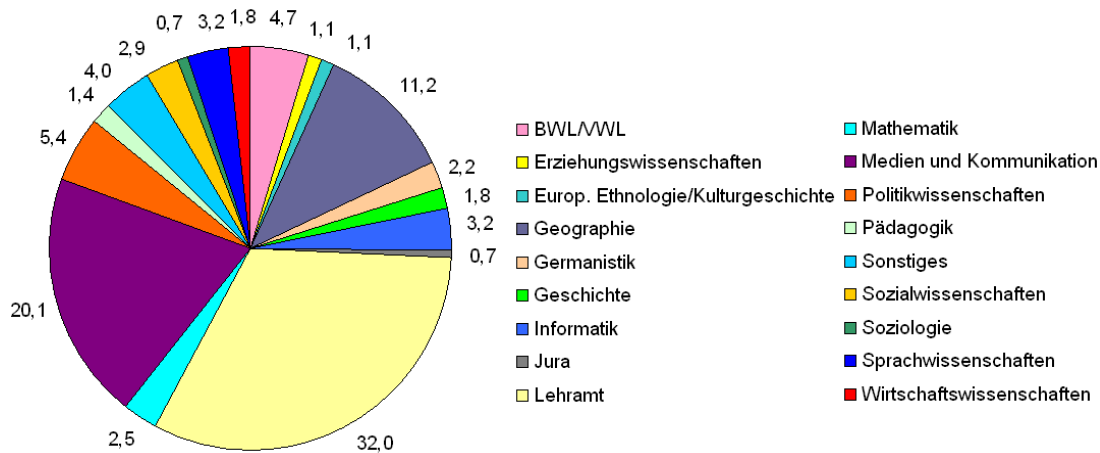


Abbildung 9: „Studiengänge der Befragten“  
n = 278, Angaben in %

Ein studiengangspezifischer Vergleich findet aufgrund der geringen Größe des Samples nur zwischen den Studiengängen ‚Medien und Kommunikation‘ (n = 56) und ‚Lehramt‘ (n = 89) statt. Die restlichen Studiengänge sind in der Gesamtwertung berücksichtigt.

20,9 % der Befragten befinden sich im Bachelor-, 8,3 % im Master-Studium (kumuliert: 29,2 %), 25,5 % streben das Diplom, 10,8 % das Magister an und 23 % studieren zum 1. bzw. 9,7 % zum 2. Staatsexamen hin (kumuliert: 32,7 %). 1,8 % der Teilnehmer promovieren.

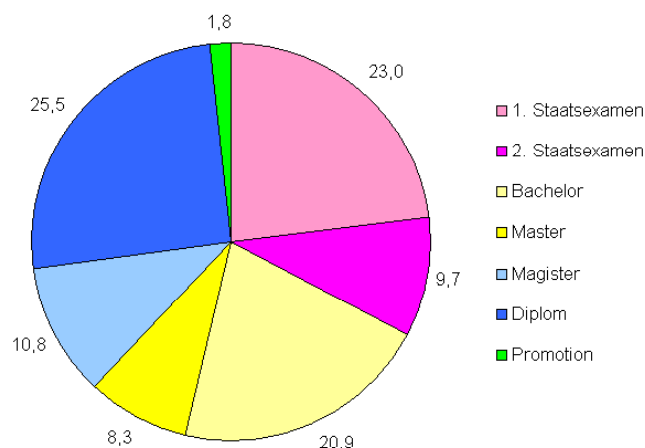


Abbildung 10: „Angestrebte Abschlüsse der Befragten“  
n = 278, Angaben in %

<sup>19</sup> Einige Studiengänge, wie z.B. die verschiedenen Lehrämter wurden zu einer Studienrichtung zusammengefasst.

Für die Auswertung wurden das erste und zweite Semester (26,6 %, n = 74), das dritte und vierte Semester (25,9 %, n = 72), das fünfte und sechste Semester (26,3 %, n = 73) und das siebte bis dreizehnte Semester (21,2 %, n = 59) zusammengefügt.

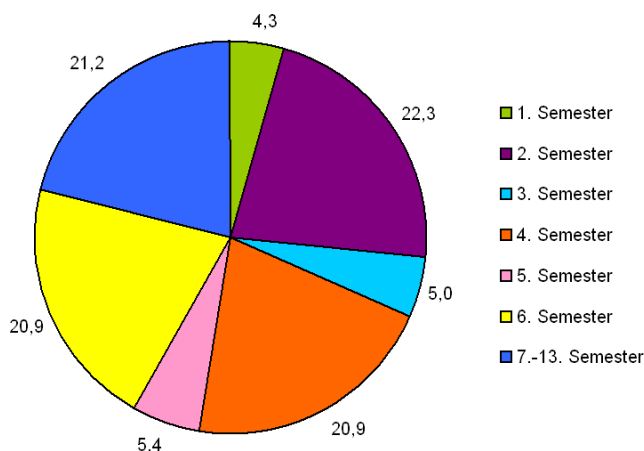


Abbildung 11: „Fachsemester der Befragten“  
n = 278, Angaben in %

### 3.3.2. Computer-Ausstattung der Studierenden

99,3 % der Befragten geben an, einen eigenen Computer / Laptop zu besitzen, 95,3 % von ihnen können damit auch ins Internet gehen. Dies zeigt, welche Notwendigkeit ein eigener Computer heutzutage für die Studierenden darstellt. Exakt die Hälfte (50 %) der Probanden nutzt ihren Rechner auch an der Universität. 70,5 % von ihnen gehen damit ins Internet. Interessant ist, dass mit steigendem Semester ein Zuwachs der Nutzung des eigenen Rechners an der Universität zu verzeichnen ist:

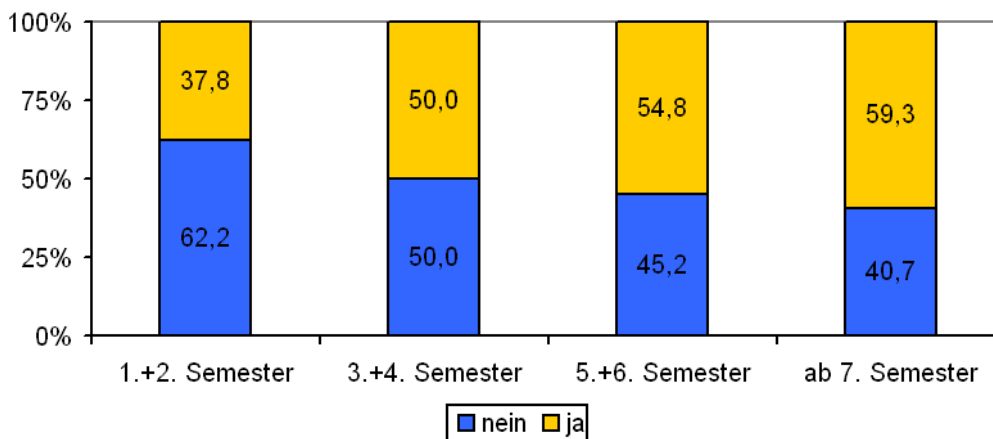


Abbildung 12: „Nutzung eigener Rechner an Uni nach Semester“  
n = 278, Angaben in %

Die Differenz derer, die ihren Laptop an der Uni nutzen, beträgt zwischen der ersten und zweiten Säule 12,2 %. Es stellt sich die Frage, weshalb die Erst- und Zweitsemester den eigenen Rechner so viel weniger an der Universität nutzen? Es liegt die Vermutung nahe, dass sie ihren Laptop vielleicht noch nicht effektiv an der Uni (z.B. für Präsentationen, Arbeitsgruppen) einzusetzen wissen und dies erst im Laufe ihres Studiums erlernen.

Es nutzen außerdem mehr männliche (57,1 %) als weibliche Studierende (46,5 %) den eigenen Computer / Laptop an der Uni und auch deutlich mehr Medien und Kommunikations-Studierende<sup>20</sup> (76,8 %) als Lehramt-Studierende (20,2 %). Letzteres könnte ein Hinweis darauf sein, dass der Einsatz von Medien (z.B. beim Referieren mit einer PowerPoint-Präsentation) im MuK-Studiengang besser integriert ist, als in den Lehramt-Studiengängen.

Die absolute Mehrheit der Befragten (80,9 %) nutzt die von der Universität Augsburg zur Verfügung gestellten Computer oder Laptops (z.B. im CiP-Pool des Rechenzentrums oder durch Ausleihe). Außerdem zeigt sich, dass dies mehr weibliche (84,5 %) als männliche Studierende (73,6 %) tun und etwas mehr Lehramtler (84,3 %) als MuKler (78,6 %). Die Uni-Rechner werden in erster Linie (96,9 %) als Zugang zum Internet genutzt.

Des Weiteren verfügen 77,7 % der Probanden anderweitig über einen Rechner mit Internet-Zugang (z.B. bei den Eltern, in der Arbeit, bei Freunden).

**Insgesamt** sind nahezu alle Befragten (99,3 %) mit einem eigenen internet-fähigen Computer oder Laptop ausgestattet. Dieses Ergebnis könnte zwar durch die Methode der Online-Befragung verfälscht sein, andere Studien können eine derart hohe Computer-Ausstattung der Studierenden aber bestätigen (vgl. Ebner / Schiefner / Nagler, 2008). Es fällt auf, dass MuKler ihren Laptop deutlich häufiger an der Universität nutzen als z.B. die Lehramt-Studierenden, was ein Hinweis auf die integrierte Mediennutzung im MuK-Studiengang sein kann. Außerdem nimmt die Nutzung des eigenen Rechners an der Universität mit höherem Fachsemester zu, was für den Erwerb von Computerkompetenzen im Laufe des Studiums sprechen könnte. Die von der Universität bereitgestellten Rechner werden vom Großteil der Befragten genutzt (80,9 %).

---

<sup>20</sup> ‚Medien und Kommunikation‘ wird im weiteren Verlauf mit MuK abgekürzt und die Studierenden auch als MuKler oder Medien-Studierende bezeichnet.

### 3.3.3. Art und Weise der Suche nach wissenschaftlicher Literatur

#### Internetrecherche

Frage: *Wenn Sie das Internet nutzen, um wissenschaftliche Informationen zu suchen, verwenden Sie?*

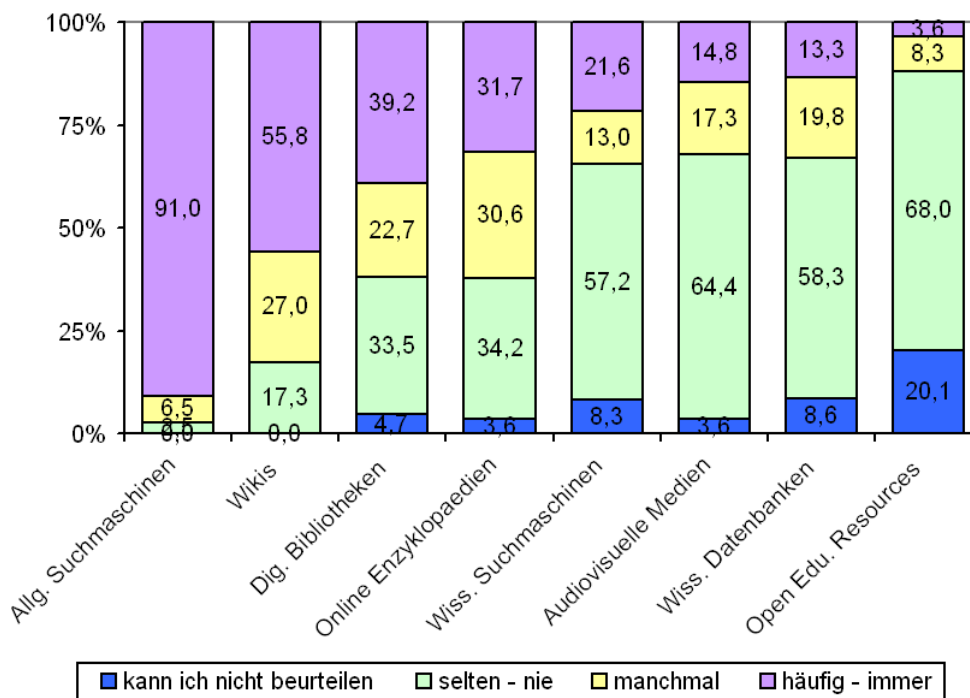


Abbildung 13: „Nutzen Recherchemethoden Internet“  
n = 278, Angaben in %

Bei der Internetrecherche werden allgemeine Suchmaschinen am häufigsten von den Studierenden genutzt: 91 % geben an, sie „häufig“ oder „immer“ bei der Suche nach wissenschaftlicher Literatur zu nutzen. Dies ist im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Studie von Heinze (2008a) nicht unbedenklich, da die Studierenden ihre Kompetenzen hinsichtlich der Recherche im Internet überschätzen.

Erschreckend ist, dass 57,2 %, bzw. 58,3 % der Befragten angeben, wissenschaftliche Suchmaschinen, bzw. wissenschaftliche Datenbanken „selten“ oder „nie“ zu nutzen. Immerhin könnten diese beiden Informationssysteme eine Suche wesentlich gezielter und fachspezifischer stattfinden als bei allgemeinen Suchmaschinen wie beispielsweise ‚Google‘.

Der studienfachspezifische Vergleich zeigt, dass immerhin 30,4 % der MuKler angeben, wissenschaftliche Suchmaschinen regelmäßig<sup>21</sup> zu nutzen aber nur 16,9 % der Lehramt-Studierenden. Dies könnte unter anderem ein Anzeichen dafür sein, dass Medien-Studierende scheinbar ‚intelligenter‘ recherchieren.

Tendenziell machen die Studierenden, je fortgeschrittener sie mit ihrem Studium sind, häufigeren Gebrauch von wissenschaftlichen Suchmaschinen, was ein Indiz dafür sein könnte, dass die Fähigkeiten zur effektiven Recherche erst im Laufe des Studiums erworben werden. Nur die Erst- und Zweitsemester bilden hier ein Ausnahme, indem sie erstaunlicherweise häufiger angeben wissenschaftliche Suchmaschinen regelmäßig zu nutzen als die Studierenden im dritten und vierten Semester:

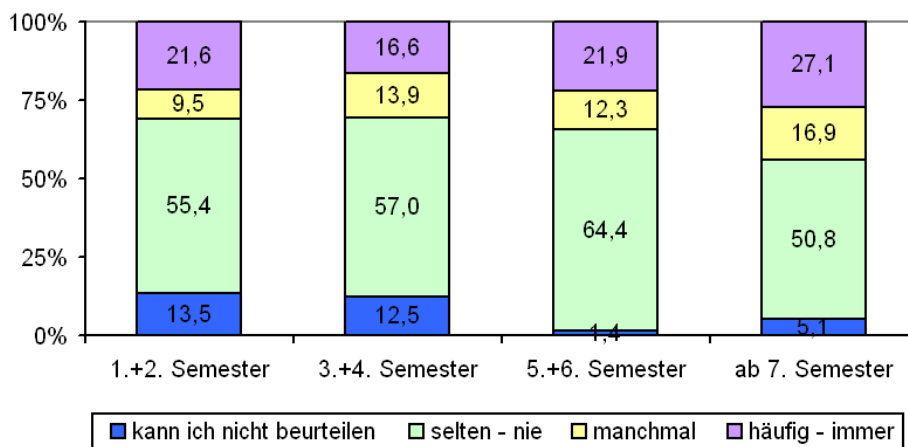


Abbildung 14: „Nutzen wiss. Suchmaschinen nach Semester“  
n = 278, Angaben in %

Wie lässt sich diese Besonderheit erklären?<sup>22</sup> Ich vermute, dass bei den Erst- und Zweitsemestern entweder schon erste Erfolge durch diverse Einführungsveranstaltungen und Tutorien zum wissenschaftlichen Arbeiten erzielt wurden oder, dass dies Anzeichen für die Existenz einer „Netzgeneration“ sein könnten. Eine studiengang-semester-spezifische Auswertung liefert an dieser Stelle durch die zu geringe Anzahl der Probanden leider keine verwertbaren Ergebnisse.

Wikis werden von 55,8 % der Befragten regelmäßig und damit insgesamt am zweithäufigsten (nach allgemeinen Suchmaschinen) genutzt. Interessant ist, dass mehr männliche Studenten (63,7 %) angeben sie regelmäßig bei ihrer Recherche zu verwenden, als weibliche Studierende (51,9 %).

<sup>21</sup> Unter „regelmäßig“ sind hier und im weiteren Verlauf die Antworten „häufig“ und „immer“ gemeint.

<sup>22</sup> Dieselbe Anomalie zeigt sich auch bei der Frage „Nutzen Sie die von der Uni Augsburg zur Verfügung gestellten Computer oder Laptops?“: „Ja“ sagen 81,1 % im 1.+2. Semester, 75 % im 3.+4. Semester, 83,6 % im 5.+6. Semester und 84,7 % ab dem 7. Semester.

**Insgesamt** findet die Internetrecherche der Studierenden recht oberflächlich und einförmig statt. Bei der Suche nach *wissenschaftlicher* Literatur dominiert die Suche über *allgemeine* Suchmaschinen: 91 % der Befragten nutzen sie „häufig“ oder „immer“. Andere Recherchemöglichkeiten des Internets, wie z.B. wissenschaftliche Suchmaschinen und wissenschaftliche Datenbanken werden von über der Hälfte (57,2 % bzw. 58,3 %) der Befragten nur „selten“ oder „nie“ genutzt. Es besteht die Tendenz, dass wissenschaftliche Suchmaschinen von höheren Semestern und Medien-Studierenden häufiger genutzt werden. Die Ergebnisse sprechen insgesamt für ein einseitiges und einfaches Suchverhalten der Studierenden im Internet, was für die Erhaltung akademischer Standards nicht ausreichend ist.

### Bibliotheksrecherche

Frage: *Wenn Sie die Bibliothek der Uni Augsburg nutzen, um wissenschaftliche Quellen zu suchen, verwenden Sie?*

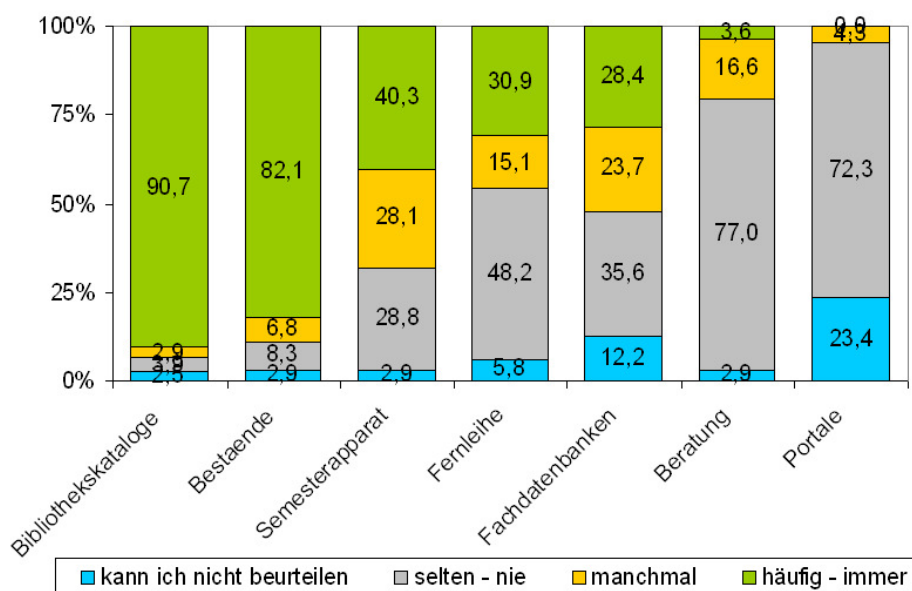


Abbildung 15: „Nutzen Recherchemethoden Bibliothek“  
n = 278, Angaben in %

Bei der Bibliotheksrecherche sind die Bibliothekskataloge und die Bestände die meist genutzten Möglichkeiten zum Finden wissenschaftlicher Literatur. Sie werden von 90,7 % bzw. 82,1 % „häufig“ oder „immer“ verwendet.

23,4 % der Befragten können ihre persönliche Nutzung von Portalen nicht beurteilen, was darauf schließen lässt, dass ihnen diese Recherchemethode unbekannt sein dürfte. Weitere 72,3 % geben an, Portale „nie“ oder „selten“ zu nutzen. Dies zeigt, dass die Studierenden die Vorteile der Nutzung eines Portals (noch) nicht verstanden haben.

Zudem fällt auf, dass mehr als drei Viertel (77 %) der Befragten eine Beratung durch Mitarbeiter der Bibliothek „nie“ bis „selten“ in Anspruch nehmen. Erstaunlich ist, dass die Beratung umso seltener genutzt wird, je höher das Fachsemester, in dem die Studierenden sind: die Beratung „nie“ oder „selten“ zu nutzen geben 71,6 % der Studierenden aus dem ersten und zweiten Semester, 75 % aus dem dritten und vierten, 80,8 % aus dem fünften und sechsten und 81,4 % der Studierenden ab dem siebten Semester an (Differenz: 9,8 %)

Auch die Fernleihe, die das Ausleihen von Fachliteratur, die es in der Unibibliothek Augsburg nicht gibt, ermöglicht, wird insgesamt nur von 30,9 % und Fachdatenbanken nur von 28,4 % der Studierenden „häufig“ oder „immer“ genutzt. Hier ergibt sich außerdem ein markanter geschlechtsspezifischer Unterschied. Während 36,9 % der weiblichen Befragten angeben, die Fernleihe bei ihren Recherchen regelmäßig zu nutzen, tun dies nur 18,7 % der männlichen Befragten:

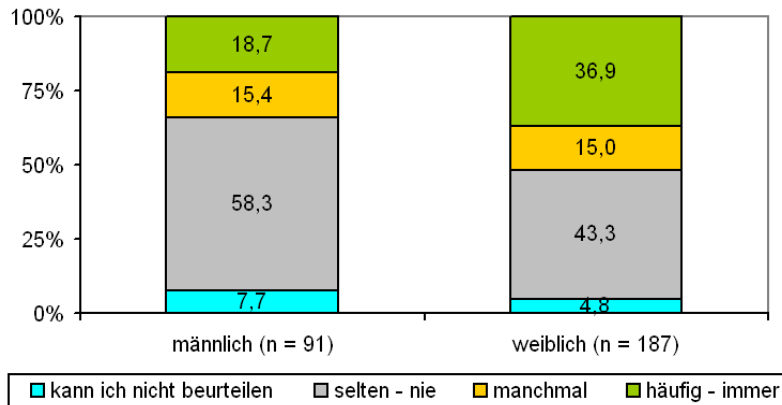


Abbildung 16: „Nutzen Fernleihe nach Geschlecht“  
n = 278, Angaben in %

Bei der Betrachtung der Nutzung der Fernleihe nach Fachsemester fallen ebenfalls erhebliche Unterschiede auf. Je höher das Semester der Studierenden, desto häufiger wird die Fernleihe genutzt (Unterschied 1.-4. Säule 29,6 %). Dies bekräftigt die Aussage, dass die Studierenden komplexere Formen der Recherche erst im Laufe ihres Studiums erlernen, bzw. zu schätzen wissen:

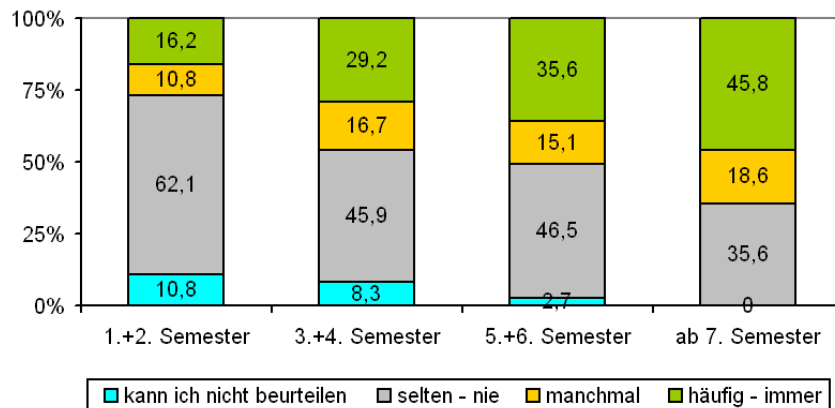


Abbildung 17: „Nutzen Fernleihe nach Semester“  
n = 278, Angaben in %



Frage: Welche der folgenden Möglichkeiten nutzen Sie außerdem, um nach wissenschaftlichen Informationen zu suchen?

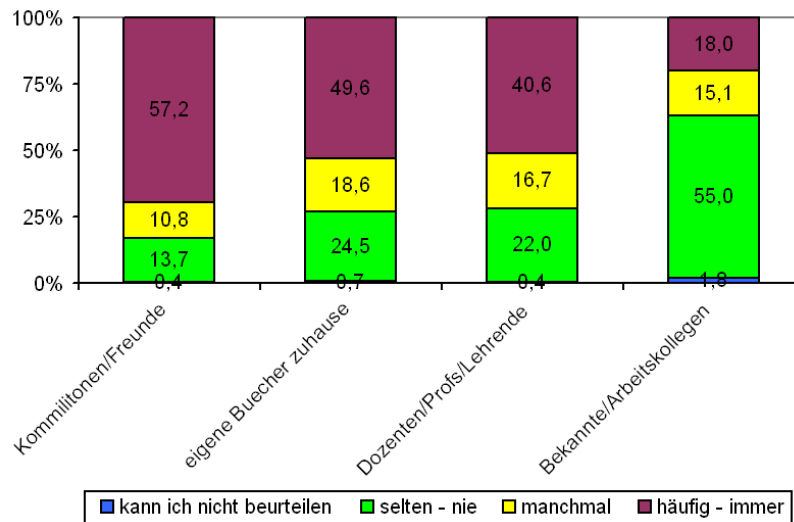


Abbildung 18: „Nutzen sonstige Recherchemethoden“  
n = 278, Angaben in %

Als „sonstige Recherchemöglichkeiten“ fragen die Studierenden häufiger ihre Kommilitonen und Freunde (57,2 % regelmäßig) als ihre Dozenten, Professoren und Lehrenden (40,6 % regelmäßig). Es wäre interessant zu erfragen, warum dies so ist. Knapp die Hälfte der Befragten (49,6 %) gibt außerdem an, regelmäßig in den eigenen Büchern zu Hause zu recherchieren.

Interessant ist hier auch der geschlechtsspezifische Vergleich. Es fällt auf, dass männliche Studierende öfter angeben, ihre Lehrenden regelmäßig nach wissenschaftlicher Literatur zu fragen (45,1 %) als ihre Kommilitoninnen (38,5 %).

**Insgesamt** legen die Studierenden auch bei der Bibliotheksrecherche ein wenig komplexes Suchverhalten an den Tag. Die Bibliothekskataloge und Bestände werden zwar von 90,7 % bzw. 82,1 % der Studierenden „häufig“ oder „immer“ bei ihren Recherchen genutzt, Heinze (2008a) fand aber heraus, dass die Fähigkeiten der Studierenden im Umgang mit ihnen unzureichend sind. Die Fernleihe, eine eher komplexere Form der Recherche, wird nur von 30,9 % regelmäßig genutzt, aber von höheren Semestern deutlich häufiger als von Studienanfängern, was wieder für den Erwerb von Informationskompetenz im Studiumsverlauf sprechen könnte. Eine Beratung durch Mitarbeiter der Universitätsbibliothek wird von 77 % der Befragten „nie“ oder „selten“ in Anspruch genommen. Die Ergebnisse zeigen, dass komplexere Formen und Angebote der Bibliothek (Fachportale) von den Studierenden so gut wie gar nicht genutzt werden, obwohl sie eine gezielte, umfangreiche Suche ermöglichen könnten.

### 3.3.4. Einschätzung der Relevanz wissenschaftlicher Informationsmedien und Recherchemethoden für das eigenen Studium

Frage: *Wie wichtig schätzen Sie die folgenden Recherchemethoden für Ihr Studium ein?*

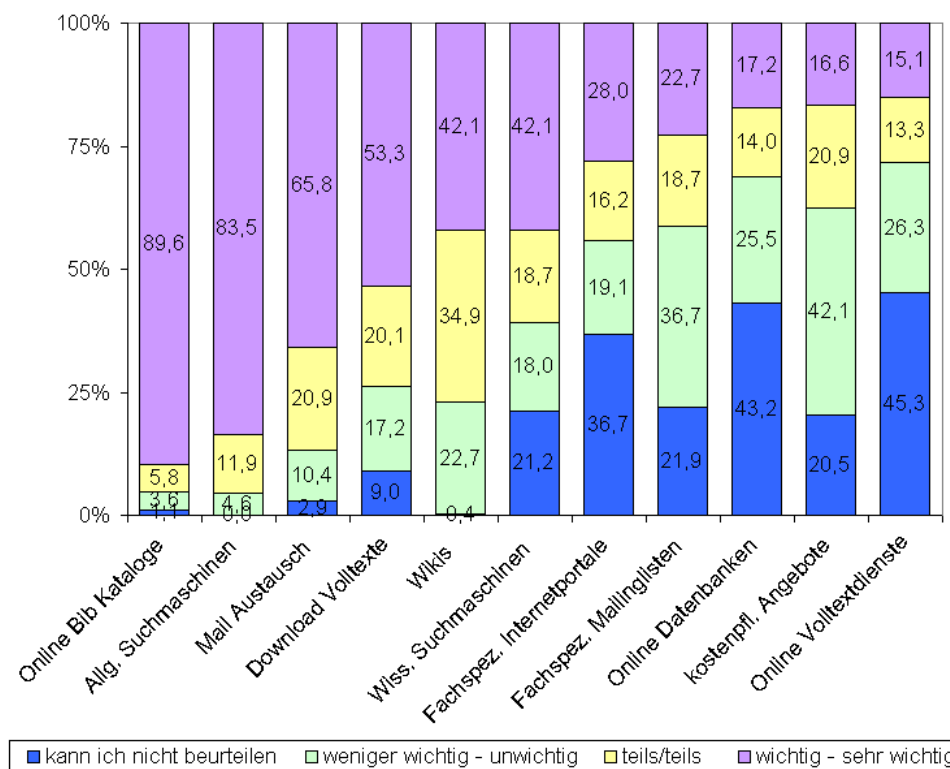


Abbildung 19: „Relevanz Recherche-Methoden“  
n = 278, Angaben in %

Online-Bibliothekskataloge bewerten 89,6 % der Befragten als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ bei der Recherche nach wissenschaftlichen Quellen. Damit liegen sie noch vor den allgemeinen Suchmaschinen (83,5 %). Es scheint, als würden die Studierenden diese beiden Recherche-Methoden nicht nur am häufigsten nutzen, sondern sie auch als die relevantesten Informationsanbieter für ihr eigenes Studium erachten. Immer noch sehr wichtig bewerten die Befragten den E-Mail Austausch mit Kommilitonen und Lehrenden: 65,8 % schätzen ihn als „wichtig“ oder „sehr wichtige“ Recherchemethode ein.

Erschreckend ist, dass ein erheblicher Teil der Befragten die Relevanz von Online-Volltextdiensten (45,3 %) und Online-Datenbanken (43,2 %) bzw. fachspezifischen Internetportalen (36,7 %) nicht beurteilen kann. Daraus muss geschlossen werden, dass ihnen diese Recherche-Möglichkeiten nicht bekannt sind oder sie sie noch nie genutzt haben. Klatt et al. (2001) stellt in diesem Zusammenhang fest :

*„Mit der Unkenntnis über fachlich relevante Zugänge wächst der Eindruck der Unübersichtlichkeit elektronischer wissenschaftlicher Informationsangebote. Einfache, unspezifische „Suchmaschinen“ werden bevorzugt. Sie fördern aber eher die Verwirrung und führen nicht zu befriedigenden Rechercheergebnissen.“ (Klatt et al., 2001, S. 222)*

Obwohl 42,1 % der Studienteilnehmer wiss. Suchmaschinen als Recherchemethode für wissenschaftliche Literatur als „sehr wichtig“ oder „wichtig“ einschätzen, nutzen nur 21,6 % diese Möglichkeit regelmäßig (vgl. „Nutzen Recherchemethoden Internet“). Noch drastischer ist der Unterschied bei den fachspezifischen Portalen, die zwar von 28 % als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ bewertet werden, aber von niemandem (0 %!) regelmäßig genutzt werden. Diese prozentualen Unterschiede lassen vermuten, dass einige Studierende zwar wissen, wie vorteilhaft wissenschaftliche Suchmaschinen bzw. fachspezifische Portale sein könnten, ihnen aber die notwendigen Fähigkeiten fehlen, um sie auch effektiv nutzen zu können.

Der geschlechtsspezifische Vergleich zeigt, dass männliche Studenten wiss. Suchmaschinen häufiger als irrelevant bewerten (24,2 % „weniger wichtig“ oder „unwichtig“) als ihre weiblichen Kommilitonen (13 % „weniger wichtig“ oder „unwichtig“). Es wäre interessant den Unterschied genauer erklären zu können.

Wenn man die Bewertung der Relevanz wissenschaftlicher Suchmaschinen nach Semesterzahl der Studierenden betrachtet, ergibt sich erneut, dass Studierende höherer Semester informationskompetenter zu sein scheinen, da sie wissenschaftliche Suchmaschinen für relevanter einschätzen. Eine Ausnahme bilden allerdings wieder die Erst- und Zweitsemester. Ich vermute, dass sie durch die ersten Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten ein schärferes Bewusstsein für die Relevanz wissenschaftlicher Suchmaschinen erworben haben, scheinbar aber nicht die Kompetenzen zu ihrer effektiven Nutzung (vgl. „Nutzen wiss. Suchmaschinen nach Semester“). Auch hier bringt eine studiengang-semester-spezifische Auswertung aufgrund der zu geringen Anzahl der Probanden leider keine verwertbaren Ergebnisse.

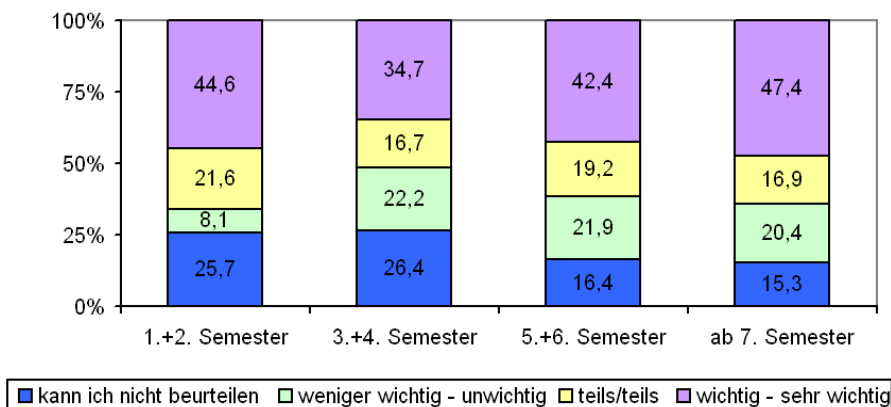


Abbildung 20: „Relevanz wiss. Suchmaschinen nach Semester“  
n = 278, Angaben in %

Auch bei der Einschätzung der Relevanz von Downloads von Volltexten auf den eigenen Rechner zeigt sich, dass Studierende diese Möglichkeit erst im Laufe des Studiums zu schätzen wissen und dementsprechend relevanter einschätzen, je höher ihr Fachsemester ist: „sehr wichtig“ oder „wichtig“ sagen 37,9 % der Erst- und Zweitsemester, 50 % der Dritt- und Viertsemester, 61,6 % der Fünft- und Sechstsemester und sogar 66,1 % der Studierenden ab dem siebten Semester.

**Insgesamt** halten die Studierenden die eher „einfachen“ Recherchemethoden und Informationsmedien, wie online Bibliothekskataloge und allgemeine Suchmaschinen für *die* relevanten Suchinstrumente für ihr Studium. Auch der E-Mail-Austausch mit Lehrenden und Studierenden wird vom Großteil der Befragten (65,8 %) als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ bewertet. Auffallend ist, dass ein erheblicher Teil der Befragten die Bedeutsamkeit komplexerer Recherchemöglichkeiten des Internet (z.B. fachspezifische Portale, Volltextdienste, Datenbanken) nicht beurteilen kann, was bedeutet, dass sie diese Methoden nicht kennen oder noch nie genutzt haben. Alles in allem wird auch hier wieder deutlich, dass höhere Semester informationskompetenter zu sein scheinen, da sie einzelne Recherchemethoden und Informationsmedien als relevanter einschätzen als Studienanfänger.

### Zufriedenheit mit den Recherche-Ergebnissen

Nicht einmal jeder zehnte Studierende (9 %) gibt an, mit den Ergebnissen seiner Recherche „sehr zufrieden“ zu sein. Die große Mehrheit (82,4 %) ist immerhin „zufrieden“ damit. Erstaunlich ist, dass niemand (0 %) unzufrieden mit seinen Recherche-Resultaten zu sein scheint.

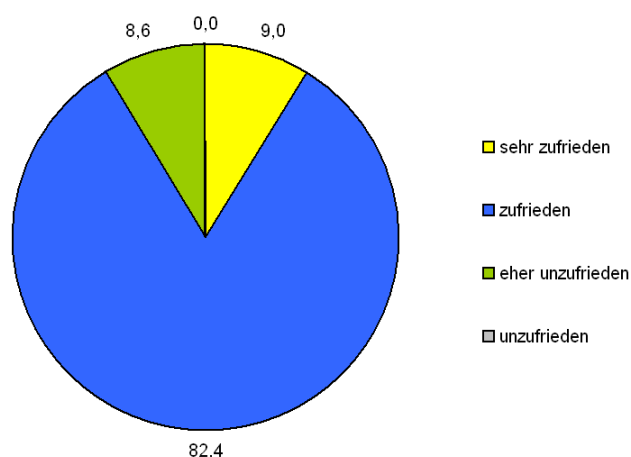


Abbildung 21: „Zufriedenheit Recherche-Ergebnisse“  
n = 278, Angaben in %

Auffallend ist auch, dass immerhin, wenn auch nur, 14,3 % der MuK-Studierenden „sehr zufrieden“ mit ihren Rechercheergebnissen sind, während es z.B. nur

4,5 % der Lehramt-Studierenden sind. Nach Klatt et al. (2001), hängt die Zufriedenheit mit den Recherche-Ergebnissen positiv mit dem Grad an Informationskompetenz zusammen, was hier dafür sprechen würde, dass MuKler informationskompetenter seien als Lehramtler.

Nennenswert ist außerdem, dass gegenüber 5,5 % der männlichen Studierenden, 10,2 % der weiblichen Studierenden angeben „unzufrieden“ mit den Ergebnissen ihrer Recherche zu sein.

Betrachtet man die Zufriedenheit der Recherche-Ergebnisse nach Fachsemester, ergibt sich folgendes Bild:

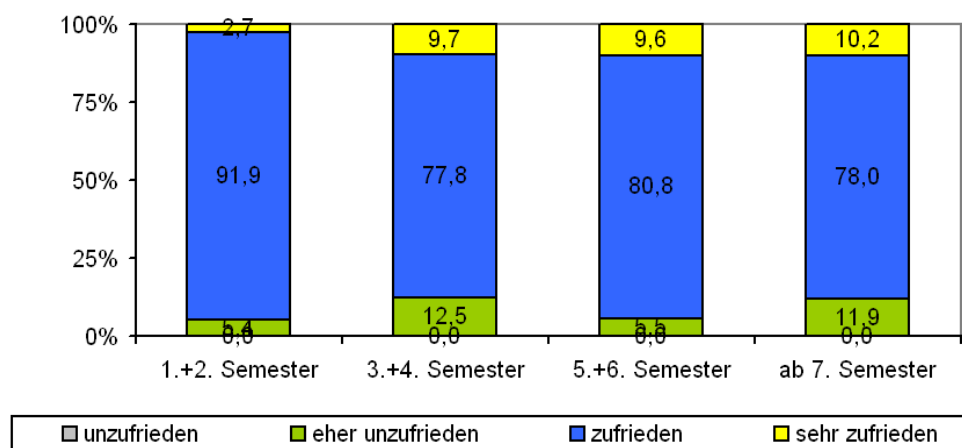


Abbildung 22: „Zufriedenheit mit Recherche nach Semester“  
n = 278, Angaben in %

Prozentual steigen zwar die Werte von „sehr zufrieden“ von 2,7 % bei den Erst- und Zweitsemestern auf 10,2 % bei den Studierenden ab dem 7. Semester, allerdings sind auch die Schwankungen bei „eher unzufrieden“ zu berücksichtigen, die sich aus den vorliegenden Ergebnissen leider nicht erklären lassen. Ich denke, dass die Ergebnisse auch in Verbindung zu den mit dem Semester komplexer werdenden Forschungsaufgaben sowie den steigenden Ansprüchen an Recherche-Ergebnisse betrachtet werden müssen.

**Insgesamt** gibt nur ein geringer Bruchteil der Befragten (9 %) an, „sehr zufrieden“ mit den Ergebnissen der eigenen Recherche zu sein. Mehrheitlich sind die Studierenden aller Fachsemester „zufrieden“ mit ihren Recherche-Ergebnissen (zwischen 77,8 % und 91,9 %). Es zeigt sich aber, dass die Medien-Studierenden insgesamt öfter „sehr zufrieden“ sind, als die Studierenden anderer Studiengänge. Dies könnte für eine höhere Informationskompetenz der MuKler sprechen.

### Verhältnis Nutzung elektronische / nicht-elektronische Recherche

Aussage: *Für vollständige Rechercheergebnisse nutze ich in der Regel zusätzliche andere nicht elektronische Informationsmöglichkeiten, da man sich nicht nur auf elektronische Recherche verlassen kann.*

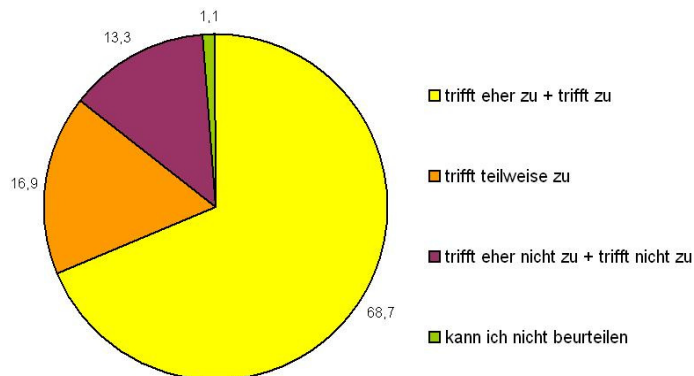


Abbildung 23: „Nutze auch nicht-el. Informationsmöglichkeiten“  
n = 278, Angaben in %

Für 68,7 % der Befragten trifft diese Aussage „zu“ oder „eher zu“. 13,3 % verlassen sich bei ihrer Recherche allein auf die elektronischen Ergebnisse und ziehen keine nicht-elektronischen Quellen heran (Antworten „trifft eher nicht zu“ oder „trifft nicht zu“). Ein Vergleich zwischen Lehramt- und MuK-Studierenden zeigt, dass letztere sich bei ihren Recherchen häufiger nur auf elektronische Quellen stützen: Während 75,3 % der Lehramtler angeben, die obige Aussage würde „eher zutreffen“ oder „zutreffen“, tun dies nur 66,1 % der MuKler. Erstaunlich ist auch, dass mehr weibliche Studierende (71,7 %) angeben, regelmäßig<sup>23</sup> zu den elektronischen auch nicht-elektronische Informationsmöglichkeiten nutzen, als männliche Studierende (62,7 %).

Aussage: *Mit den elektronisch erzielten Rechercheergebnissen wird mein Informationsbedürfnis vollständig gedeckt. Weitere Informationsmöglichkeiten müssen zur Erzielung vollständiger Rechercheergebnisse nicht genutzt werden.*

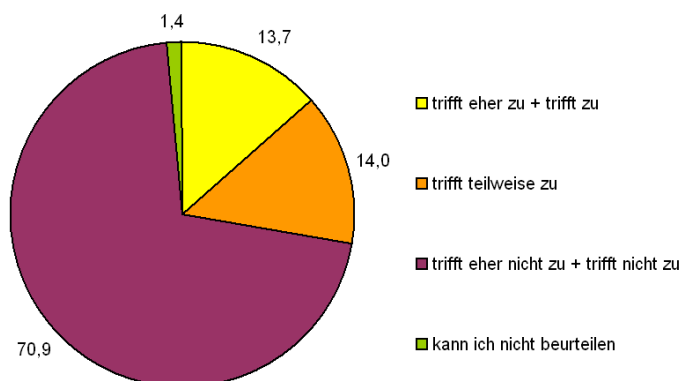


Abbildung 24: „Nutze nur el. Informationsmöglichkeiten“  
n = 278, Angaben in %

<sup>23</sup> Regelmäßig umfasst hier die Antworten „trifft eher zu“ und „trifft zu“.

Das Informationsbedürfnis wird von 13,7 % der Befragten durch elektronische Informationsmöglichkeiten vollständig gedeckt. Die große Mehrheit (70,9 %) jedoch meint, dass zur Erzielung vollständiger Recherche-Ergebnisse nur elektronische Ressourcen allein nicht ausreichend sind.

Es ergibt sich auch hier ein ähnlicher Unterschied zwischen MuKlern und Lehr-  
ämtern sowie zwischen den Geschlechtern. 10,7 % der weiblichen Befragten meinen auf elektronischem Weg können vollständige Recherche-Ergebnisse erzielt werden, und sogar 19,8 % der männlichen Befragten. Daraus könnte man schlussfolgern, dass männliche Studenten eine Affinität für die elektronische Recherche aufweisen und sie den elektronischen Quellen größeres Vertrauen entgegenbringen, als es weibliche Studierende tun. Auch die MuKler verlassen sich eher auf elektronische Quellen: 14,3 % von ihnen stellen ihren Informationsbedarf allein über elektronische Quellen zufrieden, aber nur 9 % der Lehrämter.

*Aussage: Auf der Suche nach wissenschaftlicher Information finde ich mich in der Bibliothek besser zurecht als im Internet.*

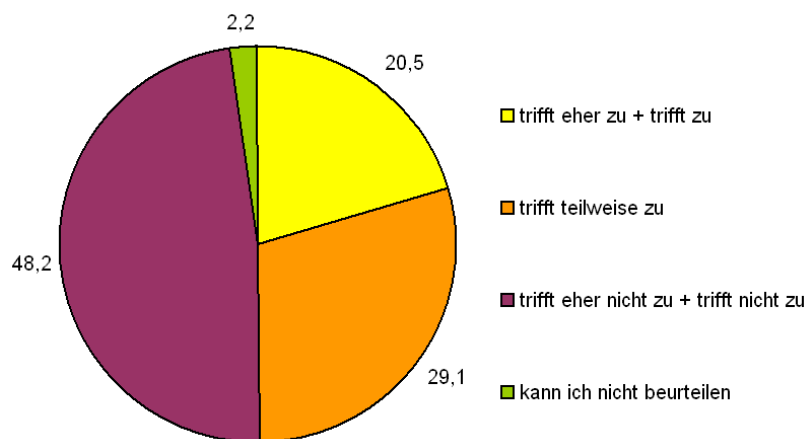


Abbildung 25: „Finde mich in Bib besser zurecht als im Internet“  
n = 278, Angaben in %

Dieser Aussage stimmt erstaunlicherweise nur jeder fünfte Befragte (20,5 %) „eher zu“ oder „zu“. 29,1 % geben an, sich „teilweise“ in der Bibliothek besser zurecht zu finden. Die relative Mehrheit von 48,2 % sieht dies nicht so. Heißt das, dass fast die Hälfte der Studierenden glaubt, sich – im Umkehrschluss – im Internet besser zurecht zu finden als in der Bibliothek? Es wäre interessant die Hintergründe der Antworten zu erfragen.

Aussage: *In den meisten Lehrveranstaltungen, die ich besuche, ist die Nutzung wissenschaftlicher elektronischer Information integraler Bestandteil.*

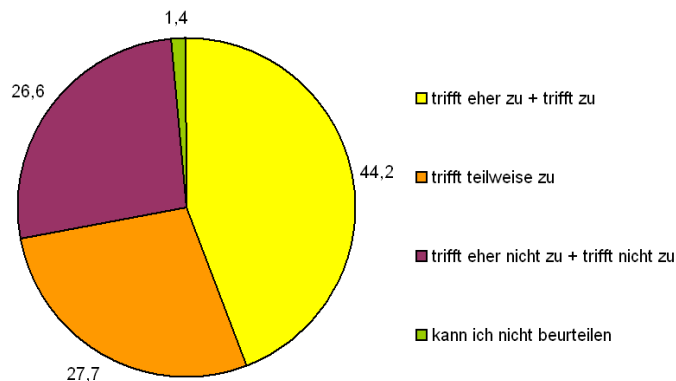


Abbildung 26: „Nutzung el. Information in Lehre integriert“  
N = 278, Angaben in %

Die relative Mehrheit der Befragten (44,2 %) gibt an, dass diese Aussage „eher zutrifft“ oder „zutrifft“. Dennoch sagen mehr als ein Viertel (26,6 %) der Studierenden, die Nutzung wissenschaftlicher elektronischer Information sei „nicht“ oder „eher nicht“ in ihre Lehrveranstaltungen integriert. Dies sind zwar nur Einschätzungen der Studierenden, es wäre aber trotzdem interessant herauszufinden wie hoch mittlerweile der Anteil an Lehre ist, der die Nutzung von Medien integriert.

Immerhin lässt sich erkennen, dass 78,6 % der MuKler die Nutzung wissenschaftlicher elektronischer Informationen in ihrer Lehre integriert sehen, aber nur 38,2 % der Lehramtler. Dies spricht, zumindest nach Einschätzung der Studierenden, dafür, dass der MuK-Studiengang (nicht nur auf inhaltlicher Ebene) den Umgang mit Medien und deren Nutzung thematisiert, aber aufgrund der vorherigen Ergebnisse und der Studie von Nina Heinze immer noch nicht ausreichend fördert.

Aussage: *Die Dozenten in meinem Studiengang sehen Internet-Quellenangaben in Hausarbeiten weniger gerne als Print-Literaturangaben.*

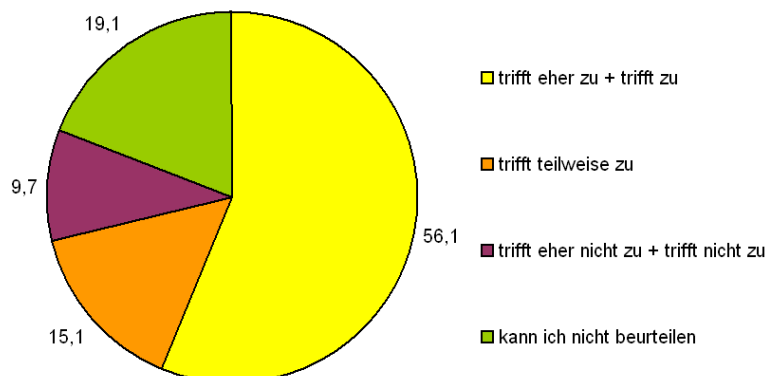


Abbildung 27: „Lehrende sehen el. Infos weniger gern“  
n = 278, Angaben in %



Dieses Statement fragt die Studierenden nach ihrer Einschätzung der Lehrenden bezüglich der studentischen Nutzung elektronischer Informationen für Studienzwecke. Erschreckend ist, dass mehr als die Hälfte der Befragten (56,1%) die Aussage für „zutreffend“, bzw. „eher zutreffend“ hält, was dafür spricht, dass aus Sicht der Studierenden die Hochschullehrenden elektronische Informationen nicht in vollem Maße akzeptieren. Es wäre äußerst interessant, warum die Studierenden dies meinen.

Prägnant ist, dass gegenüber 70,8 % der Lehramt-Studierenden nur, 42,9 % der Medien-Studierenden der Meinung sind, ihre Dozenten würden Internet-Quellen weniger gerne sehen. Dennoch lässt die von den Befragten wahrgenommene Akzeptanz der Lehrenden für elektronische Informationen zu wünschen übrig.

*Aussage: Für meinen Studiengang finde ich keine ausreichenden Informationen in der Uni Bibliothek Augsburg, weshalb ich im Internet danach recherchiere.*

Wie nehmen die Studierenden das Bibliotheks-Angebot der für sie relevanten Fachinformationen wahr? Insgesamt sind die Antworten hier recht gleichmäßig verteilt. 27,7 % bewerten diese Aussage mit „zutreffend“ oder „eher zutreffend“, für 32 % trifft die Hypothese „teilweise zu“ und weitere 32,7 % halten sie für „eher nicht“ bzw. „nicht zutreffend“.

Differenziert man jedoch nach Studiengang zeigt sich ein klares Bild: Mehr als die Hälfte der MuKler (55,4 %) aber nur 12,4 % der Lehramt-Studierenden geben an, in der Uni Bibliothek Augsburg keine ausreichenden Informationen für ihr Fach zu finden und deshalb im Internet zu recherchieren („eher zutreffend“ oder „zutreffend“). Entweder findet die Mehrheit der Medien-Studierenden ihre Fachinformationen in der Bibliothek nicht, oder es gibt, was ich aufgrund eigener Erfahrungen durchaus bestätigen kann, tatsächlich keine ausreichenden Bibliotheks-Angebote für MuKler.

*Aussage: Für meinen Studiengang finde ich keine ausreichenden Informationen im Internet, weshalb ich in der Uni Bibliothek Augsburg danach recherchiere.*

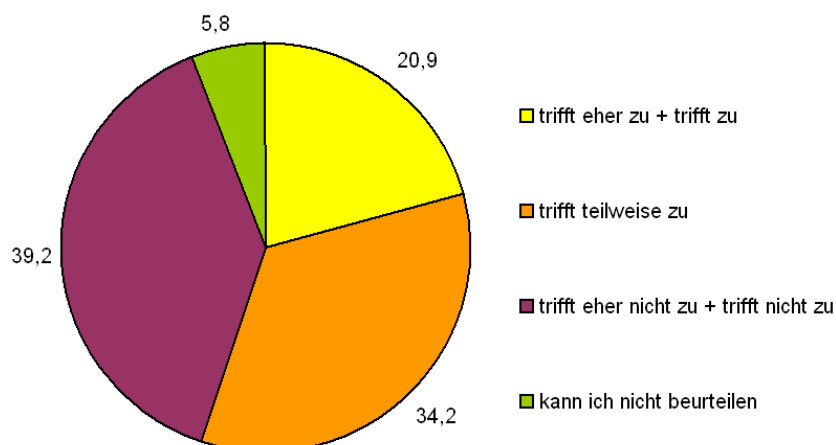


Abbildung 28: „Bib-Recherche, da Infos im Netz nicht ausreichend“  
n = 278, Angaben in %

Die relative Mehrheit von 39,2 % hält diese Aussage zwar für „nicht“ bzw. „eher nicht“ zutreffend, immerhin jeder fünfte Studierende (20,9 %) gibt aber an im Internet keine ausreichenden Informationen für sein Fach zu finden und deshalb in der Bibliothek danach zu recherchieren.

Bei dieser Frage ergeben sich markante studienfachspezifische Unterschiede. Während 27 % der Lehramt-Studierenden diese Aussage als „zutreffend“ bzw. „eher zutreffend“ bewerten, tun dies nur 8,9 % der Medien-Studierenden. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass für Lehrämter keine ausreichenden Informationen im Internet vorhanden sind, muss gefolgert werden, dass diese Lehramt-Studierenden die Angebote nicht finden, bzw. die Internet-Recherche nur unzureichend beherrschen.

**Insgesamt** geben mehr als zwei Drittel (68,7 %) der Studierenden an, neben der elektronischen Recherche auch nicht-elektronische Quellen zu nutzen. Die absolute Mehrheit 70,9 % ist der Meinung, dass ein Informationsbedarf nicht nur durch elektronische Ressourcen gedeckt werden kann. Es ergeben sich bei diesen Punkten geschlechts- sowie studienfachspezifische Unterschiede, die zu zeigen scheinen, dass mehr weibliche Studierende (Differenz 9 %) und mehr Lehramt-Studierenden (Differenz 9,2 % im Vergleich zu MuK-Studierenden) zusätzlich nicht-elektronische Informationsquellen nutzen.

Nicht einmal die Hälfte der Befragten (44,2 %) sieht die Nutzung elektronischer Informationen in ihre Lehrveranstaltungen integriert. Jedoch im MuK-Studien-gang ist dies nach Einschätzung von 78,6 % der Studierenden der Fall.

Insgesamt glauben die Studierenden mehrheitlich (56,1 %) ihre Dozenten würden in wissenschaftlichen Arbeiten Internet-Quellen weniger gerne sehen als Print-Quellen. Auch hier schätzen die MuK-Studierenden ihre Dozenten aufgeschlossener für Internet-Quellen ein, als die Lehramt-Studierenden.

55,4 % der MuKler aber nur 12,4 % der Lehramt-Studierenden geben an, keine ausreichenden Informationen in der Universitäts-Bibliothek Augsburg zu finden und deshalb im Internet danach zu recherchieren. Umgekehrt sind 27 % der Lehramtler aber nur 8,9 % der MuKler der Meinung keine ausreichenden Informationen im Internet zu finden und deshalb in der Bibliothek zu recherchieren.

### 3.3.5. Vor- und Nachteile elektronischer und nicht-elektronischer Recherche / Probleme und Hemmnisse zur effizienten Nutzung

#### Probleme bei der Nutzung elektronischer Informationen

Aussage: *Ich werde mit elektronischen Informationen überflutet.*

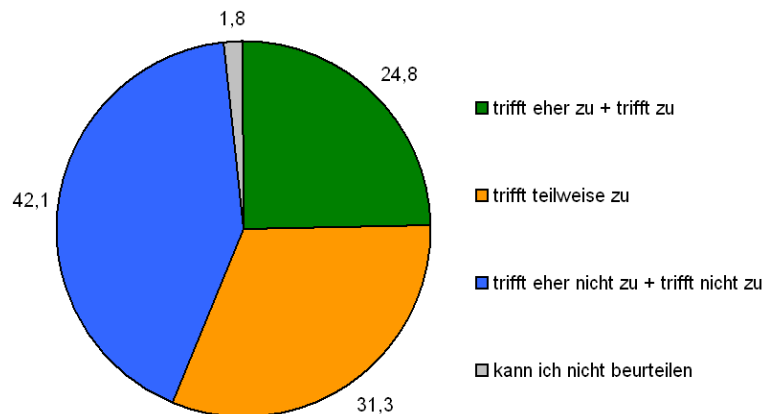


Abbildung 29: „Überflutung mit elektronischen Informationen“  
n = 278, Angaben in %

Die relative Mehrheit (42,1 %) fühlt sich eher nicht durch elektronische Informationen überflutet. Für knapp ein Viertel (24,8 %) der Befragten trifft eine Überflutung durch elektronische Informationen „zu“ oder „eher zu“. Es ergeben sich hier keine nennenswerten geschlechts-, studiengang- oder semester-spezifischen Unterschiede. Kristin Oehl (2008) fand in ihrer Studie heraus, dass das Gefühl der Informationsflut bei Studierenden häufiger im Zusammenhang mit Informationen aus dem Internet als der Bibliothek empfunden wird.

Aussage: *Ich habe keine Probleme, die Qualität und Bedeutung der Informationen einzuschätzen.*

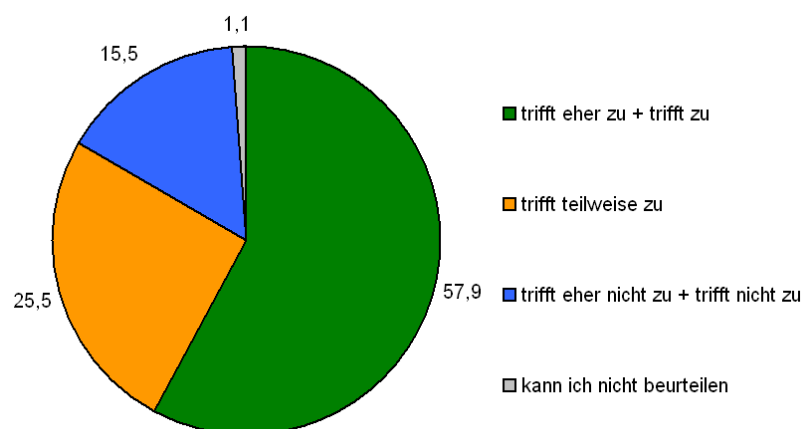


Abbildung 30: „Keine Probleme Qualität / Bedeutung einzuschätzen“  
n = 278, Angaben in %

Die absolute Mehrheit (57,9 %) der Befragten gibt an, keine Probleme beim Einschätzen der Qualität und Bedeutung von elektronischen Informationen zu haben („trifft eher zu“ oder „trifft zu“). Damit überschätzen sich die Studierenden leider, wie Nina Heinze (2008a) in ihrer Bedarfsanalyse zeigen konnte.

Aussage: *Das el. Angebot scheint mir unstrukturiert und unübersichtlich.*

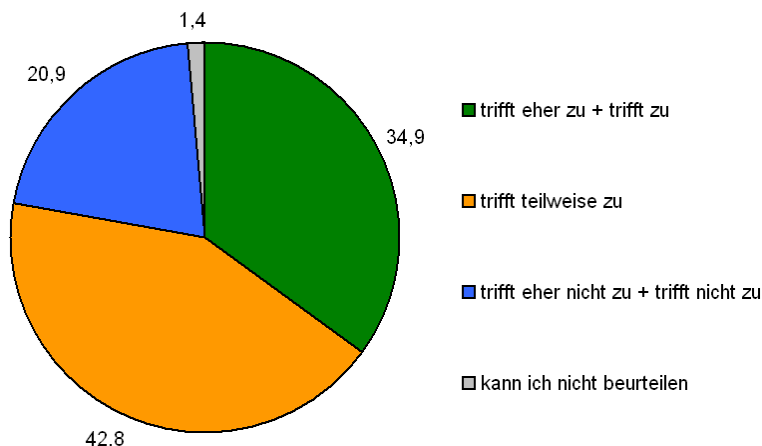


Abbildung 31: „Angebot unstrukturiert und unübersichtlich“  
n = 278, Angaben in %

Etwa ein Drittel (34,9 %) der Studienteilnehmer gibt an, diese Aussage würde „zutreffen“ bzw. „eher zutreffen“, ihnen erscheint das Angebot an elektronischen Informationen unübersichtlich. Dies ist besonders interessant, da die Studierenden weiter oben angeben, sich eher nicht durch elektronische Angebote überflutet zu fühlen. Erstaunlich ist, dass mehr MuK-Studierende (42,9 %) als Lehramt-Studierende (32,6 %) das elektronische Angebot für unstrukturiert und unübersichtlich halten.

Aussage: *Die Nutzung wissenschaftlicher elektronischer Information lenkt mich von den eigenen Inhalten des Studiums ab.*

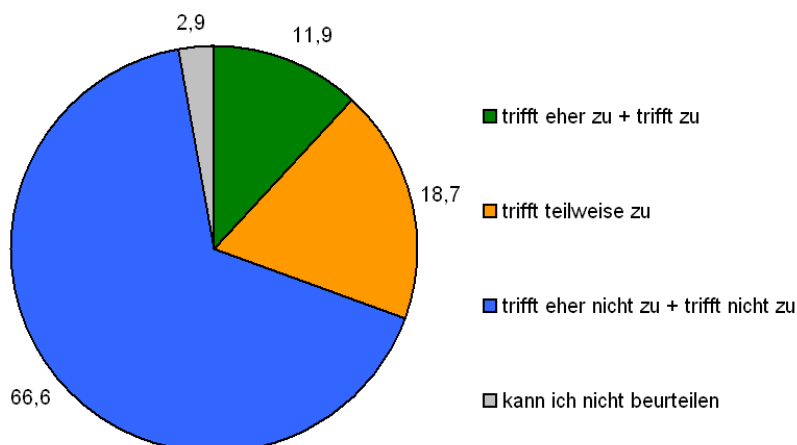


Abbildung 32: „Nutzung el. Information lenkt ab“  
n = 278, Angaben in %

Zwei Drittel der Befragten (66,6 %) denken nicht, dass die Nutzung wissenschaftlicher elektronischer Informationen sie von den eigentlichen Inhalten des Studiums ablenkt. Dieser Meinung sind 75 % der Medien-Studierenden aber nur 65,2 % der Lehramt-Studierenden.

*Aussage: Ich werde von den Lehrenden ausreichend motiviert und unterstützt, wissenschaftliche elektronische Informationen im Studium zu nutzen.*

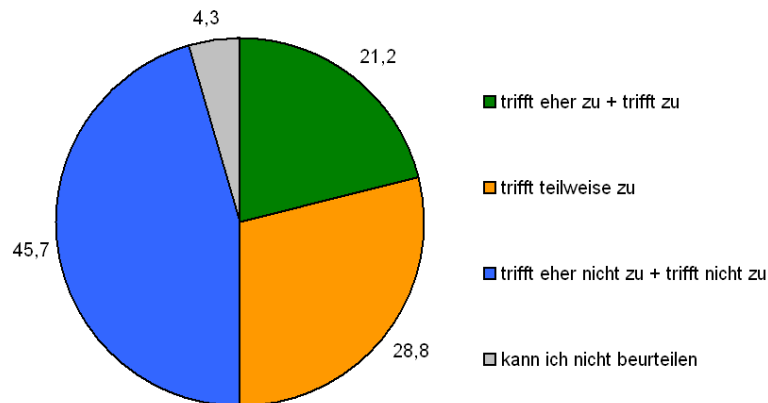


Abbildung 33: „Lehrende motivieren / unterstützen ausreichend“  
n = 278, Angaben in %

Die Antworten der Studierenden auf diese Frage sind alarmierend: die relative Mehrheit (45,7 %) der Befragten fühlt sich von ihren Lehrenden nicht ausreichend motiviert, elektronische Informationen für ihr Studium zu nutzen (Aussage trifft „eher nicht zu“ oder „nicht zu“). Nur etwa jeder fünfte Studierende (21,2 %) gibt an, seine Dozenten würden die Nutzung digitaler Informationen ausreichend fördern. Immerhin meinen dies 32,1 % der MuK-Befragten, gegenüber nur 13,5 % der Lehramt-Studierenden. Dies bekräftigt wieder die Vermutung, dass die Nutzung von Medien im MuK-Studiengang besser integriert ist und von den Lehrenden auch stärker gefördert wird.

*Aussage: Veranstaltungen zum Umgang mit elektronischer wissenschaftlicher Information gehen an meinen Bedürfnissen vorbei.*

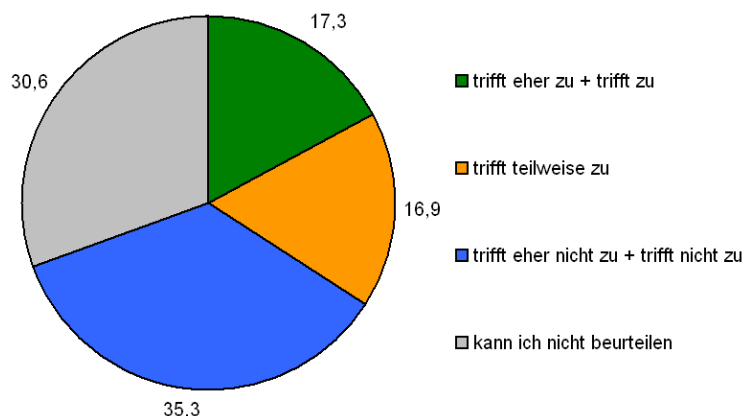


Abbildung 34: „Veranstaltungen gehen an Bedürfnissen vorbei“  
n = 278, Angaben in %

Die Ergebnisse zeigen, dass zwar 35,3 % der Studierenden „eher nicht“ bzw. „nicht“ der Meinung sind Veranstaltungen zum Umgang mit elektronischen Informationen würden an den eigenen Bedürfnissen vorbei gehen, jedoch können 30,6 % der Befragten diese Frage nicht beurteilen. Folglich haben sie noch an keiner Veranstaltung zur Förderung von Informationskompetenz teilgenommen. Erstaunlich ist hier, dass mehr weibliche (34,2 %) als männliche Studierende (23,1 %) diese Aussage nicht beurteilen können.

Noch kontroverser erscheint es mir, dass mehr Lehramtler (16,9 %), als MuKler (10,71 %) angeben, solche Veranstaltungen würden an ihren Bedürfnissen vorbei gehen. Gerade weil die bisher gewonnen Ergebnisse zu bekräftigen scheinen, dass Lehramtstudierende einen noch größeren Bedarf an Schulungen zur Informationskompetenz haben als MuK-Studierende.

Aussage: *Elektronische wissenschaftliche Informationen sind für meinen Studienerfolg relevant.*

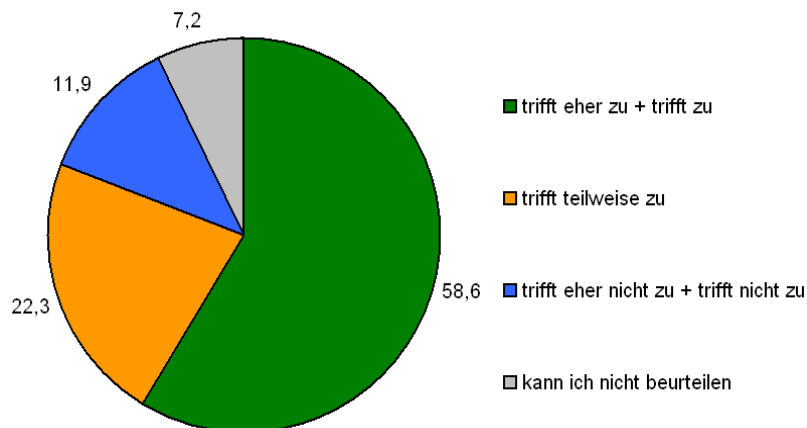


Abbildung 35: „Nutzung el. Information für Studienerfolg relevant“  
n = 278, Angaben in %

58,6 % der Studierenden sind der Meinung, elektronische wissenschaftliche Informationen wären für ihren Studienerfolg relevant. Immerhin 11,9 % denken, dass dies „nicht“ oder „eher nicht“ zutrifft.

Besonders bemerkenswert ist hier der enorme studienspezifische Unterschied: 85,7 % der Medien-Studierenden erkennen die Relevanz elektronischer Informationen für ihren Studienerfolg, aber nur 39,3 % der Lehramt-Studierenden. Interessant ist auch, dass 55,1 % der weiblichen Studierenden und 65,9 % der männlichen Studenten dieser Meinung sind.

Aussage: *Die Kompetenz zur Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen kann ich später im Beruf nicht gebrauchen.*

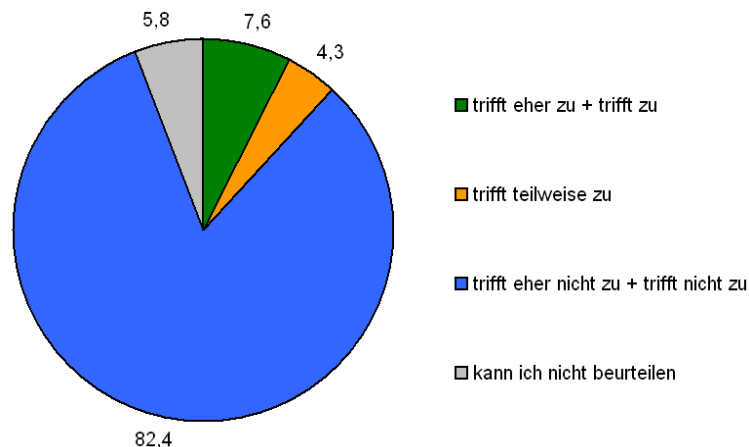


Abbildung 36: „IK kann ich im Beruf nicht gebrauchen“  
n = 278, Angaben in %

Für 82,4 % der Befragten trifft diese Aussage „nicht“ oder „eher nicht“ zu. Dennoch geben 7,6 % der Studierenden an die Kompetenz zur Nutzung elektronischer Informationen würde man später im Beruf eher nicht gebrauchen können. Erstaunlich ist, dass mit höherer Semesterzahl ein geringer Anstieg (von 4 %) dieser Meinung zu verzeichnen ist.

Des Weiteren gibt jeder zehnte (10,1 %) Lehramt-Studierende an, Informationskompetenz im späteren Beruf „eher nicht“ oder „nicht“ gebrauchen zu können. Dies finde ich bedenklich.

Aussage: *Für Seminararbeiten und Referate komme ich mit den bereitgestellten Fachinformationen in Printform aus.*

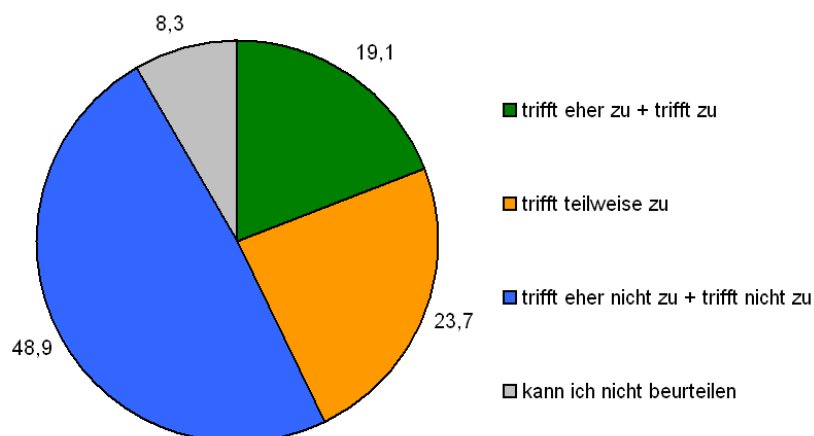


Abbildung 37: „Bereitgestellte Fachinfos in Printform reichen“  
n = 278, Angaben in %

Dass man für Referate und Seminararbeiten mit den bereitgestellten Fachinformationen in Print „nicht“ oder „eher nicht“ auskommt, findet knapp die Hälfte (48,9 %) der Befragten. Beinahe jeder fünfte Studierende (19,1 %) sieht

das anders: ihm reichen die bereitgestellten Print-Informationen. Dies meinen mehr Lehrämtler (24,7 %) als MuKler (10,71 %). Interessant ist hier auch ein Vergleich der Semester:

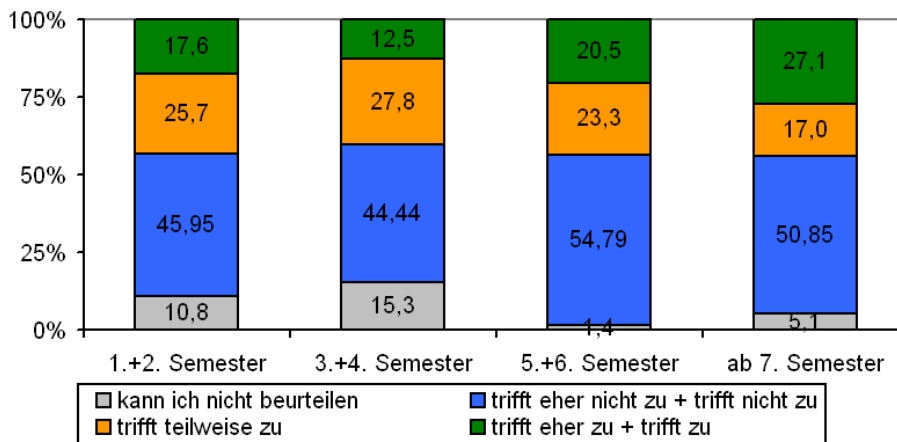


Abbildung 38: „Bereitgestellte Print-Infos reichen nach Semester“  
n = 278, Angaben in %

Tendenziell denken die Studierenden höherer Semester eher, dass ihnen die bereitgestellten Fachinformationen in Printform zum Schreiben von Hausarbeiten oder zum Erstellen eines Referats genügen. Die Erst- und Zweitsemester bilden hier wieder eine Ausnahme (→ Netzgeneration?).

Aussage: *Die Lehrinhalte lassen sich meines Erachtens nur persönlich in Lehrveranstaltungen vermitteln.*

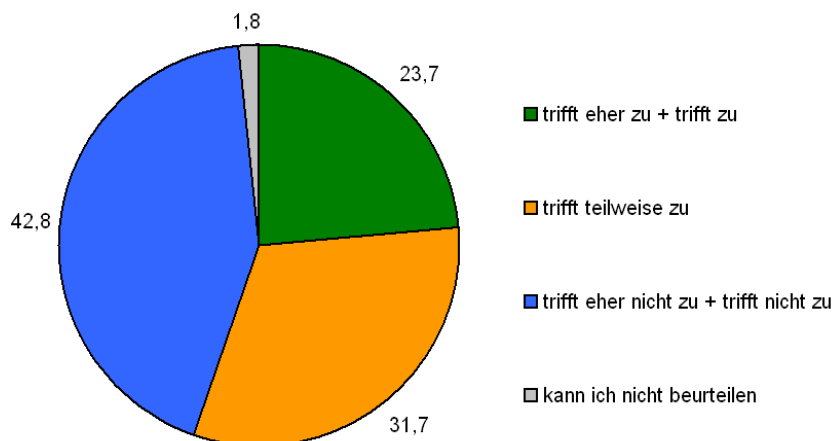


Abbildung 39: „Lehrinhalte lassen sich nur persönlich vermitteln“  
n = 278, Angaben in %

Die relative Mehrheit (42,8 %) der Befragten hält diese Aussage für „eher nicht zutreffend“ bzw. „nicht zutreffend“. Immerhin 23,7 % meinen aber schon eher, dass sich die Lehrinhalte nur persönlich in Lehrveranstaltungen vermitteln lassen. Das finden 30,3 % der Lehramt-Studierenden aber nur 16,1 % der Medien-Studierenden. Dies könnte die Aufgeschlossenheit der MuKler gegen-



über alternativen Lehr-Lernmethoden zeigen, wie z.B. dem E-Learning oder dem Blended Learning.

Interessanterweise ergibt sich hier ein geschlechtsspezifischer Unterschied: 31,9 % der männlichen Studenten, aber nur 19,8 % der weiblichen Studierenden meinen Lehrinhalte könnten nur persönlich vermittelt werden.

*Aussage: Mir mangelt es an hinreichenden Sprachkenntnissen zur Nutzung der nicht-deutschsprachigen Angebote wiss. elektronischer Information.*

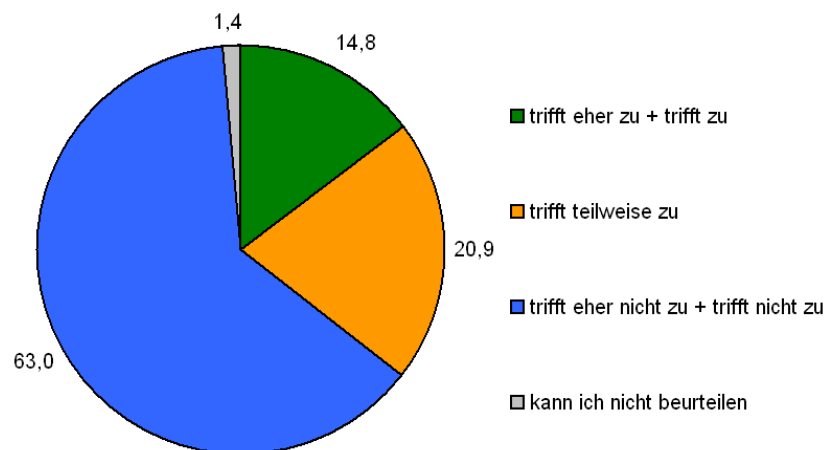


Abbildung 40: „Mangel and Sprachkenntnissen“  
n = 278, Angaben in %

Auf die absolute Mehrheit (63 %) trifft diese Aussage „nicht“ oder „eher nicht“ zu, was bedeutet, dass sie über ausreichende Fremdsprachenkenntnisse verfügen, um auch nicht-deutsche Quellen zu nutzen. Dennoch geben 14,8 % der befragten Studierenden an, ihre Sprachkenntnisse würden zu einer effektiven Nutzung fremdsprachlicher wissenschaftlicher Literatur nicht ausreichen.

**Insgesamt** kann hinsichtlich möglichen Hemmnissen zur Nutzung elektronischer Informationen festgehalten werden, dass knapp ein Viertel (24,8 %) der Studierenden sich von ihnen überflutet fühlt, 34,9 % erscheint das elektronische Angebot unübersichtlich und unstrukturiert aber dennoch geben 57,9 % der Befragten an, keine Probleme dabei zu haben die Qualität und Bedeutung von elektronischen Informationen zu bestimmen. Damit überschätzen sie allerdings ihre eigenen Fähigkeiten (vgl. Heinze, 2008a) und widersprechen sich im Kern eigentlich selbst.

30,6 % der Probanden können nicht beurteilen, ob Veranstaltungen zur Informationskompetenz an ihren Bedürfnissen vorbeigehen. Es muss deshalb gefolgert werden, dass sie noch nie an einer solchen Veranstaltung teilgenommen haben.

Knapp jeder fünfte Studierende (19,1 %) gibt an, bei Seminararbeiten und Referaten mit den bereitgestellten Fachinformationen in Printform auszukommen (Tendenziell steigt dieser Wert mit höherem Semester). Die relative Mehrheit von 45,7 % fühlt sich von ihren Lehrenden nicht ausreichend motiviert, elektronische Fachinformationen in ihrem Studium zu nutzen.

63 % der Studierenden mangelt es zwar nicht an hinreichenden Sprachkenntnissen, um auch fremdsprachige Quellen nutzen zu können, immerhin 11,9 % fühlen sich durch die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen aber von den eigentlichen Lehrinhalten abgelenkt und 23,7 % sind der Meinung, die Lehrinhalte ließen sich nur persönlich durch Lehrveranstaltungen vermitteln. Hier ist ein fachspezifischer Unterschied zu verzeichnen: während dies 30,3 % der Lehramt-Studierenden angeben, tun dies nur 16,1 % der Medien-Studierenden, was für deren Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Lern- und Lehrformen (E-Learning, Blended Learning) spricht.

Obwohl (wenn auch nur!) 58,6 % der Studierenden (85,7 % der MuKler und nur 39,3 % der Lehramtler) angeben, die Nutzung elektronischer Informationen sei für ihren Studienerfolg relevant, denken doch 7,6 % der Befragten die Kompetenz zur Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen würde man später im Beruf nicht gebrauchen können.

### Vor- und Nachteile der eigenen Suchstrategie

Aussage: *Die Qualität der Informationen ist oft schlecht.*

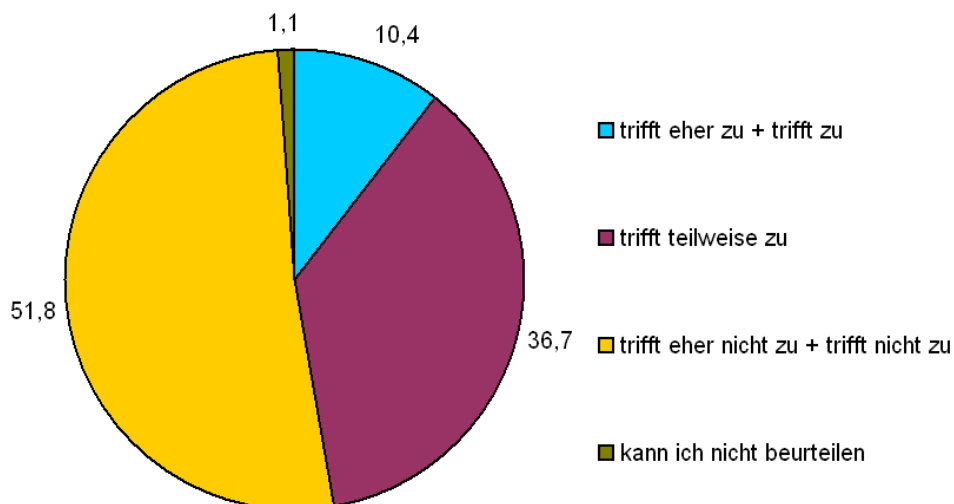


Abbildung 41: „Qualität der Informationen oft schlecht“  
n = 278, Angaben in %

Etwas mehr als die Hälfte (51,8 %) der Befragten gibt an es würde „nicht“ oder „eher nicht“ zutreffen, dass die Qualität der von ihnen gefundenen Informationen schlecht sei. Bei 10,4 % der Studierenden ist dies oft der Fall und bei 36,7 % teilweise. Es ergeben sich keine nennenswerten geschlechts-, studienfach- oder semesterspezifischen Unterschiede.

Aussage: *Die Ergebnisse sind unsystematisch.*

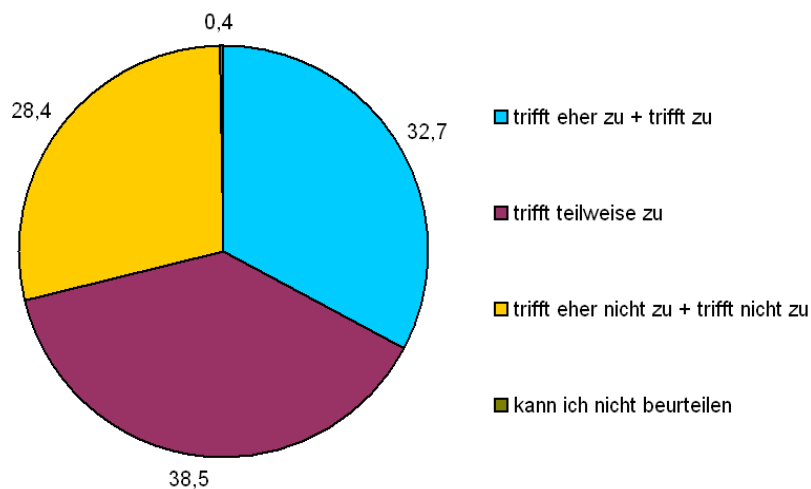


Abbildung 42: „Ergebnisse sind unsystematisch“  
n = 278, Angaben in %

Knapp jeder dritte Studierende (32,7 %) bewertet seine Recherche-Ergebnisse als unsystematisch und weitere 38,5 % meinen, dies treffe *teilweise* auf ihre Ergebnisse zu. Auch hier werden die Defizite der Studierenden, ihre Ergebnisse zu strukturieren, bzw. schon bei der Recherche strategisch vorzugehen, offensichtlich. Nach einer Studie von Kristin Oehl (2008) strukturieren 37 % der Studierenden ihre Recherche in der Bibliothek, aber nur 14 % die im Internet.

Aussage: *Die Menge an Ergebnissen ist unüberschaubar.*

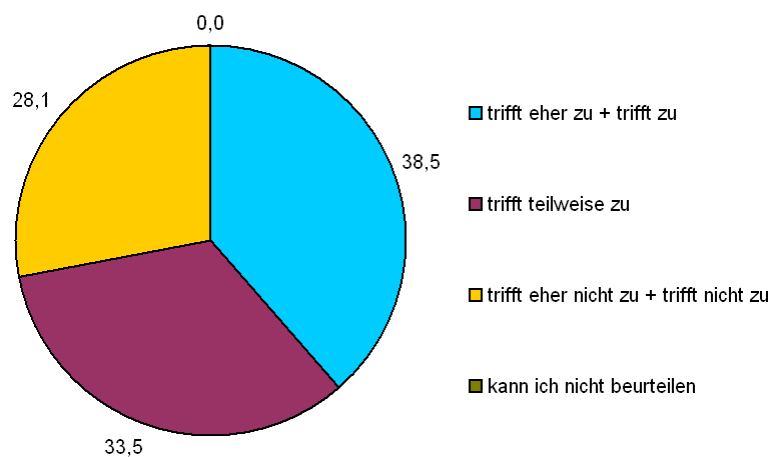


Abbildung 43: „Ergebnisse sind unüberschaubar“  
n = 278, Angaben in %

Die relative Mehrheit (38,5 %) der Befragten hält diese Aussage für „eher zutreffend“ bzw. „zutreffend“. Ein weiteres Drittel (33,5 %) hält die Ergebnisse für teilweise unüberschaubar. Dies bestätigt die Ergebnisse der Studie von Oehl (2008). Gleichzeitig aber widersprechen sich die Studierenden hier, da sie weiter oben im Fragebogen angeben, sich „eher nicht überflutet“ zu fühlen.

Dies zeigt ebenfalls, dass den Studierenden die nötigen Fähigkeiten zum Umgang mit der heute verfügbaren Menge an Informationen fehlen, bzw. die Kompetenzen zur gezielten Suche und kritischen Auswahl.

Aussage: *Ich komme schnell zu passenden Ergebnissen.*

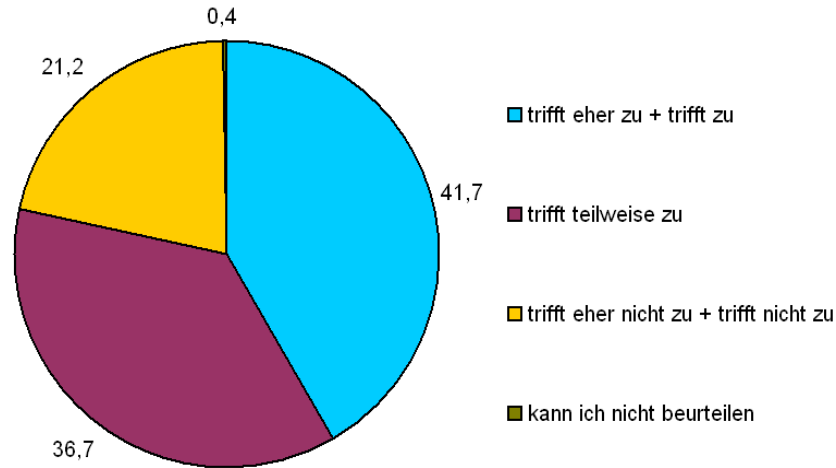
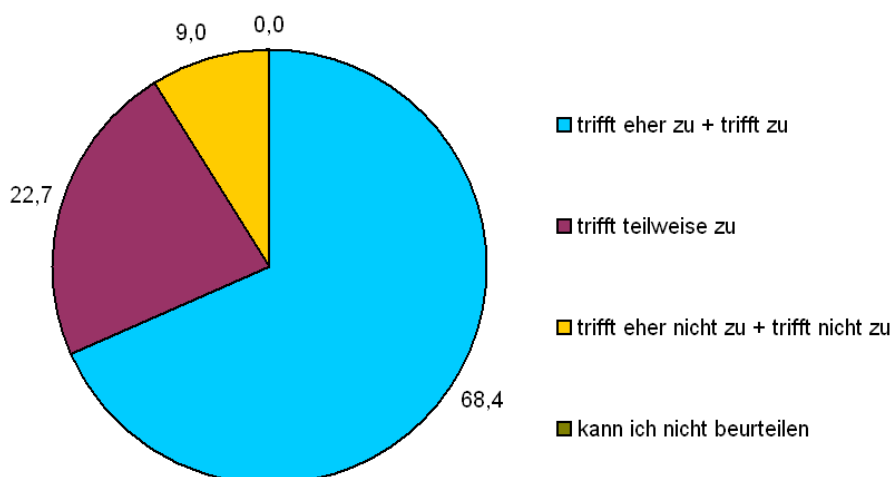


Abbildung 44: „Schnell passende Ergebnisse“  
n = 278, Angaben in %

Obwohl ein erheblicher Anteil der Befragten ihre Ergebnisse für „unüberschaubar“ und „unsystematisch“ halten, geben doch 41,7 % der Befragten an relativ schnell zu passenden Ergebnissen bei der elektronischen Recherche zu kommen. Etwas mehr als jeder fünfte Studierende (21,2 %) verneint die Aussage. Auch dies könnte an einer ungenauen, zu breiten Suchanfrage liegen. (vgl. Heinze, 2008a)

Aussage: *Ich finde sehr viele Ergebnisse.*



n = 278, Angaben in %

Die absolute Mehrheit von 68,4 % gibt an bei ihrer elektronischen Recherche sehr viele Ergebnisse zu finden. Wie die bisherigen Ergebnisse zeigen, haben

die Studierenden Probleme damit, diese Menge an Informationen zu verarbeiten, bzw. sie hinsichtlich ihrer Wissenschaftlichkeit zu filtern. (vgl. auch Heinze, 2008a) Außerdem fand Oehl (2008) heraus, dass der Anteil nutzloser Suchergebnisse bei der Internetrecherche von den Studierenden wesentlich höher eingeschätzt wird, als bei der Bibliotheksrecherche.

**Insgesamt** finden 41,7 % der Befragten schnell passende Ergebnisse durch ihre Recherche-Strategie. Ob die Studierenden dies als Vorteil betrachten, ist leider nicht ersichtlich. Allerdings meint fast ein Drittel (32,7 %), dass ihre Ergebnisse unsystematisch sind und 38,5 % bestätigen die Unüberschaubarkeit der Ergebnisse. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass 68,4 % der Studierenden angeben „sehr viele“ Ergebnisse zu finden. Dennoch widersprechen 51,8 % der Befragten der These, die Qualität ihrer Recherche-Ergebnisse sei oft schlecht. Für 36,7 % trifft dies auf ihre Ergebnisse aber „teilweise zu“. Es wird deutlich, dass die Recherche-Strategien der Studierenden nicht optimal sind. Heinze (2008a) fand über Wissensfragen heraus, dass die Studierenden offenbar Probleme haben, gezielt nach Informationen zu suchen und die Quellen kritisch zu hinterfragen, um aus der Unmenge an Angeboten eine passende Auswahl an wissenschaftlich hochwertigen Ergebnissen zu ziehen. Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie scheinen dies zu belegen.

### 3.3.6. Erfahrungen / Einstellungen der Studierenden

Aussage: *Die Informationen im Internet sind in der Regel aktueller als Print Informationen.*

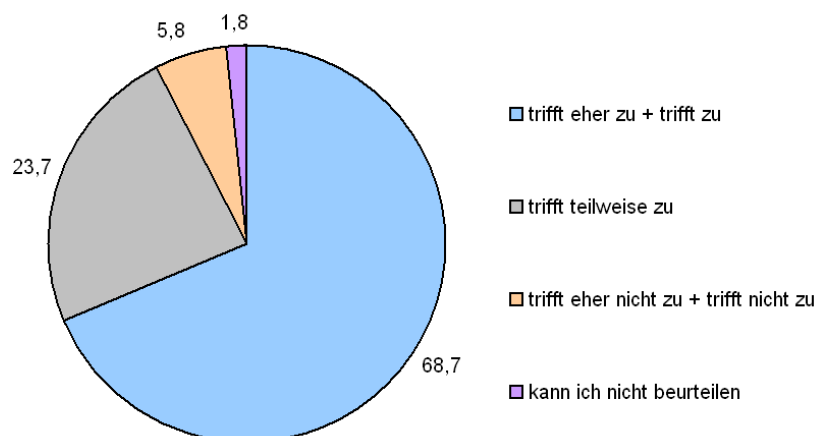


Abbildung 46: „Internet aktueller als Print“  
n = 278, Angaben in %

Die Befragten haben mehrheitlich (68,7 %) die Erfahrung gemacht, Informationen im Internet seien aktueller als Print Informationen. Dieses Ergebnis konnte auch Oehl (2008) in ihrer Studie gewinnen. Das Ergebnis ist

allerdings problematisch, da im wissenschaftlichen Bereich die neuesten Erkenntnisse häufig zuerst als Artikel in Fachzeitschriften erscheinen.

Auch weiß die absolute Mehrheit (77,7 %) es zu schätzen, dass eine Suche im Internet von Ort und Zeit unabhängig ist.

Aussage: *Die Suche im Internet ist von Ort und Zeit unabhängig.*

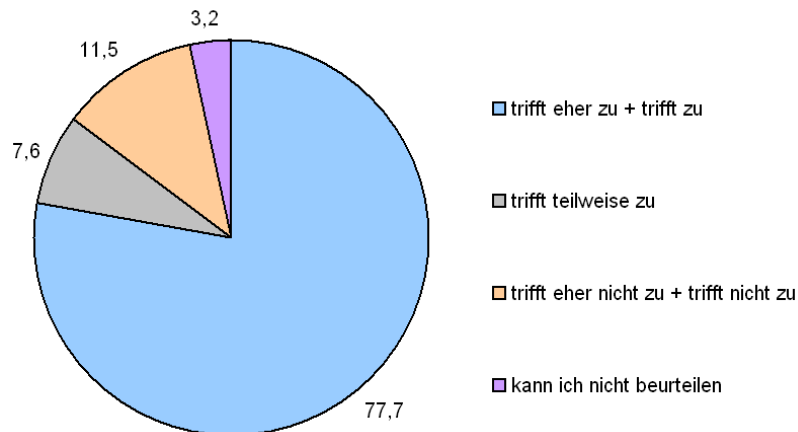


Abbildung 47: „Internet von Ort und Zeit unabhängig“  
n = 278, Angaben in %

Aussage: *Das Finden und Ausleihen der Bücher aus Bibliotheken ist mir zu umständlich.*

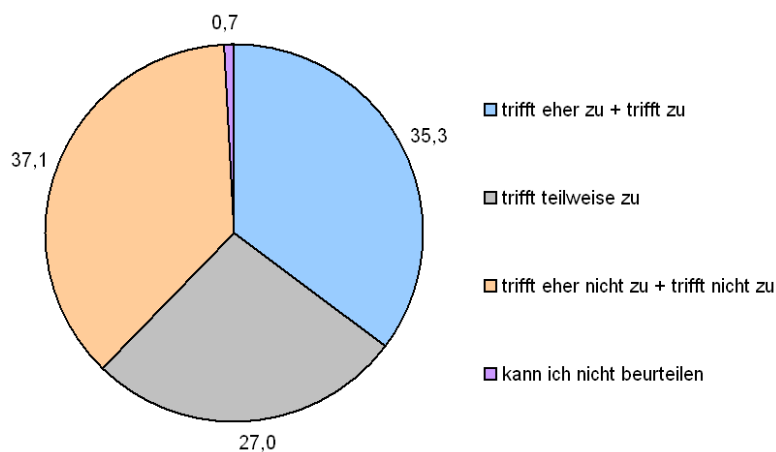


Abbildung 48: „Bibliotheken sind umständlich“  
n = 278, Angaben in %

35,3 % der Studierenden finden die Recherche und Ausleihe von Büchern in Bibliotheken umständlich. Ein etwas größerer Teil der Befragten (37,1 %) teilt diese Ansicht nicht. Insgesamt polarisieren hier die Werte.

Erstaunlich jedoch ist, dass die Bibliothek umso häufiger für umständlich gehalten wird, je niedriger das Fachsemester der Studierenden ist:

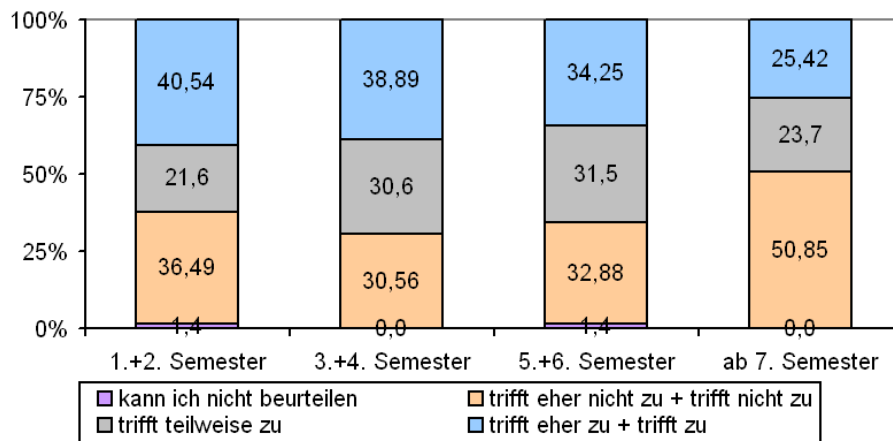


Abbildung 49: „Bibliotheken sind umständlich nach Semester“  
n = 278, Angaben in %

Während 40,5 % der Studierenden im ersten oder zweiten Semester, das Finden und Ausleihen von Büchern in der Bibliothek eher umständlich finden, tun dies nur 25,4 % der Studierenden ab dem siebten Semester. Dies könnte auch wieder ein Hinweis auf die Netzgeneration sein, die es gewohnt ist, Informationen sofort ohne zeitliche Verzögerung zur Hand zu haben oder auf den Zuwachs an Informationskompetenz im Verlauf des Studiums.

Auch Oehls Befragung von Studierenden der Universität Augsburg (2008) zeigt Ähnliches. Sie fand heraus, dass Studierende häufiger bei der Bibliotheks- als bei der Internet-Recherche den Aufwand größer als den Nutzen einschätzen. Dies ist erstaunlich, da man bei der Bibliotheksrecherche wesentlich weniger unnötige Informationen findet, da sie in Bezug auf ihre Qualität bereits vorselektiert sind.

Aussage: *Die Leihfrist von Büchern aus Bibliotheken ist mir zu kurz.*

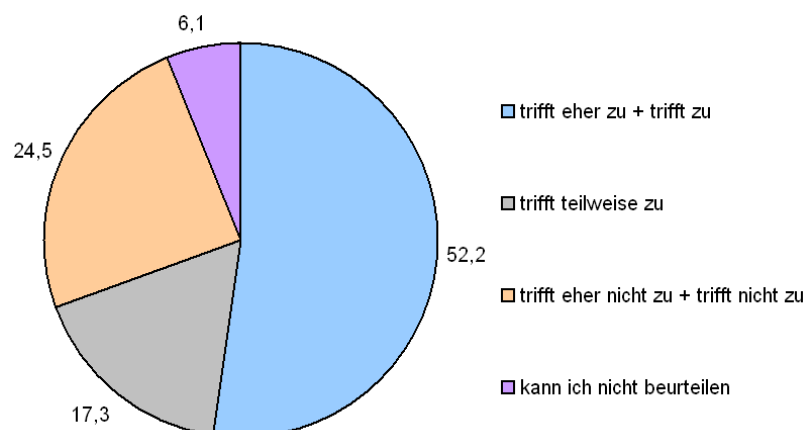


Abbildung 50: „Leihfrist ist zu kurz“  
n = 278, Angaben in %

Etwas mehr als die Hälfte (52,2 %) der Befragten bestätigt, dass die Leihfrist von Büchern aus Bibliotheken ihnen zu kurz ist. Knapp ein Viertel der Studierenden (24,5 %) stimmen dem nicht zu.

Der geschlechtsspezifische Unterschied wirft Fragen auf: Warum beklagen 57,8 % der weiblichen Befragten aber nur 40,7 % der männlichen Befragten die Dauer der Leihfrist?

Erstaunlich sind hier auch die Ergebnisse des semesterspezifischen Vergleichs: Während die Studierenden ab dem dritten Semester alle etwa gleich häufig (zwischen 55,6 % und 57,6 %) angeben, die Leihfrist sei ihnen zu kurz, tun dies wesentlich weniger Befragte aus dem ersten und zweiten Semester (39,2 %).

Aussage: *Das Kopieren von Büchern ist mir zu teuer / aufwändig.*

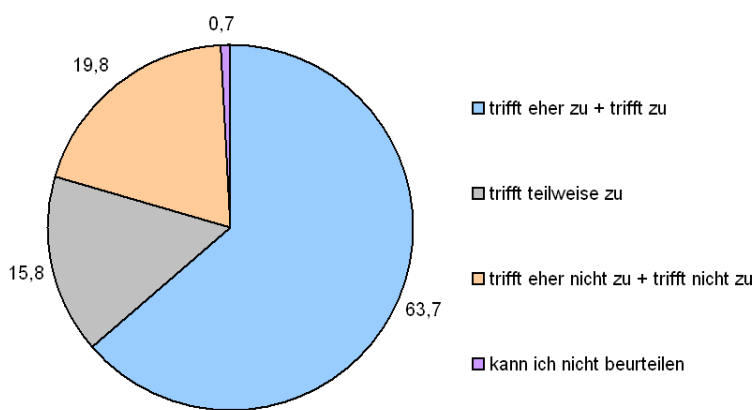


Abbildung 51: „Kopieren ist zu aufwändig / teuer“  
n = 278, Angaben in %

Der absoluten Mehrheit (63,7 %) ist das Kopieren von Büchern zu aufwändig und zu teuer. Nur etwa jeder fünfte Studierende (19,8 %) sieht dies nicht so. Ein studienfachspezifischer Vergleich zeigt, dass das Kopieren deutlich mehr MuKlern (71,4 %) zu teuer und aufwändig ist als Lehrämtlern (53,9 %).

Aussage: *In der Bibliothek zu recherchieren ist nicht mehr zeitgemäß.*

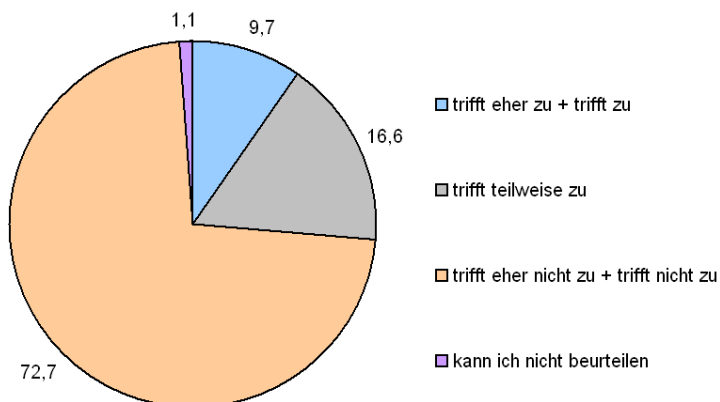


Abbildung 52: „Bibliotheks-Recherche ist nicht mehr zeitgemäß“  
n = 278, Angaben in %



Die absolute Mehrheit (72,7 %) der Befragten findet nicht, dass eine Recherche in der Bibliothek veraltet ist. Allerdings könnte bei dieser Antwort wohl auch die soziale Erwünschtheit eine Rolle spielen. Dennoch: Fast jeder Zehnte (9,7 %) bezeichnet die Recherche in der Bibliothek als nicht mehr zeitgemäß. Interessanterweise halten etwas mehr männliche Befragte (13,2 %) die Bibliotheks-Recherche für veraltet als weibliche Befragte (8 %). Noch deutlicher ist der fachspezifische Vergleich: 14,3 % der Medien-Studierenden stimmen der obigen Aussage „zu“ oder „eher zu“, aber nur 2,25 % der Lehramt-Studierenden.

Aussage: *Mich lenken andere Angebote des Internets (z.B. ICQ, Skype, Online Spiele etc.) von der wissenschaftlichen Recherche ab.*

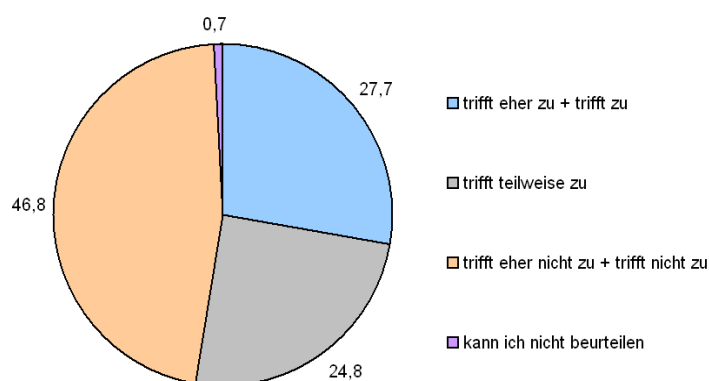


Abbildung 53: „Andere Angebote des Internets lenken ab“  
n = 278, Angaben in %

Bei dieser Frage könnte die soziale Erwünschtheit eine gewisse Rolle spielen. Die relative Mehrheit (46,8 %) stimmt der Aussage zwar „eher nicht“ oder „nicht“ zu, ein dennoch erheblicher Teil von 27,7 % findet schon, dass andere Angebote des Internets, wie Messenger oder Spiele, von der wissenschaftlichen Recherche ablenken.

Diese Ablenkung empfinden ein Drittel der männlichen Befragten (33 %) aber nur ein Viertel (25 %) der weiblichen Befragten und auch zehn Prozent mehr Lehramt-Studierende (31,5 %) als Medien-Studierende (21,4 %).

Interessant ist hier auch die Betrachtung nach Semester:

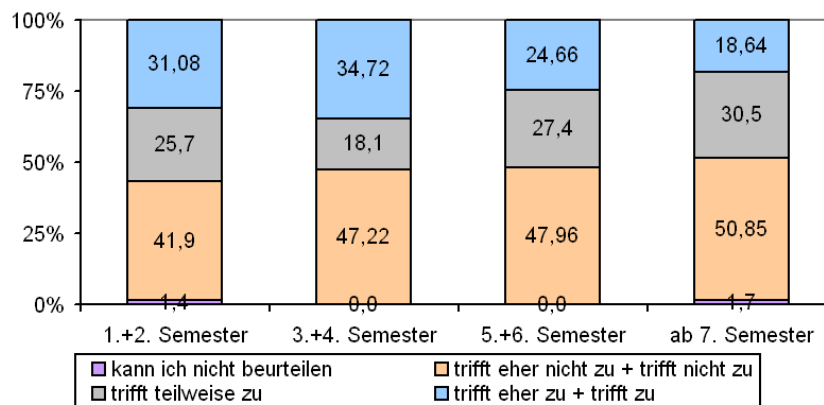


Abbildung 54: „Angebote des Internet lenken ab nach Semester“  
n = 278, Angaben in %

Es sieht so aus, als würden sich tendenziell jüngere Semester eher von anderen Angeboten des Internets ablenken lassen als ältere Semester. Nur die Erst- und Zweitsemester bilden hier wieder eine Ausnahme.

**Ingesamt** könnte es verschiedene Gründe geben, aus denen Studierende die elektronische Recherche bevorzugen bzw. scheuen. Die Befragten empfinden Informationen aus dem Internet mehrheitlich (68,7 %) aktueller als Print-Informationen und 77,7 % bestätigen eine zeitliche und räumliche Unabhängigkeit der Internetnutzung. Allerdings fühlen sich 27,7 % der Befragten bei ihrer wissenschaftlichen Recherche im Internet durch andere Angebote, wie z.B. Instant Messaging oder Online-Games abgelenkt. Dies trifft tendenziell eher auf die jüngeren Semester zu.

Das Finden und Ausleihen von Büchern aus Bibliotheken empfinden durchschnittlich 35,3 % der Studierenden als umständlich, jüngere Semester meinen das deutlich häufiger (40,5 %, bzw. ) als z.B. die Studierenden ab dem siebten Semester (25,4 %). Die Befragten könnten die Nutzung der Bibliothek unter anderem auch als unvorteilhaft sehen, weil ihnen mehrheitlich die Leihfrist der Bücher zu kurz erscheint (52,2 %) oder ihnen das Kopieren von Büchern zu teuer und aufwändig ist (63,7 %). Die Aussage, dass das Recherchieren in der Bibliothek nicht mehr zeitgemäß ist, halten 9,7 % der Befragten für „zutreffend“ bzw. „eher zutreffend“ und 16,6 % für „teilweise zutreffend“.

## 4. Schluss

### 4.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt können mehrere Kern-Ergebnisse festgehalten werden:

- Nahezu jeder Studierende besitzt einen eigenen Rechner oder Laptop; auch die von der Universität bereitgestellte Hardware wird von den meisten Befragten genutzt.
- Die Angaben zur Nutzung verschiedener Informationsmöglichkeiten lässt darauf schließen, dass die Studierenden ihre Suche nach wissenschaftlichen Quellen sowohl im Internet als auch in der Bibliothek wenig zielgerichtet, breit und einseitig gestalten. „Einfache“ Suchstrategien werden anscheinend bevorzugt. Dies ist im Hinblick der Ergebnisse von Heinzes Studie (2008a) bedenklich, da die meisten Studierenden nicht wissen wie Recherchertools funktionieren und sie deshalb nicht effektiv nutzen können.
- Kommilitonen und Freunde werden von deutlich mehr Befragten bei der Suche nach wissenschaftlichen Informationen zu Hilfe genommen als Dozenten und Professoren. Auch die Hilfe von Mitarbeitern der Universitätsbibliothek wird von mehr als drei Vierteln der Befragten nicht in Anspruch genommen.
- Insgesamt kennen und schätzen die Studierenden eher die „einfachen“ und breiten Recherchemethoden als für ihr Studium relevant ein. Komplexere Informationssysteme sind ihnen zum Großteil unbekannt.
- Nicht einmal jeder zehnte Befragte ist „sehr zufrieden“ mit den Ergebnissen seiner Recherche. Der Großteil gibt an „zufrieden“ zu sein. Dennoch hält etwa ein Drittel ihre Ergebnisse für unsystematisch oder für unüberschaubar und etwa jeder Fünfte kommt nicht schnell zu passenden Ergebnissen.
- Die Mehrheit der Befragten nutzt sowohl elektronische als auch nicht-elektronische Informationsmöglichkeiten. Es besteht die Tendenz, dass die Studierenden meinen sich im Internet besser zurecht zu finden als in der Bibliothek.
- Nicht einmal die Hälfte der Studierenden sieht die Nutzung wissenschaftlicher elektronischer Informationen in die Lehrveranstaltungen integriert, ein erheblicher Teil fühlt sich von den Lehrenden nicht ausreichend motiviert elektronische Informationen zu nutzen.
- Etwa ein Viertel der Befragten fühlt sich durch elektronische Informationen überflutet, das digitale Informationsangebot erscheint mehr als einem Drittel unstrukturiert und unübersichtlich. Dennoch geben die Studierenden mehrheitlich an, keine Probleme zu haben, die Qualität und Bedeutung der gefundenen Informationen einzuschätzen. Heinze (2008a) fand jedoch heraus, dass die Studierenden sich bezüglich ihrer Fähigkeiten hier überschätzen.
- Nahezu jeder dritte Befragte kann nicht beurteilen, ob Veranstaltungen zum Umgang mit elektronischen wissenschaftlichen Informationen seinen Be-

dürfnissen entsprechen, was darauf schließen lässt, dass er eine solche Veranstaltung noch nie besucht hat.

- Die Studierenden halten Internet-Informationen im Vergleich zu Print-Informationen mehrheitlich für aktueller und schätzen die elektronische Recherche als von Ort und Zeit unabhängig ein.
- Mehr als ein Drittel hält Bibliotheken für umständlich, die Leihfrist von Büchern erscheint als zu kurz und das Kopieren von Büchern als zu teuer und aufwändig. Dies unterstreicht noch einmal die Affinität für das Internet.

Hinsichtlich der Forschungsfragen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Studiengangsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Informationskompetenz scheinen sich zu bestätigen: Die Nutzung von Medien und elektronischen Ressourcen sowie die von den Studierenden wahrgenommene Akzeptanz der Lehrenden gegenüber elektronischen Quellen ist im Studiengang ‚Medien und Kommunikation‘ höher als in den Lehramt-Studiengängen. Einige Aussagen lassen darauf schließen, dass Medien-Studierende bei der Recherche nach wissenschaftlichen Quellen informationskompetenter zu sein scheinen als Studierende anderer Fachrichtungen. Dennoch weisen auch sie hier Defizite auf.
- Die Ergebnisse zeigen, dass die Informationskompetenz der Studierenden mit zunehmendem Fachsemester wächst (vgl. auch Heinze, 2008a).
- Insgesamt haben die Studierenden der Universität Augsburg Defizite im Bereich der wissenschaftlichen Recherche, was sich durch einseitiges und wenig komplexes Recherche-Verhalten, sowohl die Bibliothek, als auch das Internet betreffend, zeigt. (vgl. auch Heinze, 2008a) Dies hält sie jedoch nicht davon ab, elektronische Informationen ausgeprägt zu nutzen. Darunter leidet höchst wahrscheinlich die Qualität wissenschaftlicher Arbeiten.

## 4.2. Kritik / Einschränkungen an der Studie

Die Ergebnisse der Studie von Heinze (2008a) konnten zwar weitgehend gefestigt und vertieft werden, es stellt sich dennoch die Frage, ob die Studie als repräsentativ angesehen werden kann.

Obwohl 278 Studierende an der Umfrage teilgenommen haben, wäre ein noch höherer Rücklauf, gerade was den semester- und besonders den studienfachspezifischen Vergleich betrifft, wünschenswert gewesen. Auch die geschlechtliche Verteilung der Probanden entspricht wahrscheinlich nicht dem tatsächlichen Verhältnis der an der Universität Augsburg immatrikulierten Studierenden.

Sicherlich hätte man auch durch auf den Ergebnissen der Umfrage basierenden, qualitativen Interviews noch einige interessante Punkte herausfinden können, bzw. bei manchen Fragen noch gezielter nachhaken können.

Beim Auswerten und Interpretieren ist zudem aufgefallen, dass einzelne Fragen möglicherweise (trotz Pretest) unklar oder umständlich formuliert waren. Besonders für die einzelnen Recherchemethoden im Internet und in der Bibliothek hätten treffendere Beispiele oder zusätzliche Erklärungen nützlich sein können.

### 4.3. Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat dargestellt wie wichtig es ist Informationskompetenz im Curriculum der Hochschulen zu integrieren. Die Studierenden schaffen dies nicht eigenständig, da ihnen im Rahmen der modularisierten Studiengänge (Stichwort: Bologna) mit kürzeren Studienzeiten und weniger Freizeit die Zeit dazu fehlt. Heinzes Studie (2008a) zeigt, dass die Studierenden nicht freiwillig an Kursen zur Informationskompetenz teilnehmen würden. Deshalb muss die Hochschullehre die Aufgabe übernehmen, die notwendigen Fähigkeiten im Umgang mit Informationen zu vermitteln, um die Qualität von wissenschaftlichen Arbeiten langfristig zu sichern und den Studierenden die Basis für lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Denn:

*„Die Industrie erwartet von Absolventen nicht nur fachspezifisches Wissen, sondern zusätzlich teamfähige und informationskompetente Menschen als Ergebnis der Ausbildung an den Universitäten. Die Suche nach Informationen und besonders das Finden relevanter Informationen nimmt in der modernen Informationsgesellschaft immer mehr an Bedeutung zu. Informationskompetenz ist daher die entscheidende Schlüsselqualifikation im wissenschaftlichen und beruflichen Alltag. Lebenslang Lernende müssen Informationen sicher und schnell aus dem Überangebot herausfiltern können (Fähigkeit der Bewältigung von Information: Auswahl relevanter Information, Strukturierung und Wiederauffindbarkeit).“ (Hapke, 2004, S. 1)*

Kurse zur Informationskompetenz sollten meiner Ansicht nach begleitend zum Hochschulstudium für Studierende aller Fachrichtungen obligatorisch werden. Doch auch jenseits der Universitäten ist es äußerst sinnvoll Informationskompetenz-Schulungen für alle Altersgruppen anzubieten. Es sind spezielle Kurse in Schulen, Unternehmen, Gemeinde-Zentren und anderen Einrichtungen denkbar, so dass jeder – unabhängig von sozialer und ethnischer Herkunft - die Möglichkeit hat, seinen eigenen effektiven Nutzen aus der Ressource des 21. Jahrhunderts ziehen zu können.



## IV. Literaturverzeichnis

### Bücher / Buchkapitel

- Brosius, Hans-Bernd / Koschel, Friederike. 2005. Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden
- Dahinden, Urs / Sturzenegger, Sabina / Neuroni, Alessia C.. 2006. Wissenschaftliches Arbeiten in der Kommunikationswissenschaft. 1. Auflage. Haupt Verlag.
- Kope, Maryann. 2006. Understanding e-literacy. In: Martin, Allan / Madigan, Dan (Hrsg.). 2006. Digital Literacies for Learning. S. 68-79. Facet Publishing. London.
- Kirchhoff, Sabine / Kuhnt, Sonja / Lipp, Peter / Schlawin, Siegfried. 2003. Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 3., überarbeitete Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Wiesbaden.
- Martin, Allan. 2006. Literacies for the digital age: preview of Part I. In: Martin, Allan / Madigan, Dan (Hrsg.). 2006. Digital Literacies for Learning. S. 3-25. Facet Publishing. London.
- Mayring, Philipp. 2002. Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Pilerot, Ola. 2006. Information literacy – an overview. In: Martin, Allan / Madigan, Dan (Hrsg.). 2006. Digital Literacies for Learning. S. 80-88. Facet Publishing. London.
- Rockman, Ilene F.. 2004. Introduction: The Importance of Information Literacy. In: Rockman, Ilene F. / Associates (Hrsg.). 2004. Integrating Information Literacy into the Higher Education Curriculum. Practical Models for Transformation. S. 1-28. Jossey-Bass. San Francisco.

### Diplomarbeiten / Dissertationen / Master- und Bachelorarbeiten

- Bättig, Esther. 2005. Information Literacy an Hochschulen. Entwicklungen in den USA, in Deutschland und der Schweiz. Churer Schriften zur Informationswissenschaft. Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl. Schrift 8. Hochschule für Technik und Wirtschaft Chur. URL: [http://www.informationswissenschaft.ch/fileadmin/uploads/pdf/csi/CSI\\_8\\_Baettig.pdf](http://www.informationswissenschaft.ch/fileadmin/uploads/pdf/csi/CSI_8_Baettig.pdf) (05.07.2008)

- Bertogg, Maria. 2007. Aufbau eines Konzepts zur Vermittlung von Informationskompetenz am Beispiel Deutschschweizer Mittelschulen. Zusammenfassung der gleichnamigen Masterarbeit 2007 zu Händen der Arbeitsgemeinschaft Deutschschweizer Mittelschulbibliotheken. URL: [http://www.digithek.ch/intern/DA\\_Maria\\_Bertogg\\_Version\\_Digithek.pdf](http://www.digithek.ch/intern/DA_Maria_Bertogg_Version_Digithek.pdf) (26.09.2008)
- Brändli, Lilian. 2007. Gesucht – gefunden? Optimierung der Informationssuche von Studierenden in wissenschaftlichen Bibliotheken. Churer Schriften zur Informationswissenschaft. Herausgegeben von Josef Herget und Sonja Hierl. Schrift 21. Hochschule für Technik und Wirtschaft Chur. URL: [http://www.informationswissenschaft.ch/fileadmin/uploads/pdf/csi/CSI\\_\\_21\\_Br\\_ndli\\_FINAL.pdf](http://www.informationswissenschaft.ch/fileadmin/uploads/pdf/csi/CSI__21_Br_ndli_FINAL.pdf) (05.07.2008)
- Gruner, Simone. 2003. Vermittlung von Informationskompetenz für angehende Ingenieure: Grundlagen, Bedingungen und Planung einer informationsdidaktischen Schulungsveranstaltung am Beispiel der SLUB Dresden. Diplomarbeit. FH Potsdam. URL: [http://forge.fh-potsdam.de/~hobohm/SGruner\\_2003\\_Diplomarbeit\\_Informationskompetenz.pdf](http://forge.fh-potsdam.de/~hobohm/SGruner_2003_Diplomarbeit_Informationskompetenz.pdf) (19.06.2008)
- Hütte, Mario. 2006. Zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken – Entwicklung, Status quo, und Perspektiven. Master's Thesis. Fachhochschule Köln. URL: [http://eprints.rclis.org/archive/00008476/01/MT-\\_Mario-\\_Huette.pdf](http://eprints.rclis.org/archive/00008476/01/MT-_Mario-_Huette.pdf) (05.07.2008)
- Jenert, Tobias. 2008. Kompetenzorientiertes Lernen im Bologna-Studium. Entwurf eines didaktischen Designs auf Basis aktueller Anforderungen an die Hochschulbildung. Masterarbeit. Universität Augsburg. URL: [http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Jenert\\_Kompetenzentwicklung\\_Bologna\\_08.pdf](http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Jenert_Kompetenzentwicklung_Bologna_08.pdf) (06.09.2008)
- Nitzschner, Holger. 2004. Konzeption und Entwicklung eines Online-Tutorials zur Verbesserung der Informationskompetenz von Studierenden der Elektrotechnik/Informationstechnik. Diplomarbeit. Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur (FH) Leipzig. URL: [http://www.tu-dresden.de/slub/tutor/elearning/Diplomarbeit\\_Nitzschner.pdf](http://www.tu-dresden.de/slub/tutor/elearning/Diplomarbeit_Nitzschner.pdf) (19.06.2008)
- Oehl, Kristin. 2008. Informationsflut im studentischen Kontext. Eine empirische Studie. Masterarbeit. Universität Augsburg.
- Schatovich, Anna Katharina. 2007. Zur Vermittlung von Informationskompetenz an österreichischen Universitätsbibliotheken. Entwicklung, Status quo und Perspektiven im Raum Wien. Diplomarbeit. URL: <http://eprints.rclis.org/archive/00008529/01/AC06004960.pdf> (05.07.2008)
- Sieweke, Beate. 2004. Bibliothecae Quo Vadis? Herausforderungen an die Bibliothek von morgen. Diplomarbeit. FH Stuttgart / Hochschule der Medien. URL: [http://opus.bsz-bw.de/hdms/volltexte/2005/512/pdf/version\\_25.10.pdf](http://opus.bsz-bw.de/hdms/volltexte/2005/512/pdf/version_25.10.pdf) (27.08.2008)



## **Elektronische Medien / Internetliteratur**

- Alvarado, Christine / Teevan, Jaime / Ackerman, Mark S. / Karger, David. 2003. Surviving the Information Explosion: How People Find Their Electric Information. Massachusetts Institute of Technology – artificial intelligence laboratory. URL: <http://people.csail.mit.edu/teevan/work/publications/papers/aim03.pdf> (05.07.2008)
- American Library Association (ALA) / Association of College & Research Libraries (ACRL). 1989. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Chicago. URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.cfm> (11.05.2008)
- American Library Association (ALA) / Association for Educational Communications and Technology (AECT). 1998a. Information Literacy Standards for Student Learning. Standards and Indicators. URL: [http://ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards\\_final.pdf](http://ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf) (05.07.2008)
- American Library Association (ALA) / Association of College & Research Libraries (ACRL). 1998b. A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/progressreport.cfm> (06.09.2008)
- American Library Association (ALA) / Association of College & Research Libraries (ACRL). 2000. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm> (11.05.2008)
- Arbeitsgruppe Informationskompetenz im Bibliotheksverbund Bayern (AGIK BAY). 2008. Protokoll der 8. Sitzung am 09.04.2008 in der Universität Würzburg. URL: [http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Protokoll%20der%208.%20Sit\\_1179.pdf](http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Protokoll%20der%208.%20Sit_1179.pdf) (22.08.2008)
- Bargel, Tino / Müßig-Trapp, Peter / Willige, Janka / Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS). 2008. Studienqualitätsmonitor 2007 – Studienqualität und Studiengebühren. HIS: Forum Hochschule. 1/2008. URL: [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-200801.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200801.pdf) (28.07.2008)
- Bauer, Oliver / Tenz, Beate. 2007. Entwicklung der Informationsgesellschaft. In: IKT in Deutschland, Ausgabe 2007. Herausgegeben vom Statistischen Bundesamt. Wiesbaden. URL: <http://www.hwk-hildesheim.de/viewDocument?onr=24&id=273> (05.07.2008)
- Bawden, David. 2001. Information and Digital Literacies: a Review of Concepts. In: Journal of Documentation 57/2001 (2). S. 218-259. URL: <http://dlist.sir.arizona.edu/895/01/bawden.pdf> (07.07.2008)
- Bayerische Akademie für Werbung und Marketing (BAW). 2006. Mediennutzung im Wandel: Welche Zukunft haben klassische Medien im

- digitalen Zeitalter? BAW Expertenpodium mit überraschenden Ergebnissen. Presseinformation vom 26. Juli 2006. URL: [http://www.baw-online.de/presse/Presseinformationen.php?detail\\_id=54](http://www.baw-online.de/presse/Presseinformationen.php?detail_id=54) (05.07.2008)
- Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Bachelor und Master: neue Abschlüsse – bessere Chancen. URL: <http://www.ba-ma.bayern.de/index.asp> (10.09.2008)
- Berliner Kommuniqué. 2003. Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. URL: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique\\_dt.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf) (10.09.2008)
- Bernath, Vivienne / Jenkin, Joyce. 2006. Evaluation in curriculum development for information literacy: An Australian example using a Canadian questionnaire. 4th International Lifelong Learning Conference 14 June 2006. URL: <http://www.lib.monash.edu.au/reports/infolit-evaluation-2005/infolit-evaluationpresentation-IIIconference-2006.pdf> (28.07.2008)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). 2004. Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115. Bonn. URL: [http://www.bmbf.de/pub/strategie\\_lebenslanges\\_lernen\\_blk\\_heft115.pdf](http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf) (10.09.2008)
- Bruce, Christine. 2002. Information Literacy as a Catalyst for Educational Change: A Background Paper. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic. URL: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf> (05.07.2008)
- Bruce, Christine. (o.J.). Information Literacy Research: Dimensions of the Emerging off the Collective Consciousness. School of Information Systems, Queensland University of Technology. URL: [http://www.anziil.org/resources/papers/archive/bruce/1\\_multipart\\_xF8FF\\_2\\_AARLsub.pdf](http://www.anziil.org/resources/papers/archive/bruce/1_multipart_xF8FF_2_AARLsub.pdf) (06.09.2008)
- Bruce, Christine. 1997. Seven Faces of Information Literacy in Higher Education. Queensland University of Technology. URL: <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.htm> (06.09.2008)
- Bruce, Christine. 2003. Seven Faces of Information Literacy. Towards inviting students into new experiences. Präsentation an der Faculty of Information Technology, Queensland University of Technology. URL: <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/2003/speakers/bruce.pdf> (06.09.2008)
- Buchgraber, Gerald. (o.J.). Internet und Ethik(probleme). Technische Universität Graz. URL: [http://www.butecs.com/user\\_files/ethik\\_inet.pdf?PHPSESSID=5d19076d8e61703db806309393b27a03](http://www.butecs.com/user_files/ethik_inet.pdf?PHPSESSID=5d19076d8e61703db806309393b27a03) (06.09.2008)

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Der Bologna-Prozess. URL: <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (10.09.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Lebenslanges Lernen. URL: <http://www.bmbf.de/de/411.php> (06.09.2008)
- Bundesverband Informationswissenschaft Telekommunikation und neue Medien e.V. (BITKOM). 2007. Internet: Monatlich 3,2 Milliarden Suchabfragen aus Deutschland. Presseinformation vom 17.10.2007 auf BITKOM. URL: [http://www.bitkom.org/de/presse/8477\\_48481.aspx](http://www.bitkom.org/de/presse/8477_48481.aspx) (26.07.2008)
- Caruso, Judith B. / Nelson, Mark R.. 2007. Educause Center for Applied Research (ECAR). ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2007. Volume 6, 2007. URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers0706/rs/ERS0706w.pdf> (05.07.2008)
- Catts, Ralph / Lau, Jesus / UNESCO. 2008. Towards Information Literacy Indicators. Conceptual framework paper with a list of potential international indicators for information supply, access and supporting skills by UNESCO Institute for Statistics. UNESCO Information for All Programme (IFAP). Paris. URL: <http://www.uis.unesco.org/template/pdf/cscI/InfoLit.pdf> (05.07.2008)
- Chagari, Sasikala. 2005. Information capability building : Role of Information Literacy Programmes – A study. Vortrag auf der 71th IFLA General Conference and Council 2005 in Oslo. URL: <http://www.ifla.org/IV/ifla71/papers/043e-Chagari.pdf> (28.08.2008)
- Council of Australian University Librarians (CAUL). 2001. Information Literacy Standards. First Edition. Canberra. URL: <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc> (06.09.2008)
- Craig, Cory / Maddux, Linda. 2007. Information Competencies for Chemistry Undergraduates: the elements of information literacy. Special Libraries Association Chemistry Division, Ad Hoc Committee on Information Literacy. URL: <http://units.sla.org/division/dche/il/cheminfolit.pdf> (05.07.2008)
- Dignan, Larry. 2007. Yahoo Ambushed of Hindsight and Armchair CEOs – Again. Between the Lines blog by Larry Dignan and Jason Perlow. URL: <http://blogs.zdnet.com/BTL/?p=4791> (14.05.2008)
- Donath, Andreas. 2001. Studie zur Internetnutzung an deutschen Hochschulen. Internet wird an den Hochschulen zum Informationsmedium Nr. 1. Artikel auf golem.de. IT-News für Profis. 14.06.2001. URL: <http://www.golem.de/0106/14356.html> (06.09.2008)
- Donath, Andreas. 2002. Internet- und Computernutzung im Studium selbstverständlich. Allerdings hat nur gut die Hälfte der Studenten einen Internetzugang zu Hause. Artikel auf golem.de. IT-News für Profis. 11.03.2002. URL: <http://www.golem.de/0203/18691.html> (06.09.2008)

- Dutta, Chaitali. 2008. Information Literacy Competency and Readership Study of Five Specific Localities in Urban, Industrial and Semi-Urban Areas of Kolkata Metropolitan City. A UNESCO funded project. Jadavpur University, India. URL: [http://eprints.rclis.org/archive/00013297/01/JU\\_readership\\_study\\_report.pdf](http://eprints.rclis.org/archive/00013297/01/JU_readership_study_report.pdf) (05.07.2008)
- Ebner, Martin / Schiefner, Mandy / Nagler, Walther. 2008. Has the Net Generation Arrived at the University? – oder Studierende von Heute, Digital Natives? In: S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.). Offener Bildungsraum Hochschule - Freiheiten und Notwendigkeiten (S. 113-123). Band 48. Waxmann. Münster. URL: <http://www.waxmann.com/index2.html?kat/2058.html> (29.09.2008)
- European network on Information Literacy for a culture of information (EnIL). 2004. EnIL Fragebogen. Studie zur Informationskompetenz. URL: [http://www2.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/German\\_questionnaire.html](http://www2.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/German_questionnaire.html) (05.07.2008)
- Godwin, Peter. 2007. The Web 2.0 challenge to Information Literacy. University of Bedfordshire, UK. INFORUM 2007, 13th Conference on Professional Information Resources in Prague. URL: <http://www.inforum.cz/pdf/2007/godwin-peter.pdf> (05.07.2008)
- Hapke, Thomas. 1999. Recherchestrategien in elektronischen Datenbanken. Inhaltliche Elemente der Schulung von Informationskompetenz (nicht nur) an Universitätsbibliotheken. In: Bibliotheksdienst. Heft 7/1999. S. 1113-1129. URL: [http://bibliotheksdienst.zlb.de/1999/1999\\_07\\_Informationsvermittlung01.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/1999/1999_07_Informationsvermittlung01.pdf) (05.07.2008)
- Hapke, Thomas. 2000. Vermittlung von Informationskompetenz. Erfahrungen bei der Integration in das Curriculum an der TU Hamburg-Harburg. In: Bibliotheksdienst. Heft 5/2000. S. 819-834. URL: [http://bibliotheksdienst.zlb.de/2000/2000\\_05\\_Informationsvermittlung02.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2000/2000_05_Informationsvermittlung02.pdf) (05.07.2008)
- Hapke, Thomas. 2004. ‚In-formation‘ – Informationskompetenz und Lernen im Zeitalter digitaler Bibliotheken. URL: [http://www.tu-harburg.de/b/hapke/infolit/T\\_Hapke\\_Humboldt-Buch.pdf](http://www.tu-harburg.de/b/hapke/infolit/T_Hapke_Humboldt-Buch.pdf) (05.05.2008)
- Hapke, Thomas. 2006. Studierende, Google, die Welt der Bibliotheken und deren kulturelle Bedeutung. Ein Essay zu einem Aufsatz von Amy Bruckman. URL: [http://www.ib.hu-berlin.de/~libreas/libreas\\_neu/ausgabe\\_5/009hap.htm](http://www.ib.hu-berlin.de/~libreas/libreas_neu/ausgabe_5/009hap.htm) (05.07.2008)
- Hapke, Thomas. 2007. Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des „Nutzers“ (Preprint). Aufsatz für Themenheft Bibliothek 2.0 der Zeitschrift „Bibliothek – Forschung und Praxis“, hrsg. von Patrick Danowski und Lambert Heller. Technische Universität Hamburg-Harburg. URL: [http://www.bibliothek-saur.de/preprint/2007/ar2445\\_hapke.pdf](http://www.bibliothek-saur.de/preprint/2007/ar2445_hapke.pdf) (23.08.2008)
- Harley, Diane. 2007. Use and Users of Digital Resources. A survey explored scholars' attitudes about educational technology environments in the

- humanities. In: Educause Quarterly. Number 4/2007. S. 12-20. URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0742.pdf> (05.07.2008)
- Heinze, Nina / Sporer, Thomas / Jenert, Tobias / Institut für Medien und Bildungstechnologie (imb). 2007. Semivirtuelle Lernumgebung zum wissenschaftlichen Arbeiten als Ergänzung des Studienangebots der Universität Augsburg. 29. Online-Tagung der DGI / 59. Jahrestagung der DGI
- Heinze, Nina. 2008a. Bedarfsanalyse für das Projekt i-literacy: Empirische Untersuchung der Informationskompetenz der Studierenden der Universität Augsburg. Arbeitsbericht Nr.19. Universität Augsburg. Medienpädagogik. URL: [http://imb-uni-augsburg.de/files/Arbeitsbericht\\_19.pdf](http://imb-uni-augsburg.de/files/Arbeitsbericht_19.pdf) (14.05.2008)
- Heinze, Nina / Sporer, Thomas / Jenert, Tobias. 2008b. Projekt i-literacy. Modell zur Förderung von Informationskompetenz im Verlauf des Hochschulstudiums. In: S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.). Offener Bildungsraum Hochschule - Freiheiten und Notwendigkeiten (S. 83-92). Band 48. Waxmann. Münster. URL: <http://www.waxmann.com/index2.html?kat/2058.html> (29.09.2008)
- Henkel, Thomas. 2008. BIBLIO – Informationskompetenz für Studierende. (Webpräsenz) Universität Freiburg. URL: <http://www.unifr.ch/biblio/index.php?c=1&l=d> (06.07.2008)
- Homann, Benno. 2000a. Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) als Grundlage für bibliothekarische Schulungen. In: Knorz, Gerhard; Kuhlen, Rainer (Hg.). 2000. Informationskompetenz – Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft. Proceedings des 7. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2000) in Darmstadt. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz. S. 195-206. URL: [http://www.informationswissenschaft.org/download/isi2000/isi2000\\_12.pdf](http://www.informationswissenschaft.org/download/isi2000/isi2000_12.pdf) (05.07.2008)
- Homann, Benno. 2000b. Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK). Didaktisch-methodische Grundlage für die Vermittlung von Methodenkompetenzen an der UB Heidelberg. In: Theke 2000. Informationsblatt der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Bibliothekssystem der Universität Heidelberg. S. 86-93. URL: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/helios/fachinfo/fachref/theke/00Theke.pdf> (05.07.2008)
- Homann, Benno. 2001. Difficulties and new Approaches in User Education in Germany. Vortrag auf der 67th IFLA Council and General Conference 2001 in Boston. URL: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/072-126e.pdf> (06.09.2008)
- Homann, Benno. 2002. Standards der Informationskompetenz. Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“. In: Bibliotheksdienst Heft

- 5/2002. S. 625-638. URL: [http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02\\_05\\_07.pdf](http://bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_05_07.pdf) (21.06.2008)
- Horton Jr., Forest Woody / UNESCO. 2008. Understanding Information Literacy: A Primer. An easy-to-read, non-technical overview explaining what "information literacy" means, designed for busy public policy-makers, business executives, civil society administrators and practicing professionals. UNESCO Information for All Programme (IFAP). Paris. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf> (21.06.2008)
- Hubbard, Susan. 1987. Information Skills for an Information Society: A Review of Research. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Information Resources Syracuse NY. Zusammenfassung des gleichnamigen Buches von Carol C. Kuhlthau. URL: [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/22/b5/b5.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/b5/b5.pdf) (28.08.2008)
- Ito, Misako. 2008. Präsentation auf der Tagung "UNESCO and Information Literacy" in Paris. Information for All Programme (IFAP). URL: [http://www.spidercenter.org/PID/Unesco\\_april08/Ito\\_InformationLiteracy.pdf](http://www.spidercenter.org/PID/Unesco_april08/Ito_InformationLiteracy.pdf) (06.09.2008)
- Joint Information Systems Committee (JISC). 2002. The Big Blue. Information Skills for Students. Final Report. URL: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/jos/bigbluefinalreport.pdf> (06.09.2008)
- Joint Information Systems Committee (JISC). 2007. Student Expectations Study. Key findings from online research and discussion evenings held in June 2007 for the JISC. URL: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/studentexpectations.pdf> (06.09.2008)
- Klatt, Rüdiger / Gavriilidis, Konstantin / Kleinsimlinghaus, Kirsten / Feldmann, Maresa u.a.. 2001. Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung. Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Endbericht. Dortmund. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). URL: <http://www.stefi.de/download/bericht2.pdf> (06.04.2008)
- Kolle, Christian / Zens, Maria. 2008. Generation Online: Medienkompetenz und Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. In: Recherche Spezial. 04/2008. GESIS-IZ Sozialwissenschaften. Bonn. URL: [http://www.sowiport.de/fileadmin/user\\_upload/PDF\\_Recherche\\_Spezial/Generation\\_Internet-final.pdf](http://www.sowiport.de/fileadmin/user_upload/PDF_Recherche_Spezial/Generation_Internet-final.pdf) (05.07.2008)
- Kuhlthau, Carol. 2004. Information Search Process. Präsentation auf der Library Orientation Exchange Conference (LOEX) 2004 in Ypsilanti, MI. URL: [http://www.scils.rutgers.edu/~kuhlthau/information\\_search\\_process.htm](http://www.scils.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm) (22.08.2008)
- Kvavik, Robert B. / Caruso, Judith B. / Morgan, Glenda. 2004. Educause Center for Applied Research (ECAR). ECAR Study of Students and Information

- Technology, 2004: Convenience, Connection, and Control. Volume 5, 2004. URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers0405/rs/ers0405w.pdf> (05.07.2008)
- Kvavik, Robert B. / Caruso, Judith B.. 2005. Educause Center for Applied Research (ECAR). ECAR Study of Students and Information Technology, 2005: Convenience, Connection, Control, and Learning. Volume 6, 2005. URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers0506/rs/ERS0506w.pdf> (05.07.2008)
- Lipsman, Andrew. 2007. 61 Billion Searches Conducted Worldwide in August – Google Ranks as Top Global Search Property. Press Release auf comScore vom 10.10.2007. URL: <http://www.comscore.com/press/release.asp?press=1802> (26.07.2008)
- Lorenzo, George / Oblinger, Diana / Dziuban Charles. 2006. How Choice, Co-Creation, and Culture Are Changing What It Means to Be Net Savvy. Educause Learning Initiative. ELI Paper 4: 2006. Educause Learning Initiative. URL: [www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3008.pdf](http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3008.pdf) (28.07.2008)
- Maberry, Sue / Giuntini, Parme. 2008. Using Learning Objects and Instructional Technologies to Improve Information Competency of Art and Design Students. Präsentation auf der EDUCAUSE Western Regional Conference 2008. URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/WRC08046.pdf> (22.06.2008)
- McEuen, Sharon Fass. 2001. How Fluent with Information Technology Are Our Students? A survey of students from Southwestern University explored how FIT they see themselves. In: Educause Quarterly. Number 4/2001. S. 8-17. URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0140.pdf> (22.06.2008)
- Meckel, Miriam. 2005-2008. Blogeintrag „Overload“ vom 02.03.2007 auf [www.miriammeckel.de](http://www.miriammeckel.de). Kommentar geschrieben von Fabian am 12.03.2007 um 16:44 Uhr. URL: <http://www.miriammeckel.de/2007/03/02/overload/> (12.06.2008)
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (mpfs). 2006. KIM-Studie 2006. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Forschungsberichte. Stuttgart. URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf06/KIM2006.pdf> (06.07.2008)
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (mpfs). 2007. JIM-Studie 2007. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland. Forschungsberichte. Stuttgart. URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf07/JIM-Studie2007.pdf> (06.06.2008)
- Mertens, Dieter. 1974. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und

- Berufsforschung. S. 36-43. URL: [http://doku.iab.de/mittab/1974/1974\\_1\\_MittAB\\_Mertens.pdf](http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf) (05.07.2008)
- Mittermeyer, Diane / Quirion, Diane. 2003. Information Literacy: Study of Incoming First-Year Undergraduates in Quebec. Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec (CREPUQ). Translated from the French by Catherine Bowman. URL: [http://www.crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/studies\\_Ang.pdf](http://www.crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/studies_Ang.pdf) (28.07.2008)
- Mohd Saad, Mohd Sharif / Zainab, A. N.. 2002. Information Literacy Programmes in Malaysian Public Universities: An Observation. Vortrag auf der 68th IFLA Council and General Conference in Glasgow. URL: <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/142-098e.pdf> (07.07.2008)
- Neely, Teresa Y.. 2007. Information Literacy Assessment – the ACRL Standards and Beyond. Präsentation auf der Tagung “Libraries and their Users: Dial U for User”, 2007 in Zagreb. URL: [http://nippur.irb.hr/szi\\_2007/prezentacije/Neely.ppt](http://nippur.irb.hr/szi_2007/prezentacije/Neely.ppt) (06.09.2008)
- Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) (Hrsg.). 2006. Standards der Informationskompetenz für Studierende. URL: [http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Standards%20der%20Inform\\_88.pdf](http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Standards%20der%20Inform_88.pdf) (22.08.2008)
- Oblinger, Diana. 2003. Boomers, Gen-Xers & Millennials – Understanding the New Students. In: Educause Review. July/August 2003. S. 37-47. URL: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0342.pdf> (28.07.2008)
- Oblinger, Diana. 2007. Becoming Net Savvy. In: Educause Quarterly. Number 3/2007. S. 11-13. URL: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0731.pdf> (14.05.2008)
- Odlyzko, Andrew. 2000. The rapid evolution of scholarly communication. AT&T Labs - Research. URL: <http://www.si.umich.edu/PEAK-2000/odlyzko.pdf> (21.06.2008)
- Oehmichen, Ekkehardt / Schröter, Christian. 2007. Zur typologischen Struktur medienübergreifender Nutzungsmuster. In: Media Perspektiven. 8/2007. URL: <http://www.daserste.de/service/ardonl0307.pdf> (06.09.2008)
- Online Computer Library Center (OCLC). 2005. Perceptions of Libraries and Information Resources. A Report to the OCLC Membership. Dublin, Ohio USA. URL: [http://www.oclc.org/reports/pdfs/Percept\\_all.pdf](http://www.oclc.org/reports/pdfs/Percept_all.pdf) (21.06.2008)
- Prensky, Marc. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (22.08.2008)
- Rideout, Victoria / Hamel, Elizabeth / Kaiser Family Foundation. 2006. The Media Family: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers and their Parents. URL: <http://www.kff.org/entmedia/upload/7500.pdf> (06.09.2008)



- Schmidt-Mänz Nadine / Bomhardt, Christian. 2005. Wie suchen Onliner im Internet? In: Absatzwirtschaft. Science Factory 2/2005. Online Marketing. S. 5-9. URL: <http://www.luna-park.de/fileadmin/studien/Maenz.pdf> (26.07.2008)
- Schulmeister, Rolf. 2008. Gibt es eine ‚Net Generation‘?. Universität Hamburg. URL: [http://www.izhd.uni-hamburg.de/pdfs/Schulmeister\\_Netzgeneration.pdf](http://www.izhd.uni-hamburg.de/pdfs/Schulmeister_Netzgeneration.pdf) (06.04.2008)
- The Society of College, National and University Libraries (SCONUL) / Advisory Committee on Information Literacy. 1999. Information skills in higher education. Briefing Paper. URL: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/Seven\\_pillars2.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf) (29.08.2008)
- Seufert, Sabine. 2007. Ne(x)t Generation Learning: Was gibt es Neues über das Lernen? In: Seufert, Sabine / Brahm, Taiga. 2007. Ne(x)t Generation Learning: Wikis, Blogs, Mediacasts & Co. – Social Software und Personal Broadcasting auf der Spur. SCIL-Arbeitsbericht 12. S. 2-19. Februar 2007. Universität St. Gallen. URL: <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2007-02-eulerseufert-next-generation-learning.pdf> (28.07.2008)
- Shapiro, Jeremy J. / Hughes, Shelley K.. 1996. Information Literacy as a Liberal Art. Enlightenment proposals for a new curriculum. Educom Review. Vol. 31 No. 2. March/April 1996. URL: <http://www.educause.edu/apps/er/review/reviewArticles/31231.html> (11.05.2008)
- Sporer, Thomas / Reinmann, Gabi / Jenert, Tobias / Hofhues, Sandra. 2007. Begleitstudium Problemlösekompetenz (Version 2.0). In: M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister; A. Sommer & I. van den Berk (Hrsg.). Studieren neu erfinden - Hochschule neu denken (S. 85-94). Band 44. Münster: Waxmann Verlag.
- Strobel, Annika. 2007. Informationen aus dem Internet – Hürde oder Hilfe?. Auf: w.e.b. Square. Wissensmanagement und E-Learning unter Bildungsperspektive. URL: <http://www.websquare.info/node/79> (22.06.2008)
- Sullivan, Danny. 2006. Searches per Day. Press Release vom 20.04.2006 auf Search Engine Watch. URL: <http://searchenginewatch.com/showPage.html?page=2156461> (26.07.2008)
- Vowe, Gerhard / Wolling, Jens. 2001. Wollen, Können, Wissen: Was erklärt die Unterschiede in der Internetnutzung durch Studierende? Ein empirischer Theorietest. In: Baum, Achim / Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.). 2001. Fakten und Fiktionen. Konstanz. URL: [http://phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/Kommunikations-\\_und\\_Medi-enwissenschaft/Vowe/wollen.pdf](http://phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/Kommunikations-_und_Medi-enwissenschaft/Vowe/wollen.pdf) (21.06.2008)
- Walker, Chris. 2007-2008. Blogeintrag „Zurkowski“ vom 21.06.2007 auf <http://chrisguywalker.blogspot.com/>. Geschrieben von Chris Walker am 21.06.2007 um 15:51 Uhr. URL: <http://chrisguywalker.blogspot.com/2007/06/zurkowski.html> (07.07.2008)

- Wissenschaftsrat (WR). 2000. Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Berlin. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4594-00.pdf> (05.07.2008)
- Wissenschaftsrat (WR). 2001. Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken. Greifswald. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4935-01.pdf> (19.06.2008)
- Wolf, Sebastian. 2008a. Suchen im Internet. Präsentation zu einer Schulung an der Universitätsbibliothek Bielefeld. URL: <http://www.ub.uni-bielefeld.de/library/schulung/presentationen/> (06.09.2008)
- Wolf, Sebastian. 2008b. Suchen im Internet. Schulungsmerkblatt. Universitätsbibliothek Bielefeld. URL: [http://www.ub.uni-bielefeld.de/library/schulung/merkblaetter/Internet\\_Suche.pdf](http://www.ub.uni-bielefeld.de/library/schulung/merkblaetter/Internet_Suche.pdf) (06.09.2008)
- Wolff, Christian. 2008. Einführung. FKN Informationskompetenz. Präsentation an der Professur für Medieninformatik, Universität Regensburg. URL: [http://www.bibliothek.uni-regensburg.de/ubr/ink/pdf/presentation\\_informationskompetenz.pdf](http://www.bibliothek.uni-regensburg.de/ubr/ink/pdf/presentation_informationskompetenz.pdf) (06.09.2008)

## V. Anhang

### 1. Fragebogen

<b>Informationskompetenz von Augsburger Studierenden</b>	
<b>01 Persönliche Angaben</b> Zunächst möchten wir etwas über Sie erfahren.	
<b>01: Wie alt sind Sie?</b>	<u>Bitte schreiben Sie Ihre Antwort hier rein:</u> <input type="text"/>
<b>02: Sind Sie männlich oder weiblich?</b>	<u>Bitte wählen Sie nur eine Antwort aus:</u> <input type="checkbox"/> Weiblich <input type="checkbox"/> Männlich
<b>03: Was studieren Sie momentan an der Uni Augsburg?</b>	<u>Bitte schreiben Sie Ihre Antwort hier rein:</u> <input type="text"/>
<b>04: Welchen Abschluss streben Sie an?</b>	<u>Bitte wählen Sie nur eine Antwort aus:</u> <input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Magister <input type="checkbox"/> 1. Staatsexamen <input type="checkbox"/> 2. Staatsexamen <input type="checkbox"/> Promotion <input type="checkbox"/> Sonstiges
<b>05: Im wievielten Fachsemester befinden Sie sich?</b>	<u>Bitte schreiben Sie Ihre Antwort hier rein:</u> <input type="text"/>
<b>02 Computer-Ausstattung</b> Wir möchten gerne herausfinden, über welche Computer-Ausstattung die Studierenden der Uni Augsburg verfügen und wo Sie einen Zugang zum Internet nutzen.	
<b>01: Haben Sie einen eigenen Computer oder Laptop?</b>	<u>Bitte wählen Sie nur eine Antwort aus:</u> <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
[Beantworten Sie diese Frage nur, wenn sie folgendes geantwortet haben 'Ja' zur Frage '01 ']	
<b>01a: Verfügt dieser über Internet-Anschluss?</b>	<u>Bitte wählen Sie nur eine Antwort aus:</u> <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
<b>02: Benutzen Sie ihren eigenen Laptop an der Universität?</b>	<u>Bitte wählen Sie nur eine Antwort aus:</u> <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein

[Beantworten Sie diese Frage nur, wenn sie folgendes geantwortet haben 'Ja' zur Frage '02 ']

**02a: Nutzen Sie das Internet der Uni Augsburg mit Ihrem eigenen Laptop?**

Bitte wählen Sie nur eine Antwort aus:

- Ja  
 Nein
- 

**03: Nutzen Sie die von der Uni Augsburg zur Verfügung gestellten Computer oder Laptops (z.B. im CIP-Pool des Rechenzentrums oder durch Ausleihe)?**

Bitte wählen Sie nur eine Antwort aus:

- Ja  
 Nein
- 

[Beantworten Sie diese Frage nur, wenn sie folgendes geantwortet haben 'Ja' zur Frage '03 ']

**03a: Nutzen Sie das Internet mit den von der Uni Augsburg bereitgestellten Computern / Laptops?**

Bitte wählen Sie nur eine Antwort aus:

- Ja  
 Nein
- 

**04: Verfügen Sie anderweitig über einen Computer / Laptop mit Internet-Anschluss, den Sie nutzen (z.B. bei den Eltern, in der Arbeit, bei Freunden)?**

Bitte wählen Sie nur eine Antwort aus:

- Ja  
 Nein
- 

**03 Art und Weise der Suche nach wissenschaftlicher Literatur**

Wir möchten herausfinden, auf welche Weise Studierende der Uni Augsburg wissenschaftliche Materialien suchen und nutzen, um Aufgaben des Studiums zu erfüllen (z.B. für Hausarbeiten, Referate etc.).

**01: Wenn Sie das Internet nutzen, um wissenschaftliche Informationen zu suchen, verwenden Sie:**

Bitte wählen Sie die jeweilige Antwort für jeden Eintrag.

	immer	häufig	manchmal	selten	nie	kann ich nicht beurteilen
Allgemeine Suchmaschinen (z.B. Google)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissenschaftliche Suchmaschinen (z.B. Google Scholar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikis (z.B. Wikipedia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissenschaftliche Datenbanken (z.B. Medline)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Digitale Bibliotheken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Online-Enzyklopädien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Open Educational Resources (z.B. Websquare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audiovisuelle Medien (z.B. Podcasts, YouTube)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

**02: Wenn Sie die Bibliothek der Uni Augsburg nutzen, um wissenschaftliche Informationen zu suchen, verwenden Sie:**

Bitte wählen Sie die jeweilige Antwort für jeden Eintrag

	immer	häufig	manchmal	selten	nie	kann ich nicht beurteilen
Bibliothekskataloge (z.B. OPAC, Gateway Bayern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bestände der Bibliothek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachdatenbanken der Bibliothek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fernleihe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portale (z.B. Vascoda, Elektra)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratung von Mitarbeiter/Innen der Bibliothek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Semesterapparat des Dozenten / Professors	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**03: Welche der folgenden Möglichkeiten nutzen Sie außerdem, um nach wissenschaftlichen Informationen zu suchen?**

Bitte wählen Sie die jeweilige Antwort für jeden Eintrag

	immer	häufig	manchmal	selten	nie	kann ich nicht beurteilen
Ich frage Kommilitonen / Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich frage Dozenten / Professoren / Lehrende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich frage Bekannte / Arbeitskollegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich recherchiere in meinen eigenen Büchern zu Hause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**04 Einschätzung der Relevanz wiss. Informationsmedien und Recherchemethoden für das eigene Studium**

Wir möchten herausfinden, wie wichtig Studierende der Uni Augsburg verschiedene Recherchemethoden und Informationsmedien beurteilen, um im Studium erfolgreich wissenschaftliche Aufgaben zu lösen (z.B. Hausarbeiten, Referate etc.).

**01: Wie wichtig schätzen Sie die folgenden Recherchemethoden für Ihr Studium ein?**

Bitte wählen Sie die jeweilige Antwort für jeden Eintrag

	unwichtig	weniger wichtig	teils/teils	wichtig	sehr wichtig	kann ich nicht beurteilen
Suche in Online-Bibliothekskatalogen (z.B. OPAC, Gateway Bayern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suche mittels allgemeiner Suchmaschinen im Internet (z.B. Google)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suche mittels wissenschaftlicher Suchmaschinen im Internet (z.B. Google Scholar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Suche in Wikis (z.B. Wikipedia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suche in Online-Volltextdiensten über das Internet (z.B. Jason, Subito)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suche in Online-Datenbanken (z.B. Medline, Solis)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suche in fachspezifischen Internetportalen/-diensten (z.B. Physnet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suche über kostenpflichtige Angebote elektronischer Recherche (z.B. Online-Fachzeitschriften)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recherche und Download elektronischer Volltexte auf den eigenen Rechner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-Mail Austausch mit Studierenden und Lehrenden/Forschenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beteiligung an fachspezifischen Mailinglisten und Newsgroups	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

**02: Wie zufrieden sind Sie in der Regel mit den Ergebnissen Ihrer Recherche?**

Bitte wählen Sie nur eine Antwort aus:

- Sehr zufrieden
- Zufrieden
- Eher unzufrieden
- Unzufrieden

---

**03: Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?**

Bitte wählen Sie die jeweilige Antwort für jeden Eintrag

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft zu	kann ich nicht beurteilen
Für vollständige Rechercheergebnisse nutze ich in der Regel zusätzliche andere nicht elektronische Informationsmöglichkeiten, da man sich nicht nur auf elektronische Recherche verlassen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit den elektronisch erzielten Rechercheergebnissen wird mein Informationsbedürfnis vollständig gedeckt. Weitere Informationsmöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

müssen zur Erzielung  
vollständiger  
Rechercheergebnisse nicht  
genutzt werden.

**04: Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?**

Bitte wählen Sie die jeweilige Antwort für jeden Eintrag

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft zu	kann ich nicht beurteilen
Auf der Suche nach wissenschaftlicher Information finde ich mich in der Bibliothek besser zurecht als im Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In den meisten Lehrveranstaltungen, die ich besuche, ist die Nutzung wissenschaftlicher elektronischer Information integraler Bestandteil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Dozenten in meinem Studiengang sehen Internet-Quellenangaben in Hausarbeiten weniger gerne als Print-Literaturangaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für meinen Studiengang finde ich keine ausreichenden Informationen in der Uni Bibliothek Augsburg, weshalb ich im Internet danach recherchiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für meinen Studiengang finde ich keine ausreichenden Informationen im Internet, weshalb ich in der Uni Bibliothek Augsburg danach recherchiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**05 Vor-/Nachteile elektr./nicht-elekt. Recherche / Probleme und Hemmnisse zur effizienten Nutzung**

Wir möchten gerne herausfinden welche Vor- und Nachteile die Studierenden der Uni Augsburg in der Nutzung elektronischer bzw. nicht-elektronischer Recherche sehen und welche Hemmnisse eine effiziente Nutzung wissenschaftlicher elektronischer Information verhindern könnten.

**01: Inwieweit treffen folgende Aussagen in Bezug auf wissenschaftliche elektronische Information auf Sie zu?**

Bitte wählen Sie die jeweilige Antwort für jeden Eintrag

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft zu	kann ich nicht beurteilen
Ich werde mit elektronischen Informationen überflutet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe keine Probleme, die Qualität und Bedeutung der Informationen einzuschätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Angebot scheint mir unstrukturiert und	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

unübersichtlich.						
Die Nutzung wissenschaftlicher elektronischer Information lenkt mich von den eigenen Inhalten des Studiums ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde von den Lehrenden ausreichend motiviert und unterstützt, wissenschaftliche elektronische Informationen im Studium zu nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veranstaltungen zum Umgang mit elektronischer wissenschaftlicher Information gehen an meinen Bedürfnissen vorbei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elektronische wissenschaftliche Informationen sind für meinen Studienerfolg relevant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kompetenz zur Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen kann ich später im Beruf nicht gebrauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für Seminararbeiten und Referate komme ich mit den bereitgestellten Fachinformationen in Printform aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrinhalte lassen sich meines Erachtens nur persönlich in Lehrveranstaltungen vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir mangelt es an hinreichenden Sprachkenntnissen zur Nutzung der nicht-deutschsprachigen Angebote wissenschaftlicher elektronischer Information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**02: Welche Vor- bzw. Nachteile sehen Sie bei Ihrer eigenen Suchstrategie?**

Bitte wählen Sie die jeweilige Antwort für jeden Eintrag

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft zu	kann ich nicht beurteilen
Die Qualität der Informationen ist oft schlecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ergebnisse sind unsystematisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Menge an Ergebnissen ist unüberschaubar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich komme schnell zu passenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Ergebnissen.  
Ich finde sehr viele  
Ergebnisse.

**06 Erfahrungen / Einstellungen**

Wir möchten gerne wissen welche Erfahrungen Studierende der Universität Augsburg mit ihren Recherchestrategien in der Bibliothek sowie im Netz gemacht haben und welche Einstellungen sie dazu vertreten.

**01: Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?**

Bitte wählen Sie die jeweilige Antwort für jeden Eintrag

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft zu	kann ich nicht beurteilen
Die Informationen im Internet sind in der Regel aktueller als Print Informationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Suche im Internet ist von Ort und Zeit unabhängig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Finden und Ausleihen der Bücher aus Bibliotheken ist mir zu umständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leihfrist von Büchern aus Bibliotheken ist mir zu kurz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kopieren von Büchern ist mir zu teuer / aufwändig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Bibliothek zu recherchieren ist nicht mehr zeitgemäß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mich lenken andere Angebote des Internets (z.B. ICQ, Skype, Online Spiele etc.) von der wissenschaftlichen Recherche ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. Verteiler Fragebogen

### **Anschreiben Professuren / Lehrstühle:**

Guten Tag zusammen,

Im Rahmen eines Projekts des Instituts für Medien und Bildungstechnologie (imb) und meiner Bachelorarbeit führen wir eine Umfrage zum Umgang von Studierenden der Uni Augsburg mit wissenschaftlichen Informationen durch.

Die Ergebnisse dienen dann zur Verbesserung des Lehrangebots. Da Studierende und Lehrende von diesem Projekt profitieren, wäre ich sehr dankbar, wenn Sie Ihre Studierenden auf diese Umfrage aufmerksam machen und den Link an die Studenten weitergeben bzw. –leiten.

Für Fragen stehe ich gerne zur Verfügung.

Hier geht's zur Umfrage:

<http://bscw.uni-augsburg.de/survey/index.php?sid=51>

Vielen Dank für Ihre Mithilfe,  
Julia Fink

### **Anschreiben Fachschaften:**

Hallo zusammen,

Im Rahmen eines Projekts des Instituts für Medien und Bildungstechnologie (imb) und meiner Bachelorarbeit führen wir eine Umfrage zum Umgang von Studierenden der Uni Augsburg mit wissenschaftlichen Informationen durch.

Die Ergebnisse dienen dann zur Verbesserung des Lehrangebots. Da Studierende von diesem Projekt profitieren, wäre ich sehr dankbar, wenn ihr den Link zur Umfrage auf eurer Fachschaftsseite einstellt, damit so viele Studenten der Uni Augsburg wie nur möglich an dieser Umfrage teilnehmen können.

Für Fragen stehe ich gerne zur Verfügung.

Hier geht's zur Umfrage:

<http://bscw.uni-augsburg.de/survey/index.php?sid=51>

Vielen Dank,  
Julia Fink

**Anschreiben Studierende / Kommilitonen / Freunde:**

Hallo zusammen,

Im Rahmen eines Projekts des Instituts für Medien und Bildungstechnologie (imb) und meiner Bachelorarbeit führen wir eine Umfrage zum Umgang von Studierenden der Uni Augsburg mit wissenschaftlichen Informationen durch.

Die Ergebnisse dienen dann zur Verbesserung des Lehrangebots. Da Studierende von diesem Projekt profitieren, wäre ich sehr dankbar, wenn so viele von euch wie nur möglich an dieser Umfrage teilnehmen könnten. Bitte sendet diesen Link auch an andere Studenten der Uni Augsburg weiter.

Für Fragen stehe ich gerne zur Verfügung.

Hier geht's zur Umfrage:

<http://bscw.uni-augsburg.de/survey/index.php?sid=51>

Vielen Dank,

Julia Fink

**Verteiler Katholisch-Theologische Fakultät:**

Prof. Dr. Franz Sedlmeier (Lehrstuhl für Alttestamentliche Wissenschaft)

[franz.sedlmeier@kthf.uni-augsburg.de](mailto:franz.sedlmeier@kthf.uni-augsburg.de)

Prof. Dr. Margareta Gruber OSF (Lehrstuhl für Neutestamentliche Exegese)

[margareta.gruber@kthf.uni-augsburg.de](mailto:margareta.gruber@kthf.uni-augsburg.de)

Akad. OR Dr. Peter Roth (Griechisch und Latein)

[peter.roth@kthf.uni-augsburg.de](mailto:peter.roth@kthf.uni-augsburg.de)

Prof. Dr. Gregor Wurst (Lehrstuhl für Kirchengeschichte)

[gregor.wurst@kthf.uni-augsburg.de](mailto:gregor.wurst@kthf.uni-augsburg.de)

Prof. DDr. Thomas Marschler (Lehrstuhl für Dogmatik)

[thomas.marschler@kthf.uni-augsburg.de](mailto:thomas.marschler@kthf.uni-augsburg.de)

Prof. Dr. Klaus Kienzler (Lehrstuhl für Fundamentaltheologie)

[Klaus.Kienzler@kthf.uni-augsburg.de](mailto:Klaus.Kienzler@kthf.uni-augsburg.de)

Prof. Dr. Klaus Arntz (Lehrstuhl für Moraltheologie)

[klaus.arntz@kthf.uni-augsburg.de](mailto:klaus.arntz@kthf.uni-augsburg.de)

Prof. Dr. Thomas Hausmanninger (Professur für Christliche Sozialethik)

[Thomas.Hausmanninger@kthf.uni-augsburg.de](mailto:Thomas.Hausmanninger@kthf.uni-augsburg.de)

Prof. DDr. Elmar Güthoff (Lehrstuhl für Kirchenrecht)

[elmar.guethoff@kthf.uni-augsburg.de](mailto:elmar.guethoff@kthf.uni-augsburg.de)

Prof. P. Dr. Karl Bopp (Lehrstuhl für Pastoraltheologie)

[karl.bopp@kthf.uni-augsburg.de](mailto:karl.bopp@kthf.uni-augsburg.de)

Prof. Dr. Georg Langenhorst (Lehrstuhl für Didaktik des katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik)  
georg.langenhorst@kthf.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Josip Gregur (Professur für Liturgiewissenschaft)  
josip.gregur@kthf.uni-augsburg.de

### **Verteiler Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät**

Prof. Dr. Michael Heinhold (Lehrstuhl für Betriebswirtschaftliche Steuerlehre)  
michael.heinhold@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Manfred Steiner (Lehrstuhl für Finanz- und Bankwirtschaft)  
manfred.steiner@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Jan Hendrik Fisch (Lehrstuhl für Innovation und internationales Management) Ls-fisch@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Heribert Gierl (Lehrstuhl für Marketing, Informationsmanagement und Marktforschung) Heribert.Gierl@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Bernhard Fleischmann (Lehrstuhl für Produktion und Logistik)  
bernhard.fleischmann@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Axel Tuma (Lehrstuhl für Produktions- und Umweltmanagement)  
axel.tuma@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Erik E. Lehmann (Lehrstuhl für Unternehmensführung und Organisation) erik.lehmann@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Hans Ulrich Buhl (Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik und Financial Engineering) hans-ulrich.buhl@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Klaus Turowski (Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik und Systems Engineering) klaus.turowski@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Marco C. Meier (Extraordinariat für Wirtschaftsinformatik und Management Support) marco.meier@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Wolfgang Schultze (Lehrstuhl für Wirtschaftsprüfung und Controlling)  
wpc@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Alfred Maußner (Lehrstuhl für Empirische Makroökonomik)  
alfred.maussner@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Mathias Kifmann (Lehrstuhl für Finanzwissenschaft und Soziale Sicherheit) mathias.kifmann@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Horst Hanusch (Lehrstuhl für Innovationsökonomik, Public Sector Management und Wirtschaft und Gesellschaft Japans)  
horst.hanusch@wiwi.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Peter Welzel (Lehrstuhl für Ökonomie der Informationsgesellschaft)  
Peter.Welzel@wiwi.uni-augsburg.de

- Prof. Dr. Anita B. Pfaff (Lehrstuhl für Ökonomie des Gesundheitswesens)  
Anita.Pfaff@wiwi.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Peter Michaelis (Lehrstuhl für Umwelt- und Ressourcenökonomie)  
peter.michaelis@wiwi.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Robert Klein (Lehrstuhl für Mathematische Methoden der  
Wirtschaftswissenschaften)  
robert.klein@wiwi.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Dr. h.c. Günter Bamberg (Lehrstuhl für Statistik)  
guenter.bamberg@wiwi.uni-augsburg.de

### **Juristische Fakultät**

- Prof. Dr. Marion Albers (Lehrstuhl für Öffentliches Recht, Wirtschafts-,  
Informations-, Gesundheits- und Umweltrecht)  
marion.albers@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Ivo Appel (Lehrstuhl für Verfassungsrecht, deutsches und  
europäisches Verwaltungsrecht, Umweltrecht und Rechtsphilosophie)  
ivo.appel@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Christoph Becker (Lehrstuhl für Bürgerliches Recht und  
Zivilverfahrensrecht, Römisches Recht und Europäische  
Rechtsgeschichte) christoph.becker@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Martina Benecke (Professur für Bürgerliches Recht, Arbeits- und  
Wirtschaftsrecht) martina.benecke@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Wilfried Bottke (Lehrstuhl für Strafrecht, Strafprozessrecht und  
Kriminologie) wilfried.bottke@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Joachim Englisch (Lehrstuhl für Steuerrecht, Finanzrecht und  
Öffentliches Recht) joachim.englisch@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Ulrich M. Gassner (Professur für Öffentliches Recht)  
ulrich.gassner@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Beate Gsell (Lehrstuhl für Bürgerliches Recht, Zivilverfahrensrecht,  
Europäisches Privatrecht und Internationales Privatrecht)  
beate.gsell@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Peter Kindler (Lehrstuhl für Bürgerliches Recht, Wirtschafts- und  
Gesellschaftsrecht, Internationales Privatrecht und Rechtsvergleichung)  
peter.kindler@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Michael Kort (Lehrstuhl für Bürgerliches Recht, Wirtschaftsrecht,  
Gewerblichen Rechtsschutz und Arbeitsrecht)  
Michael.Kort@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Matthias Rossi (Lehrstuhl für Staats- und Verwaltungsrecht)  
Matthias.Rossi@jura.uni-augsburg.de

- Prof. Dr. Thomas M. J. Möllers (Jean-Monnet-Lehrstuhl - Lehrstuhl für Bürgerliches Recht, Wirtschaftsrecht, Europarecht, Internationales Privatrecht und Rechtsvergleichung)  
Thomas.Moellers@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Jörg Neuner (Lehrstuhl für Bürgerliches Recht, Arbeits- und Handelsrecht sowie Rechtsphilosophie)  
joerg.neuner@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Henning Rosenau (Lehrstuhl für Deutsches, Europäisches und Internationales Straf- und Strafprozessrecht, Medizin- und Biorecht)  
henning.rosenau@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Thomas Rotsch (Professur für Straf- und Strafprozessrecht, Wirtschaftsstrafrecht und Völkerstrafrecht)  
Thomas.Rotsch@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Kerstin Tillmanns (Lehrstuhl für Bürgerliches Recht, Handels-, Arbeits- und Wirtschaftsrecht) Kerstin.Tillmanns@jura.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Christoph Vedder (Lehrstuhl für Öffentliches Recht, Europarecht und Völkerrecht sowie Sportrecht) Christoph.Vedder@Jura.Uni-Augsburg.de

### **Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät**

- Prof. Dr. Christian Schröer (Lehrstuhl für Philosophie mit Schwerpunkt Ethik)  
christian.schroeer@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Holger Lyre (Lehrstuhl für Philosophie mit Schwerpunkt Analytische Philosophie / Wissenschaftstheorie) holger.lyre@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Thomas Kater (Lehrstuhl für Politische Wissenschaft)  
thomas.kater@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Otto Mühleisen (Lehrstuhl für Politikwissenschaft)  
hans-otto.muehleisen@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Rainer-Olaf Schultze (Professur für Politikwissenschaft)  
rainer-olaf.schultze@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Andreas Brunold (Lehrstuhl für Didaktik der Sozialkunde)  
andreas.brunold@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Eva Matthes (Lehrstuhl für Pädagogik)  
eva.matthes@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Hildegard Macha (Lehrstuhl für Pädagogik mit Berücksichtigung der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung)  
hildegard.macha@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden (Professur für Pädagogik der Kindheit und Jugend) leonie.herwartz-emden@phil.uni-augsburg.de

- Prof. Dr. Markus Dresel (Lehrstuhl für Psychologie)  
markus.dresel@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Erika Spieß (Professur für Angewandte Psychologie)  
erika.spiess@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Gabi Reinmann (Professur für Medienpädagogik)  
gabi.reinmann@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Christiane Eilders (Professur für Kommunikationswissenschaft)  
christiane.eilders@phil.uni-augsburg.de
- Dr. Lutz Mauermann (Medienlabor)  
lutz.mauermann@phil.uni-augsburg.de
- Klaus P. Prem (Pressestelle)  
klaus.prem@presse.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Helmut Altenberger (Lehrstuhl für Sportpädagogik)  
helmut.altenberger@sport.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Martin Lames (Professur für Bewegungs- und Trainingswissenschaft)  
martin.lames@sport.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Rudolf-Dieter Kraemer (Lehrstuhl für Musikpädagogik)  
rudolf-dieter.kraemer@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Tonius Timmermann (Leiter des Studienganges und der  
Forschungsstelle Musik und Gesundheit) hfm-musiktherapie@a-city.de
- Prof. Dr. Johannes Hoyer (Professur für Musikwissenschaft)  
Johannes.Hoyer@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Petra von Gemünden (Lehrstuhl für Evangelische Theologie mit  
Schwerpunkt Biblische Theologie)  
petra.vongemuenden@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Bernd Oberdorfer (Lehrstuhl Evangelische Theologie mit Schwerpunkt  
Systematische Theologie und theologische Gegenwartsfragen)  
bernd.oberdorfer@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Godwin Lämmermann (Lehrstuhl Evangelische Theologie mit  
Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts)  
godwin.laemmermann@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Helmut Giegler (Lehrstuhl für Soziologie und Empirische  
Sozialforschung) helmut.giegler@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Christoph Lau (Lehrstuhl für Soziologie)  
christoph.lau@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Werner Schneider (Soziologie mit Berücksichtigung der Sozialkunde)  
werner.schneider@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Fritz Böhle (Professur für Sozioökonomie der Arbeits- und Berufswelt)  
fritz.boehle@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Karin Aschenbrücker (Professur für Didaktik der Arbeitslehre)  
karin.aschenbruecker@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Andreas Hartinger (Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und  
Grundschuldidaktik) andreas.hartinger@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Dr. Werner Wiater (Lehrstuhl für Schulpädagogik)  
werner.wiater@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Constanze Kirchner (Lehrstuhl für Kunstpädagogik)  
constanze.kirchner@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Julius Berger (Institut für Saiteninstrumente, Tasteninstrumente,  
Gesang und Elementare Musikpädagogik) julius@juliusberger.de

Prof. Bernhard Tluck (Leopold-Mozart-Zentrum)  
lmz@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Martin D. Loritz (Professur für Musikpädagogik)  
Martin.Loritz@t-online.de

### **Philosophisch-Historische Fakultät**

Prof. Dr. Hubert Zapf (Lehrstuhl für Amerikanistik)  
hubert.zapf@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Ulrike Gut (Chair for Applied English Linguistics)  
ulrike.gut@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Konrad Schröder (Lehrstuhl für Didaktik des Englischen)  
konrad.schroeder@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Wolfram Bublitz (Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft)  
wolfram.bublitz@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. phil. Martin Middeke (Lehrstuhl für Englische Literaturwissenschaft)  
martin.middeke@phil.uni-augsburg.de

Allgemein (Europäische Ethnologie / Volkskunde allgemein)  
volkskunde@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Silvia Tschopp (Lehrstuhl für Europäische Kulturgeschichte)  
silvia.tschopp@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Stephan Elspaß (Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft)  
stephan.elspass@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Freimut Löser (Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur des  
Mittelalters) freimut.loeser@phil.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Werner Williams (Professur für Deutsche Sprache und  
Literatur des Mittelalters) werner.williams@phil.uni-augsburg.de



- Prof. Dr. Mathias Mayer (Lehrstuhl für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft)  
mathias.mayer@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Joachim Jacob (Professur für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft  
mit dem Schwerpunkt Ethik) joachim.jacob@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Klaus Maiwald (Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und  
Literatur) Klaus.Maiwald@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Hans-Jürgen Heringer (Lehrstuhl für Deutsche Philologie)  
hans-juergen.heringer@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Günter Butzer (Lehrstuhl für Vergleichende Literaturwissenschaft/  
Europäische Literaturen) Guenter.Butzer@Phil.Uni-Augsburg.de
- Prof. Dr. Gregor Weber (Lehrstuhl für Alte Geschichte)  
gregor.weber@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Martin Kaufhold (Lehrstuhl für Mittelalterliche Geschichte)  
Martin.Kaufhold@Phil.Uni-Augsburg.de
- Prof. Dr. Johannes Burkhardt (Lehrstuhl für Geschichte der Frühen Neuzeit)  
johannes.burkhardt@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Andreas Wirsching (Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte)  
andreas.wirsching@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Susanne Popp (Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte)  
susanne.popp@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Marita Krauss (Lehrstuhl für Bayerische und Schwäbische  
Landesgeschichte) marita.krauss@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Valentin Kockel (Klassische Archäologie)  
valentin.kockel@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Marion Lausberg (Klassische Philologie)  
marion.lausberg@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Gabriele Bickendorf (Lehrstuhl für Kunstgeschichte)  
gabriele.bickendorf@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Reinhold Werner (Lehrstuhl für Angewandte Sprachwissenschaft  
(Romanistik)) reinhold.werner@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Christiane Fäcke (Lehrstuhl für Didaktik der Romanischen Sprachen  
und Literaturen) christiane.faecke@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Dr. h.c. Henning Krauß (Lehrstuhl für Romanische  
Literaturwissenschaft / Französisch)  
Henning.Krauss@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Thomas M. Scheerer (Lehrstuhl für Romanische Literaturwissenschaft  
/ Spanisch) thomas.scheerer@phil.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Sabine Schwarze (Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft)  
sabine.schwarze@phil.uni-augsburg.de

## **Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät**

- Prof. Dr. Ernst Heintze (Lehrstuhl für Differentialgeometrie)  
heintze@math.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Ronald H. W. Hoppe (Lehrstuhl für Angewandte Analysis mit  
Schwerpunkt Numerik) hoppe@math.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Dieter Jungnickel (Lehrstuhl für Diskrete Mathematik, Optimierung und  
Operations Research) jungnickel@math.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Hansjörg Kielhöfer (Lehrstuhl für Nichtlineare Analysis)  
Kielhoefer@math.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Katrin Wendland (Lehrstuhl für Analysis und Geometrie)  
katrin.wendland@math.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Friedrich Pukelsheim (Lehrstuhl für Stochastik und ihre Anwendungen)  
Pukelsheim@math.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Volker Ulm (Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik)  
ulm@math.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Reinhard Schertz (Lehrstuhl für Algebra und Zahlentheorie)  
reinhard.schertz@math.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Antony Unwin (Lehrstuhl für Rechnerorientierte Statistik und  
Datenanalyse) Antony.Unwin@math.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Achim Wixforth (Lehrstuhl für Experimentalphysik I)  
achim.wixforth@physik.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Siegfried R. Horn (Lehrstuhl für Experimentalphysik II)  
horn@physik.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Wolfgang Scherer (Lehrstuhl für Chemische Physik und  
Materialwissenschaften) wolfgang.scherer@physik.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Bernd Stritzker (Lehrstuhl für Experimentalphysik IV)  
stritzker@physik.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Alois Loidl (Lehrstuhl für Experimentalphysik V)  
alois.loidl@physik.uni-augsburg.de
- Prof. Dr. Jochen Mannhart (Lehrstuhl für Experimentalphysik VI)  
Jochen.Mannhart@physik.uni-augsburg.de
- Prof. Peter Hänggi (Lehrstuhl für Theoretische Physik I)  
Hanggi@Physik.Uni-Augsburg.DE
- Prof. Dr. Ulrich Eckern (Lehrstuhl für Theoretische Physik II)  
ulrich.eckern@physik.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Dieter Vollhardt (Lehrstuhl für Theoretische Physik III)  
Dieter.Vollhardt@physik.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Kurt Behringer (Lehrstuhl für Experimentelle Plasmaphysik)  
kub@ipp.mpg.de

Prof. Dr. Franz-Josef Heiszler (Lehrstuhl für Didaktik der Physik)  
franz-josef.heiszler@physik.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Armin Reller (Lehrstuhl für Festkörperchemie)  
armin.reller@physik.uni-augsburg.de

### **Fakultät für Angewandte Informatik**

Prof. Dr. Gerd Peyke (Lehrstuhl für Humangeographie und Geoinformatik)  
gerd.peyke@geo.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Jucundus Jacobeit (Lehrstuhl für Physische Geographie und  
Quantitative Methoden) jucundus.jacobeit@geo.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Ulrich Wiczorek (Lehrstuhl für Didaktik der Geographie)  
ulrich.wiczorek@geo.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Wolfgang Reif (Lehrstuhl für Softwaretechnik und  
Programmiersprachen) reif@informatik.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Theo Ungerer (Lehrstuhl für Systemnahe Informatik und  
Kommunikationssysteme) Theo.Ungerer@informatik.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Torben Hagerup (Lehrstuhl für Theoretische Informatik)  
Torben.Hagerup@informatik.uni-augsburg.de

Prof. Dr.-Ing. Rudi Knorr (Lehrstuhl für Kommunikationstechnik)  
knorr@informatik.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Werner Kießling (Lehrstuhl für Datenbanken und Informationssysteme)  
kiessling@informatik.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Elisabeth André (Lehrstuhl für Multimedia-Konzepte und  
Anwendungen) andre@informatik.uni-augsburg.de

Prof. Dr. Rainer Lienhart (Lehrstuhl für Multimedia Computing)  
rainer.lienhart@informatik.uni-augsburg.de

### **Fachschaften / Studierendenvertretungen**

Fachschaft Medien und Kommunikation  
info@fsmuk.de

Asta Augsburg  
asta@asta-augsburg.de

Studierendenvertretung der KThF Augsburg  
studentenvertretung@kthf.uni-augsburg.de

Studierendenvertretung WiWi  
stura@wiwi.uni-augsburg.de

Studierendenrat der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
stura.phil-soz@gmx.de

Fachschaft Europäische Kulturgeschichte  
fachschaft.kulturgeschichte@gmail.com

Fachschaft Evangelische Theologie  
Fachschaft-Evtheol@phil.uni-augsburg.de

Fachschaft Geographie  
fachschaft@geo.uni-augsburg.de

Fachschaft Grundschulpädagogik  
fsgs.augsburg@web.de

Fachschaft Informatik  
fsinfo@informatik.uni-augsburg.de

Fachschaft Jura  
fsjura@jura.uni-augsburg.de

Fachschaft Kunstpädagogik  
kunstfach@web.de

Fachschaft Mathematik  
fachschaft@math.uni-augsburg.de

Fachschaft Soziologie  
fachschaft-soziologie@gmx.de

Fachschaft Wirtschaftswissenschaften  
mail@fachschaft-wiwi.com

Fachschaft Pädagogik  
fspaed@web.de

Fachschaft Philosophie  
fs-philosophie@gmx.de

Fachschaft Physik  
fachschaft.physik.augsburg@gmx.de

Fachschaft Politik  
fachpol@web.de