

Richard Stang, Achim Puhl (Hrsg.)

Bibliotheken und lebenslanges Lernen

Lernarrangements in Bildungs- und Kultureinrichtungen

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2001/stang01_02.pdf

Dokument aus dem Internet service texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

Richard Stang, Achim Puhl (Hrsg.) (2001): Bibliotheken und lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen, Selbststeuerung und Bildungsprozesse außerhalb der klassischen institutionalisierten Weiterbildung bestimmen die aktuelle Diskussion nicht nur in Bildungsinstitutionen, sondern zunehmend auch in Bibliotheken und anderen Kultureinrichtungen. Wie können diese Veränderungen mit neuen Lernarrangements und Konzepten aufgegriffen werden? Wie können sich z.B. Bibliotheken umgestalten, um zukünftig Lesen, Lernen und Erleben zu ermöglichen ? Aus den unterschiedlichen Blickwinkeln von Weiterbildung, Bibliotheken und Kultureinrichtungen werden Ansätze zukunftsweisender Entwicklungsperspektiven zusammengetragen, praxisbezogene Untersuchungsergebnisse präsentiert und nationale und internationale Erfahrungen verarbeitet.

Richard Stang/Achim Puhl (Hrsg.)

Bibliotheken und lebenslanges Lernen

**Lernarrangements in Bildungs-
und Kultureinrichtungen**



Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.



Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W 1110.00 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Stang, Richard:

Bibliotheken und lebenslanges Lernen : Lernarrangements in Bildungs- und Kultureinrichtungen / Richard Stang ; Achim Puhl. Hrsg.: DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. - Bielefeld : Bertelsmann, 2001

ISBN 3-7639-1819-1

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 81/0077

© 2001 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-1819-1

Inhalt

Vorbemerkungen	5
 <i>Richard Stang/Achim Puhl</i>	
Einleitung	7
 Lernzugänge und Lernarrangements	 11
<i>Achim Puhl</i>	
Lernzugänge in der Erwachsenenbildung	13
<i>Richard Stang</i>	
Anforderungen an zukünftige Lernarrangements	24
 Bibliotheken als Lernorte	 33
<i>Konrad Umlauf</i>	
Die Öffentliche Bibliothek als Lernort	35
<i>Brigitte Kühne</i>	
Modernisierung der Bibliotheken in Skandinavien	56
<i>Ulrike Müller</i>	
Bibliotheken im Kontext von „lebenslangem Lernen“	75
 Stadtbücherei Stuttgart – Begleitung von Innovationsprozessen	 85
<i>Hannelore Jouly</i>	
Bibliothek 21, Stuttgart – Stationen auf dem Weg in die Zukunft	87
<i>Achim Puhl</i>	
Besucherinteressen – Bedarf als Ausgangspunkt innovativer Umsetzungen	105

<i>Achim Puhl</i>	
Lernateliers – Formen einer zukünftigen Lernunterstützung in Bibliotheken	116
<i>Richard Stang</i>	
Kunsträume – Kunstbezogene Angebote als Eckpfeiler der Bibliotheksarbeit	129
Neue Perspektiven in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen	147
<i>Achim Puhl</i>	
Organisationen im Umbruch	149
<i>Heidi Behrens/Paul Ciupke/Norbert Reichling</i>	
Lernsettings in Kultureinrichtungen	159
<i>Günther Dohmen</i>	
Informelles Lernen und Lernservice-Zentren	185
Autorinnen und Autoren	205

Vorbemerkungen

Das Arbeiten mit Büchern und die Rolle der öffentlichen Bibliotheken sind schon seit jeher integrale Bestandteile der Diskussion in der Erwachsenenbildung. Bereits im 18. Jahrhundert schlägt sich in der Enzyklopädie als Nachschlagewerk für gesammeltes Wissen der volksbildende Impuls der Aufklärung nieder. Es ist durchaus nicht zu weit hergeholt, in diesem Zusammenhang von einem Vorläufer des „selbstgesteuerten Lernens“ zu sprechen. Der selbstinitiierte Umgang mit Texten diente dem Sich-Orientieren ebenso wie dem Sich-Qualifizieren. In den bürgerlichen Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts wurden Bibliotheken eingerichtet, wichtige Bücher wurden dort in „Lesezirkeln“ vorgestellt und gemeinsam gelesen. Es gab im 19. Jahrhundert sogar Fabrikarbeiter, die sich „Vorleser“ für politische und literarische Texte engagierten und diese anschließend diskutierten. Historisch gesehen waren die öffentlichen Bibliotheken also schon immer mehr als Agenturen für die kostenfreie Ausleihe von Lesestoff. Die Institutionalisierungs-, Spezialisierungs- und Professionalisierungsprozesse in den letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts haben aber dazu geführt, dass Weiterbildungseinrichtungen und Bibliotheken meist in friedlicher Koexistenz (und mehr oder weniger nebeneinander her) im Rahmen der örtlichen Kultur- und Bildungslandschaft lebten. Gemeinsame Aktivitäten konzentrierten sich vielerorts lediglich auf die Organisation und Durchführung von Lesungen.

Vor dem Hintergrund der veränderten Anforderungen an das lebensbegleitende Lernen, der Pluralisierung von Lernbedarfen, -bedürfnissen und -formen, der Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung und der damit verbundenen Entgrenzung der Weiterbildungsorganisationen sowie der Neugestaltung öffentlicher Dienstleistungen rücken die unterschiedlichen kulturellen Angebotsformen nicht nur wieder näher zusammen, sondern sie werden nicht selten in gemeinsamen Organisationseinheiten der öffentlichen Verwaltung zusammengefasst. Mit der Erweiterung des Angebots zu einer Art „Lernquellenpool“ (z. B. technische Recherchesysteme, Mediathek etc.) verfügen Büchereien mancherorts über die notwendige Voraussetzung für selbstgesteuerte Lernformen und bieten sich somit als Dienstleister für Lerner und als Partner für Weiterbildungseinrichtungen an. Im Kontext des lebenslangen Lernens übernehmen sie aufgrund der Möglichkeiten, mit Hilfe der neuen Medien weltweit Wissen zu recherchieren und abzufragen, zunehmend wieder die Funktion eines Lernortes (vgl. Beitrag von *Umlauf*). Orte des lebenslangen Lernens (*Müller*) können sie schon deshalb sein, weil sie sich an Kinder, Jugendliche, Erwachsene und ältere Menschen wenden. Bibliotheken bieten zudem andere Lernzugänge als Weiterbildungsorganisationen. Zum einen – dies belegen auch die Nutzeranalysen (*Puhl*) – erreichen sie z. T. einen

anderen Adressatenkreis, zum anderen widmen sie sich bestimmten „Lernertypen“. Die Erweiterung ihres Selbstverständnisses – durch die Bibliothekare der öffentlichen Bibliotheken Anfang der 1990er Jahre dargestellt – verdeutlicht eindrucksvoll, dass sich die Schnittmenge mit den Aufgaben der Weiterbildungseinrichtungen eher vergrößert: Bibliotheken sind Informations- und Kommunikationszentren, Lern- und Freizeitorte, Begegnungstätten und Marktplatz.

Mit innovativen Lernarrangements, neuen didaktischen Inszenierungsformen, pluralisierter Lernorganisation, unterschiedlichen Lernorten und deren organisatorischer Einbettung beschäftigt sich das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung seit jeher. Seine Publikationen zum „offenen Lernen“, zu „Selbstlernzentren“ und „subjektorientiertem Lernen und Arbeiten“ aus den 1970er Jahren werden heute zu Recht wieder öfter zitiert, wenn es darum geht, zu belegen, dass sich die neuen Lernarchitekturen und -kulturen auf konzeptionelle und praktische Erfahrungen beziehen können. Vor dem Hintergrund von entwicklungsorientierten Forschungsprojekten in den letzten Jahren konzentrierten sich die Publikationen auf die Beschreibung von Chancen bestimmter Lernorte (z. B. Erwachsenenbildung im Museum), die Konzeption von und Erfahrungen mit neuen Lernarrangements (z. B. selbstgesteuerte Lernformen) und das Lehren und Lernen mit neuen Medien (z. B. pädagogische Innovationen in der Erwachsenenbildung).

Die Beiträge im vorliegenden Band konzentrieren sich auf die Frage, welche Rolle Bibliotheken in der dynamischen Entwicklung neuer Lernarrangements und Lernkulturen und bei der Umsetzung des lebenslangen Lernens haben. Vor dem Hintergrund eines Projektes des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, das in Zusammenarbeit mit der Stadtbücherei in Stuttgart (*Jouly*) durchgeführt wird, werden einige Beispiele für innovative Lernarrangements in Bibliotheken vorgestellt. Die Auswertung dieser Initiativen verweist in mehrfacher Hinsicht darauf, wie wirkungsvoll das Zusammenwirken unterschiedlicher Ressourcen und professioneller Kompetenzen für die Förderung des Prinzips des lebenslangen Lernens ist. Während Bibliotheken geeignete Supportstrukturen und anregende Initialformen für individuelle Lernprozesse bieten, können Angebote zur Bildungs- und Lernberatung weitere Zugänge und Übergänge im Lernen ermöglichen. Solche institutionellen Vernetzungen illustrieren, dass die neuen Lehr- und Lernkulturen ein weiterentwickeltes professionelles, erwachsenenpädagogisches Handeln erfordern. Dies zeigt sich auch bei den „Lernsettings“ in anderen Kultureinrichtungen (*Behrens/Ciupke/Reichling*). Auch informelles Lernen (*Dohmen*) steht in einem produktiven Verhältnis zu notwendigen professionellen und institutionellen Unterstützungsleistungen für das lebenslange Lernen.

Klaus Meisel
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Einleitung

Wie lernen Erwachsene in der Zukunft einer Wissensgesellschaft? Welche Bedeutung haben in dieser Entwicklung Kultur- und Weiterbildungsinstitutionen? Welche lernbegleitenden Arrangements müssen sie Lernenden zukünftig bereitstellen? Seit Juli 1999 werden unter anderem diese Fragestellungen im Zusammenhang mit der „Gestaltung und Veränderung von Lernarrangements im institutionellen Rahmen“ im Projekt „Entwicklung und Förderung innovativer weiterbildender Lernarrangements in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen“ (EFIL) des DIE bearbeitet. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Im Zentrum der Projektarbeit stehen die Beratung sowie die wissenschaftliche Begleitung und Auswertung der Umsetzung neuer Lernmöglichkeiten und Lernumgebungen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen. Dies geschieht exemplarisch in Kooperation mit der Stadtbücherei Stuttgart, die bereits über einige Ansätze zu innovativen Lernarrangements verfügt und ein großes Interesse an der experimentellen Gestaltung veränderter Lernzugänge hat.

Gesellschaftliche Hintergründe des Projektes sind einerseits die Notwendigkeit der kontinuierlichen Weiterbildung im Prozess des lebenslangen Lernens wie auch die Entwicklungen im Bereich des selbstgesteuerten Lernens. Eine immer stärkere Individualisierung des Wissenserwerbs erfordert den Erwerb von lernbezogenen Kompetenzen. Zugleich jedoch benötigen die Lernenden institutionalisierte Lernumgebungen, um das Wissen in einen Gesamtzusammenhang einfügen zu können, aber auch um über die in Institutionen vorhandenen Medien Wissen zu erwerben und zu vertiefen. Eine Überlegung von Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen ist vor diesem Hintergrund, inwieweit Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden können, die diese Entwicklung berücksichtigen und über die bisherige Dienstleistung der Einrichtungen hinausgehen.

Besonders innovativ zeigt sich in diesem Zusammenhang die Stadtbücherei Stuttgart, die durch unterschiedliche Angebote versucht, den aktuellen Anforderungen Rechnung zu tragen. Im Rahmen der Planungen zum Neubau der „Bibliothek 21“, die im Gesamtzusammenhang von „Stuttgart 21“ verankert werden soll, ist die Bücherei besonders bestrebt, zukunftsorientierte Modelle des Lernens und der Wissensstrukturierung zu erarbeiten. Bereits heute stellt sie durch eine große Auswahl an unterschiedlichen Medien zu den verschiedensten Fachgebieten einen idealen Wissenspool zur Verfügung. Wie dieser in Zukunft unter Einbeziehung der neuen Medien genutzt werden kann, aber auch, wie

Menschen sozusagen „en passant“ motiviert werden können, Wissensanreize wahrzunehmen und Wissen aufzunehmen, sind zentrale Überlegungen. Elementarer Bestandteil ist dabei die Integration von Beratungs- und Dienstleistungsformen in den Prozess des selbstgesteuerten Lernens. Im Rahmen des Projektes finden die Ausweitung und die exemplarische Umsetzung dieser Überlegungen in den vier verschiedenen Feldern „Kunsträume“, „Lernateliers“, „Stadtteilbüchereien“ und „virtuelle Wissensplattformen“ statt.

Die vorliegende Publikation dokumentiert zum einen die Ergebnisse der ersten Projektphase, deren Schwerpunkt vor allem auf der Gestaltung und wissenschaftlichen Begleitung von Lernarrangements in den Bereichen „Lernateliers“ und „Kunsträume“ lag, zum anderen enthält sie Expertisen aus der Projektarbeit, die eine Einordnung der Erfahrungen aus Stuttgart in einen größeren Rahmen erlauben.

Im ersten Kapitel „Lernzugänge und Lernarrangements“ setzt sich Achim Puhl in seinem Beitrag „Lernzugänge in der Erwachsenenbildung“ mit den Faktoren von Lernen auseinander und verweist auf individuelle Lernzugänge, die oft unterschiedliche Lernarrangements benötigen. In der Vernetzung der unterschiedlichen Unterstützungsformen sieht er eine der zentralen Aufgaben der Zukunft. „Anforderungen an zukünftige Lernarrangements“ formuliert Richard Stang. Ausgehend von einer Diskussion des Begriffs „Lernarrangement“ stellt er konzeptionelle Überlegungen für zukünftige Lernarrangements an verschiedenen Lernorten an.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit „Bibliotheken als Lernorten“. Konrad Umlauf zeichnet in seinem Beitrag „Die öffentliche Bibliothek als Lernort“ ein umfassendes Bild der Situation in Deutschland. Mit Bezug auf die geschichtliche Entwicklung stellt er Aktivitäten von Bibliotheken im Kontext des „lebenslangen Lernens“ vor und zeigt Perspektiven für eine zukünftige Entwicklung auf. In der stärkeren Verknüpfung von Bibliotheken und Institutionen der Erwachsenenbildung sieht er eine wichtige Aufgabe. Auch in Skandinavien bestimmt die Diskussion zum „lebenslangen Lernen“ die Konzeptentwicklung im Bibliotheksbereich. Mit ihrem Beitrag „Modernisierung der Bibliotheken in Skandinavien“ liefert Brigitte Kühne eine internationale Perspektive auf die Funktion von Bibliotheken. Neben einem kurzen historischen Abriss stellt sie innovative Projekte vor und beschreibt ausführlich eine aktuelle Initiative in Schweden, in der Bibliothekar/innen und Erwachsenenbildner/innen gemeinsam eine nationale Strategie zur Klärung der Rolle der Bibliotheken im Prozess des „lebenslangen Lernens“ ausarbeiten. Ulrike Müller gibt einen Überblick zu einer umfangreichen Literatur- und Projektrecherche zum Thema „Bibliotheken im Kontext

von „lebenslangem Lernen“ und geht dabei exemplarisch auf die Entwicklungen im Bereich „Neue Medien“ ein. Die komplette Recherche wird vom Projekt EFIL als Datenbank im Internet zur Verfügung gestellt.

Mit der Stadtbücherei Stuttgart und den Ergebnissen der Begleitung durch das Projekt EFIL beschäftigt sich das dritte Kapitel „Stadtbücherei Stuttgart – Begleitung von Innovationsprozessen“. Hannelore Jouly beschreibt in ihrem Beitrag „Bibliothek 21, Stuttgart – Stationen auf dem Weg in die Zukunft“ die Entwicklung der Stadtbücherei zur Bibliothek 21. An einzelnen Beispielen erläutert sie die inhaltliche Konzeption und fasst auch den kommunalen Diskussionsprozess zusammen. Thesen zur Rolle der Bibliothek als Stützpunkt und Atelier selbstgesteuerten Lernens machen das Selbstverständnis der Stadtbücherei Stuttgart deutlich. Ergebnisse einer Nutzerbefragung, die einen wesentlichen Einfluss auf die Arbeit des Projektes EFIL hatte, präsentiert Achim Puhl in seinem Beitrag „Besucherinteressen – Bedarf als Ausgangspunkt innovativer Umsetzungen“. Mit der Nutzerbefragung konnten u. a. Motivationslagen und Wünsche der Besucher/innen festgehalten und damit eine Datenbasis für eine nutzerorientierte Weiterentwicklung der Angebote geschaffen werden. Die konkrete Umsetzung von neuen Angeboten ist Thema im Beitrag „Lernateliers – Formen einer zukünftigen Lernunterstützung in Bibliotheken“ von Achim Puhl. Neben einem Beratungsangebot im Sprachenbereich, das von der Stadtbücherei in Kooperation mit der Volkshochschule Stuttgart sehr erfolgreich realisiert wurde, werden auch Grenzen der Inszenierung von Lernzugängen aufgezeigt. Durch die wissenschaftliche Begleitung der Aktivitäten konnten interessante Ergebnisse gesichert werden, wie z. B. das Erreichen neuer Zielgruppen durch Beratungsangebote. Die Bedeutung von kunstbezogenen Angeboten für das Profil der Stadtbücherei Stuttgart zeigt Richard Stang in seinem Beitrag „Kunsträume – kunstbezogene Angebote als Eckpfeiler der Bibliotheksarbeit“ auf. In der wissenschaftlichen Begleitung ausgewählter Aktivitäten im Bereich „Kunsträume“ wurde deutlich, dass die Öffnung der Institution nach außen durch Aktivitäten wie z. B. „Bibliothek im Garten“ Schwellenängste reduzieren und somit neue Personenkreise an die Institution heranführen kann.

Das abschließende Kapitel „Neue Perspektiven in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen“ widmet sich dem Überblick über unterschiedliche Entwicklungstrends. Achim Puhl fasst in seinem Beitrag „Organisationen im Umbruch“ Positionen von Vertreter/innen aus unterschiedlichen Institutionen aus den Bereichen Bibliothek und Erwachsenenbildung zusammen. Ein Fokus liegt dabei auf der Frage, wie sich Organisationen unter der Perspektive der Notwendigkeit einer verstärkten Vernetzung und Kooperation verändern. Umsetzungsschwierigkeiten bei der Gestaltung kooperativer Strukturen z. B. zwischen Weiterbildungsinstitutionen und Bibliotheken werden genauso thematisiert wie Un-

terstützungsnotwendigkeiten. Einen detaillierten Blick richten Heidi Behrens, Paul Ciupke und Norbert Reichling in ihrem Beitrag auf „Lernsettings in Kultureinrichtungen“. Sie beschäftigen sich dabei mit Museen, Gedenkstätten, Archiven, soziokulturellen Zentren und Theater und beschreiben unterschiedliche „Lern“-Angebote. In ihren abschließenden Thesen zeigen sie Tendenzen bei der Entwicklung von Lernarrangements in Kultureinrichtungen auf. Welche Bedeutung dem informellen Lernen zukommt und welche Angebote sich zu dessen Förderung entwickeln lassen, sind Fragen, denen sich Günther Dohmen in seinem Beitrag „Informelles Lernen und Lernservice-Zentren“ widmet. Wie ein moderner Lernservice ausgestaltet sein könnte, wird hier genauso beschrieben wie Probleme und Grenzen des informellen Lernens. Dohmen plädiert für eine ganzheitliche Bildung und verweist auf darauf bezogene Konzepte, die in den verschiedenen Beiträgen dieses Bandes immer wieder thematisiert werden.

Die hier vorliegende erste Projektpublikation soll einen Überblick zum Thema Lernarrangements in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen bieten. Dabei ist uns besonders die vernetzte Perspektive wichtig. Bereits die Projekterfahrungen in Stuttgart zeigen, dass eine Vernetzung verschiedener Institutionen Synergieeffekte erzeugen und neue Personenkreise für Lernangebote sensibilisieren kann. Betrachtet man dies unter der Perspektive der Entwicklung einer „lernenden Stadt“ wird die Bedeutung der Vernetzung unterschiedlichster Lernarrangements der verschiedenen Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen deutlich. Hieran gilt es für die Zukunft auch konzeptionell intensiver zu arbeiten. Das Projekt EFIL wird darauf in der verbleibenden Projektlaufzeit bis Ende Februar 2002 besonderes Gewicht legen und weitere Ergebnisse in einer zweiten Publikation zum Abschluss des Projekts präsentieren.

*Richard Stang
Achim Puhl*

Lernzugänge und Lernarrangements

Lernzugänge in der Erwachsenenbildung

„Wir stehen am Anfang eines Prozesses, der zu einer grundlegenden Neuorganisation gesellschaftlicher Basisstrukturen führt. Die Neuen Technologien sind hierfür der Schlüssel, die (Neue) Ökonomie und neue Formen der Kommunikation und Informationstechnologien die wichtigsten Einlässe und der Begriff ‚Informations- und Netzwerkgesellschaft‘ der angemessene typisierende Gesellschaftsbegriff“ (Schäfers 2000, S. 382). Auch wenn die Neuen Technologien nur eine Dimension der gesellschaftlichen Entwicklungen darstellen, verdeutlichen sie die Notwendigkeit, die Bildungsmöglichkeiten als den Mittler, um die Veränderungen verständlich und begreifbar zu machen, auf den Prüfstand zu stellen. Aber im Zuge der Diskussion nicht nur um gesellschaftliche Entwicklungen, sondern auch um neue Lernformen und Lernarrangements stellt sich die Frage, welche Konsequenzen daraus für den individuellen Zugang entstehen.¹ Haben klassische Zugangsformen zu Informationen und Wissen auch in der sich verändernden Situation noch Bestand – und wenn nicht, welche Lernzugänge müssen dann für die Zukunft geschaffen werden? Da sich die Lernzugänge in einer Abhängigkeit von den individuellen, den personalen und auch den situativen Bedingungen befinden, ist es für die Betrachtung des Veränderungsprozesses von besonderem Interesse, diese Voraussetzungen auch in die Entwicklung von veränderten Lernzugängen zu integrieren.

Emotion und Motivation

Neben den inhaltlich vermittelnden und dabei meist rational-kognitiven Faktoren ist es in der Diskussion um Lernzugänge wichtig, auch die emotionalen und motivationalen Faktoren des Lernens zu berücksichtigen. Besonders in der Betrachtung des Aspektes, wie neue Bildungsschichten hinzugewonnen werden können, nehmen diese beiden Faktoren eine zentrale Rolle ein.

„Lernen“ umfasst dabei nicht nur die Wissensvermittlung, sondern auch die Anregungsfunktion, Lernanlässe wahrzunehmen. Für diese ist eine emotionale Beteiligung der Lernenden am Thema die grundlegende Voraussetzung und sie muss durch den Lernzugang hergestellt werden können. Ohne diese emotionale Komponente ist Wissen beziehungslos und damit unattraktiv. Erst die Herstellung von emotionalen Verknüpfungen – didaktische Rekonstruktion als pädagogisches Prinzip bezeichnet meist nur den kognitiven Bereich und greift daher zu kurz – ermöglicht es, Sinnbezüge herzustellen und als Konse-

quenz Wissen im eigenen Lerngerüst und Erfahrungsbereich verortbar zu machen.

„Lernen“ bedeutet neben der emotionalen Anregung auch, Menschen zu motivieren. Geeignete Lernzugänge müssen Menschen dazu anstoßen, sich mit Fragestellungen auseinander zu setzen. Der Lernbegriff ist leider häufig mit den individuellen Erfahrungen aus der Schulzeit verknüpft. Motivieren heißt in diesem Zusammenhang auch, Lernen als eine positive Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Kultur zu verstehen. Der Lernbegriff muss von der Assoziation „Zwang“ gelöst werden. Lernzugänge müssen also auch die Neugierde und das Interesse wecken können, Lernen muss auch Spaß machen.

Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, wo die Grenzen einer emotional-motivationalen Lernkultur sind. Technikmuseen liegen im Trend, durch innovative gestalterische Konzepte Wissen anschaulich und interessant aufzubereiten, sicher weit vorne. Es ist dennoch fraglich, ob durch einen Besuch dort die Erkenntnisse von z. B. Biochemie oder Technik tatsächlich verstanden werden. Es besteht also die Frage nach geeigneten Formen einer Integration von Wissensvermittlung und Entertainment in Lernzugängen. Auch wenn sie durch die Schaffung des Begriffs „Edutainment“ scheinbar gelöst ist, muss die Funktion emotionaler und motivationaler Faktoren im Lernprozess in zukünftigen Untersuchungen weiter ausdifferenziert werden. Noch können folgende Fragen nicht beantwortet werden:

- Welche Lernbedeutung haben vornehmlich emotional-motivationale Lernzugänge?
- Wie können diese Lernzugänge klassische Bildungsmaßnahmen komplettieren oder erweitern?
- Wie können emotional-motivationale Faktoren in neuen Lernarrangements integriert werden?
- Welche Bevölkerungsschichten erreichen emotional/motivationale Lernzugänge?

Zusammenfassend lässt sich für die Betrachtung der Lernzugänge die Notwendigkeit einer Integration von Faktoren der Wissensvermittlung und -aneignung, der Motivation und der Emotion festhalten. Durch ihre Berücksichtigung kann eine neue Lernkultur entstehen, die über den klassischen pädagogischen Vermittlungsaspekt hinausgeht.

Lernzugänge sind von der Lernsituation des Individuums wie auch von der Angebotssituation abhängig. Die Lernsituation betrifft Fragestellungen wie: Warum, wie schnell, in welcher Form wird das Wissen benötigt? Auf der Seite der Angebote stellt sich die Frage, welche Lernmöglichkeiten existieren und wie Angebote auf die individuelle Situation des Lernenden zugeschnitten werden können. Dabei haben vor allem die aktuellen Entwicklungen im Bereich des multimedialen Lernens, die Auflösung von institutionellen Zuständigkeitsbereichen und die Entwicklungen im Bereich des selbstgesteuerten Lernens Einfluss auf diese Fragestellungen.

- *(Multi-)Mediales Lernen*: Ohne näher auf die aktuellen Entwicklungen einzugehen, wird durch die Angebote im Bereich des computerunterstützten Lernens (CBT) und des Lernens über Internet (WBT) deutlich, dass Lernen zunehmend auch außerhalb der traditionellen Lernformen und multimedial aufbereitet stattfindet. Allein durch die Bandbreite von mediengestütztem Einzellernen einerseits hin zu medienunterstütztem Lernen im sozialen Kontext andererseits lässt sich die Unterschiedlichkeit der damit verbundenen didaktischen Konzeptionen und der methodischen Aufbereitungen deutlich erkennen. Als Begleiterscheinung verändern sich mit dem Einsatz der technologischen Medien zunehmend die für einen Lernprozess notwendigen individuellen Kompetenzen. Aber auch der Interaktionsprozess der Lernenden untereinander, wie das Selbstverständnis der Dozent/innen und damit die Interaktion zwischen den Lernenden und den Lehrenden befinden sich im Wandel (vgl. u. a. Euler 1999).
- *Institutionelle Zuständigkeiten*: Nicht nur im multimedialen Kontext ergeben sich Veränderungen, sondern auch in der Erosion des traditionellen Lernverständnisses. Zunehmend lösen sich die ehemals scheinbar unverrückbaren Zuständigkeitsbereiche und gesellschaftlichen Zuschreibungen von Bildungs- und Kulturinstitutionen auf. Volkshochschulen beteiligen sich an Kulturveranstaltungen, Bibliotheken bieten Bildungsveranstaltungen an, und auch im Bereich der Archive verändert sich das Selbstverständnis hin zu mehr Offenheit und Transparenz (s. Beitrag Behrens u. a. in diesem Band). Aufgrund einer Untersuchung des Instituts für Museumskunde beispielsweise lässt sich von 1993 bis 1998 eine quantitative wie auch qualitative Zunahme von Bildungsveranstaltungen in Museen feststellen. Von 8,4% 1987 bis 33% 1997 stieg die Anzahl der Museen, die mehr als vier verschiedene Bildungsangebote durchführten (vgl. Dennert/von Wersebe 2000). Lernvorgänge finden also nicht mehr ausschließlich in Bildungseinrichtungen, son-

dern in der gesamten Bandbreite kulturellen Schaffens statt. Nicht zuletzt zeigt die Diskussion um das informelle Lernen, dass auch nicht-institutionelle Lernvorgänge mit in das Lernverständnis integriert werden sollten.

- **Selbststeuerung:** Die dritte Entwicklung zeigt sich in der Diskussion um selbstgesteuerte Lernprozesse. Auch wenn mittlerweile das Schreckgespenst der möglichen Bedeutungslosigkeit von Bildungsinstitutionen durch diese Entwicklungen an Wichtigkeit verliert, bedeutet das nicht, dass institutionelle Bildungsangebote auf diese Veränderungen keine Rücksicht nehmen müssten. Ganz im Gegenteil benötigt diese Individualisierung der Lernverantwortung und der dazugehörigen Kompetenzen eine daraufhin ausgerichtete Unterstützungsstrategie, die neben der inhaltlichen zunehmend die motivationale Seite des Lernprozesses abdecken muss.

Lernzugänge aus dem Blickwinkel der aktuellen Entwicklungen erfahren somit eine Veränderung hin zu medialer Unterstützung, zu einer Pluralisierung und Diversifizierung von Bildungsangeboten und -anbietern wie auch zu einer zunehmenden Bedeutung von Selbststeuerungsprozessen. Lernzugänge haben somit viele mögliche Orte, an denen sie angeboten werden können. Menschen können dort zum Lernen angeregt werden, wo sie sich aufgrund ihrer individuellen Lebensgestaltung aufhalten. Dabei kann die mediale Aufbereitung von Informationen als ein neuer Weg für Lernzugänge gesehen werden. Er bietet einerseits eine örtliche Unabhängigkeit, andererseits einen niedrigschwelligen Wissenszugang, der durch passende Begleitangebote unterstützt werden kann.

Lernvorgänge

Wie lassen sich die Auswirkungen dieser Entwicklungen im Hinblick auf die Lernvorgänge näher eingrenzen? Zur Beantwortung der Frage muss einerseits die Verarbeitung von Informationen, also die Seite der Rezeption von Informationen, andererseits die Seite der Weitergabe von Informationen, die Präsentation und die lernunterstützende Seite betrachtet werden.

Auf der Seite der Rezeption sind in diesem Zusammenhang Ergebnisse von vergleichenden Studien zur Wirkung medialen Lernens interessant: Sowohl bei Aufenanger (1999) als auch bei Euler (1999) findet sich keine bessere Wirksamkeit medialer Lernmodelle. Es zeigt sich vielmehr, dass mediales Lernen nur dann erfolgreich ist, wenn es pädagogisch in einen Lernprozess eingebettet ist. Die Auswirkung unterschiedlicher Verknüpfungen von medialem und pädagogisch angeleitetem Lernen zeigt sich besonders bei Simulationsmodellen. Die

Dimensionen „geleitetes – ungeleitetes Problemlösen“ und „uniforme – multiple Lernkontexte“ hatten in ihrer unterschiedlichen Anlage ihre jeweilige spezifische Auswirkung auf die motivationalen und kognitiven Zielgrößen. Intrinsische Motivation wurde z. B. durch das Arrangement „geleitet – multipel“ am besten erreicht, der Aufbau von Sachwissen schneidet dagegen mit dem Arrangement „geleitet – uniform“ gut ab. Die schlechtesten Ergebnisse im Hinblick auf alle einbezogenen Zielvariablen erreichte das Arrangement „ungeleitet – multipel“ (Euler 1999, S. 214).

Es lässt sich also keine klassische und simplifizierende Aussage zu medial unterstützten Lernvorgängen treffen. Einzig die Annahme, dass mediales Lernen ohne pädagogische Einbettung zu schlechteren Ergebnissen führt, scheint gesichert. Als Konsequenz bedeutet das, bei Lernzugängen einerseits eine Variabilität im Setting, andererseits eine pädagogische Einbindung zur Verfügung zu stellen.

Eine weitere Auswirkung hat das selbstgesteuerte Lernen unter Zuhilfenahme der Lerntheorien: Alle neueren Lerntheorien begreifen Lernen als einen gesteuerten Prozess, wobei die Steuerung sowohl intern als auch extern stattfinden kann (vgl. auch Konrad/Traub 1999, S. 30ff.). Nach der konstruktivistischen Theorie ist der Verarbeitungsprozess von Informationen abhängig von der eigenen Erfahrung und der individuellen kognitiven Struktur. Zu jedem Lernvorgang gehören also externe oder interne Steuerungsfaktoren, die sich immer auf die Voraussetzungen der Individuen beziehen müssen. Letztendlich ist diese Anpassung der Garant für einen Lernerfolg. Jeder Lernprozess besteht dabei aus folgenden Faktoren:

- Zielstellung,
- Operationen während des Lernprozesses,
- zielorientierte Kontrollprozesse.

Gerade wenn man diese Aussagen auf die Entwicklungen im Bereich des selbstgesteuerten Lernens hin betrachtet, wird deutlich, welche Konsequenz dies auf die notwendigen personalen Lernvoraussetzungen hat:

- *Motivation:* Beim selbstgesteuerten Lernen werden die Motivation und die kontinuierliche Motivierung während des Lernprozesses auf das Individuum verlagert. Dabei verlangt das sich wiederholende Lernschema ‚Abwägen – Planen – Handeln – Bewerten‘ eine Reihe von Kompetenzen. Diese liegen beispielsweise in der Kontrolle der eigenen Emotionen, in der Bewältigung von Misserfolgen, in der Fähigkeit, die Lernumwelt so einzurichten, dass sie das Lernziel nicht gefährdet, und in der Fähigkeit, den Lernprozess zum richtigen Zeitpunkt zu initiieren.

- *Lernstrategie*: Im Bereich der Lernstrategie geht es um die Kompetenz, Informationen systematisch zu verarbeiten. Dabei unterscheidet man Einprägungsstrategien, Elaborationsstrategien (Einfügen von Wissen in bestehende Strukturen), Organisationsstrategien (Fähigkeit zum Aufbau von Netzwerken zwischen den Informationen) und Ressourcenstrategien (wie können externe Informationsstrukturen genutzt werden). Auch diese Kompetenzen sind im Selbststeuerungsprozess zumindest teilweise auf das Individuum übertragen.

Es wird also im sich verändernden Lernkontext eine Vielzahl von Kompetenzen vorausgesetzt, die das Individuum befähigen, den Lernprozess zu planen, zu initiieren, zumindest teilweise selbständig durchzuführen, zu überwachen und im Falle einer Abweichung von den gesetzten Zielen auch zu korrigieren.

Lernzugänge müssen auch diese beschriebenen Veränderungen berücksichtigen. Dabei bewegen sie sich zwischen der Vermittlung von Informationen und Kompetenzen und der Schaffung von zielgruppenspezifischen Arrangements. Besonders Alter und Bildung haben in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung für einen erfolgreichen Lernprozess.

Lehr-/Lerngefüge

Trotz – oder gerade wegen – der Entwicklungen im Bereich des medialen Lernens, der Diskussionen um das Lernen „en passant“ und der Selbststeuerung von Lernprozessen muss es auch weiterhin Bildungsveranstaltungen geben, die pädagogisch betreut, wenn auch nicht notwendigerweise pädagogisch geleitet sind. Was bedeuten nun die dargestellten Entwicklungen für die Veränderungen im Lehr-/Lerngefüge und damit für die Schaffung geeigneter Lernzugänge?

Mit Sicherheit wird sich in naher Zukunft nicht das gesamte Bildungsverständnis verändern. Auch weiterhin werden klassische Bildungsseminare angeboten, und wie die Erfahrungen aus den Volkshochschulen München und Stuttgart zeigen, werden besonders traditionell und langfristig durchgeführte Kurse im Bereich der Allgemeinbildung auch nachgefragt.² Dennoch finden auch hier tiefgreifende Veränderungen statt:

- Der dozentenorientierte Lehrprozess wird durch einen im zunehmenden Maße selbstgesteuerten Lernprozess erweitert.
- Die zentralen Kompetenzen, die eine Planung und Durchführung sowie die Kontrolle des Lernprozesses betreffen, liegen nicht mehr ausschließlich beim Dozenten, sondern auch beim Lerner.

- Wissen wird nicht mehr allein mittels der fachlichen Kompetenz des Lehrers an den Lerner weitergegeben.
- Unterschiedliche Medien werden aktiv in das Unterrichtsgeschehen integriert.

Die vorsichtige Formulierung macht deutlich, dass auch in traditionellen Kursen ein Umdenken einsetzt. Dies trifft natürlich in der Ausprägung in intensiverem Maße auf neue Lernsettings zu. Besonders im selbstgesteuerten Lernprozess kann die Rolle der zukünftigen Dozent/innen mit der des „Ermöglichers“, des „learning-angels“ beschrieben werden.

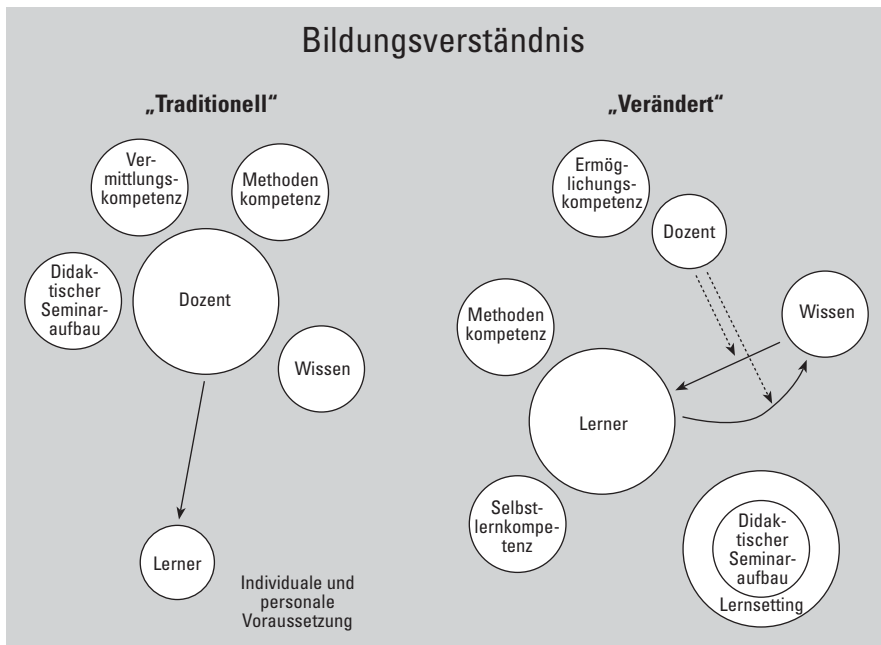


Abb. 1: Bildungsverständnis

Die Lehrenden haben hier keinen direkten Einfluss mehr auf den kompletten Prozess der Wissensvermittlung, sondern nur noch mittelbar auf den Prozess der Wissensaneignung und auf die Kompetenzerweiterung der Lernenden (vgl. Klein 1998). In diesem Prozess spielen Lernsetting die entscheidende Rolle, da sie geeignete Lernzugänge schaffen können. Sie bieten den Rahmen, in dem Lernende Informationen erwerben, austauschen und verarbeiten. Dabei werden sie durch externe Unterstützung (personell wie auch z. B. medial) begleitet. Durch derartige Lernzugänge besteht auch die Möglichkeit, Menschen zu

animieren und zu motivieren, Lernprozesse zu beginnen oder wieder aufzunehmen.

Individuelle Lernzugänge – Wissen für alle?

Zugang zu Wissen erfordert Lernzugänge, die auf die unterschiedlichen individuellen Kompetenzen und Bedürfnisse zugeschnitten sind. Diese Forderung ist genauso einleuchtend wie unter den momentanen gesellschaftlichen Voraussetzungen utopisch. Lernen besitzt einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert unter der Perspektive einer Anpassungsqualifikation, nicht jedoch unter der einer Bildungsdimension. Gerade aber der Bildungsbereich ist auf die Individualisierung von Lernzugängen angewiesen.

Bildungsaktive Schichten haben in den seltensten Fällen Probleme bei der Adaption von Wissen (und damit von gesellschaftlichen Veränderungen), im Gegensatz zu vornehmlich älteren Bürger/innen aus unteren Bildungsschichten, sozial Benachteiligten, Behinderten ... Die Tatsache einer Zunahme und vermehrten Komplexität von Informationen, die auch für Alltagsentscheidungen benötigt werden, betrifft jedoch die Gesamtbevölkerung. Da bildungsabstinente Schichten klassische Bildungsangebote nicht annehmen, muss der Weg über geeignete an den individuellen Kompetenzen ansetzende Lernzugänge gefunden werden. Bildung ist in diesem Zusammenhang nicht mehr nur die Voraussetzung für die bereits in den 60er Jahren proklamierte Chancengleichheit, sondern eine systemimmanente Voraussetzung für die Überlebensfähigkeit unserer Demokratie.

Lernzugänge müssen sich daher an den jeweiligen Zielgruppen ausrichten und individuell anpassbar sein. Die mediale Aufbereitung muss sich dabei an den bevorzugten Medien der Zielgruppe orientieren. Aber auch der Ausbruch aus traditionellen Sichtweisen kann eine durchaus anregende Wirkung haben. Die Unterschiedlichkeit der Zielgruppen und in diesen wiederum die Unterschiedlichkeit der Individuen macht es fast unmöglich, allgemeingültige Lernzugänge zu finden. Letztendlich kann nur durch flexible Portale und einen dementsprechend offenen didaktischen Aufbau wie durch eine Modularisierung von Wissen eine größtmögliche Bandbreite an Zugängen entstehen. Portale bieten somit die Möglichkeit, auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Bildung, Lernbiographie und soziales Setting Rücksicht zu nehmen. Eine Modularisierung erleichtert die Flexibilisierung von Zielen, Zeithorizonten und Inhalten.

Für den „Anbieter“, ob es sich nun um Bildungs- oder auch um Kultureinrichtungen handelt, bedeutet dies, die Inhalte, welche zur Verfügung gestellt

werden sollen, aus der Perspektive der unterschiedlichen Zielgruppen zu betrachten. Jugendliche sehen Sprachen mit Sicherheit primär unter einem kommunikativem Aspekt und können mit einer fremdsprachigen Literaturreihe nur wenig anfangen, die aber für Ältere sicherlich von Interesse sein könnte. Diese multiplen Perspektiven bedeuten für die Institution einerseits, ihre Zielgruppen genau zu kennen, die leider nur selten durch geeignete Befragungen untersucht wurden. Andererseits bedeutet es auch eine Redundanz vor allem im Bereich der inhaltlichen Präsentation von Informationen. Besonders die meist dünne Personaldecke relativiert jedoch die Möglichkeiten der Umsetzung dieser Forderung.

Zusammenfassung

Lernzugänge haben die Aufgabe, als Einstiegstore zu einer Wissens- und Kompetenzwelt zu fungieren. Sie sind in ihrem Arrangement abhängig von der Zielgruppe wie von den individuellen Bedürfnissen und bewegen sich in einem direkten Beziehungsverhältnis zu den gesamtgesellschaftlichen Bildungsnotwendigkeiten. Durch Lernzugänge sollen auch Wege aufgezeigt werden, wie Lernprozesse begonnen oder bereits begonnene weitergeführt werden können.

Lernzugänge können neben der inhaltlichen Themenstellung auch in Form einer Begleitung von Lernprozessen bestehen. Geeignete Begleitangebote sind in diesem Fall Auslöser für eine Initiierung eines meist selbstgesteuerten Lernprozesses. Es besteht eine große Bandbreite in den unterschiedlichen Unterstützungsformen, die im Lernprozess benötigt werden. In Begleitung des selbstgesteuerten Lernprozesses bedeutet Unterstützung auch, eine Offenheit bezüglich Lernzeit, Lerntempo und Lernort anzubieten. Gleichzeitig müssen geeignete Möglichkeiten des Austauschs der Lernenden untereinander als Voraussetzung für die intersubjektive Bewertung von Wissen geschaffen werden.

Lernbegleitende Zugänge können sowohl indirekt durch ein Lernstrategietraining als auch direkt durch die Gestaltung der Lernumgebung ansetzen. Das Lernstrategietraining wirkt dabei unterstützend im Bereich des Aufbaus von Zielstrategien, der Einschätzung und Bewertung von Bildungsalternativen, der Kontroll- und Selbstreflexionsstrategien sowie im Bereich des sozialen Kontextes. Die Gestaltung der Lernumgebung ermöglicht authentische, komplexe und realitätsnahe Themenstellungen. Es können neben der inhaltlichen Komponente auch multiple Perspektiven und kognitive Flexibilität im Umgang mit Wissen aufgebaut werden. Handeln und Wissen können miteinander verknüpft, Kooperationen zwischen den Lernenden können hergestellt werden. Lernende können durch geeignete Settings motiviert und animiert werden.

Allgemein führt der Weg neuer Lernzugänge nicht mehr ausschließlich über den Ansatz der Wissensvermittlung, sondern zunehmend über die Serviceleistungen. Serviceleistungen sind dabei vor allem Wissensservice, Anregungsservice, Ermutigungsservice, Ermöglichungsservice und Beratungsservice. Dieser Service ist durch die Unterschiedlichkeit der institutionellen Zusammenhänge, in denen er stattfindet, geprägt. Die Verschiedenartigkeit der institutionellen Färbung macht die Wissenslandschaft einerseits reicher. Andererseits ist es notwendig, sich nicht gegenüber den Planungen und Angeboten anderer lokaler Institutionen abzuschotten. Die Verknüpfung unterschiedlicher Akzentuierungen von Informationen bietet erst in der Gesamtheit ein umfassendes Bildungsspektrum. In der „interdisziplinären“ Sichtweise liegt nicht zuletzt auch der Schlüssel für die Bewertung von aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen.

Lernzugänge sind nicht als solche schlecht oder gut. Die Bewertungsdimension erschließt sich erst in der Betrachtung ihrer Gesamtheit in der Region, z. B. unter folgenden Fragestellungen:

- Für welche Zielgruppen existieren Angebote?
- Welche unterschiedlichen Zugänge gibt es?
- Welche Verknüpfungen zu anderen Kultur- und Weiterbildungsinstitutionen existieren?
- Wie sind Informationen über Bildungsangebote aufbereitet?
- Wie werden die Angebote finanziert?

Die Schwierigkeit in der Umsetzung zeigt sich bei kleineren Kommunen. Dort ist die Verantwortung der einzelnen Institutionen für den Bildungsprozess der Gesamtheit der Einwohner weitaus größer, da es nur eine geringe Ausdifferenzierung an Kultur- und Bildungsinstitutionen gibt. Besonders hier wäre es nötig, mit geeigneter finanzieller wie auch fachlicher Unterstützung für eine bessere Angebotsstruktur zu sorgen.

Letztendlich bildet die Verknüpfung geeigneter und vielfältiger Lernzugänge die Voraussetzung für eine Weiterentwicklung der Gesamtgesellschaft. Inwieweit dabei eine Bündelung von Informationen durch eigene Lernzentren geschaffen werden muss, bleibt offen. Mit Sicherheit müssen jedoch „Knoten“ gebildet werden, von denen aus die jeweiligen institutionellen Stränge verfolgt werden können und wo sie auch wieder zusammenlaufen (vgl. Faulstich 2000). Somit werden einzelne Lernzugänge zu einem Teil eines gemeinsamen Netzwerks, in dem Lernen nach individuellen Bedürfnissen ermöglicht wird.

Anmerkungen

- 1 Rolf Arnold spricht in diesem Zusammenhang vom Übergang einer Belehrungsdidaktik über eine Autodidaktik hin zu einer Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold 1999).
- 2 Aus einem Gespräch des Autors mit Dr. Schneider, Direktor der Volkshochschule Stuttgart, im Rahmen der Auftaktveranstaltung zum Lernfest 2000.

Literatur

Arnold, R. (1999): Vom „autodidactic“ zum „facilitative turn“ – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied

Aufenanger, S. (1999): Lernen mit neuen Medien – was bringt es wirklich? Forschungsergebnisse und Lernphilosophien. In: medien praktisch, H. 4

Dennert, D./von Wersebe, H. (2000): Germany. In: Chadwick, A./Stannett, A.: Museums and Adults Learning. Perspectives from Europe. Leicester

Euler, D. (1999): Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation multimedialer und telekommunikativer Lehr-/Lernarrangements. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied

Faulstich, P. (2000): Lernchancen und Zeitperspektiven. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2

Klein, R. (1998): Von der Lehre zur Lernberatung – alte und neue Anforderungen an Lehrende. In: Klein, R./Reutter, G.: Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Konrad, K./Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München

Schäfers, B. (2000): Konturen der Netzwerkgesellschaft. Neue Dimensionen der Sozialstruktur. In: Gegenwartskunde, H. 3

Anforderungen an zukünftige Lernarrangements

Einleitung

Wenn heute über „Lernen“ gesprochen wird, werden damit nicht nur institutionalisierte Bildungskontexte wie Schule, Hochschule, betriebliche Bildung und Erwachsenenbildung in Verbindung gebracht. Es rücken unter der Maßgabe des „lebenslangen Lernens“ auch „selbstgesteuertes Lernen“ und „informelles Lernen“ jenseits traditioneller und institutionalisierter Bildungskontexte immer stärker in das Blickfeld der pädagogischen Diskussion. Doch auch diese scheinbar individuellen, von Institutionen unabhängigen Lernzugänge bedürfen spezieller Arrangements und Inszenierungen.

Bereits in der aktuellen Diskussion lässt sich anhand der Begriffsvielfalt von „Lernarrangements“, „Lernsettings“, „Lernkulturen“ und „Lernarchitekturen“ ablesen, dass die Frage nach der Verortung des Lernens aktueller ist denn je. Dabei geht es bezogen auf die Weiterbildung längst nicht mehr nur um die Gestaltung des Lernens in Weiterbildungsinstitutionen. Durch die Entwicklungen im Bereich der Neuen Medien einerseits sowie durch Angebote von Kultureinrichtungen und durch „informelle“ Lernorte andererseits entstehen vielfältige und neue Lernmöglichkeiten, die auch ohne pädagogisch intendierte Planung als „Lernarrangements“ bezeichnet werden. So stellt eine Lernsoftware zum Sprachenlernen am heimischen Computer genauso einen spezifischen Zugang dar wie das Sprachentandem über das Internet, die Führung im Museum genauso wie ein Malkurs im Museum, die Quizshow im Fernsehen genauso wie regionale Leistungsschauen. Lerngelegenheiten stehen vielfältig zur Verfügung, doch ob sie zum Lernen genutzt werden, darüber lassen sich nur bedingt Aussagen machen. Sicher wird die Lernsoftware zielgerichtet zum Lernen genutzt, ob dies auch bei der Quizshow im Fernsehen geschieht, ist zumindest zu hinterfragen. In diesem Zusammenhang stellt sich natürlich die Frage, wann von „Lernarrangements“ gesprochen werden kann.

Die Diskussion über das „lebenslange Lernen“ hat unter anderem die Frage nach den Lernumwelten aufgeworfen (vgl. auch Dohmen 1998). Doch welches sind die Faktoren, die eine Lernumwelt generieren? Man könnte die soziale Umwelt der Einfachheit halber per se zur Lernumwelt erklären. Doch in

diesem Beitrag soll dieses Feld differenzierter betrachtet werden. Dabei soll es bezogen auf Weiterbildungs- und Kultureinrichtungen wie auch auf mediale Angebote darum gehen, die Frage zu klären, wie sich zukünftige Lernarrangements gestalten lassen.

Lernen und Lernarrangements

Betrachtet man die unterschiedlichen Lernzugänge, Lernstile, Lernbiographien usw., so wird deutlich, wie schwer es ist, ein einheitliches Konzept von Lernen zu beschreiben. „Eine klare Bestimmung dessen, was unter Lernen zu verstehen sei, gestaltet sich wie bei vielen wissenschaftlichen Begriffen als schwierig. Für eine eher praktisch orientierte Perspektive mag eine Typisierung nach Grundformen des Lernens, nach ‚Basismodellen‘ einen geeigneten Ausgangspunkt bilden. Es stellt dann einen Unterschied dar, ob es sich beispielsweise um Erfahrungslernen, um Problemlösen, den Wissensaufbau, das Erlernen von Lernstrategien oder um den Aufbau neuer Orientierungsmuster handelt. Die Sichtweise auf diese und andere Lernprozesse wird jedoch darüber hinaus bestimmt durch die verschiedenen *Lerntheorien*, die sich in der Geschichte der Psychologie herausgebildet haben (z. B. Behaviorismus, Gestalttheorie, kognitive Lerntheorien etc.). Von Bedeutung sind hier insbesondere ihre verschiedenen Auffassungen des lernenden Subjekts und der jeweiligen Umwelten hinsichtlich ihres aktiven und passiven Anteils bei der Initiierung von Lernvorgängen. Als weitgefasster Nenner für Lernen kann gelten – darin ließe sich eine gewisse Übereinstimmung zwischen allen Lerntheorien sehen –, dass jedes Lernen *Veränderung* impliziert“ (Bauer 1996, S. 120f.).

Wenn also ein wichtiger Faktor von Lernen Veränderung ist, dann müssen Lernumgebungen diesen besonders fördern. Doch dazu bedarf es der Gestaltung. So sehen Hurrel u. a. darin auch einen wichtigen Aspekt bei der Beschreibung von Lernumgebungen: „Allgemein lassen sich Lernumgebungen als unter pädagogisch methodischen Gesichtspunkten modellierte Räume beschreiben, die den Lernenden ermöglichen, vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen neue Erfahrungen zu machen, sie zu kommunizieren, zu systematisieren, daraus Kompetenzen zu entwickeln und in ihre individuellen Handlungsmuster einzubauen. Von Lernumgebungen sollten für den Lernprozess indirekt fördernde Impulse ausgehen, die neue und möglichst wechselnde Perspektiven ermöglichen sowie zu neuen Fragestellungen ermutigen“ (Hurrel u. a. 1999, S. 61). Die Flexibilität und Mehrdimensionalität von Lernumgebungen ist auch für Kerres und Jechle ein zentraler Aspekt: „Eine Lernumgebung besteht aus verschiedenen Lernangeboten und lernförderlichen Maßnahmen personeller wie (infra-)struktureller Art. Diese sollten in ihrer Anlage unterschiedliche Lernerfahrungen er-

möglichen und unterschiedlichen Lernbedürfnissen entsprechen“ (Kerres/Jechle 1999, S. 31).

Diese allgemeinen Beschreibungen von Lernumgebungen zeigen, dass deren Gestaltung eine wichtige Funktion zukommt; d. h., bei Lernumgebungen handelt es sich um gestaltete Umgebungen, die es den Lernenden ermöglichen, ihr Wissen zu erweitern, eigenes Handeln zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern.

Diesem Arrangieren von Lernmöglichkeiten kommt bezogen auf die zunehmende Ausdifferenzierung der Bedarfe der Lernenden eine immer wichtigere Rolle zu. So ist meiner Ansicht nach auch der Begriff „Lernarrangement“ treffender als der Begriff „Lernumgebung“, weil er die Perspektive der Gestaltung besonders hervorhebt.

Geht man davon aus, dass die Bedarfe der Lernenden in Bezug auf Bildungsprozesse immer stärker in Richtung Individualisierung und Flexibilisierung gehen,¹ wird die Bedeutung der differenzierten Gestaltung von Lernarrangements deutlich. Das bedeutet aber auch, dass für unterschiedliche Lerntypen verschiedene Lernarrangements zur Verfügung gestellt werden müssen:

- Menschen, die vor allem im sozialen Diskurs lernen wollen, müssen weiterhin die Möglichkeit haben, dies in klassischen Weiterbildungskursen oder anderen sozialen Arrangements zu tun.
- Menschen, die stärker individualisiert lernen wollen, werden Angebote nachfragen, die orts- und zeitunabhängig genutzt werden können.
- Menschen wollen selbstverständlich auch, abhängig von dem jeweiligen Bildungsbedarf, zwischen den unterschiedlichen Angebotsformen wechseln, um deren spezifische Qualitäten effektiv zu nutzen.

Lernarrangements sind dynamisch und verändern sich auch im Zuge gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Während z. B. in den 80er Jahren in den „neuen sozialen Bewegungen“ die Frage nach authentischen, anregenden und alltagsrelevanten Lernorten diskutiert wurde (vgl. Siebert 1999), sind es heute vor allem multi- und telemediale Lernumgebungen, die die Diskussion bestimmen (vgl. z. B. Kerres 1998). Obwohl sich Lernarrangements verändern, einzelne Konzepte verschwinden und neue hinzukommen, wird es immer ein Nebeneinander unterschiedlicher Formen geben. So können z. B. medienbezogene Lernarrangements klassische Lernformen nur punktuell, aber nicht vollständig ersetzen. Die Neuen Medien stellen nicht für jeden Lernbedarf und jede Bildungssituation eine ideale Lösung dar. Dies gilt besonders für den Erwerb sozialer Kompetenzen, für den eine soziale Gruppensituation nach wie

vor unerlässlich ist. Hier bieten wiederum Weiterbildungseinrichtungen vielfältige Angebote.

Inszenieren und Arrangieren von Lernen

Dem Inszenieren und Arrangieren von Lernen kommt im Kontext der zunehmenden Bedeutung von Informations- und Wissensorganisation eine immer wichtigere Rolle zu. Das bedeutet auch für diejenigen, die bislang für die Gestaltung von Bildungskontexten zuständig waren, eine veränderte Rolle. Pädagog/innen sind nicht mehr nur als Wissensvermittler/innen und Gestalter/innen von didaktisch-methodischen Bildungsdesigns gefragt, sondern auch als Gestalter/innen von Lernarrangements, in denen sie sehr unterschiedliche Rollen einnehmen können. D. h., das Spektrum der Anforderungen erweitert sich. Sie müssen nach wie vor didaktisch-methodische Konzepte entwickeln und Lernprozesse moderieren, aber verstärkt auch Lernende bezogen auf deren Bedürfnisse beraten sowie nicht zuletzt anregende Lernarrangements gestalten und organisieren. Bezogen auf die zunehmende Bedeutung der Neuen Medien werden die Anforderungen an die Pädagog/innen in Bezug auf flexible Gestaltung von Lernarrangements deutlich. So wird etwa die Gestaltung von Telelearning-Angeboten, aber auch die sinnvolle Integration Neuer Medien in sozial-kommunikative Kurskontexte neue Kompetenzen verlangen.

Doch neben der konzeptionellen Gestaltung von Lernarrangements durch Pädagog/innen werden sich Weiterbildungs- und Kultureinrichtungen bezogen auf Bildungs-, Kommunikations- und Beratungsangebote auch auf der organisatorischen Ebene neu positionieren müssen. Für Weiterbildungseinrichtungen und perspektivisch auch für Kultureinrichtungen, die sich als Serviceeinrichtungen für das „lebenslange Lernen“ verstehen, ergeben sich sehr unterschiedliche Aufgaben. Wichtige Elemente könnten dabei unter anderem sein:

- Entwicklung neuer Konzepte zur Unterstützung flexibler Lernorganisation des Einzelnen,
- Integration von Selbstlernarrangements und Arrangements des sozialen Lernens,
- Entwicklung offener Angebote zum begleiteten Selbstlernen,
- Entwicklung von Angeboten im Bereich Telelearning,
- Beratung zur individuellen Bildungsplanung,
- Moderation von Lernprozessen, die außerhalb von institutionalisierten Bildungskontexten (z. B. in freien Initiativen) stattfinden.

Diese sicher nicht vollständige Auflistung macht bereits deutlich, wie unterschiedlich sich Lernarrangements zukünftig gestalten werden. Neben die

Vermittlung von Wissen und von Möglichkeiten zur Reflexion individueller Handlungsstrategien im Rahmen von institutionell organisierten, sozial-kommunikativen Angeboten tritt in zunehmenden Maße die beratende Begleitung von Lernprozessen. Deren Bezugspunkt ist nicht ein vorgegebenes, institutionell organisiertes Bildungsangebot, sondern der individuelle Bedarf einer zeit- und ortsflexiblen Bearbeitung eines persönlichen Bildungsproblems. Dabei wird sowohl Weiterbildungs- als auch Kultureinrichtungen verstärkt die Funktion zukommen, Orientierung in der Fülle von vorhandenen oder möglichen Lernarrangements, auch außerhalb der eigenen Einrichtung, zu bieten.

Vom Lernarrangement zum Bildungsportal

Das Bemühen, eine benutzerfreundlichere Organisation der Informationen im Internet zu realisieren, hat in den letzten Jahren zur Entwicklung von sogenannten „Portalen“ geführt. Ausgehend von den Suchmaschinen wurde eine stetige Verbesserung der Orientierungsfunktionen vorgenommen, so werden z. B. Informationen zu einem bestimmten thematischen Bereich vorstrukturiert und so leichter zugänglich gemacht. Viele Firmen haben bereits damit begonnen, „Corporate Portals“ einzurichten, die den Mitarbeiter/innen einen schnellen Zugang zu relevanten Informationen ermöglichen sollen (vgl. Zimmermann 2000). Internet-Portale wie „wissen.de“, das aufbereitetes Lexikonwissen, Wörterbücher, Lernangebote und Diskussionsgruppen anbietet, liefern für aktuellen Informationsbedarf strukturierte Informationen. Damit entsprechen die „Portale“ dem Bedarf an schneller Orientierung.

Auch der Bildungsbereich wird immer unübersichtlicher und es wächst der Bedarf an Informationen zu Lernangeboten, Lernwegen usw., die für den Einzelnen von Relevanz sein können. Fragen wie: Welches Bildungsangebot, welches Lernarrangement, welche Lernsoftware oder welcher Kurs entspricht jeweils den Bedürfnissen und vorhandenen Kompetenzen? sind dabei von besonderer Bedeutung. Vor dem Hintergrund der Forderung nach „lebenslangem Lernen“ wird deutlich, dass es bei der Entwicklung zukünftiger Bildungskonzeptionen nicht nur darum gehen kann, auf individuelle Lernbedürfnisse zugeschnittene Lernarrangements zu entwickeln, sondern auch darum, für Orientierung in dem diffusen Feld der Bildungsmöglichkeiten zu sorgen. Bildungsinstitutionen definieren sich dann nicht mehr nur über die Summe der Lernarrangements wie Kurse, Vorträge usw., sondern auch über Vermittlung und Beratung. Das bedeutet, das internetbezogene Konzept des „Portals“ auf die Funktion von Weiterbildungs- und Kultureinrichtungen zu übertragen.

Institutionen als Bildungsportale

Ein „Bildungsportal“, das verschiedene Lernarrangements verknüpft und eine übergreifende Beratung für am Lernen Interessierte zur Verfügung stellt, könnte das Modell einer „Bildungs- und Kommunikationsagentur“ darstellen (vgl. Stang 1998). Im Rahmen einer solchen Agentur werden neue Angebote traditionelle Formen von Weiterbildung ergänzen. Zu den bekannten Kurs- und Veranstaltungsformen werden Angebote hinzukommen, die neben der Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens auch Beratungselemente einbeziehen. Dies sind z. B.

- offene Lernangebote (Computer-Café, Sprach-Café, Kunst-Ateliers, ...),
- Telelearning-Angebote (Virtuelle Akademie, ...),
- Beratungsangebote (Bildungsberatung, Computerberatung, Verbraucherberatung, ...),
- Vermittlungsangebote (Vermittlung von Tandempartnern, Initiierung von Lernzirkeln, ...).

Eine solche Agentur könnte ein Tor („Portal“) zur Welt der Bildung darstellen. Einige Institutionen der Weiterbildung haben inzwischen mit der Realisierung von Elementen begonnen. Sie verstehen sich zunehmend als Einrichtungen, die in einem Netzwerk von Institutionen agieren und die Potenziale des Aufbaus von vernetzten Strukturen mit anderen Institutionen nutzen wollen. In Absprache mit Institutionen z. B. der beruflichen Bildung oder der Verwaltung sowie etwa mit Bibliotheken kann ein lokales bzw. regionales Bildungsnetz entwickelt werden, das ein kooperatives Neben- und Miteinander ermöglicht. Die Informations- und Kommunikationstechniken sind elementare Bestandteile dieser Entwicklungsprozesse. Vor allem in der Region bilden kooperative Netzwerke, die Ressourcen-Sharing z. B. bei der Nutzung von Computer-Räumen für Bildungsangebote ermöglichen, die Grundlage für die notwendige Bildungsinfrastruktur.

Die „Bildungs- und Kommunikationsagentur“ ist sowohl als singuläre Institution wie auch als vernetzte Struktur von kleineren Institutionen vorstellbar, die bestimmte Aufgabensegmente untereinander aufteilen. Die Integration von Bildung, Beratung und Vermittlung ermöglicht ein breitgefächertes Angebot. Durch diese Verbindung wird die Voraussetzung dafür geschaffen, der Bevölkerung in der Breite den Zugang zu Angeboten zu erleichtern und individuelle Lerninitiativen zu unterstützen. Der Vernetzung der unterschiedlichen Lernarrangements von Weiterbildungs- und Kultureinrichtungen, aber auch von privaten Anbietern und Medienproduzenten kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Zukünftige Lernarrangements

Wie gezeigt, stellen die unterschiedlichen Lernarrangements die Basis für ein Bildungsnetzwerk dar. Die Palette von Lernarrangements wird dabei immer vielfältiger, was die didaktisch-methodische Gestaltung wie auch den organisatorischen Kontext angeht. Neben traditionelle institutionell organisierte Kurse und Veranstaltungen in Weiterbildungseinrichtungen treten neue Angebote von Weiterbildungseinrichtungen oder Kultureinrichtungen wie z. B. Bibliotheken, die auch Computerarbeitsplätze zur Verfügung stellen, an denen angeleitet Informationen recherchiert und aufbereitet werden können. Auch Einrichtungen wie Museen und Theater erweitern zunehmend ihre Angebote unter der Perspektive des „lebenslangen Lernens“ (s. Beitrag Behrens u. a. in diesem Band). Auch die Wahrnehmung und Inszenierung von „informellem Lernen“ wird inzwischen in den Fokus der Diskussion um das „lebenslange Lernen“ genommen (s. Beitrag Dohmen in diesem Band). Jedoch scheint die damit verbundene „Pädagogisierung des Alltags“ zu einer „Ausfransung“ pädagogischer Konzepte zu führen.

Auch zukünftige Lernarrangements werden gestaltete Angebote sein, die sich vor allem an den Bedürfnissen der am Lernen Interessierten orientieren müssen. Bei der Entwicklung von Lernarrangements kann es nicht nur darum gehen, sie so zu inszenieren, dass das Lernen ausschließlich Spaß macht, denn wenn Lernen Veränderung bedeutet, heißt das auch, dass die Lernenden an sich arbeiten und Widerstände überwinden müssen.

Zukünftige Lernarrangements werden sicher in der Tendenz vor allem zeitflexibel, aber auch ortsflexibel organisiert sein, z. B. mit Hilfe der Neuen Medien, damit sie den alltäglichen individuellen Zeitfenstern in Beruf und Freizeit besser angepasst werden können und damit auf konkrete aktuelle Fragestellungen von Lernenden möglichst umgehend reagiert werden kann.

Diese Entwicklungen werden Auswirkungen haben auf

- die Organisation von Bildung,
- die Institutionalisierung von Bildung,
- die Professionsentwicklung im Bildungs- und Kulturbereich,
- die architektonische Gestaltung von realen und virtuellen „Lernräumen“.

In vielen Weiterbildungs- und Kultureinrichtungen sind erste Schritte zur Gestaltung zukünftiger Lernarrangements in die Wege geleitet worden (z. B. durch offene Beratungsangebote, Internet-Cafés, Telelearning-Angebote, Vermitt-

lungsangebote). Was bislang fehlt, ist eine Systematisierung der verschiedenen Ansätze in Form von Good-Practice-Modellen und eine Strukturierung einrichtungsspezifischer Möglichkeiten und Grenzen bei der Gestaltung von Lernarrangements. Im Rahmen des Projekts EFIL wird der Versuch unternommen, dies zu leisten, um ein Konzept zu entwickeln, das Rahmenbedingungen umreißt, durch die die Vernetzung unterschiedlicher Lernarrangements von verschiedenen Weiterbildungs- und Kultureinrichtungen hin zu einem kommunalen bzw. regionalen „Bildungsportal“ gefördert werden kann.

Anmerkung

- 1 Eine unveröffentlichte Marktstudie zum „Online Lernen“ im Auftrag von efiport (educational financial portal) der Bankakademie in Frankfurt/M. aus dem Jahr 2000 hat gezeigt, dass rund 55% der Bevölkerung Weiterbildungsmaßnahmen im Internet in Betracht ziehen würden.

Literatur

Bauer, Walter (1996): Lernen und Bildung. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim

Dohmen, Günther (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernumwelten. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn

Hurrell, Gerd/Rodeck, Bigga/Allert, Heidrun (1999): Methodische Reflexionen über Multimediale Bildung für ArbeitnehmerInnen: Interaktivität und Hyperstruktur – Schlüssel zum Verständnis der sozio-kulturellen Prägekraft von Multimedia. In: Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur, Band 17. Herausgegeben vom Forschungsinstitut für Arbeiterbildung. Recklinghausen

Kerres, Michael (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München, Wien

Kerres, Michael/Jechle, Thomas (1999): Hybride Lernarrangements: Personale Dienstleistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen. In: Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur, Band 17. Herausgegeben vom Forschungsinstitut für Arbeiterbildung. Recklinghausen

Siebert, Horst (1999): Lernräume. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4

Stang, Richard (1998): Organisationen im Umbau. Anforderungen an Weiterbildungsinstitutionen. In: Nispel, Andrea/Stang, Richard/Hagedorn, Friedrich (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia. Band 2: Organisation und Fortbildung. Frankfurt/M.

Zimmermann, Anke (2000): Das Tor zum Wissen. In: Screen Business Online, H. 6

Bibliotheken als Lernorte

Die Öffentliche Bibliothek als Lernort¹

Bestandsaufnahme und Perspektiven

Einleitung

Die Öffentliche Bibliothek in Deutschland ist aus Bildungsbewegungen hervorgegangen; man sollte meinen, dies präge ihr heutiges Erscheinungsbild und prädestiniere sie zum Lernort. Der folgende Beitrag geht der Frage nach, inwieweit diese Vermutung zutrifft und, wenn Einschränkungen erkennbar werden, welche Voraussetzungen verändert werden müssen, um die Öffentliche Bibliothek als Lernort erlebbar zu machen. Die bisherigen Ergebnisse des Projektes EFIL (Entwicklung und Förderung innovativer Lernarrangements)² des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und der Planungen der Stadtbücherei Stuttgart³ werden dabei nur gestreift, da sie an anderer Stelle ausführlich dargestellt werden; sie sind indessen der Hintergrund, auf dem der folgende Beitrag einzuordnen ist.

Institutioneller Rahmen

In allen Großstädten, in rund 94% der Mittelstädte und etwas mehr als 40% der Städte mit 5.000 bis unter 20.000 Einwohnern bestehen Öffentliche Bibliotheken mit hauptamtlichem Personal. Von den Gemeinden unter 5.000 Einwohnern verfügen weit unter 10% über eine hauptamtlich besetzte Bibliothek. Insgesamt leben knapp 70% der Bevölkerung in Deutschland in Orten mit Bibliotheken, in denen hauptamtliches Personal für Dienstleistungen zur Verfügung steht.

Eine durchschnittliche Einrichtung dieser etwa 3.900 Öffentlichen Bibliotheken (gezählt einschließlich der Zweigbibliotheken, die in Groß- und Mittelstädten ein wohnortnahes Angebot darstellen) lässt sich etwa folgendermaßen beschreiben:

Der Träger ist die Stadt bzw. Gemeinde, vereinzelt der Landkreis. Auf gut 400 Quadratmetern stehen 25.000 Medieneinheiten zur Ausleihe bereit. 32 Zeitschriftentitel liegen auf, ein PC mit Internetanschluss steht zur Verfügung. Der Einzugsbereich der Bibliothek umfasst etwa 20.000 Einwohner. Davon haben zwar rund zwei Drittel irgendwann einmal schon eine Bibliothek aufge-

sucht. Im vergangenen Jahr tätigten freilich rund 15% der Einwohner mindestens eine Entleihung; 41.000 Besucher wurden gezählt. Der Bibliothek stehen 3,3 Personalstellen zur Verfügung, und sie hat 24 Stunden pro Woche geöffnet. Fast jede Woche findet eine Veranstaltung statt, der weit überwiegende Teil richtet sich an Kinder. Öffentliche Bibliotheken sind mit Abstand der wichtigste Veranstaltungsort der Kinderkultur. Die überwiegende Zahl der Nutzer ist unter 18 Jahre alt. Regelmäßig besuchen Schulklassen und Kindergartengruppen die Bibliothek.

Daneben bestehen rund 8.200 nebenamtlich betriebene kleine Bibliotheken mit einem Angebot von durchschnittlich 3.600 Medieneinheiten. Der wichtigste Träger dieser kleinen Bibliotheken sind die Kirchen.

Von überlegener Leistungskraft sind die Zentralbibliotheken der Großstädte und etlicher Mittelstädte. Hier schließen die Bestände ein differenziertes Angebot an Fach- und fremdsprachiger Literatur, an speziellen Nachschlagewerken und eine nennenswerte Anzahl elektronischer Medien ein. Vorbildhaft, aber auch singular in Leistung und Qualität des Angebots, ist die MedienBibliothek der StadtBibliothek Köln. Eröffnet 1997, ist sie eine Spezialbibliothek für Kommunikationstechnologie und neue Medien für die breite Öffentlichkeit (vgl. Preugschat 1997). Da Multimedia ein Sammelschwerpunkt ist, sind 40% des Bestandes Nonprint-Medien. CD-ROMs stehen in thematischer Gliederung zur Ausleihe bereit. Ferner stehen PCs mit Spiel- und Lernsoftware zur Verfügung. An 36 PCs kann jedermann, ggf. unter Anleitung des Personals, Computerprogramme und elektronische Publikationen testen und nutzen, darunter auch sehr teure und spezialisierte Software etwa zum Sprachenlernen, für Managementtraining oder Rechtsinformation.

Geschichtlicher Rückblick

Die Öffentliche Bibliothek in Deutschland entwickelte sich weitgehend im Zusammenhang mit Bildungsbewegungen (vgl. Thauer/Vodosek 1990), ein Zusammenhang, der im Laufe ihrer Geschichte immer schwächer wurde.

Der Durchbruch der Industrialisierung in den 1860er Jahren ließ die Arbeiterbewegung erstarken und führte einem Teil des liberalen Bürgertums bald vor Augen, dass das staatliche Bildungssystem den wirtschaftlich-technischen Anforderungen nur ungenügend nachkam, ein für Deutschland geradezu typischer Zustand. Auf diesem Hintergrund entstanden wenig miteinander verbundene Bildungsbewegungen: die Arbeiterbildungsbewegung, konfessionelle Bildungsbewegungen und bürgerlich-liberale Bestrebungen zur Hebung der Volks-

bildung. Während die Arbeiterbildungsbewegung trotz etlicher Initiativen auch zu Bibliotheksgründungen keine nachhaltigen Wirkungen im Bibliothekswesen hervorbrachte, ließen die konfessionellen Bestrebungen eine große Zahl von kleinen, fast immer nebenamtlich betriebenen Büchereien entstehen.

Nachhaltig für die Bibliotheken waren die Wirkungen der bürgerlich-liberalen Volksbildungsbestrebungen. Seit Ende des 19. Jahrhunderts wurde hier das Modell der amerikanischen Public Library rezipiert. Die Forderungen richteten sich auf Öffentliche Bibliotheken mit folgenden Merkmalen:

- weltanschauliche Neutralität,
- fachliche Leitung und gute finanzielle Ausstattung,
- günstige Öffnungszeiten und Zugänglichkeit für jedermann,
- ein gut sortiertes Sortiment an Büchern für Erwachsene und Kinder, die Kenntnisse vermitteln, aber auch unterhalten und zerstreuen.

Freilich beschritten die deutschen Öffentlichen Bibliotheken in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einen Umweg. Zwar wurde bald die Verbindung zu den entstehenden Volkshochschulen, deren Arbeit damals vor allem durch Vorträge zur Wissenspopularisierung bestimmt war, gestärkt. Mancherorts standen Bücherei und Volkshochschule unter gemeinsamer Leitung. Aber das bibliothekarische Selbstverständnis war bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts von sozialpädagogischen, auf die Vermittlung nebulöser Werte des „Echten“ zielenden Ansprüchen geprägt, die bei teilweise tiefen Gegensätzen doch so viel gemeinsam hatten, dass erstens der freie Zugang der Leser zu den Bücherregalen die Ausnahme blieb – der Bibliothekar, in der Praxis fast immer eine Bibliothekarin, sollte durch individuelle Empfehlung dem Leser den Weg vom Kitsch zur Kunst weisen –, dass zweitens die Moderne in der Literatur kaum Eingang in die Bestände fand. Von diesem Ansatz konnte kein Weg zum Verständnis der Bibliothek als Ort selbstgesteuerten Lernens führen.

Erst in den 60er Jahren wurde diese Art von Büchereipädagogik vollständig überwunden. Auf dem Hintergrund einsetzender Bildungsreformen, der Ablösung der restaurativen politischen Kultur der Adenauer-Ära durch einen emanzipatorisch-technokratischen Optimismus verstanden sich die Öffentlichen Bibliotheken als Informationszentrum, weiteten die Sach- und Fachbuchbestände massiv aus, profilierten sich vielerorts als kommunales Kommunikationszentrum und traten mit einem Feuerwerk kultureller Veranstaltungen hervor (vgl. Schneider 2000). Im Wesentlichen bis Mitte der 70er Jahre fand eine beispiellose quantitative Ausweitung (Zahl der hauptamtlichen Bibliotheken und Mitarbeiter, Umfang der Bestände) statt. Seitdem geht es weniger um Ausweitung, mehr um Qualitätssteigerung, Modernisierung, ständige Anpassung

an veränderte Rahmenbedingungen, auch um innerbetriebliche Rationalisierung.

Im medialen Angebot wurden Nachschlagewerke, Lehrbücher, Ratgeber, Hörkassetten Standard; Videos, CD-ROMs, Internetanschluss und seit Ende der 90er Jahre DVDs sind in größeren Bibliotheken üblich und stehen auch in etlichen kleineren Bibliotheken bereit. Stühle, Tische, Sessel, Fotokopierer gehören zur Grundausstattung; schreibtischmäßige Arbeitsplätze für Benutzer, wie sie in den Lesesälen wissenschaftlicher Bibliotheken üblich sind, findet man meistens nur in großstädtischen Bibliotheken.

In der DDR (vgl. Vodosek/Marwinski 1999; Marwinski 1990) standen die Öffentlichen Bibliotheken unter einseitig ideologischen Vorgaben und waren von den freien Medienmärkten abgeschnitten. Freilich verfügten sie über ein der geringen Mobilität der Bevölkerung angepasstes außerordentlich dichtes Netz von Filialen und Ausleihstellen, wenn auch die meisten von ihnen räumlich viel zu beengt, in ungeeigneten Gebäuden, z. B. in verwinkelten Wohnräumen im Erdgeschoss von Plattenhochhäusern, und oft sogar baufällig untergebracht waren. Aufenthaltsqualitäten, Plätze zu anhaltendem, konzentriertem Arbeiten fehlten infolge dieser Enge ebenso weitgehend wie animierende Browsing-Angebote. Was den Zugang zu Medien, vor allem Bücher und Vinylschallplatten, seitens der Bevölkerung anging, hatten die Öffentlichen Bibliotheken dank einer Art Vorkaufsrecht für die oft in zu niedrigen Auflagen hergestellten Neuerscheinungen eine partielle Monopolstellung im Rahmen der staatlich zentral geregelten Mediendistribution. Dominantes Angebotssegment waren oft in vielen Mehrfachexemplaren bereit gestellte Bücher zur Unterstützung des schulischen und beruflichen Lernens und der berufsbezogenen Weiterbildung, vor allem auf technischen Gebieten.

Besonders während der 80er Jahre eroberten nicht wenige Öffentliche Bibliotheken der DDR in Veranstaltungen mit Autoren, Übersetzern und Verlagslektoren gewisse Freiräume. Inhalte, die in gedruckter Form nicht möglich gewesen wären, fanden auf diese Weise in Bibliotheken offene Ohren. Nicht wenige Bibliothekare nahmen berufliche Nachteile in Kauf, sei es, dass sie bei Leistungszulagen nicht berücksichtigt oder bei Beförderungen übergangen wurden, weil sie Bibliotheksführungen nicht zur geforderten Propaganda für Wehrerziehung und vormilitärische Ausbildung nutzten (vgl. Hopfe 1991). Der Anteil an SED-Mitgliedern unter den Bibliothekaren war geringer als bei anderen Berufsgruppen vergleichbarer Qualifikationsebenen.

Anfang der 90er Jahre fassten die Bibliothekare an Öffentlichen Bibliotheken ihr Selbstverständnis folgendermaßen zusammen: Die Zentralbibliotheken großstädtischer Bibliothekssysteme sollen folgende Funktionen durch entsprechende Angebote an qualifiziertem Personal, Medien, Räumen und technischem Equipment erfüllen:

- *professionelle und systematische Befriedigung der Informationsbedürfnisse der gesamten Bevölkerung, darüber hinaus als wichtigste Funktion die Deckung der Informationsbedürfnisse relevanter Zielgruppen in Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur-, Bildungs- und sozialen Institutionen, insbesondere für*
 - *die Teilnahme am öffentlichen Leben,*
 - *bürgerschaftliches und politisches Engagement,*
 - *schulische und berufliche Ausbildung,*
 - *Berufsausübung,*
 - *berufliche Fort- und allgemeine Weiterbildung,*
 - *Persönlichkeitsentwicklung und Sinnorientierung,*
 - *Alltagsmanagement,*
 - *Hobby und Freizeit,*
 - *wissenschaftlich orientierte Betätigung;*
- *Orientierung in der Medienvielfalt und die Verknüpfung der elektronischen mit den Print-Medien durch umfassende multimediale Angebote;*
- *allgemein-öffentlicher Zugang zu allen, insbesondere auch zu neuen Medientechnologien; die Bibliothek fordert zum kreativen Mediengebrauch heraus;*
- *Leseförderung durch Schaffung geeigneter Medienangebote und die Kooperation mit Schulen, Kindergärten und anderen Einrichtungen der Leseerziehung;*
- *Gestaltung der Freizeit und Erholung durch geeignete Medienangebote und zielgruppengerechte, ästhetisch hochwertige Raumangebote;*
- *Kulturarbeit in der Kommune, insbesondere*
 - *Ausstellungen,*
 - *Veranstaltungen,*
 - *Literatur- und Kunstförderung,*
 - *Unterstützung freier Kulturarbeit und bürgerschaftlichen Engagements durch Kooperation mit örtlichen und regionalen Initiativen,*
- *Integration unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen durch Information und Kommunikation.*

Die Bibliothek für den gehobenen Bedarf ist sowohl Informations- und Kommunikationszentrum als auch Lern- und Spielort, Begegnungsstätte und Marktplatz im umfassenden Sinn. Sie erkundet die jeweiligen Informationsbedürfnisse und geht mit entsprechenden Dienstleistungen auf die Zielgruppen zu (Bundesverband Deutscher Bibliotheksverbände 1994).

Damit verstehen sich die Öffentlichen Bibliotheken u. a. eben auch als Lernort – in der Tat entspricht das Leistungsspektrum der Zentralbibliotheken der meisten Großstädte der zitierten Funktionsbeschreibung. Auch eine Reihe großer Mittelstadtbibliotheken reicht mehr oder minder an diese Leistungskraft heran. Durchschnittliche Mittelstadtbibliotheken, vor allem die Bibliotheken in Orten unter 20.000 Einwohnern, können naturgemäß nur einen mehr oder minder schmalen Ausschnitt aus dieser Dienstleistungspalette anbieten. Die Definition des örtlich angemessenen Ausschnitts und die offensive Realisierung gerade dieses Ausschnitts, um durch Beschränkung in der Breite der Dienstleistungspalette mehr Leistungskraft für die angebotenen Dienstleistungen zu gewinnen, ist seit den frühen 90er Jahren eines der bedeutenden Themen der bibliothekarischen Fachliteratur. Es scheint, dass Bibliothekare eher den überbordenden Ehrgeiz haben, ein möglichst breites Dienstleistungsspektrum mit begrenztem Niveau anzubieten, statt ein klares Profil mit hoher Leistungskraft auf begrenzten Feldern.

Erst in den 90er Jahren beginnt unter den Bibliothekaren an deutschen Öffentlichen Bibliotheken eine Fachdiskussion (vgl. Schneider 1996), die vom Gattungsleitbild zum Individualleitbild (vgl. Umlauf 1999) führen kann. Die oben angesprochene Büchereipädagogik war ein Gattungsleitbild in dem Sinn, dass in ihr ein Selbstverständnis artikuliert wurde, welches die Praxis der Öffentlichen Bibliotheken schlechthin bestimmen sollte und auch weitgehend dominiert hat. Ebenso ist die in den 60er Jahren gefundene Formel von der Informationsbibliothek (vgl. Süberkrüb 1976⁴) als Gattungsleitbild zu werten. Mit der Rezeption des Marketingansatzes (vgl. Borchardt 1992) seit den späten 80er Jahren waren die Grundlagen für ein auf die jeweiligen örtlichen Gegebenheiten und ausgewählte Zielgruppen abstellendes Dienstleistungsprofil gegeben.

Das in der Mitte der 90er Jahre ins Blickfeld der Bibliothekare gerückte Thema des selbstgesteuerten lebenslangen Lernens, wiewohl noch keineswegs umfassend rezipiert, bietet auf diesem Hintergrund Chancen und Gefahren. Die Chancen können darin bestehen, dass jener Profilierungsprozess der einzelnen Bibliothek Stoff und Richtung erhält. Unter den Auspizien verschärfter kommunalpolitischer Verteilungskämpfe und eines erhöhten Legitimationsdrucks können Bibliotheken, indem sie sich als Stützpunkt lebenslangen Lernens ausweisen, ihre Stellung im kommunalpolitischen und finanziellen Gefüge stabilisie-

ren, wenn das Thema kommunalpolitisch auf der Agenda steht. Gefahren können drohen, wenn dieses Thema für die einzelne Bibliothek als bloß additive Erweiterung des realisierten Ausschnitts aus dem sehr langen Aufgabenkatalog der Öffentlichen Bibliotheken missverstanden würde. Dann fühlten sich viele Bibliothekare überfordert: Sie sollen laufend kurze Einführungskurse ins Internet veranstalten, mehr oder minder jede Woche Klassenführungen anbieten, permanent Kulturarbeit leisten, Informations-Broschüren von Behörden und Sozialversicherungen bestellen und zur Mitnahme auflegen, jede Woche mindestens eine Pressemitteilung verfassen – und das alles zusätzlich zur Routine des Ausleihbetriebs, zur täglichen Benutzerberatung und zum Management des Betriebs.

Das Konzept einer Bibliothek als Lernort wird dann Erfolg haben können, wenn es gelingt,

1. die dafür bereits vorhandenen Anknüpfungspunkte herauszustellen, konzeptionell zu verbinden und so Praxis zu konturieren,
2. in diesem Sinn den Akteuren Mut zur Profilschärfung zu machen,
3. entgegenstehende Rahmenbedingungen und Tendenzen zu konterkarieren,
4. den Unterhaltsträgern, also den Verwaltungsspitzen der Kommunen und den Gemeindevertretungen, vor Augen zu führen, welche Bedeutung das selbstgesteuerte lebenslange Lernen für die Entwicklung der Städte und Gemeinden haben wird, welche kommunalpolitischen Aktivitäten erforderlich sind und welche Rolle die Öffentliche Bibliothek hierbei spielen kann.

Im Folgenden sollen diese Bedingungen, unter denen das Konzept der Bibliothek als Lernort Erfolg haben kann, beleuchtet werden. Der Fokus liegt auf den Aspekten

- Dienstleistungen und Bestände,
- Bestandserschließung und -präsentation,
- Management,
- Nutzer und Nutzungen.

Dienstleistungen und Bestände

Raumgebundene Angebote und Kooperationen

Voraussetzungen, damit die Bibliothek als Lernort in irgendeiner Bedeutung des Wortes genutzt werden kann, sind geeignete Medien und Aufenthaltsmöglichkeiten. Der Anteil, den Medien zum Lernen an den Beständen oder an den Entleihungen ausmachen, kann nicht angegeben werden, denn das Merkmal „Zum Lernen“ ist weniger eine Eigenschaft der Medien selbst als vielmehr

ein Aspekt ihrer Verwendung. Denkt man im engeren Sinn an Medien mit didaktisierten Inhalten, so ist zunächst festzustellen, dass über deren Anteil keinerlei Untersuchungen oder Statistiken vorliegen. Die üblicherweise geführten Statistiken erfassen Sachgruppen-Zuordnungen (z. B. Biologie, Psychologie, Geschichte) ohne Kennzeichnung der Mediengattung (Lehrbuch, Ratgeber usw.).

Was Materialien für die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung angeht, so kann man Folgendes festhalten: Der Titelzahl und den Umsätzen nach stehen auf den Medienmärkten mit großem Abstand die wissenschaftliche und die berufsbezogene Fachinformation im Vordergrund. Wachsende Bedeutung gewinnen die Informationen zur Freizeitgestaltung, während die Medien zur Wissenspopularisierung und Unterhaltung in vergleichsweise kleinen Titelzahlen, aber in hohen Auflagen erscheinen. Die wissenschaftliche Fachinformation spielt gemäß den Aufgaben der Öffentlichen Bibliotheken, wie sie in ihren oben zitierten Selbstverständnispapieren (vgl. Bundesverband Deutscher Bibliotheksverbände 1994) dargelegt sind, und gemäß der beschränkten Verbreitung des Bedarfs nur in sehr großen Bibliotheken eine Rolle. Ebenfalls stark selektiv verfahren die meisten Öffentlichen Bibliotheken mit berufsbezogener Fachinformation, obwohl der gesellschaftliche Bedarf hier allgegenwärtig ist. Freilich sind die Nachfragen ganz überwiegend thematisch eng fixiert, so dass stets gut ausgebaute und hochaktuelle Bestände benötigt würden, was die meisten Öffentlichen Bibliotheken angesichts ihrer Etats kaum oder nur um den Preis klarer Schwerpunktbildungen leisten könnten.

Dagegen sind die Angebote für Alltagsmanagement, für die Freizeitgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung, zur Wissenspopularisierung sowie für viele Hobbys deutlich besser ausgebaut. Gemäß dem überdurchschnittlichen Bildungsstand der Bibliotheksbenutzer gegenüber der Gesamtbevölkerung enthalten diese Medien zu einem erheblichen Teil qualifizierte, intellektuell anspruchsvolle Inhalte. Einen hohen Anteil an den Beständen haben Medien mit Unterhaltungsfunktionen: Der allergrößte Teil der Belletristik, nahezu das gesamte Tonträgersortiment und der überwiegende Teil der Videos⁵ gehören dazu, mit Einschränkungen auch die Spiele.

Doch ist seit Mitte der 90er Jahre ein verstärkter Ausbau der Medienangebote zugunsten von allgemein auf schulische Ausbildung, Berufsorientierung, Erfolg am Arbeitsplatz, persönlicher Kompetenzerweiterung bezogenen Themen zu beobachten. Diese werden oft in hervorgehobener Weise präsentiert:

- Das Beispiel der Stadtbibliothek Hamm (vgl. Pirsich 2000), die im Lauf der 90er Jahre schrittweise moderne und anregende Präsentationsformen einführte und durch Neustrukturierung der Regalaufstellung neue

Impulse zur Mediennutzung erzeugt, zeigt, dass eine Renaissance der Benutzerarbeitsplätze in der Bibliothek stattfindet.

- Die Stadtbibliothek Gütersloh hat 1999 (vgl. Reuther 1999) im Zusammenhang mit themenentsprechenden Medienangeboten jeweils einen PC mit Programmen, elektronischen Publikationen, Internetportalen und elektronischen Tutoren zu einem bestimmten Lernbereich ausgestattet, u. a. in den Lernbereichen Bewerbungen, Büroanwendungen, Netzkommunikation, Bild- und Tonbearbeitung.
- In der 1999 umgebauten Zentralbibliothek Essen (vgl. Brenner 2000) sind, was eine positive Ausnahme darstellt, Gruppenarbeitsräume eingerichtet worden.

Noch in den 60er Jahren verfügten viele größere Öffentliche Bibliotheken über Lesesäle nach dem Vorbild von Universitätsbibliotheken, wenn auch wesentlich kleiner in der Zahl der Tische und Stühle und vor allem der Bestände. Sie wurden indessen wenig genutzt; im Zuge des Wachstums der Bestände bei gleichzeitig konstant bleibenden Flächen opferte man nach und nach diese Leseplätze, um mehr Regale aufzustellen. Wo Neu- oder Umbauten mustergültige Lösungen mit großzügigen Flächen realisierten (beispielsweise in den 80er Jahren die Stadtbibliotheken Reutlingen und Gütersloh, in den 90er Jahren viele Mittel- und Kleinstädte in Süddeutschland in historischen, für die Bibliothek unter Beachtung von Gesichtspunkten des Denkmalschutzes umgenutzten Gebäuden, so in Konstanz, Offenburg, Ditzingen bei Stuttgart, Memmingen, Rosenheim, Überlingen), handelte es sich bei den Leseplätzen um freizeitmäßige Sessel-, Sofa- und Nischenangebote. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre werden allmählich nicht nur Internet-PCs als Surfplätze eingerichtet, wie sie vereinzelt in großen Stückzahlen als Gerät, an dem man nicht sitzt, sondern steht (Kioskstationen) (vgl. Ingwersen 2000), aufgestellt wurden, ohne Tisch und Drucker, sondern es werden Multimedia-Arbeitsplätze mit vernetztem PC, Drucker und ausreichendem Platz für Bücher, Arbeitsmaterialien und unmittelbarer Nähe zu körperlichen Medien implementiert.⁶ Diese Strukturen können zu Lernateliers weiterentwickelt werden, wenn sie thematisch entsprechend gefüllt werden.

Dies war Inhalt eines frühen deutschen Projektes (vgl. Deutscher Bibliotheksverband 1998), in dem die Rolle der Öffentlichen Bibliothek als Stützpunkt lebenslangen Lernens fortentwickelt wurde; es fand auf Initiative des Deutschen Bibliotheksverbands 1997/98 in Sachsen statt. Beteiligt waren die Öffentlichen Bibliotheken in Delitzsch, Döbeln, Glauchau und Plauen, Bibliotheken mit 40.000 bis 150.000 Medieneinheiten Bestand in Orten mit 25.000 bis 72.000 Einwohnern, sowie die Staatlichen Fachstellen für Öffentliche Bibliotheken in den Regierungsbezirken Chemnitz und Leipzig.

Im Ergebnis des Projekts wurden in den beteiligten Bibliotheken vor allem

- die Bestände um CD-ROMs zu den Themen Ausbildung, Beruf, Wirtschaft, ferner um berufsbezogene Fachliteratur orientiert am örtlichen Bedarf erweitert,
- Videos über Ausbildung und Berufsbilder in die Bestände aufgenommen,
- multimediale Benutzerarbeitsplätze in den Bibliotheken eingerichtet,
- Kooperationen mit Arbeitsämtern und Einrichtungen der Aus- und Fortbildung begonnen, die u. a. dazu führten, dass die Bundesanstalt für Arbeit ihre Publikationen in den Bibliotheken auslegt,
- einschlägige Adressdatenbanken aufgebaut,
- differenzierte Formen und Angebote zur Vermittlung von Medienkompetenz eingesetzt,
- einschlägige Schulungen für Bibliotheksmitarbeiter und Nutzer etabliert.

Gemessen am oben zitierten Selbstverständnis der Öffentlichen Bibliothek sind all diese Maßnahmen keineswegs innovativ. Es bedurfte aber eines Projekts, um sie zur Anwendung zu bringen.

Unabhängig von Projekten ergreifen immer wieder einzelne Bibliotheken die Initiative zur Einrichtung eines Bereichs mit besonders zum Lernen anregenden Medien, oft im Zusammenhang mit einem von außen einwirkenden Impuls, der zur Entwicklung eines Profils oder Leitbilds führt. Als Beispiel kann die Stadtbibliothek Rosenheim (vgl. Burger 1999) genannt werden. Der Umzug in neue und großzügige Räume war Anlass, zu einem geschärften Profil zu kommen; sie versteht sich nun als Zentrum lebenslangen Lernens und richtete einen Bereich Berufs-Info mit einschlägigen Büchern, Videos, CD-ROMs, Zeitungen und Zeitschriften ein.

Ungewöhnlich ist die Entwicklung in Emden (vgl. Burggraf 1999). Die extrem eng untergebrachte Stadtbibliothek mit weitgehend veraltetem Bestand war äußerst unattraktiv. Um sie fortzuführen, übergab die Stadt die Bibliothek der Volkshochschule, die in Emden als Verein geführt wird, und verpflichtete sich zu einer laufenden Finanzhilfe für den Betrieb. Die Bibliothek wurde gemeinsam mit der VHS untergebracht, räumlich wesentlich erweitert und erneuert, technisch modernisiert. Bibliotheksauskunft und VHS-Sekretariat sind zu einem gemeinsamen Servicepunkt zusammengefasst. Das Medienangebot der Bibliothek ist mit Bildungsprogrammen und Veranstaltungen der VHS verknüpft. Eine Infothek für Ausbildung, Beruf und Weiterbildung wird aufgebaut. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Leseförderung (Medienangebote für Kinder). Für das Personal beider Einrichtungen entstehen nach und nach Mischarbeitsplätze, die

sich nicht mehr an den traditionellen Berufsbildern des Bibliothekars einerseits und des Erwachsenenbildners andererseits orientieren.

Insgesamt sind Kooperationsprojekte zwischen Bibliothek und Volkshochschule selten, auch wenn etliche Bibliotheken mehr oder minder regelmäßig Medienempfehlungen auf Faltblättern gezielt für VHS-Veranstaltungen erstellen. Als herausragend und wegweisend muss das 1997 eröffnete Medienforum in Potsdam-Kirchsteigfeld eingeschätzt werden (vgl. Mattek 1998). Hintergrund der Planung war die Errichtung eines neuen Stadtviertels für 7.500 Einwohner. Kernidee des Medienforums, das organisatorisch als Filiale der Stadt- und Landesbibliothek Potsdam geführt wird und im Zentrum des Ortsteils untergebracht ist, war die synergetische Verknüpfung der Lern- und Bildungsangebote von Bibliothek und Volkshochschule. Der Medienbestand wurde mit Blick auf den Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarf, die Unterstützung lebenslangen Lernens und die Förderung der Medienkompetenz profiliert. Die Volkshochschule richtete drei multimediale Selbstlernplätze mit Internetanschluss, CD-ROM-Laufwerk sowie Büroanwendungssoftware ein. Dieses Lernstudio wird außerhalb der Öffnungszeiten der Bibliothek im Rahmen von VHS-Kursen, während der Bibliotheksöffnungszeiten individuell kursunabhängig genutzt. An ein bis zwei Terminen pro Woche steht unabhängig von Kursangeboten ein VHS-Dozent für spezielle Fragen und individuelle Beratung zur Verfügung. Während der übrigen Öffnungszeiten wird das Lernstudio vom Bibliothekspersonal betreut. Dieses Konzept geht insofern weit über die ebenfalls nicht sehr verbreitete Einrichtung von Arbeitskabinen mit Multimedia-PCs hinaus, wie sie im 1998 eröffneten Neubau der Stadtbibliothek Saarbrücken (vgl. Theobald 1999) installiert wurden. Der übliche Internet-Anschluss in einer Öffentlichen Bibliothek ist wie ein Surfplatz im Internetcafé angelegt, d. h., er ist entweder ein im Stehen oder Sitzen zu bedienender Netz-PC ohne Drucker und ohne oder mit sehr begrenzten Flächen zur Ablage von Büchern und Materialien, also zur intelligenten Verwendung wenig geeignet.

Die Stadtbücherei Flensburg (vgl. Jahre 1999) realisierte 1999 eine „Werkstatt neuer Medien“ gemeinsam mit der Volkshochschule: In einem separierten Raum stehen fünf PCs mit Internetanschluss, Bürosoftware und CD-ROM-Laufwerken zur Verfügung. Der Raum wird während der Öffnungszeiten der Bibliothek für Bibliotheksnutzer, betreut von Mitarbeitern der VHS, sonst durch Kurse der VHS genutzt.

Virtuelle Angebote

PCs mit Internetzugang sind heute weit verbreitet in Öffentlichen Bibliotheken. Dagegen ist nur eine Minderheit der Öffentlichen Bibliotheken, meis-

tens Großstadtbibliotheken, aber auch eine Reihe von Mittelstadtbibliotheken und einige kleine Bibliotheken, mit eigenen Seiten ins WWW gegangen. Meistens handelt es sich um einen soliden werblichen Auftritt im Rahmen der Darstellung der Kommune, der über Angebote, Dienstleistungen, Öffnungszeiten, Gebühren informiert, zunehmend auch um den eigenen Katalog, der über das WWW abfragbar gemacht wird (WWW-OPAC).

Eine Reihe von Bibliotheken, sowohl großstädtische als auch mittlere und kleinere, bieten darüber hinaus eine mehr oder minder substanzreiche Auswahl von Links zu fremden Websites. Die von Öffentlichen Bibliotheken durchgeführten ehrgeizigen Projekte BINE⁷ (abgeschlossen 1998) und ILEKS⁸ (laufend, in Kooperation der Stadtbibliotheken Bremen und Paderborn, der Zentral- und Landesbibliothek Berlin und der Büchereizentrale Schleswig-Holstein) verfolgen das Ziel, in Form einer Datenbank, nicht nur als mehr oder minder übersichtlich gegliederte Liste, Internetressourcen unter Qualitäts- und Profilgesichtspunkten intellektuell zu selektieren, zu evaluieren und systematisch zu erschließen.

Insgesamt haben rund zwei Dutzend Öffentliche Bibliotheken umfangreichere Linksammlungen ins Netz gestellt. Die Themenschwerpunkte reichen von Backen über Existenzgründung und Verbraucherinformation bis Online-Zeitungen⁹. Mehrere Bibliotheken haben den Akzent auf Ressourcen gelegt, die online oder als Programmhinweis der Erwachsenenbildung dienen, führend sind hier die Zentral- und Landesbibliothek Berlin¹⁰, die Stadtbücherei Stuttgart¹¹ und die Stadtbibliothek Ludwigsburg mit teilweise gemeinsamen Seiten, ferner die Öffentlichen Bibliotheken Heidelberg¹² und Biberach¹³ sowie das Medienzentrum Ostprignitz-Ruppin¹⁴ (Brandenburg).

Überraschend ist, dass kaum eine Öffentliche Bibliothek ihren Netzauftritt als Knotenpunkt im kommunalen Lernnetz gestaltet; diesen Ansatz verfolgt die Stadtbücherei Stuttgart, indem sie u. a. Links zu den zahlreichen, meistens privatwirtschaftlich betriebenen Sprachschulen in der Stadt legt. Diese und die Hamburger Öffentlichen Bücherhallen¹⁵ sind die einzigen Öffentlichen Bibliotheken, die einen Link zum Projekt „Tandemlernen“¹⁶ gelegt haben. In diesem Projekt, betrieben von zwölf Universitäten in zehn Ländern, sollen sich über das Internet Partner finden, die ihre Kompetenz in einer Sprache und ihr Motiv, eine Fremdsprache zu lernen, je spiegelbildlich teilen. Links von den Seiten der Bibliotheken zur örtlichen VHS und weiteren Weiterbildungseinrichtungen mit ihren Programmangeboten sind ebenso wenig verbreitet wie zum „Deutschen Bildungsserver“¹⁷, zu regionalen Bildungsservern und zur „Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet (ZUM)“¹⁸ mit ihrer schul- und schülerorientierten Linkdatenbank.

Weit verbreitet sind dagegen kurze, in der Bibliothek durchgeführte Einführungen in neue Medien und Internetnutzung, meistens 30 bis 120 Minuten lang, in der Regel auf eine Zielgruppe, etwa Senioren oder junge Mütter, oder ein Thema, beispielsweise Stellensuche und Bewerbung oder Newsgroups, spezialisiert. Die Stadtbücherei Biberach (vgl. Lintner 1999) stellte fest, dass ein Viertel der Teilnehmer ihrer Kurse bisher keine Bibliotheksbenutzer waren und gut die Hälfte noch nicht im Internet gesurft hatten.

Bestandserschließung und -präsentation

Standard in Freihandbibliotheken ist die systematische Aufstellung des Bestandes. In Freihandbibliotheken ist der mit Abstand wichtigste Suchweg der Benutzer der Gang ans Regal. Katalogsuche ist von nachgeordneter Bedeutung. Einen herausragenden Stellenwert hat deshalb eine gut ausgeschilderte, für die Nutzer nachvollziehbare Bestandsgliederung und -präsentation. Die in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland verbreiteten Systematiken¹⁹ orientieren sich mehr oder minder eng an Wissenschaftsfächern.

Der Vorteil ist, dass damit eine klare und weniger subjektive Zuordnung der Medien zur Klassifikation möglich wird, dass auch differenziertere Bestände von einigen Zehntausend Bestandseinheiten angemessen erschlossen werden können. Besonders dringlich ist der Bedarf nach differenzierter Erschließung gemäß den Beständen der Bibliotheken bei den Themen EDV (das die „Allgemeine Systematik für Öffentliche Bibliotheken“ mit 38 Systematikgruppen hinreichend differenziert darstellt) und bei verschiedenen Hobby- und Freizeitthemen (z. B. Kochen und Basteln).

Nachteile der Orientierung an Wissenschaftsfächern sind:

- Orientierungsschwierigkeiten für Nutzer/innen, die mit der Gliederung der Wissenschaftsfächer wenig vertraut sind. So suchen beispielsweise Schüler/innen Literatur zum Thema Vulkane in der Regel in der Sachgruppe Geografie, weil das Thema im Geografieunterricht behandelt wird. Dagegen schlagen die Bibliotheken gemäß ihrer wissenschaftssystematisch ausgerichteten Klassifikationen das Thema den Naturwissenschaften zu (Vulkanismus als Thema der Geowissenschaften, die als Teilgebiet der Naturwissenschaften aufgefasst werden).
- Zerstreuung von Themenaspekten, die in lebenspraktischen Zusammenhängen gemeinsam auftreten, trotz thematischer Divergenz für dieselbe Zielgruppe besonders interessant sind oder oft im gleichen Verwendungszusammenhang gesucht werden. Beispielsweise lesen junge, intensive EDV-Nutzer überdurchschnittlich häufig Sciencefiction;

oder junge Eltern finden Medien zur speziellen Kompetenzerweiterung aufgrund ihrer persönlichen Lebenssituation in einer wissenschaftsorientierten Systematik verstreut in den Sachgruppen Psychologie, Pädagogik, Medizin, Hauswirtschaft, Recht und anderen.

Auf diesen Nachteil wissenschaftsorientierter Klassifikationen reagieren seit den 50er Jahren Public Libraries in USA mit Reader Interest Classifications (RIC) (vgl. Umlauf 1989). Diese Formen der Bestanderschließung, die sich an den Interessen der Besucher orientieren, wurden in Deutschland, auch in Frankreich (vgl. Roy 1986) unter dem Begriff Interessenkreiserschließung weit verbreitet. Bis in die erste Hälfte der 90er Jahre wurde indessen eine Interessenkreiserschließung bevorzugt zur Erschließung der Belletristik und Kinder- und Jugendliteratur eingesetzt (typische Interessenkreise sind etwa: *Abenteuer, Bewährte Unterhaltung, Klassiker*). Seitdem die Stadtbücherei Münster in ihrem 1993 eröffneten Neubau schwerpunktmäßig Sachliteratur in einer Erschließung nach Interessenkreisen zusätzlich zur weiter bestehenden fachsystematischen Aufstellung anbietet (vgl. Rasche 1995), wenden große Teile der Öffentlichen Bibliotheken irgend eine Art von Interessenkreiserschließung zusätzlich zur Klassifikation an, die weiterhin die Hauptmasse der Sachliteratur erschließt; in den neuen Bundesländern ist diese Praxis wesentlich weniger ausgeprägt, was man mit der dort traditionell höheren Wertschätzung von Ordnung und Hierarchie assoziieren mag.

Erstaunlicherweise wurde die Akzeptanz dieser Praxis bei Benutzern bisher kaum durch Befragungen eruiert; die Bibliotheken begnügten sich mit der überall gemachten Erfahrung, dass die Ausleihen infolge dieser Angebotsformen steigen und immer wieder positive Äußerungen von Benutzern zu hören sind. Im Projekt EFIL des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung wurde im Jahr 2000 am Beispiel der Stadtbücherei Stuttgart die Akzeptanz der Interessenkreiserschließung erfragt (s. Beitrag Puhl in diesem Band).

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die Praxis bei Bestanderschließung und -präsentation herausragende Anknüpfungspunkte bietet, wenn es darum geht, die Öffentlichen Bibliotheken stärker als bisher als Lernort zu profilieren.

Management

Das Management Öffentlicher Bibliotheken unterliegt Einflüssen aus der Ausbildung der Personals, aus den über Fortbildungsveranstaltungen und der Fachliteratur vermittelten bibliothekarischen Fachdiskussionen und vor allem aus den kommunalpolitischen Rahmenbedingungen.

Im kommunalpolitischen Rahmen bedürfen Bibliotheken, da sie freiwillige Einrichtungen der Kommunen sind, einer besonderen Legitimation. Sie nimmt in der Regel auf den oben zitierten Funktionskatalog der Öffentlichen Bibliotheken Bezug, bleibt vielerorts freilich im Allgemeinen. Eine indessen wachsende Minderheit der Öffentlichen Bibliotheken handelt mit der politischen Führung ein klares Profil aus, das Arbeitsgrundlage und vor allen Dingen Basis der Budgetentscheidungen werden kann.

In diesen Zusammenhang gehören auch die Anläufe zur Verwaltungsmodernisierung, die seit den frühen 90er Jahren in den Kommunen unternommen werden. Haushaltskonsolidierung und Verwaltungsmodernisierung sind während der 90er Jahre insgesamt diejenigen Problembereiche, von denen in der Wahrnehmung der kommunalen Entscheidungsträger der höchste Handlungsdruck auf Rat und Verwaltung ausgeht, gefolgt von wirtschaftlichem Strukturwandel und Arbeitsmarkt (vgl. Bretschneider 1999). In der Tat haben einige Großstadtbibliotheken dank der Einführung der Ergebnisverantwortung zusätzliche Entscheidungsspielräume gewonnen, oft auf Basis abgesenkter Haushaltsmittel. Einige Bibliotheken wurden mit anderen Einrichtungen, nicht selten der VHS, organisatorisch oder budgetmäßig zusammengefasst, ohne dass damit inhaltlich-konzeptionelle Ziele verbunden wären.

Verstärkt fragen Kommunalpolitiker nach den Kosten einzelner Dienstleistungen; mancherorts können sie tatsächlich angegeben werden, weil zusätzlich zur Kameralistik eine Kostenrechnung betrieben wird. In Ermangelung eines verbindlichen Kostenrahmens sind indessen die ausgewiesenen Kosten für gleich benannte Produkte (etwa: Ausleihe, Beratung, Lesesaalnutzung ...) nicht vergleichbar. Nirgendwo werden Kostenstellen, -arten oder -träger ausgewiesen, die das Konzept eines Lernateliers abbilden könnten, wenn man darunter mehr versteht als eine abgrenzbare Fläche mit bestimmten Medien. Ein Projekt, das sich mit innovativen Lernarrangements in Bibliotheken befasst, sollte zur Sicherung der Übertragbarkeit Passfähigkeit zu Themen und Kategorien der kommunalen Verwaltungsstrukturen herstellen.

Bislang singulär bleibt das von der Stadtbibliothek Paderborn (vgl. Krastedt 1999) entwickelte Steuerungsmodell, das Zielsetzung und Controlling so miteinander verknüpft, dass die gewollten und kommunalpolitisch durch Ratsbeschluss abgesicherten Prioritäten sowohl bei der Verteilung der zur Verfügung stehenden Mittel wie auch bei der Kontrolle auf Zielerreichung quantitativ umgesetzt werden können. Dieses Steuerungsmodell beruht auf einer Hierarchisierung der Prioritäten in Bezug auf Funktionen für *Bildung und Wissen, Information und Ratgeber, Unterhaltung und Freizeit* bei jedem der Kabinette; das sind

thematisch abgegrenzte Großbereiche der Bibliothek (z. B. *Computerbibliothek, Sprache und Literatur, Freizeit/Hobby*).

Die Einführung betriebswirtschaftlicher Methoden in kommunalen Bibliotheken wurde in den 90er Jahren durch zwei Projekte der Bertelsmann Stiftung, an denen sich einige Dutzend Städte beteiligt haben, vorangetrieben, nachdem erste Ansätze dazu in den 70er Jahren (vgl. Beyersdorff 1974) keine Resonanz fanden. Das Projekt Betriebsvergleich (vgl. Pöhl/Windau 1997; Büning 2000) zielte darauf, durch Gewinnung und Erprobung eines Kennziffersystems und durch Kostenrechnung Bibliotheksleistungen transparent, vergleichbar und mithin die Bibliotheksbetriebe effizienter steuerbar zu machen. Nach Abschluss des Projekts werden die Kennziffersysteme in Vergleichsringen beteiligter Bibliotheken mehr und mehr angewendet. Die Kennziffern greifen bekannte Messgrößen auf, ergänzen einige bislang selten oder nicht verwendete Größen und fügen sie handhabbar zusammen, etwa:

- Bestand je Einwohner,
- Anzahl der für das Publikum zur Verfügung stehende Mitarbeiter je Öffnungsstunde,
- Besuche je Einwohner,
- Vorortnutzung (Anteil der Besucher, die keine Entleiher tätigen, sondern Dienstleistungen in der Bibliothek nutzen, z. B. Zeitung lesen oder im Internet surfen),
- Ausgaben je Einwohner,
- Anteil der Fortbildung an der Arbeitszeit je Mitarbeiter u. a. m.

Anhand der Kennziffer *Anzahl der durchschnittlich für das Publikum zur Verfügung stehenden Mitarbeiter je Öffnungsstunde* kann beispielhaft aufgezeigt werden, dass die Indikatoren nicht geeignet sind, den Betrieb unter dem Gesichtspunkt eines inhaltlich ausgewiesenen Konzepts, etwa die Profilierung der Bibliothek als Ort selbstgesteuerten Lernens oder als virtuelle Informationsvermittlungsstelle, zu steuern. Die Kennziffer wird als Indikator für das Bereitstellen direkter Dienstleistungen interpretiert. Indessen käme eine Bibliothek mit einem veralteten Verbuchungssystem, das viel Personalkapazität bindet und für Beratung kaum Personalressourcen übrig lässt, auf einen relativ hohen Indikatorwert für direkte Dienstleistungen – ebenso wie eine Bibliothek, die ein automatisches Verbuchungssystem einsetzt, das die Medien- und Nutzerdaten beim Durchschreiten einer elektronischen Schranke durch Funksignale erkennt und so die gewonnene Personalkapazität für Lernberatung oder Auskünfte über Sprachlehrmaterialien einsetzt. So wichtig der Einsatz betriebswirtschaftlicher Methoden in Bibliotheken auch ist – die Bibliothekare haben dieses Feld fast ebenso lange vernachlässigt wie der Öffentliche Dienst insgesamt –, so sehr müssen

diese auch auf die Spezifik des Handlungsfeldes abgestimmt sein, in dem sie steuernd eingesetzt werden sollen. Erst dann kann die berechnete Frage, was die einzelne Dienstleistung koste, ob sie kostengünstiger zu erstellen wäre und ob die politische Bereitschaft besteht, die Mittel für diese Dienstleistung aufzuwenden, sinnvoll verhandelt werden. Zukünftig wird es darauf ankommen, solche Indikatoren zu definieren, die die Nutzung der Bibliothek als Ressource und als Ort für das selbstgesteuerte Lernen abbilden.

Nutzen und Nutzungen

Charles McClure und John Carlo Bertot (1998) untersuchten durch Nutzerbefragungen Zwecke und spezifische Vorteile der Bibliotheksbenutzung in Pennsylvania (USA). Ein Drittel der Befragten gab an, dank Bibliotheksbenutzung effizienter im Beruf geworden zu sein; von den städtischen Bibliotheksbenutzern nannten 39,7% diesen Nutzen. 16,8% der Benutzer in ländlichen Gegenden und 29,3% in Städten lernten mit Hilfe der Bibliothek „about new jobs or other business opportunities“. Rund zwei Drittel der Benutzer schöpfen die Bibliothek als Lernressource außerhalb formaler Kurse aus (ebd., S. 65). Auch in Großbritannien wurden empirische Studien unternommen, die die Gratifikationen der Bibliotheksbenutzung aus Nutzersicht feststellten (vgl. Linley 1998).

Deutsche Untersuchungen richten ihre Fragestellungen stärker auf in Anspruch genommene Dienstleistungen, wobei meistens sehr konventionell nach benutzten Mediengruppen gefragt wird, weniger nach dem gestifteten Nutzen. Man kann sie aber durchaus so interpretieren, dass auch in Deutschland Öffentliche Bibliotheken vor allem einen Nutzen stiften, der mit persönlicher Kompetenzerweiterung zu tun hat; jedenfalls sind dies die an die Bibliothek gerichteten Erwartungen.

Eine Nutzerbefragung in Brandenburg (vgl. Hobohm 1999) fand heraus, dass die Benutzer die Bibliothek vor allem als Einrichtung für Medienausleihe und Lernen sehen. Von nachgeordneter Bedeutung ist in ihren Augen die Funktion der Bibliothek als Treffpunkt und Kommunikationsort, während die Mitarbeiter gerade hierin eine nicht zu vernachlässigende Funktion sehen. In dieser Differenz wirkt die Rezeption einer aus den 70er Jahren überlieferten politisch-euphemistischen Rollenzuweisung (vgl. Hohlfeld 1973) der Öffentlichen Bibliothek als einer Art Agora der modernen Stadt nach.

Alle Untersuchungen ergeben, dass die Nutzung der Fach- und Sachliteratur im Vordergrund des Interesses steht. Nach einer Studie der Bertelsmann-Stiftung aus der Mitte der 90er Jahre richten sich 62% der Nutzerwünsche auf

Fachliteratur, 57% auf Sachliteratur, 48% auf Romane (Mehrfachnennungen möglich) (vgl. Pöhl/Windau 1997, Band 2). Die Stiftung Lesen kam 1992 zu ganz ähnlichen Ergebnissen: 64% der Nutzer in den alten Bundesländern, 71% in den neuen Bundesländern bewerten die Ausleihe von Fachbüchern als wichtig; die Werte für Sachbücher sind 70% bzw. 72%. Damit kommen diese Angebote im Ranking auf Platz 3 und 4 nach „Sich umfassend informieren zu können“ und „Sich beraten zu lassen“. Belletristik und Lesesaalnutzung kommen auf Plätze 8 bzw. 12 (vgl. Stiftung Lesen 1993).

Spezifischer war eine Befragung der Münchner Stadtbibliothek am Gasteig im Jahr 1995.²⁰ Danach geben 71,8% der Benutzer an, dass sie sich mit Medien für Freizeit und Hobbys versorgen wollen, 54,4% nutzen die Bibliothek mit Blick auf Schule, Studium und Ausbildung, 42,2% für Fort- und Weiterbildung (Mehrfachnennungen waren möglich).

Vision

Die Öffentliche Bibliothek der Zukunft, verstanden als Ort des lebenslangen selbstgesteuerten Lernens, wird ebenso ein virtueller wie ein realer Ort sein. Als realer Ort liegt eine raumorganisatorische Zusammenfassung mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung nahe. Sie könnte folgendermaßen gestaltet sein:

Das gemeinsame Gebäude entfaltet sich als mehrflügelige Anlage um einen überdachten, natürlich belichteten Innenhof, zu dem sich breite Galeriegeschosse öffnen. Diese sind Medienaufstellorte und Angebotsflächen für vernetzte Multimedia-Stationen, Nutzerarbeitsplätze, Leseplätze. Die Galerien führen zu den Lernräumen, die sich entlang der Außenhaut des Gebäudes entwickeln. Die Lernräume werden von Kursgruppen und von individuellen Lernern benutzt. Das Personal vereinigt in sich traditionell bibliothekarische Kompetenzen (Informations- und Medienmanagement) mit Kompetenzen der Erwachsenenbildung und fokussiert beide mit Blick auf Lernberatung. An den Beratungsplätzen kann das Publikum ebenso Auskünfte über individuell geeignete Medien – ggf. nach Durchlaufen eines kurzen Tests zur Feststellung der persönlichen Kompetenzen und des individuellen Lernstils – wie über empfehlenswerte Lernsettings und Kurse bekommen und Kursbelegungen anmelden. Die Frage, ob diese Einrichtung eine Bibliothek oder eine Volkshochschule ist, interessiert weder das Personal noch die Kunden.

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag ist eine gekürzte Fassung der Expertise „Die Öffentlichen Bibliotheken als Lernort. Bestandsaufnahme und Perspektive“, die für das Projekt EFIL erstellt wurde.
- 2 <http://www.die-frankfurt.de/efil/index.htm>.
- 3 Jouly (1996), Hannelore: Bibliotheken, Stützpunkte und Atelier für selbstgesteuertes Lernen = www.stuttgart.de/stadtbuecherei/druck/jouly1.htm
Auer (1997), Johannes: Bibliothek als Lernort, Stadtbücherei Stuttgart = www.s.shuttle.de/buecherei/druck/auer4.htm
Auer (1998), Johannes: Vom futuristischen leses@lon zur Bibliothek 21 = <http://www.stuttgart.de/stadtbuecherei/druck/bibliothekarstag98.htm>
Bussmann (1998), Ingrid: Bibliothek 21 – Modell eines modernen Stützpunkts für das selbstgesteuerte lebenslange Lernen = http://www.stuttgart.de/stadtbuecherei/druck/bussmann_lernen.htm
Jouly (1999), Hannelore: Begegnung mit dem Unerwarteten = <http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/499/Begegnung.htm>
Bibliothek 21 in Stuttgart 21, Raumprogramm (1998) = http://www.stuttgart.de/stadtbuecherei/druck/b21/b21_rp.htm
Bibliothek 21 FAQ – oft gestellte Fragen (2000) = <http://www.stuttgart.de/stadtbuecherei/druck/b21/b21faq.htm>
- 4 Der Beitrag wurde zuerst 1966 als Vortrag veröffentlicht.
- 5 Laut Sommerfeld (1993) machen 62% der Videobestände in öffentlichen Bibliotheken Spielfilme, Kinder- und Musikvideos aus.
- 6 Beispiel für die Praxis einer Stadtteilbibliothek: Waltemathe-Heinrichs (2000).
- 7 <http://www.darmstadt.gmd.de/PTF/Veranstaltungen/ILEKS.html>.
- 8 http://infosoc.informatik.uni-bremen.de/birte/ileks_muster/index.html,
<http://gbv.de/cgi-bin/ileks.pl>.
- 9 www.dbi-berlin.de/bib_wes/oeb/sammel_1.htm.
- 10 www.zlb.de/linksammlungen/index.html.
- 11 www.stuttgart.de/stadtbuecherei/lernen/.
- 12 www.stadtbuecherei-heidelberg.bib-bw.de.htm.
- 13 www.stadtbuecherei.bc.belwue.de/links/index.htm.
- 14 home.t-online.de/home/Medienzentrum.OPR/links.htm.
- 15 www.rrz.uni-hamburg.de/hoeb/welcome.htm.
- 16 <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/idxdeu00.html>.
- 17 www.dbs.schule.de/.
- 18 www.zum.de/Schule.html.
- 19 Zwei Drittel der Öffentlichen Bibliotheken in den alten Bundesländern verwenden die ASB (Allgemeine Systematik für Öffentliche Bibliotheken). In den neuen Bundesländern wird nahezu ausschließlich die KAB (Klassifikation für Allgemeinbibliotheken) angewendet, die auf Vorläufer aus der DDR zurückgeht und nach der Wende „entideologisiert“ wurde. Beide sind gedruckt erschienen im Deutschen Bibliotheksinstitut, Berlin.
- 20 Besucherumfrage in der Münchner Stadtbibliothek am Gasteig. In: BuB 49, S. 235-238.

Literatur

- Beyersdorff, Günter (1974): Kosten-Leistungs-Analyse in öffentlichen Bibliotheken des Bundesgebietes. Berlin
- Borchardt, Peter (Red.) (1992): Die effektive Bibliothek (1992). Endbericht des Projekts „Anwendung und Erprobung einer Marketing-Konzeption für Öffentliche Bibliotheken“. Band 1: Texte; Band 2: Anhänge. Berlin
- Brenner, Reinhard (2000): Zum Lesen allein viel zu schade. In: Buch und Bibliothek, S. 276-280
- Bretschneider, Michael (1999): Aktuelle Probleme der Stadtentwicklung und Kommunalpolitik. In: Berichte. Deutsches Institut für Urbanistik, H. 1, S. 4-5 = http://www.difu.de/publikationen/difu-berichte/1_99/artikel02.shtml.
- Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (Hrsg.) (1994): Bibliotheken '93. Strukturen, Aufgaben, Positionen. Berlin, Göttingen
- Büning, Petra (Bearb.) (2000): Öffentliche Bibliotheken im Betriebsvergleich. Gütersloh
- Burger, Günther (1999): „Berufs-Info“ kommt an. In: Buch und Bibliothek, S. 89-90
- Burggraf, Dietrich (1999): Lesen und Lernen unter einem Dach. In: Buch und Bibliothek, S. 439-442
- Deutscher Bibliotheksverband (Hrsg.) (1998): Öffentliche Bibliotheken als Stützpunkte des lebenslangen Lernens in der Informationsgesellschaft. Abschlussbericht. Berlin
- Göhler, Helmut (Hrsg.) (1998): Alltag in öffentlichen Bibliotheken der DDR. Bad Honnef
- Hobohm, Hans-Christoph (1999): Was Bibliotheken wert sind. In: Buch und Bibliothek, S. 36-43
- Hohlfeld, Klaus (1973): Die Bibliothek in der menschlichen Stadt. In: Süle, Tibor (Hrsg.): Die gesellschaftliche Rolle der deutschen öffentlichen Bibliothek im Wandel 1945-1975. Berlin: Deutscher Bibliotheksverband, S. 189-195
- Hopfe, Gerhard (1991): Bibliothekswesen „DDR“. In: Buch und Bibliothek, S. 329-333
- Ingwersen, Bernd (2000): Die Internetinitiative der Hamburger Öffentlichen Bücherhallen. In: Buch und Bibliothek, S. 351-358
- Jahre, Lutz (1999): Umbau und Modernisierung der Stadtbücherei Flensburg. In: Buch und Bibliothek, S. 190-193
- Kranstedt, Dieter (1999): Das Placet der Politik einholen. In: Buch und Bibliothek, S. 336-339
- Linley, Rebecca/Usherwood, Bob (1998): New Measures for the New Library. Sheffield: Dept. of Information Studies
- Lintner, Martina/Raumel, Frank (1999): Internetkurse in der Stadtbücherei Biberach. In: Buch und Bibliothek, S. 243-244
- Marwinski, Konrad (1990): Zur Entwicklung und zum Stand des Bibliothekswesens in der DDR. In: Bibliotheksdienst, S. 890-899
- Mattekat, Marion (1998): Medienforum Kirchsteigfeld – innovatives Projekt trotz(t) Sparzwang. In: Buch und Bibliothek, S. 588-589
- McClure, Charles R./Bertot, John Carlo (1998): Public Library Use in Pennsylvania. Final Report. Harrisburg: Pennsylvania Dept. of Education (www.istweb.syr.edu/~mcclure.)
- Pirsich, Volker (2000): Ein neues Bibliothekskonzept – auch ohne Baumaßnahme. In: Buch und Bibliothek, S. 281-287
- Pöhl, Marga/Windau, Bettina (Hrsg.) (1997): Betriebsvergleich an Öffentlichen Bibliotheken. Band 1: Empfehlungen und Arbeitsmaterialien für ein output-orientiertes Berichtswesen. Band 2: Messergebnisse – Richtwerte – Handlungsempfehlungen. Gütersloh
- Preugschat, Judith (1997): Eine Spezialbibliothek für alle! Die neue MedienBibliothek der Stadt-Bibliothek Köln. In: Buch und Bibliothek, S. 316-323

- Rasche, Monika/Glaas, Helga (1995): Jenseits von Marketing? In: Buch und Bibliothek, S. 134-142 u. 269-278
- Reuther, Wolfgang (1999): Computerbibliothek rundet E-Medien-Angebot ab. In: Buch und Bibliothek, S. 518
- Roy, Richard (1986): Classes par centres d'intérêt. In: Bulletin des Bibliothèques de France, S. 224-231
- Schneider, Ronald (1996): Der lange Abschied von der Bibliothek für alle. In: Buch und Bibliothek, S. 759-764 u. 831-838
- Schneider, Ronald (2000): Vom Bildungsgut zur Unterhaltungsware. In: Buch und Bibliothek, S. 342-350 u. 450-459
- Sommerfeld, Marion (1993): Videokassetten Öffentlicher Bibliotheken. In: Bibliotheksdienst, S. 521-525.
- Stiftung Lesen (Hrsg.) (1993): Leseverhalten in Deutschland 1992/93. Mainz
- Süberkrüb, Hansjörg (1976): Die Aufgabe der öffentlichen Bücherei. In: Süle, Tibor (Hrsg.): Die gesellschaftliche Rolle der deutschen Öffentlichen Bibliothek im Wandel 1945-1975. Berlin, S. 124-134
- Thauer, Wolfgang/Vodosek, Peter (1990): Geschichte der Öffentlichen Bücherei in Deutschland. 2. Aufl., Wiesbaden
- Theobald, Hans-Josef (1999): Die neue Hauptstelle der Stadtbibliothek Saarbrücken. In: Buch und Bibliothek, S. 33-35
- Umlauf, Konrad (1989): Angebotspräsentation und Aufstellungssystematik in der Öffentlichen Bibliothek. In: Vodosek, Peter (Hrsg.): Das Buch in Praxis und Wissenschaft. Wiesbaden, S. 512-540
- Umlauf, Konrad (1999): Leitbilder als Instrument der Profilierung und kommunalpolitischen Verankerung Öffentlicher Bibliotheken. Inhalt, Funktion. Zielgruppen, Entwicklung, Anforderungen, Motive, Umsetzung. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin (<http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h55/>)
- Vodosek, Peter/Marwinski, Konrad (Hrsg.) (1999): Geschichte des Bibliothekswesens in der DDR. Wiesbaden
- Waltemathe-Heinrichs, Gudrun (2000): Neue Angebote in Kiel-Mettenhof. In: Buch und Bibliothek, S. 517-520

Modernisierung der Bibliotheken in Skandinavien¹

Einleitung

Die öffentlichen Bibliotheken in den skandinavischen Ländern dienen seit langem als Eckpfeiler der demokratischen Kulturpolitik und als Mittel des demokratischen Prozesses. In den letzten Jahrzehnten haben sie sich so weit entwickelt, dass jede Kommune und fast jedes Dorf Zugang zu gut ausgerüsteten Bibliotheken hat, die fast zu 100% ans Internet angeschlossen sind. Viele Bibliotheken versuchen vor dem Hintergrund des technischen Fortschritts Innovationen zu realisieren. Neue Technik, neues Kulturangebot, Workshops für verschiedene Zielgruppen im Umkreis der Bibliotheken werden neben der traditionellen Literatur angeboten.

In Skandinavien unterscheiden wir zwischen *Volksbibliotheken*² und *wissenschaftlichen* oder *Forschungsbibliotheken*³. Außerdem gibt es in allen Ländern verschiedene Spezialbibliotheken, wie z. B. Firmenbibliotheken, Privatbibliotheken, Bibliotheken in Museen und anderen Instituten. Diese Bibliotheken sind in die folgenden Betrachtungen nicht mit einbezogen.

In den skandinavischen Ländern gibt es in jeder „Kommune“⁴ eine oder mehrere Volksbibliotheken. Falls es mehrere gibt, gliedert man sie in Haupt- und Filialbibliotheken. Manchmal gibt es auch mobile Einheiten, sog. Bücherbusse. Die Kommune selbst gibt den Bibliotheken die Rahmenbedingungen und bestimmt das Budget. Ursprünglich hat in Dänemark, Norwegen und Finnland der Staat Mittel für die Bibliotheken zur Verfügung gestellt, um sie dann allmählich den kommunalen Behörden zu überlassen. In Island und Schweden waren es schon immer (fast) rein kommunale Einheiten, sowohl was die Bewirtschaftung als auch die Verantwortlichkeit angeht. In jedem „Län“ oder „Fylke“⁵ gibt es eine „Läns-“ oder „Fylkesbibliothek“, die den Kommunen in der jeweiligen Provinz z. B. mit Literatur, Informationsmaterial, Ausbildung von Bibliothekspersonal, Teilnahme an verschiedenen Projekten hilft und diese als übergreifende Organisation unterstützt. Gegründet wurden diese Bibliotheken, die oftmals keine eigenen Sammlungen haben, sondern sich in den größten Bibliotheken ihrer Provinzen „einkaufen“, um zwischen den armen und den reichen Kommunen

der jeweiligen Provinz einen Ausgleich zu schaffen. Finanziert werden sie teils mit staatlichen Mitteln, teils mit Mitteln, die von der jeweiligen Provinzregierung gestellt werden.

Die Nationalbibliotheken, deren Aufgabe darin besteht, das nationale literarische Kulturerbe aufzubewahren, zählen zu den wissenschaftlichen Bibliotheken. Im Allgemeinen zählt man sonst noch die Universitäts- und Hochschulbibliotheken dazu. In neuester Zeit werden überall in Skandinavien neue Universitäten und Fachhochschulen⁶ gegründet. Hier werden die Bibliotheken besonders gefördert, da man der Überzeugung ist, dass sie wichtig sind, um die neuen pädagogischen Methoden, wie z. B. das PBL (Problem Based Learning) implementieren zu können.⁷ Der Staat finanziert diese Bibliotheken entweder direkt oder indirekt. Im letzteren Fall gehen die Mittel erst an die jeweilige Universität/Fachhochschule und von dort werden sie an die verschiedenen Fakultäten und andere Institutionen verteilt. In Schweden gibt es einen staatlichen Richtwert für Hochschulbibliotheken⁸: Fünf Prozent des Gesamtbudgets der Universität/Fachhochschule sollte der eigenen Bibliothek zukommen; z. Zt. bewegt sich dieser Prozentsatz zwischen zwei und sieben Prozent, aber zur Orientierung ist der Richtwert sehr wichtig.

Gesellschaftliche Bedeutung der Bibliotheken

Die Volksbibliotheken der skandinavischen Länder haben den gleichen Ursprung wie in anderen europäischen Ländern und sind heute vorwiegend von anglo-amerikanischen Einflüssen geprägt. Sie stammen aus der Zeit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts (vgl. Thorhauge 1988; Lindström 1996). Zu dieser Zeit haben gebildete Personen öfter ihre privaten Sammlungen entweder in öffentliche Bibliotheken umgewandelt oder sie haben die Allgemeinheit eingeladen, ihre Sammlungen vor Ort zu nutzen. Auf diese Art entstand z. B. die Deichmannske Bibliotek in Oslo, die heute noch als Stadtbibliothek dient. Oftmals jedoch war das Recht, Bücher auszuleihen, ausschließlich Männern vorbehalten.

Noch im 19. Jahrhundert waren öffentliche Bibliotheken, wie man sie heute kennt, rar. Die ältesten sind gut 150 Jahre alt. Ende des 19. Jahrhunderts wurde auf Initiative von Arbeiter- und sozialen Bewegungen auch in kleineren Städten und Ortschaften eine ganze Reihe von Bibliotheken eröffnet. Ziel dieser Bewegungen war es, dem „Volk“ eine bessere „Bildung“ zu geben und den Menschen zu helfen, z. B. vom Alkoholismus wegzukommen oder eine bessere Arbeit zu finden. Um 1920 wurden staatliche Bibliotheksgremien gegründet und das erste Bibliotheksgesetz wurde in Dänemark erlassen. Dieses galt als Modell

für die anderen nordischen Länder. Allerdings bekam Schweden erst im Jahr 1996 sein erstes Bibliotheksgesetz⁹. In allen Ländern außer in Island ist es gesetzlich festgelegt, dass die Ausleihe gebührenfrei sein soll, zumindest was Printmedien angeht. Doch z. B. für Videos können Entgelte genommen werden, und wie es in der Zukunft mit den elektronischen Medien aussehen wird, wenn Bibliotheken laut EU-Direktiven keinen freien Zugang mehr z. B. zu Datenbanken haben sollen, wird sich zeigen. Im Übrigen sind die Gesetze mehr als Rahmengesetze anzusehen, ohne detaillierte Bestimmungen bzgl. Medien, Lokalitäten oder Personal. Das Fehlen von detaillierten Bestimmungen kann allerdings zum Problem werden, wenn z. B. plötzlich eine Bibliothek wegen Sparmaßnahmen geschlossen werden muss.

Interessanterweise sind in allen skandinavischen Bibliotheksgesetzen auch elektronische Medien und Datenbanken genannt, die die öffentlichen Bibliotheken ihren Besuchern zur Verfügung stellen sollen.

Positionierung der Bibliotheken in der Kultur- und Bildungslandschaft

Die Kultur- und Bildungsbereiche der skandinavischen Länder heben die Rolle der Bibliotheken stark hervor. Das Buch soll nach wie vor an erster Stelle stehen, auch wenn andere Medien an Bedeutung zunehmen. Merkwürdig ist daher, dass es meistens sehr viel leichter ist, einige hunderttausend Kronen (bzw. finnische Mark) für Computer zu bekommen als mehr Mittel für den Kauf von Büchern. Oftmals werden sogar die Mittel für gedruckte Medien gekürzt und gleichzeitig die Mittel für technische Innovationen erhöht.

Man kann leicht den Eindruck gewinnen, dass sich alle skandinavischen Bibliotheken gleichen, da es im Grunde eine gemeinsame Verständigung über Aufgaben, Ziele und Qualitäten und ein gemeinsames Verständnis und Berufsethos gibt (vgl. Rosenqvist 1996). Dies ist jedoch nicht der Fall. Dänemark hat z. B. als erstes Land die tiefgreifenden Qualitätsdiskussionen begonnen, während man in Norwegen die „Zielgruppen“ der Bibliotheksarbeit diskutiert hat. Kinder und Jugendliche werden dort als wichtige Zielgruppen angesehen, was auch in Schweden der Fall ist. In Norwegen meint man auch, dass der Service für Politiker und andere Aktive in der Gesellschaft wichtig ist, und hier debattierte man mehr als in den übrigen Ländern über die Ausbildung der Bibliothekare (vgl. Aurén u. a. 1991).

Die Zusammenarbeit zwischen Volks- und Schulbibliotheken sowie die intensivere Zusammenarbeit mit anderen Organisationen im Bereich Kultur und

Bildung sind wichtige Diskussionspunkte in allen Ländern. In Schweden wird heute immer häufiger von Zusammenarbeit bis hin zur totalen Integration von Volks- und Forschungsbibliotheken in einem Gebäude gesprochen. Beispiele hierfür sind die neugebaute Stadt- und Hochschulbibliothek in Härnösand (vgl. Nørby 2000) und die geplante Stadt-, Läns- und Hochschulbibliothek in Visby. In Island ist es seit jeher eher selten, dass eine Volksbibliothek in einem separaten Gebäude angesiedelt ist. Oftmals hat man schon von Anfang an die Bibliothek z. B. mit Kunstgalerien, Seefahrtsmuseen und lokalen Archiven zusammengeführt. Ein Beispiel ist hier die Stadtbibliothek in Akureyri. In vielen kleinen Kommunen ist die Volksbibliothek auch Schulbibliothek und demnach in der Schule oder in der Kirche (vgl. Thorhauge 1988, S. 58) verortet.

Entwicklungstendenzen in den 80er Jahren

Charakteristisch für die Entwicklung der 80er Jahre waren die Folgen der wirtschaftlichen Probleme. Dänemark geriet als erstes skandinavisches Land in ökonomische Schwierigkeiten und wurde somit Vorreiter bei der Auseinandersetzung mit Fragen wie z. B. der Effektivierung der Arbeit und der „Value-for-money“-Perspektive in Bibliotheken. Neben Qualitäts- und Managementfragen spielten dabei Diskussionen darüber eine Rolle, womit sich die Bibliothek *eigentlich* beschäftigen soll: Bücherausleihe, Informationsvermittlung, Vermittlung von kulturellen Erlebnissen, als ökonomischer Faktor für schwache Regionen, als Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung etc. Eine Reihe von Untersuchungen wurden durchgeführt (vgl. Kristiansson & Kajberg 1994; Enmark 1990), um wissenschaftlich zeigen zu können, dass Umorientierung, Umstrukturierung, Umorganisation (z. B. waren neue Führungsmodelle erforderlich) und schließlich die Einführung von neuen Techniken, besonders der Informationstechnologie, notwendig seien.

In Schweden hat man auch ein paar Versuche mit Bibliotheken durchgeführt, sie Unternehmern zu überlassen, die versuchen sollten, sie ökonomisch mit Gewinn zu betreiben. Das bekannteste Beispiel ist Åre. Dort hatte Ende der 80er Jahre ein Bibliothekar die Rolle des Unternehmers übernommen, war aber genau wie bei anderen Beispielen damit gescheitert. Öffentliche Bibliotheken können nicht privat mit Gewinn betrieben werden, wenn man die demokratische Funktion beibehalten will, dass jeder Bürger das Recht hat, sich kostenlos zu informieren, sei es durch Printmedien oder digitale elektronische Medien.

Entwicklungstendenzen in den 90er Jahren

Die Frage „Hat die Bibliothek einen eigenen Wert für die Menschen, die im Umkreis wohnen, und worin liegt dann dieser Wert?“ wurde in den 90er Jahren vertieft und verschärfte sich mit der Entwicklung der Informationstechnik.

In den 90er Jahren hat man sich erst einmal damit beschäftigt, eine Menge von neuen Themen, neuen Zuständen und neuen Entwicklungstendenzen zu definieren, u. a. folgende (vgl. Kristianssen & Kajberg 1994, S. 31):

- Informationsrevision
- Total Quality Management
- Zugang zu Informationen
- Information Overload
- Informationsökonomie
- Informationspolitik
- Social Intelligence.

Ich möchte hier hinzufügen:

- Information literacy
- Knowledge
- Fernausbildung
- Lifelong Learning.

Diese Themen sind meiner Meinung nach nicht nur für Volksbibliotheken, sondern auch für die wissenschaftlichen Bibliotheken vor dem Hintergrund des „Lifelong“ und „Distance Learning“ außerordentlich wichtig.

Mit einigen der Themen hat man begonnen. Zum Beispiel haben etliche skandinavische Bibliotheken verschiedene Qualitätsuntersuchungen nach der TQM-Methode (Total Quality Management) gemacht. Hier betont man, dass Qualität letztendlich das ist, was der Benutzer als Qualität bezeichnet (vgl. Haines Taylor & Wilson 1990). Der finnische Kommunalverband hat gerade das Projekt „Die Bibliothek und die Qualität“ gestartet, an dem zehn Bibliotheken teilnehmen (vgl. Roth-Bernsteiu-Wiesner 1999). Sie überlegen sich, wie unterschiedliche Bibliotheken in einer Region miteinander verglichen werden können, und sie wollen auch definieren, was „Qualität“ für sie bedeutet.

Laut Kristiansson & Kajberg ist der Begriff „Social Intelligence“ so zu deuten, dass es ein strategisches Werkzeug ist, mit dessen Hilfe man eine Organisation analysieren kann. „Social Intelligence“ ist synonym mit gut entwickelten sozialen Interaktionsfähigkeiten und ein Werkzeug, mit dessen Hilfe eine Gesellschaft, eine Organisation oder eine Einzelperson ihre Umgebung untersucht, um sich zu orientieren und zurechtzufinden (ebd., S. 32). Allzu lange haben wir traditionell immer wieder das Gleiche getan und haben geglaubt, dass dies das einzig Richtige gewesen ist und sein wird. Durch „Social Intelligence“ kann man die Informationsgesellschaft, sowohl deren Akteure als auch deren Entwicklung, auf einem regionalen, einem organisatorischen und einem Individualniveau erforschen. Erst dann kann man etwas darüber sagen, wie die

Bibliotheken in Zukunft z. B. Erwachsenenbildung unterstützen oder wie sie besser mit dem Übermaß an Information zurechtkommen können. Hier müssen dann auch die anderen oben genannten Begriffe näher erforscht werden.

An dieser Stelle möchte ich zwei Beispiele vorstellen, die als „Social Intelligence“-Untersuchungen betrachtet werden können.

A. Das GÖK-Projekt¹⁰

Ziel des GÖK-Projektes war es, die Bibliotheken innovativ zu gestalten und die Erfahrungen mit einem dreistufigen Aufbau einer Bibliothek, wie er aus Deutschland zum Beispiel in Gütersloh bekannt ist, in Schweden zu implementieren.¹¹ Unterstützt und gefördert wurde das Projekt von dem schwedischen „Kulturråd“, ein staatliches Gremium für nationale Kulturfragen innerhalb des Kulturministeriums, zu denen auch die Volksbibliotheken gehören (die wissenschaftlichen Bibliotheken ressortieren unter dem Ausbildungsministerium). Es gab in Kalmar, als man das GÖK-Projekt 1989-1992 durchführte, Auseinandersetzungen, weil der damalige Chef der Stadtbibliothek Bücher etwas unkonventionell ausrangieren wollte, um die neuen Medien besser präsentieren zu können. Heutzutage haben fast alle öffentlichen Bibliotheken diese Ideen aufgenommen.

Die Auswertung, die nach den Auseinandersetzungen von Forschern der Universität in Göteborg vorgenommen wurde, stellte u. a. fest, dass Bibliothekare oft sehr konservativ arbeiten und dass Innovationen nur sehr schwer in der Organisation und durch alle Ebenen eingeführt werden können (vgl. Evaluating ... 1995). Dass die Stadtbibliothek Kalmar es dennoch versucht hat, wurde lobend festgestellt; dass es allerdings auch Kolleginnen gab, die sich nur schwer damit zurechtfinden konnten, wurde auch erwähnt, und man stellte fest, dass es für die Zukunft der Volksbibliotheken notwendig sei, sich der Umgebung anzupassen. Eigentlich bedeutet das nur, dass der Besucher oder Kunde oder wie man den Nutzer der Bibliothek nennen möchte, in den Vordergrund gerückt wird und sich das Bibliothekspersonal zurücknimmt. Sehr lange war es umgekehrt, d. h., das Bibliothekspersonal hat sich als „Erzieher“, Spezialist usw. gesehen und dabei nicht realisiert, dass sehr viele Bibliotheksnutzer ihre eigenen Spezialisten sind.

B. Findet die Bibliothek wirklich jede Antwort?

Bei der Stadtbibliothek in Tønsberg in Norwegen hat man drei Jahre lang ein Qualitätsuntersuchungsprojekt (1992-1995) mit dem Titel „Die Bibliothek findet die Antwort“ durchgeführt. Schließlich ist es das, was wir immer behaupten. Ein Teilprojekt bekam den Titel „Findet die Bibliothek die Antwort?“

(vgl. Salvesen & Ulvik 1994). Der Ausgangspunkt dieses Projektes war, dass man anfangs daran zu zweifeln, ob das Bibliothekspersonal wirklich die korrekten Antworten auf gestellte Fragen geben kann. In Dänemark hatte man 1987 eine ähnliche Untersuchung durchgeführt und dabei festgestellt, dass etwa 50% der Fragen korrekt beantwortet wurden (vgl. Hansen u. a. 1987). In Norwegen hatte man die Hypothese, dass es hier ähnlich sein würde. Es gab ein großes Aufsehen, als man feststellen musste, dass nur 23,8% der Fragen richtig beantwortet wurden. Man hat dann gesagt, dass die Untersuchungsmethoden (in Norwegen wusste das Bibliothekspersonal nicht, dass es untersucht wurde, da das Untersuchungspersonal als verdeckte Kunden kam; in Dänemark wurden die Fragen sowohl offen als auch verdeckt gestellt) nicht die gleichen gewesen seien und auch die Art der Fragen nicht vergleichbar war. Trotzdem konnte man ja nicht verleugnen, und man wollte es auch gar nicht, dass das Ergebnis niederschmetternd schlecht war. Als ein paar Jahre später auch in Schweden eine ähnliche Untersuchung durchgeführt wurde (vgl. Jansson 1996) und auch hier das Resultat genauso schlecht wie in Norwegen war, begannen die Diskussionen über die Existenzberechtigung der Volksbibliotheken. Diese Untersuchungen haben das Bibliothekspersonal aufgerüttelt und dazu geführt, dass viele Direktoren mitsamt ihrem Personal oftmals zum ersten Mal gründlich die qualitativen Aspekte der Bibliotheksarbeit, vor allem die informative Aufgabe, analysiert haben. Dies wiederum hat sicher dazu geführt, dass die skandinavischen Bibliotheken mittlerweile recht gut für die Zukunft in der Informationsgesellschaft gerüstet sind.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die skandinavischen Volksbibliotheken auch nach den turbulenten 90er Jahren folgende wichtige Aufgaben haben:

1. Die Voraussetzung für Meinungs- und Redefreiheit schaffen, indem sie lesefördernde Arbeit, z. B. auch bei Kindern und Jugendlichen, bei Rentnern, Arbeitslosen und Behinderten, betreiben.
2. Ein Forum für aktive Bürgerschaft, eine Quelle für Information, Wissen, Erlebnisse und für lebenslanges Lernen bieten.
3. Mit der starken Verankerung in der lokalen Gesellschaft (z. B. Dorf oder Stadtteil) das Kulturerbe sichtbar machen.
4. Einen spannenden, sozialen Treffpunkt und eine Arena für neue Ideen und Gedanken anzubieten, wo man zwangsfrei mit anderen diskutieren, Gedanken austauschen, gute Ratschläge bekommen, im Internet surfen kann usw.

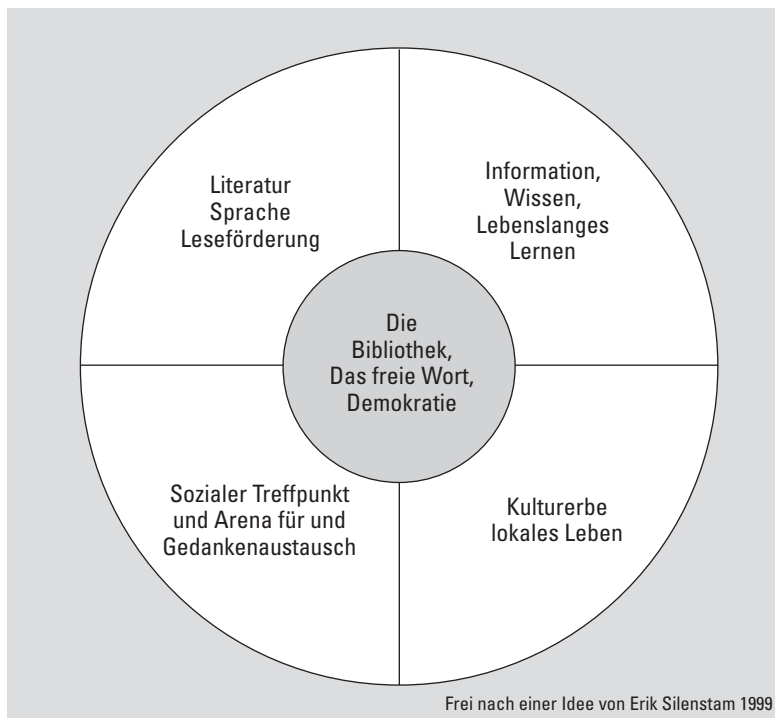


Abb. 1: Die Aufgaben der Volksbibliothek

Innovative Modelle der Bibliotheksarbeit

„Kalmarmodell“ für Schulbibliotheken

Die Zusammenarbeit zwischen Volks- und Schulbibliotheken hat eine lange Tradition in Skandinavien. Die Grundidee war, dass man mit den Kindern anfangen muss, damit sie später den Weg in die Bibliothek finden. Dänemark hat hier lange eine führende Position eingenommen und u. a. fantastische Kinderbibliotheken gebaut. Auch Schweden ist hier führend. Anfang der 80er Jahre hat sich die Stadtbibliothek in Kalmar profiliert, indem man sehr bewusst mit den Grundschulen (also Jahrgänge 1 bis 9) zusammenarbeitete und nach den neuesten Lehrplänen die sog. „untersuchende Arbeitsweise“ (die man heute „Problem Based Learning“ nennt) einführen wollte. Hierzu brauchte man gut ausgerüstete Schulbibliotheken und spezielle Programme, wie Kinder systematisch mit den Beständen von sowohl Schul- als auch Volksbibliotheken vertraut gemacht werden könnten (vgl. Kühne 1993). Regelmäßig wurden die Schulkinder in ihre eigenen Schulbibliotheken und in die Stadtbibliothek eingeladen und haben dort

unter bibliothekarischer Führung einen ganzen Vormittag auf den verschiedensten Gebieten „geforscht“.

In dem Projekt stellte sich heraus, dass Bibliothekare selten in Lehrprozesse einbezogen werden und dass die Bibliothek kaum als pädagogisches Werkzeug von den Lehrern genutzt wird und man einfach nicht sieht, welches Potential die Bibliothek haben könnte, wenn man den Schülern zeigt, wie und wo man Informationen erhalten kann, welche Art von Informationen, wie man sie qualitativ bewerten kann, wie man sie verwendet usw. An diesen Punkten setzte das Projekt an. Das Kalmarmodell wurde in vielen anderen schwedischen Städten als Beispiel genutzt, und es fand auch in Finnland und Deutschland Resonanz (vgl. Kühne 1995).

Modellbibliothek in Ljusdal

Nach 1949 (vgl. The Unesco ... 1949) hat die Unesco 1994 ihr letztes Volksbibliotheksmanifest veröffentlicht (vgl. The Unesco ... 1994). Danach hat man 1995 vier sog. „Modellbibliotheken“ ausgewählt, um zu sehen, wie die Ideen praktisch umgesetzt werden können. Eine dieser Bibliotheken ist in Ljusdal, Schweden, die anderen sind in Bulawayo, Zimbabwe; Vila Verde, Portugal und Rakvere, Estland (vgl. Almerud 1997). Ljusdal ist eine kleine Stadt (20.000 Einwohner) auf einem großen Areal, was bedeutet, dass die Entfernungen in der Stadt sehr groß sind. Das Bibliothekswesen besteht aus einer Hauptbibliothek, fünf Filialen und einem Bücherbus. Die Arbeitslosigkeit war höher als der Durchschnitt Schwedens (damals mehr als 13%) und das Ausbildungsniveau niedriger. Die Politiker haben das Angebot der Unesco und des schwedischen „Kulturråds“ ohne zu zögern angenommen, zumal die Intentionen der Unesco den eigenen Vorstellungen sehr nahe kamen, das Bibliothekswesen der Stadt zu entwickeln, vor allem Volks- und Schulbibliotheken besser aufeinander abzustimmen und teilweise zu integrieren. Überhaupt stand und steht hier die Zusammenarbeit zwischen Schule und Volksbibliothek sehr hoch auf der Agenda. Der zuständige Politiker im Freizeit- und Kulturamt betont immer wieder, wie wichtig es ist, dass Kultur, wozu selbstverständlich die Bibliotheken gezählt werden, ein natürlicher Bestandteil von anderen Aktivitäten wird, im Besonderen in Aktivitäten, denen sich Kinder und Jugendliche zuwenden. Natürlich steht der Bibliothekskatalog jetzt im Internet, und die Anzahl der Besucher und der Ausleihe liegt höher als der Durchschnitt in Schweden. Besucher haben Zugang zum Internet in der Bibliothek und sie haben auch eine Menge Leseplätze zur Auswahl. Man hat mit der Hochschule in Ronneby, die sich auf Forschung und Entwicklung im IT-Bereich spezialisiert hat, Kontakt aufgenommen und arbeitet jetzt mit ihr zusammen, um den Einwohnern Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, über das Internet an verschiedenen Kursen teilzunehmen. Es ist jedoch nicht so,

dass Ljusdal aufgrund dieser besonderen Stellung als Modellbibliothek mehr staatliche Mittel bekommen hat. Die Absicht, die hinter der Auswahl stand, war ja, zu sehen, ob sich eine „gewöhnliche“ Bibliothek ohne zusätzliche Mittel, aber mit neuen Ideen und Ambitionen zu einer Bibliothek im Sinne des Unesco-Manifestes entwickeln könnte. Nach zwei Jahren hat man gesehen, dass vieles relativ glatt ging, hauptsächlich, weil die führenden Politiker positiv eingestellt waren und keine Kürzungen im Budget vornahmen, was zu dieser Zeit überall in Schweden üblich war. Als 1997 die erste Auswertung durchgeführt wurde, hat man ein generelles Lob ausgesprochen, wie sehr das neu entwickelte Bibliothekswesen zur allgemeinen Entwicklung der Stadt beigetragen hat.

Es gab jedoch auch einige kritische Punkte. Man hat angemerkt, dass die Schulbibliotheken generell zu wenig Mittel bekämen, ebenso die sog. „aufsuchende Wirksamkeit“, womit man die Arbeit meint, die in schwedischen Bibliotheken durchgeführt wird, um den Menschen einen Service anzubieten, die nicht selber in die Bibliothek kommen können. In erster Linie handelt es sich um Kranke oder Behinderte, die von Bibliotheksangestellten entweder zu Hause oder in Kranken-, Pflege- und dergl. Heimen besucht werden, die gewünschte Bücher mitbringen und neue Bestellungen aufnehmen. Es geht aber auch um Besuche in Gefängnissen, in Firmen, Kindergärten, Altersheimen usw., eine Tätigkeit, die heute leider mit den gekürzten Etats der 90er Jahre nicht mehr so funktioniert wie früher. In Ljusdal wurde auch bemängelt, dass man sehr wenige Medien wie Videofilme und CDs hatte, was dort dazu führte, dass Mittel dafür im Budget für die nächsten Jahre vorgesehen wurden. Schließlich hat die Auswertung auch darauf aufmerksam gemacht, dass man das allgemeine Lesevermögen der Bevölkerung zu wenig beachtet hat und dass man einen Plan aufstellen sollte, um Menschen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben, zu erreichen.

Bibliotheken als Informationszentren

Eine Bibliothek gleichzeitig als Informationszentrum anzusehen ist für einen skandinavischen Bibliothekar ganz natürlich. Århus Kommunes Biblioteker in Dänemark ist hier ein sehr gutes Beispiel. Obwohl Ende der 80er- bis Mitte der 90er Jahre das Budget stark gekürzt wurde, 15 Filialbibliotheken geschlossen werden mussten und das Personal von 361 (1987) auf 288 (1992) Vollzeitstellen gekürzt wurde, hat man die Bibliothek entwickelt statt abgewickelt (vgl. Stormbom 1995). Dieses konnte vor allem durch Neuorganisation der ganzen Bibliothek erreicht werden. Ein wichtiger Punkt dabei war die Überlegung, dass alle Angestellten wissen sollten, welche Arbeitsaufgaben die Kollegen/Kolleginnen hatten, um dadurch den Bibliotheksbesuchern einen besseren Service bieten zu können. Eine Grundeinstellung war dabei: „Für den Kunden

spielt es keine Rolle, wer ihn bedient, Hauptsache, er bekommt, was er haben möchte.“ 1992 wurde ein neues EDV-System eingeführt, welches soweit wie möglich selbstinstruierend war. Wenn das Personal gekürzt wird und die Besucheranzahl steigt, muss man eine neue Lösung finden, und die heißt, hier wie in den meisten anderen Bibliotheken aller Art, „Selbstbedienung“. Wenn die Besucher weitgehend einfachere Fragen selber beantworten können, dann kann das Personal den Besuchern helfen, die kompliziertere Fragen haben und eine intensivere Recherche verlangen. Früh waren alle Bibliotheken in der Stadt ans Internet angeschlossen. Man hat sich deutlich um die „Schwächeren“ in der Kommune gekümmert und hat versucht, die Suche im Netz so anwenderfreundlich wie möglich zu machen. Da man viele Ausländer und Gastarbeiter in der Kommune hatte, hat man sehr früh damit angefangen, fremdsprachige Zeitungen direkt auf dem Bildschirm zum Lesen zur Verfügung zu stellen, was sehr häufig nachgefragt wurde. Den Einwohnern der Kommune hat man auch geholfen, sich über alle möglichen Fragen des täglichen Lebens, z. B. wo man Arbeit sucht, wo man hingehen kann, um Sozialunterstützung zu bekommen usw., zu informieren. In Århus war dieses Konzept sehr erfolgreich.¹²

Eine Initiative in Schweden, die allerdings nicht von der Bibliothek ausging, sondern von dem Advokatenverbund in Kalmar, ist sehr erfolgreich gewesen. Diese Initiative hat dazu geführt, dass einmal pro Woche ein Anwalt in der Stadtbibliothek sitzt und sich Fragen von Bürgern anhört. Einfachere Fragen werden sofort und kostenlos beantwortet, bei schwierigeren Fragen bekommt der Kunde erst später eine Antwort, und je nach Schwierigkeitsgrad muss man dafür bezahlen. Auch die Anwälte hatten in der Rezession unter einer mangelnden Anzahl an Klienten zu leiden, und dieses war eine Möglichkeit, mit Kunden in Berührung zu kommen. Eine Zusammenarbeit also, die sowohl für die Advokaten als auch für die Bibliothek positiv gewertet wurde.

Verhältnis der Bibliotheken zur Erwachsenenbildung

Lifelong Learning

Obwohl es „Lifelong Learning“ oder „Lebenslanges Lernen“ eigentlich schon immer gegeben hat, spricht man erst seit den 70er Jahren deutlicher davon. Mitte der 90er Jahre bekam der Begriff jedoch u. a. durch die Proklamationen der EU zu Wachstum und Beschäftigung (vgl. Kommissionen ... 1994) und zu Ausbildung (vgl. Europeiska Kommissionen ... 1996) teilweise eine neue Bedeutung. Hinzu kam 1996 das europäische Jahr für das lebenslange Lernen. In diesem Jahr wurde auch der Bericht von der von UNESCO bestimmten internationalen Kommission für Ausbildung für das 3. Jahrtausend herausgegeben.

Inzwischen wird überall von Lifelong Learning gesprochen. Manche Politiker glauben hierdurch Arbeitslosigkeit zu verhindern oder zumindest zu verringern, auf jeden Fall soll dem Bürger nahegelegt werden, dass er mit seiner Freizeit etwas Sinnvolles anfangen und seine Kompetenzen sowie sein Wissen vergrößern sollte. Ungeheure Summen sind investiert worden, um vor allem Schulen mit neuer Technik auszurüsten. Dass auch Bibliotheken eine Rolle spielen können und sollen, um Menschen, die nicht mehr in die Schule gehen, beim lebenslangen Lernen zu unterstützen und mit Techniken zu helfen, das scheint den Beschlussfassern selten eingefallen zu sein. Durch die verschiedenen Programme, die eingerichtet worden sind (vgl. Häggström 1998), ist jedenfalls in Schweden die Bibliotheken von einer immer größeren Anzahl von Menschen genutzt worden, ohne dass dementsprechende Mittel zur Verfügung gestellt wurden. Im Gegenteil: Als in Schweden das sog. „Kunskapslyft“ (ungefähr „Wissenshebung“) eingeführt wurde, um Menschen, die nur geringe Schulbildung hatten (d. h. Grundschule, Jahrgänge 1 bis 9), zur Schulbank zu locken, damit sie die Hochschulreife erlangen, bekamen die Bibliotheken fast gar keine Zuschüsse, obwohl die allermeisten Schüler in die Bibliotheken kamen, um dort ihr Referenzmaterial zu holen.

Versuch einer nationalen Strategie für lebenslanges Lernen

Anfang März 2000 führte in Schweden eine Gruppe Bibliothekarinnen zusammen mit Lehrern und Schuldirektoren aus dem Bereich der Erwachsenenbildung einen Workshop durch, um eine nationale Strategie zur Klärung der Rolle der Bibliotheken und einer entsprechenden Förderung auszuarbeiten. Initiatoren des Workshops waren die Gewerkschaften für Bibliothekare (DIK) und für Lehrer und Rektoren (SLF). Unterstützt wurde die Initiative sowohl vom Unterrichts- als auch vom Kulturministerium. Man hatte eingesehen, dass niemandem gedient ist, wenn die Bibliotheken „vergessen“ werden und sowohl die Studierenden als auch Lehrer und Bibliothekspersonal darunter leiden, wenn wegen Geldmangels nicht genügend Material für die Studien vorhanden ist.

Unter Führung von Peter Almerud wurde ein Papier verfasst,¹³ das demnächst sowohl dem Unterrichts- als auch dem Kulturministerium überreicht werden soll. In diesem Paper wird u. a. Folgendes erklärt (vgl. Almerud 2000):

„Wir befinden uns in einer Übergangszeit ...“: Alte Lösungen gelten nicht mehr, heute konzentriert man sich auf Globalisierung, die neue Ökonomie und Informationstechnologie. Die Medienlandschaft verändert sich und die Kenntnis, wie man Informationen findet und bearbeitet, wird immer wichtiger. Der Übergang von lokaler zu globaler Produktion und von der Industrie- zur Informationsgesellschaft hat auch eine andere Seite. Die Produktion wird immer wis-

sensintensiver, die Informationsdichte wird immer größer, und das Wissen und Können veraltet immer schneller. In dieser Situation braucht der einzelne Mensch Mittel, um sich zu orientieren.

„Neue Arbeitsformen verlangen gute Bibliotheken ...“: Heutzutage wird der Unterricht, besonders von Erwachsenen, anders betrieben als früher. Lehrbücher in den Klassenzimmern sind nicht ausreichend, und manchmal hat man weder Klassenzimmer noch Lehrbücher im Unterricht. Wenn die Bibliothek gut mit Printmedien, Zeitschriften, Computern usw. ausgestattet und ans Internet angeschlossen ist, wird sie ein immer wichtigeres Element der Ausbildung. Deshalb sollen Lernende in der Erwachsenenbildung, unabhängig von Wohn- oder Studienort oder Art des Unterrichts, Zugang zu Bibliotheken haben, die gut mit verschiedenen, den Studien angepassten Medien (print und elektronisch) ausgerüstet sind. Die Lernenden müssen Anleitung bekommen, wie man eine Bibliothek benutzt, sowie Unterricht im Recherchieren und in der Informationssuche im Internet erhalten. Die Bibliothek in der Erwachsenenbildung funktioniert sowohl als Medienzentrum, als Informationszentrum und als Arbeitsplatz.

„Das Bibliotheksgesetz muss revidiert werden ...“: Obwohl das schwedische Bibliotheksgesetz erst wenige Jahre alt ist, hat man schon jetzt gesehen, dass es unzureichend ist und revidiert werden muss. Die Bibliotheksfunktionen für Erwachsenenbildung müssen hineingeschrieben werden, sowie eine gemeinsame übergreifende Beschreibung für alle Arten der Erwachsenenbildung, die mit staatlichen Mitteln betrieben werden, z. B. Volkshochschulen, komvux (=kommunale Erwachsenenbildung), AMS (Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen), Studienverbände usw. Auch diese sollen in die Bibliotheksfunktion eingegliedert werden.

„Einheitliche Struktur ...“: Bibliotheksfragen und Fragen der Erwachsenenbildung werden heute von einer ganzen Reihe verschiedener Behörden behandelt. Wir brauchen eine einheitliche Struktur, eine mit koordinierenden und ratgebenden Aufgaben für sowohl Unterrichts- als auch Bibliotheksbedürfnisse. Diese Behörde oder dieser „Erwachsenenbildungsrat“ sollte seine Basis in dem Erwachsenenbildungssystem haben, aber auch Repräsentanten des Bibliothekswesens integrieren. Die Schulpläne der Kommunen (laut Gesetz müssen alle Kommunen offizielle, von den Politikern angenommene Schulpläne haben) und die regionalen Entwicklungspläne sollten sowohl die konkrete Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen als auch die Bibliotheksfunktion beachten.

„Zusammenarbeit zwischen Bibliotheken ...“: Zusammenarbeit ist besonders für kleine Kommunen wichtig (über die Hälfte der 288 Kommunen in

Schweden haben weniger als 15.000 Einwohner). Der Medienbestand einer Kommune, ob er in einer Schule, in einer Volksbibliothek, in einer Lehrmittelzentrale oder in einer Universitäts-/Fachhochschulbibliothek steht, soll als ein einziger gemeinsamer Bestand angesehen werden. Mit einem nationalen Gesamtkatalog wird das bald sehr viel einfacher werden.

„Die Bibliothek im Unterricht ...“: Jede Ausbildung soll einen Arbeitsplan haben, der die Bibliotheksfunktion beinhaltet. Auch gemeinsame Fortbildung für Ausbildungsträger, Lehrer und Bibliothekare ist notwendig. Als Konsequenz der neuen Arbeitsweise im Unterricht muss selbstverständlich jede Ausbildung Zugang zu Bibliothekaren haben, die außerdem pädagogisch geschult sein müssen, um sowohl Lehrern als auch Schülern bei der Informationssuche und beim Strukturieren des Suchens behilflich sein zu können. Also muss der Bibliothekar ein Mitglied der Arbeitsgruppe an der Schule sein, Lehrer und Bibliothekare müssen zusammenarbeiten, gemeinsam planen und deshalb auch mehr über die Rollen der anderen Berufsgruppe lernen (vgl. Kühne 1993).

„Offenheit ist wichtig ...“: Bibliotheken für Erwachsenenbildung sollen, genau wie eigentlich alle Bibliotheken, zentral gelegen und sowohl tagsüber als auch abends geöffnet sein. Kompetente Bibliothekare sollen immer zur Stelle sein. Dies ist vielerorts sehr verschieden. Die Bibliothek soll gleichzeitig das IT-Zentrum der Erwachsenenbildung sein. Das bedeutet, dass der ganze Medienbestand inkl. Lehrbüchern als Datei vorliegen muss, dass Computer mit Internetanschluss, Suchmöglichkeiten und Möglichkeiten zum Schreiben sowie CD-ROMs, Computerprogramme und ständig IT-kompetentes Personal vorhanden sind. Der Computer soll als ein pädagogisches Werkzeug gesehen werden.

„Ausbildung von Lehrern und Bibliothekaren ...“: Lehrer brauchen mehr Kenntnisse in Informationssuche, Bibliothekare brauchen mehr Pädagogik und gemeinsam müssen sie darauf aufmerksam gemacht werden, welche Rolle die Bibliothek in der Ausbildung spielt und spielen kann. Die Ausbildungsstätten sollen auch gemeinsame Fortbildungskurse für schon ausgebildete Lehrer und Bibliothekare anbieten, an denen auch Schul- und Bibliotheksdirektoren obligatorisch teilnehmen sollten.

Distance Learning – Fernausbildung

Traditionell wird (laut skandinavischem Wortgebrauch) Fernausbildung damit definiert, dass es ein Lern- und Lehrprozess ist, der zeitlich und räumlich von dem Unterrichtsmoment getrennt ist. Dies kann nach altem Brauch durch Korrespondenzstudien geschehen, wie es schon Anfang des 20. Jahrhunderts in Skandinavien geschah. Studierende konnten mit Lehrern Briefe wechseln, in-

dem sie Aufgaben bekamen, sie lösten und den Lehrern schickten, diese korrigiert und mit Bemerkungen versehen zurück bekamen. Heutzutage geht das natürlich über das Netz wesentlich einfacher.

Welche Funktion die Bibliotheken in diesem Zusammenhang perspektivisch einnehmen können, ist Thema des europäischen Projektes DERAL (Distance Education in Rural Areas via Libraries),¹⁴ ein „Telematics for Libraries“-Projekt im 4. Rahmenprogramm der EU. Es startete im Mai 1998 und es wird voraussichtlich im Dezember 2000 beendet (vgl. Kühne 1999; Sigmund 1999).

DERAL möchte den Zugang zu Fernkursen im World-Wide-Web eröffnen und möchte Volksbibliotheken dazu ermutigen, zunehmend ihren Teil an der Informationsübertragung sowie an der Wissens- und Bildungsvermittlung für solche Benutzer zu übernehmen, für die die Teilnahme an „normalen“ Studiengängen problematisch ist. Damit richtet sich DERAL vor allem an jene Personen, die im ländlichen Gebiet leben oder die arbeitslos sind oder an ältere bzw. behinderte Personen oder Ausländer, die normale Universitäten, Hochschulen oder andere weiterführende Ausbildungen nicht besuchen können. Besonders für Frauen in abgelegenen Gegenden kann dies eine Chance sein, sich weiterzubilden, denn viele Untersuchungen haben gezeigt, dass gerade Frauen in solchen Gegenden eine durchschnittlich niedrigere Schulbildung haben als Männer.

Folgende Fragen werden u. a. in diesem Projekt bearbeitet:

- Welche Rollen können die Öffentlichen Bibliotheken und deren Personal bei den neuen technischen Möglichkeiten in der Volksbildung spielen? Welche Zusatzausbildungen braucht das Personal?
- Wie benutzt man auch die traditionellen Medien der Bibliothek dabei am besten als Unterstützung?
- Was muss man sonst noch bedenken (z. B. Aussehen der Lokalitäten, Ökonomie, Technik, Copyright usw.)?

Ziel des DERAL-Projektes ist es, Nutzen aus der neuen Technologie sowie aus einer der weit verbreitetsten Institutionen in Europa, den Volksbibliotheken, als Informationsvermittler und Instrument der Fernausbildung, in ländlichen Gebieten in Zusammenarbeit mit Universitäten, Fachhochschulen oder anderen Bildungseinrichtungen zu ziehen. Für die Zukunft vieler ländlicher Gebiete ist es von großer Bedeutung, Menschen in kaum besiedelten Gebieten derartige Möglichkeiten anbieten zu können. Im Zuge dessen wird dieses Projekt zugleich die Bedeutung der Volksbibliotheken und des Bibliothekspersonals in der zukünftigen Informationsgesellschaft betonen. Ein Gateway zu Fernstudienkursen ist inzwischen im Internet eingerichtet worden.¹⁵

Informationen haben eine zentrale Bedeutung für die moderne Gesellschaft. Die Fachleute der Informationsvermittlung werden eine immer wichtigere Berufsgruppe. Mit den neuen Ausbildungsgängen für Bibliothekare in Bibliotheks- und Informationswissenschaft werden sie als solche Fachleute ausgebildet. Wir müssen nur weiterhin aufpassen, dass unser Wissen und Können immer auf der Höhe der Zeit bleibt. Das setzt vor allem mehr Fortbildung voraus, damit das Bibliothekspersonal sich möglichst schnell und umfassend die neuen Möglichkeiten aneignen kann. Wir haben die große Chance, unser Profil zu schärfen und unser Können den Kunden und den politisch Verantwortlichen zu zeigen. Obwohl unsere Bibliotheksdienste viel genutzt werden und allgemein ein hohes Ansehen genießen, sind deren Inhalte und Voraussetzungen oft nicht wirklich bekannt. Dies muss geändert werden, sonst werden andere Akteure unsere Aufgaben übernehmen.

Welche Fragen werden wohl in Zukunft im Vordergrund stehen? Es gibt da kleine und größere Probleme, die gelöst werden müssen, damit wir weiterhin unsere Dienstleistungen zufriedenstellend ausrichten können. Wir können kaum damit rechnen, dass wir mehr Mittel zur Verfügung gestellt bekommen, es sei denn für Computer mit noch schnelleren Programmen und zusätzlichen Möglichkeiten. Also müssen wir weiterhin die Organisation derart entwickeln, dass jeder die richtige Sache zum richtigen Zeitpunkt ausführt, und als Leiter/in muss man bedenken, ob das Personal sowohl die richtigen Sachen macht als auch die Sachen richtig macht.

Um effektiver arbeiten zu können, haben nationale Gesamtkataloge höchste Priorität. Wenn ein Fernstudent in eine Bibliothek kommt, ist es ihm egal, ob sich das Gesuchte in einer Volks- oder in einer wissenschaftlichen Bibliothek befindet. Die Hauptsache ist, dass er das Gewünschte erhält.

Die ökonomische Situation bringt noch andere Konsequenzen (vgl. Sahlin 2000). Wir müssen untersuchen, wie die Kernaufgaben der Bibliothek aussehen. Rationalisierung und Erhöhung der Produktion können einige der ökonomischen Probleme lösen, aber wir müssen auch unsere Aufgaben genau im Blick haben. Wir können heutzutage neue Informationsdienste anbieten, aber dann müssen wir andere Angebote einstellen. Die Bibliotheken können wirklich nicht alles machen. Mancher Kunde meint, dass „alles in einer guten Bibliothek wichtig ist“, aber wenn das Geld fehlt, ist es notwendig, sich auf die Kernaufgaben zu konzentrieren und Prioritäten zu setzen. Jede Bibliothek muss selbst ihre Kernaufgaben definieren und bestimmen (ebd., S. 21).

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag ist eine gekürzte Fassung der Expertise „Bibliotheken in Skandinavien“, die für das Projekt EFIL erstellt wurde.
- 2 In Deutschland auch unter dem Begriff „Öffentliche Bibliotheken“. „Öffentlich“ bedeutet in Skandinavien „öffentlich finanzierte“ Bibliotheken, womit auch z. B. die wissenschaftlichen Bibliotheken gemeint sind.
- 3 Es gibt zwar auch einen Unterschied zwischen „wissenschaftlichen“ und „Forschungsbibliotheken“, aber im vorliegenden Beitrag soll darauf nicht eingegangen werden.
- 4 Mit diesem Begriff sind Ortschaften/Landkreise gemeint, die eigenes Kommunalrecht haben, sich selbständig besteuern dürfen und eigenen Kommunalgesetzen folgen können.
- 5 Etwa Landkreis oder Provinz
- 6 Unterschied zwischen Universität und Hochschule: Eine Hochschule vermittelt die sog. Grundausbildung, d. h. bis zum Magisterexamen. Wenn man auch ein sog. Forschungsstudium vermitteln will, muss man Universitätsstatus haben, was u. a. bedeutet, dass an der Universität Professoren lehren müssen, die Doktoranden unterrichten und selbst qualifiziert forschen. Universitätsstatus wird vom Staat erteilt.
- 7 Ich habe selbst 1997/1998 im Bereich Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der Universität in Lund nach der PBL-Methode unterrichtet.
- 8 In Schweden Sammelbegriff für alle Forschungsbibliotheken.
- 9 Bibliotekslag, Svensk Författningssamling, 1996:1596.
- 10 GÖK bedeutet eigentlich Kuckuck auf Schwedisch. Es wurde zusammengesetzt aus den Anfangsbuchstaben der im Projekt teilnehmenden Bibliotheken in Göteborg, Örnköldsvik und Kalmar. Kalmar hat als einzige dieser Städte ihr ganzes Bibliothekssystem mit allen Filialen am Projekt teilnehmen lassen.
- 11 Der dreistufige Aufbau sieht vor, dass den Besucher/innen im Eingangsbereich der Bibliothek aktuelle Bücher und Medien präsentiert werden, dahinter werden die Bücher auf traditionelle Weise angeboten, und auf der dritten Ebene sind Sachbücher und andere Medien aus allen Bereichen zu finden.
- 12 Die Homepage von Århus findet man unter: <http://www.aakb.bib.dk>.
- 13 An dem Workshop und der Erstellung des Papiers habe ich mitgearbeitet, B. K..
- 14 Web-adresse: <http://deral.inf.c.u.lst.ac.uk>
- 15 Zu finden unter: <http://deral.inf.c.u.lst.ac.uk>

Literatur

- Almerud, P. (1997): Folkbiblioteksmanifestets idéer möter vardagen: modellbiblioteket Ljusdal. In: DIK-forum H. 12, S. 4-5
- Almerud, P. u. a. (2000): Biblioteket lyfter kunskapen. Herausgeber: DIK-förbundet
- Aurén, B., Ginman, M., & Vakkari, P. (1991): En jämförande studie av folkbiblioteken i Norden. Förstudie. Åbo
- Bibliotekslag. Svensk Författningssamling 1996, S.1596
- Broady, D. (1981): Den dolda läroplanen. Stockholm
- Delors, J. (1997): Utbildning: Den nödvändiga utopin, Svenska Unescorådets skriftserie nr 1/1997.
- Elkær Hansen, L., Haag Jespersen, B. & Gade Svendsen, L. (1987): Referencearbejdets kvalitet: en undersøgelse. Copenhagen
- Enmark, R. (red.) (1990): Biblioteksstudier. Folkbibliotek i flervetenskaplig belysning, Göteborg

- Europeiska Kommissionen (1996): Vitbok om utbildning. Lära och lära ut. På väg mot kunskaps-samhället. Stockholm
- Evaluating the GÖK project. The Innovative Capacity of the Swedish Library System (1996). In: Rapport från Statens kulturråd, 1995:4. Stockholm
- Haines Taylor, M. & Wilson, T. (1990): Quality assurance in libraries: the health care sector. Ottawa: Canadian Library Association
- Hybbinette, M. & Kühne, B. (1996) Cyrano: ett EU-projekt under Sokratesprogrammet, området Comenius. In: Biblioteksbladet H. 9, S. 269-269
- Häggström, B. M. (1998): Sweden – Library networking for sustained co-operation for the future. In: Buch und Bibliothek, H. 10/11, S. 641-645
- Jansson, B.-L. (1996): Det här var svårt – referenstjänstens kvalitet vid folkbiblioteken. Rapport från Statens kulturråd 1996:3. Stockholm
- Japsen, A. L. (1992): Biblioteket og den gode bog: Hvad styrer folkebibliotekernes anskaffelsespolitik? Copenhagen
- Kirkaas, E. (1999) A library for everybody. In: Scandinavian Public Library Quarterly No. 2, S. 14-17
- Klasson, M. (1990): Mobilisering eller anpassning? Folkbibliotekens roll i ett livslångt lärande. In: Biblioteksstudier. Folkbibliotek i flervetenskaplig belysning. Red: Romulo Enmark. Göteborg
- Kommissionen för de europeiska gemenskaperna (1994), Tillväxt, konkurrenskraft och samskaping. Utmaningarna och vägarna in i 2000-talet. Stockholm
- Kristiansson, M. & Kajberg, L. (1994): Folkebiblioteket i kritisk belysning: Indlæg på nordisk seminar for folkebiblioteksforskning, København, 9.-11. November 1994. Copenhagen
- Kühne, B. (1993) Biblioteket – Skolans hjärna? Stockholm
- Kühne, B. (1995): Die Integration der Bibliothek im Schulunterricht. Fallbeispiel Schweden: die Stadt Kalmar. In: Dankert, B. & Mitrowan, A. (Hrsg.): Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Dokumentation zum Expertenhearing. Gütersloh
- Kühne, B. (1997): CYRANO – Culture Youth Reading Authors Network Opener. In: Information Europe, H. 2, S. 19
- Kühne, B. (1999): Deral: EU-stött projekt för distansundervisning via Internet. In: Ciceron, H. 6, S. 12-15
- Lindström, H. (1996): Människor och idéer i folkbiblioteksrollen. Åbo
- Nørby, K. (2000): Sambo i nød og lust. In: DIK-forum, H. 4, S. 10-11
- Rosenqvist, K. (1996): The Librarian's Conscience – on professional ethics of librarians in the Nordic countries. In: Scandinavian Public Library Quarterly, H. 1, S. 18-23
- Roth-Bernstein-Wiesner, A. (1999): Ein Jahr neues Bibliotheksgesetz in Finnland – Chancen und Tücken. In: Buch und Bibliothek, H. 12, S. 712-714
- Sahlin, G. (2000): New organizational and financial models for Academic Libraries Swedish experiences. In: DF-Revvy, H. 1, S. 19-22
- Salvesen, G. & Ulvik, S. (1994): Finner biblioteket svaret?: utprøvning av referanstenestens kvalitet i norske folkebibliotek. Tønsberg
- Sigmund, K. (1999): DERAL – Distance Education in Rural Areas via Libraries. In: Bücherei-perspektiven, H. 4, S. 2-3
- Silenstam, Erik (1999): Aus: Information från Länsbiblioteket i Uppsala
- Stormbom, S. (1995): Resursknapphet och tyngdpunkterna i biblioteksverksamheten i Norden – en betraktelse i organisationsutveckling. TemaNord 1995: 556. Copenhagen
- Thorhauge, J. (1988): New trends in Scandinavian Public Libraries. Ballerup

The Unesco Public Library Manifesto 1949. In: Unesco Journal of Information Science, Librarianship and Archives Administration, No. 4, 1979

The Unesco Public Library Manifesto 1994. In: Libri, No. 2, S. 171-173

Internetadressen:

Eine gute Homepage (aus Finnland), um zu den skandinavischen Bibliotheken aller Art und in ihre Kataloge zu kommen, bietet die Webadresse: <http://www.folkbiblioteken.fi/bibfact/utland.htm>.

Auch durch die Webadresse von PubliCA kann man zu den (allerdings nur Volks-)Bibliotheken kommen: <http://www.croydon.gov.uk/publica/pblice.htm>. Hier findet man z. B. auch interessante Statistiken und Informationen zu verschiedenen Bibliotheksvereinigungen.

Bibliotheken im Kontext von „lebenslangem Lernen“

Ergebnisse einer Literatur- und Projektrecherche

Einleitung

Die wichtige Rolle, die Öffentliche Bibliotheken in der Wissensgesellschaft spielen könnten und sollten, wird häufig betont – so auch aktuell in der Fachzeitschrift „Buch und Bibliothek“ (vgl. Reisser/Wirrmann 2000. S. 619): Bibliotheken mit ihrem weit verzweigten Netz bieten sich als öffentliche Türen in die neue Informationswelt an. Ihnen kommt ein hoher Stellenwert zu beim Versuch, dem drohenden „Digital Divide“ zu begegnen – der Spaltung der Gesellschaft in jene, die Zugang zu elektronischen Informationsmitteln haben, und solche, denen er verwehrt ist. Bibliotheken können also den Zugang zu den neuen Informations- und Lernmöglichkeiten demokratisieren, indem sie sich als öffentliche, allen zugängliche Orte der Begegnung mit neuen Medien anbieten.

Wie sieht aber jenseits bibliothekarischer Visionen und jenseits von „Sonntagsreden“ – bei seit Jahren anhaltenden massiven Personal- und Sachmitteleinkürzungen und nach Schließung des Deutschen Bibliotheksinstitutes, der zentralen Serviceagentur für die deutschen Bibliotheken¹ – die derzeitige Realität des „Lernortes Bibliothek“ aus? Tatsächlich wird viel über die innovative Rolle von Bibliotheken im Prozess des lebenslangen Lernens geredet: Sie ist Thema von Fachvorträgen und Fortbildungsveranstaltungen. Sie dient als Argument bei Verhandlungen mit Unterhaltsträgern von Bibliotheken, ist Kernpunkt einiger vielbeachteter Bibliothekskonzepte und auch Teil der beruflichen Identität vieler Bibliotheksmitarbeiter/innen. Trotz (oder gerade wegen) der teilweise eher ernüchternden Situation bundesdeutscher Öffentlicher Bibliotheken lohnt es sich, nach bemerkenswerten praktischen Umsetzungen ihrer „innovativen Rolle“ im Prozess des lebenslangen Lernens zu suchen.

Wichtige Fragen in diesem Zusammenhang sind u. a.:

- Wie bereiten sich öffentliche Bibliotheken in der Bundesrepublik konzeptionell und organisatorisch auf ihre Rolle, das lebenslange Lernen in der Wissensgesellschaft zu unterstützen, vor?

- Wird das bibliothekarische Fachpersonal entsprechend auf die neuen Aufgaben vorbereitet und bei deren Erfüllung unterstützt?
- Reagieren Bibliotheken auf veränderte Rollenzuschreibungen auch mit organisatorischen Veränderungen, verstehen sie sich als „lernende Organisationen“?
- Wie weit dienen Bibliotheken bereits als „Türen in die neue Informationswelt“?
- Wo gibt es im Hinblick auf „innovative Lernarrangements in Bibliotheken“ interessante Praxisbeispiele und Projekte, die zur kritischen Auseinandersetzung oder zur Nachahmung animieren und die eigene Konzeption bereichern können?
- Gibt es vergleichbare Entwicklungen und Kooperationsmöglichkeiten im Hinblick auf „verwandte Sparten“ des Kultur- und Bildungssektors?
- Wie sieht die theoretische Seite aus – wie wird von Seiten der Politik, aber auch in der bibliothekarischen Fachöffentlichkeit die Rolle der Bibliothek in der Wissensgesellschaft beschrieben?

Literatur- und Projektrecherche

Es wurde eine Literatur- und Projektrecherche durchgeführt,² deren Ergebnisse dabei helfen können, die oben genannten Fragen z. T. zu beantworten und darüber hinaus gezielt Institutionen und Ansprechpartner/innen zu identifizieren.

Eine zentrale Informationsquelle für die Literatur- und Projektrecherche war die bibliothekarische Fachzeitschrift „Buch und Bibliothek (BuB)“³ einen besonders guten Überblick über den Bereich der bundesdeutschen öffentlichen Bibliotheken. Diese Zeitschrift wurde (ab Jahrgang 1998) einer detaillierten inhaltlichen Auswertung unterzogen. Neben dieser Fachzeitschrift wurden sowohl bibliothekarische als auch pädagogische Datenbanken ausgewertet: In den Datenbanken Dokumentationsdienst Bibliothekswesen (DOBI)⁴, Library Literature⁵, CD-Bildung⁶, Informationssystem Medienpädagogik (ISM)⁷ und in der ERIC-Datenbank⁸ (Educational Resources Information Center) wurden umfangreiche Recherchen durchgeführt.⁹ Darüber hinaus wurde im Juli 2000 an die bibliothekarische Mailingliste ForumOEB eine Anfrage gerichtet und es wurden einige weitere Informationsquellen mitberücksichtigt.

Ziel dieser Recherchen war es einerseits, den Diskurs zum Themenkomplex Bibliothek und lebenslanges Lernen nachzuvollziehen und transparent zu machen. Andererseits sollten praktische Umsetzungen dieses neuen bzw. wieder aktualisierten Rollenverständnisses ausfindig gemacht werden, die in der

bibliothekarischen und bildungswissenschaftlichen Fachliteratur publiziert wurden. Gesucht wurde also nach Literatur und Projekten, die sich mit der Bibliothek als unterstützende Einrichtung für das lebenslange Lernen von Erwachsenen befassen. Im Mittelpunkt der Recherche stand die Bundesrepublik Deutschland, allerdings wurden auch Verweise aus dem anglo-amerikanischen Raum berücksichtigt. Ziel war es, einen Einblick in derzeitige Diskussionen und Aktivitäten zu geben, Vollständigkeit wurde dabei nicht angestrebt. Die Sparte „Öffentliche Bibliotheken“ stand im Zentrum des Interesses. Besonders interessante Literatur und Projekte aus dem Bereich der wissenschaftlichen und der Spezialbibliotheken wurden aber ebenfalls einbezogen.

Die Inhaltsanalyse von „Buch und Bibliothek“ ergab überwiegend Projekthinweise, während die Ergebnisse der Datenbankrecherchen zum weit überwiegenden Teil aus Hinweisen auf unselbständig erschienene Literatur – vor allem Zeitschriftenaufsätze – bestehen.

Insgesamt werden ca. 1.000 Literatur- und Projekthinweise nachgewiesen (teilweise Mehrfachnennungen). Davon entfallen 52 Prozent auf „Buch und Bibliothek“, 24 Prozent auf Dokumentationsdienst Bibliothekswesen, 13 Prozent auf Library Literature, zwei Prozent auf CD-Bildung, vier Prozent auf die Datenbank Informationssystem Medienpädagogik sowie vier Prozent auf ERIC. Die Anfrage an die Mailingliste ForumOEB erbrachte sechs neue Hinweise (ca. 1 Prozent).

Die Ergebnisse dieser Inhaltsauswertung bzw. der Datenbankrecherchen sind kostenlos über die EFIL-Projektseite (<http://www.die-frankfurt.de/efil/>) zugänglich. Es gibt dort zwei Möglichkeiten des inhaltlichen Einstiegs:

- Browsen (Nutzen der systematischen Struktur des Inhaltsverzeichnis)
- Suchen in einer integrierten Datenbank (gezielte Suche nach formalen oder inhaltlichen Kategorien).

Das Inhaltsverzeichnis der Datenbank orientiert sich an zentralen Aspekten der Frage nach der Bedeutung der Bibliotheken im Kontext des „lebenslangen Lernens“. Dazu wurden folgende Rubriken gewählt:

- *Theoretische Überlegungen zur Rolle von Bibliotheken in der Wissensgesellschaft*

Diese Rubrik befasst sich mit den Perspektiven und der künftigen Rolle von Bibliotheken in der Informations- und Lerngesellschaft (22 Prozent der Recherche-Ergebnisse).

- *Innovative Konzepte, Projekte und Forschungen von und für Bibliotheken in der Informationsgesellschaft*

In der zweiten Rubrik werden innovative Konzepte einzelner Bibliotheken und deren praktische Umsetzung vorgestellt. Hinweise auf wichtige Projekte, die Rahmenbedingungen für die neue Rolle von Bibliotheken schaffen helfen, sowie Forschungen von und für Bibliotheken in der Informationsgesellschaft werden hier ebenfalls verfügbar gemacht (19 Prozent der Recherche-Ergebnisse).

- *Informationsdidaktik und Benutzerschulung*

Hier wird auf Literatur und Projekte zu den Themen Informationsdidaktik und Benutzerschulungstheorie sowie auf konkrete Schulungskonzepte und library skills tutorials¹⁰ hingewiesen. Es geht in dieser Rubrik insbesondere darum, wie die Institution Bibliothek ihre Nutzer/innen lehrt, Informationen aus elektronischen Bibliothekskatalogen und aus dem Bibliotheksbestand sowie aus Datenbanken und dem Internet zu beschaffen und zu bewerten (7 Prozent der Recherche-Ergebnisse).

- *Lernender Berufsstand: Aus-, Fort- und Weiterbildung, Lernunterstützung*

Die Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote, mit deren Hilfe Bibliothekar/innen die rasanten Veränderungen in ihrem Berufsfeld und die neue Rolle als Lern-Unterstützer/innen bewältigen können, sind Thema der vierten Rubrik. Beschrieben werden z. B. Mailinglisten, Workshops, Online-Tutorials und Netzwerke (12 Prozent der Recherche-Ergebnisse)

- *Innovationen in der Bibliotheksorganisation*

In dieser Rubrik wird der organisatorische Wandel der Institution Bibliothek beschrieben – ihre Versuche, den veränderten Rahmenbedingungen und Anforderungen zu begegnen, um die innovative Rolle ausfüllen zu können. Neue Organisationsformen und Arbeitszeitmodelle, Leistungsmessung und Zielvereinbarungen, Public-Private-Partnership/Sponsoring sind hier ebenso Thema wie neue Dienstleistungen, zielgruppenspezifische Angebote, besondere Präsentationsformen und Marketingmaßnahmen von Bibliotheken (24 Prozent der Recherche-Ergebnisse). In dieser Rubrik werden darüber hinaus innovative Entwicklungen der Bibliotheksarbeit im ländlichen Bereich zusammengefasst. Es wird deutlich, dass auch „im Kleinen“ einiges möglich ist und Bibliotheken ihre unterstützende Rolle auch außerhalb großstädtischer Strukturen annehmen und ausfüllen können (2 Prozent der Recherche-Ergebnisse). Zudem sind in dieser Rubrik besonders originelle und innovative Veranstaltungen verzeichnet. Veranstaltungen, in denen die Bibliothek als lebendiger Ort sichtbar wird, ein Ort, an dem die Ver-

knüpfung unterschiedlichster Erfahrungen – Spaß haben, kommunizieren, Lernen mit allen Sinnen und mit Hilfe vielfältiger Medien – immer wieder neu gelingen kann (2 Prozent der Recherche-Ergebnisse).

- *Kooperationen und organisatorische Verflechtungen*

Diese Rubrik verzeichnet Literatur und Projekte, die sich mit Kooperationen und organisatorischen Verflechtungen befassen – sowohl zwischen mehreren Bibliotheken als auch zwischen Bibliotheken und anderen Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen, Medienstellen usw. Hier wird auf gemeinsame Projekte und mögliche Synergie-Effekte bei der Unterstützung des lebenslangen Lernens von Erwachsenen verwiesen (12 Prozent der Recherche-Ergebnisse).

Möglich ist die kombinierte Suche nach formalen und sachlichen Kategorien. Folgende Sucheinstiege sind möglich:¹¹

- Autor
- Titelstichworte
- Titel des übergeordneten Sammelwerkes (bei Aufsätzen aus Zeitschriften, Büchern)
- Erscheinungsjahr
- Informationsquelle (Zeitschrift Buch und Bibliothek / Datenbanken Dokumentationsdienst Bibliothekswesen, Library Literature, CD-Bildung, ERIC, Informationssystem Medienpädagogik)
- Suche nach spezifischen Sachschlagworten (Profil, Profession, Organisation, Vermittlung, Lernarrangement, Neue Medien – diese Sachschlagworte entsprechen in etwa den oben genannten Inhaltsverzeichnis-Kategorien)
- Suche nach einem bestimmten Land
- Suche nach bundesdeutschen Städten und Gemeinden
- ggf. Stichwortsuche im Abstract-Text.

Die Ergebnisse dieser Recherche können die interessierte bibliothekarische und erwachsenenpädagogische Fachöffentlichkeit bei ihrer Suche nach innovativen Ideen, ersten erprobten Projekten und erfahrenen Ansprechpartner/innen unterstützen. Es wurde darauf geachtet, ggf. URL, E-Mail und Kontaktadresse bzw. Institution mit aufzuführen, um die Kontaktaufnahme und weitere Informationsbeschaffung zu erleichtern. Die Recherche-Ergebnisse sollten dabei helfen, gegenüber dem eigenen Unterhaltsträger und anderen an der Finanzierung beteiligten Institutionen noch überzeugender aufzutreten. Sie können dazu ermutigen, auf die Erfahrungen anderer zurückzugreifen, Netzwerke zu bilden und Kooperationspartner/innen – gerade auch außerhalb der eigenen Sparte – zu finden. Nur dann scheint das Ziel von Bibliotheken, Weiterbildungseinrich-

tungen, Medienstellen etc., eine wichtige Rolle bei der Unterstützung des lebenslangen Lernens von Erwachsenen zu spielen, trotz knapper personeller und finanzieller Ressourcen eine Chance auf Realisierung zu haben.

Im Rahmen dieses Beitrages können nicht alle inhaltlichen Aspekte der Literatur- und Projektrecherche präsentiert werden. Deshalb soll an dieser Stelle bezogen auf Ergebnisse der Recherche exemplarisch auf das in der letzten Zeit sehr intensiv diskutierte Themenfeld „Neue Medien in Bibliotheken“ eingegangen werden.

Neue Medien in Bibliotheken

Mitte der 90er Jahre begannen einzelne Öffentliche Bibliotheken in der Bundesrepublik mit der Konzeption von Internet-Hompages. Bis heute haben längst noch nicht alle Öffentlichen Bibliotheken ein eigenes inhaltliches Angebot im Internet. „Während in Ländern wie den USA und Finnland bereits etwa 90 Prozent der Öffentlichen Bibliotheken ihren Kunden Internetangebote bereitstellen, liegt der Vergleichswert in Deutschland gerade einmal bei etwa 40 Prozent“ (Hauff/Hasiewicz 2000, S. 676) – allerdings: Tendenz steigend. Dieses inhaltliche Angebot bleibt insbesondere in kleinen Bibliotheken oft noch auf allgemeine Beschreibungen des Dienstleistungs- und Bestandsprofils, auf Wegbeschreibungen, Benutzungskonditionen und Öffnungszeiten beschränkt. Zunehmend mehr Bibliotheken bieten ihren Nutzer/innen aber jetzt schon darüber hinaus z. B. die Möglichkeit, via Internet im Bibliotheksbestand zu recherchieren, oder sie ermöglichen über die Bibliothekshomepage den strukturierten Zugriff auf systematisch geordnete Internetressourcen. Im Anschluss an eine Suche im sogenannten WWW-OPAC (Online Public Access Catalogue) vom heimischen Internet-PC aus, gibt es für die Nutzer/innen zahlreicher Bibliotheken inzwischen die Möglichkeit, sich rund um die Uhr über den Ausleihstatus von Medien zu informieren, sich für ausgeliehene Medien vormerken zu lassen und Einsicht ins eigene Benutzerkonto zu nehmen.

In den Räumen der Öffentlichen Bibliotheken selbst sind sowohl die technische Ausstattung mit Multimedia- und Internet-PCs als auch die systematische Berücksichtigung neuer Medien im Rahmen von Bibliotheks-Raumkonzepten noch stark ausbaufähig. Die meisten Bibliotheken haben die alten Zettelkataloge abgelöst und ermöglichen nun die elektronische Suche nach Medien, bieten also zumindest einen lokal recherchierbaren OPAC bzw. einen WWW-OPAC an. Darüber hinaus verfügen viele Bibliotheken inzwischen zumindest am Auskunftspunkt über einen Internet-PC und bieten ihrem Auskunftspersonal den Zugriff auf wichtige CD-ROMs. Allerdings fehlt es häufig noch an einem

ausreichenden Angebot an Multimedia- und Internet-Arbeitsplätzen für Einzelne und Gruppen. Die sehr knappen Medienetats führen dazu, dass Umfang und Aktualität des Medienangebotes selten wirklich zufriedenstellend sind. Darüber hinaus ist die Nutzung von Internet-PCs für Nutzer/innen längst nicht immer kostenlos. Sehr viele Öffentliche Bibliotheken in der Bundesrepublik sind zwischenzeitlich dazu übergegangen, Gebühren für die Ausleihe von Bibliotheksmedien zu erheben. Die unzureichende Mittelausstattung bundesdeutscher Öffentlicher Bibliotheken macht sich auch hier negativ bemerkbar. Hier besteht Handlungsbedarf, sollen Bibliotheken tatsächlich einen hohen Stellenwert in der Wissensgesellschaft erhalten.

Raumkonzeptionen, die Internet und Multimedia sowie die damit verbundenen neuen Nutzungsmöglichkeiten des „Lernortes Bibliothek“ systematisch berücksichtigen – sei es im Rahmen von Konzepten zur Medienpräsentation, sei es bei der Planung von Bibliotheks-Arbeitsplätzen für die Nutzer/innen, sei es bei der Schaffung räumlicher Voraussetzungen für innovative Kooperationsprojekte (z. B. zwischen Bibliotheken, Volkshochschulen und Medienzentren) –, gibt es in bundesdeutschen Öffentlichen Bibliotheken bislang nur selten. Die Möglichkeit, bei spezifischen Fragen auch die Inhalte von Online-Datenbanken zu nutzen, bieten nur einige wenige Öffentliche Bibliotheken ihren Nutzer/innen, so z. B. die Stadtbibliothek Köln und die Stadtbücherei Stuttgart im Rahmen eines kostenpflichtigen Auftragsrecherche-Service. Das bibliothekarische Fachpersonal vieler Öffentlicher Bibliotheken ist u. a. aufgrund von Defiziten in der Aus- und Weiterbildung nur unzureichend auf die neuen Aufgaben vorbereitet und steht zudem als Folge massiver Personalkürzungen häufig unter hohem Arbeitsdruck. Neben den personellen sind auch die räumlichen und technischen Möglichkeiten für Internet- und Multimedia-Nutzerschulungen sowie für selbständiges oder betreutes Arbeiten mit neuen Medien in vielen Öffentlichen Bibliotheken noch unzureichend. Es fehlt an Räumen, Vorführ-PCs, Beamern, Personal etc. Teilaspekte der neuen Rolle, die Bibliotheken im Rahmen spezifischer Informationsvermittlungs- und Lernunterstützungsprozesse spielen können, werden nur punktuell wirklich ausgefüllt. Am ehesten engagieren sich Öffentliche Bibliotheken neben der rezeptiven Mediennutzung bei der aktiven Mediennutzung, „etwa wenn sie regelmäßig Einführungen in das Internet und Ähnliches anbieten. Nach Aktivitäten und Angeboten, die die weiteren Facetten der Medienkompetenz (Medienkunde, Medienkritik, innovative und kreative Mediengestaltung) aufgreifen, muss man jedoch intensiv suchen, ... allenfalls die ambitioniertesten und als modellhaft gehandelten Einrichtungen können mit einem inhaltlich durchdachten und dauerhaften Engagement in der Kompetenzvermittlung aufwarten, etwa die Mediothek der Stadtbücherei Stuttgart im Kulturzentrum Treffpunkt Rotenbühlplatz oder die im Januar 1997 im MediaPark er-

öffnete MedienBibliothek der Stadtbibliothek Köln. ... Projekte und Veranstaltungen, die zudem von einem integrativen Ansatz ausgehen, das heißt, die Nutzung verschiedener Medien – etwa Bücher und das Internet – miteinander in Beziehung zu setzen versuchen, sind in Öffentlichen Bibliotheken immer noch eine selten anzutreffende Ausnahme“ (Schmidt 2000, S. 418f.).

Angesichts der genannten Situation kann es meines Erachtens nicht ausreichen, die bundesdeutschen öffentlichen Bibliotheken lediglich besser mit Internet-PCs auszustatten, wie dies derzeit im Rahmen der Initiative „Bibliotheken ans Netz“ geschieht.¹² Sollen die Bibliotheken tatsächlich Tore zur Informationswelt sein, muss auch noch an vielen anderen Stellen angesetzt werden. Anregungen dazu gibt es u. a. in anderen Bibliothekssparten sowie im Ausland, z. B. in den USA: Dort stattete beispielsweise die Stiftung „Gates Library Foundation“ seit 1995 nahezu 3.000 Bibliotheken mit Hard- und Software aus. Im Editorial von Buch und Bibliothek wird festgestellt, dass die Verantwortlichen nicht wenig Energie daran setzten, „die Struktur des amerikanischen Bibliothekswesens kennen zu lernen und dessen Potenzial abzuschätzen. Und als man schließlich die Fakten zusammen hatte, Kriterien für die Vergabe entwickelt waren und die ersten Projekte anliefen, erkannte man schnell, dass es außer Hard- und Software einer Menge mehr bedarf, damit die Investition nicht wirkungslos verpufft: Schulung der Mitarbeiter und mehrjährige kostenlose Helpdesk-Betreuung bei auftretenden Fragen und Problemen“ (Reisser/Wirrmann 2000, S. 619). In der Bundesrepublik gibt es vergleichbare Initiativen, aber dies „läuft größtenteils kurzatmig, punktuell und auf den schnellen PR-Effekt bedacht ab. Eine nachhaltige Niveausteigerung der bibliothekarischen Arbeit und damit einen Schub hin zur Wissensgesellschaft, wie in Sonntagsreden immer wieder programmatisch angekündigt, wird es so kaum geben“ (ebd.).

Anmerkungen

- 1 Literaturliste und Diskussion zu diesem Thema siehe u. a. unter http://www.dbi-berlin.de/dbi_ber/dobi/dobinet/schnell.htm
- 2 Im Rahmen des Projektes EFIL (Entwicklung und Förderung innovativer weiterbildender Lernarrangements in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, das in Kooperation mit der Stadtbücherei Stuttgart realisiert wird.
- 3 Im Internet unter <http://www.b-u-b.de>
- 4 Die Recherche in dieser Datenbank ist kostenlos. Datenbankzugang: <http://www.dbi-link.de>, Datenbankbeschreibung: http://www.dbi-berlin.de/dbi_ber/dobi/dobi00.htm
- 5 Zugangsbeschränkte Datenbank. Kurzbeschreibung des Herstellers: http://www.hwwilson.com/Databases/d_avail.htm
- 6 Zugangsbeschränkte Datenbank; allerdings ist die Teildatenbank „CD Bildung Aktuell“ kostenlos recherchierbar. Diese Datenbank enthält im vierteljährlichen Update die neuesten

Zeitschriftennachweise, soweit sie noch nicht auf der jeweils letzten Ausgabe der CD Bildung zu finden sind: <http://www.dipf.de/infothek/cdbild.htm#aktuell>

- 7 CD-Rom-Datenbank; gegen Versandkostenpauschale zu beziehen über die Bundeszentrale für Politische Bildung, Referat Medienpädagogik und Neue Medien, Berliner Freiheit 20, 53111 Bonn
- 8 Die CD-Rom-Datenbank ERIC (Educational Resources Information Center) ist zugangsbeschränkt, allerdings sind webbasierte Versionen der ERIC-Datenbank kostenlos recherchierbar: <http://www.accesseric.org/searchdb/dbchart.html>
- 9 Freitextsuche nach Lern* UND Bibliothek*, Lern* UND Bücherei*. Zeitlicher Schwerpunkt der Recherchen: 1997 - 2000
- 10 Library skills sind Fähigkeiten, die benötigt werden, um die gedruckten und elektronischen Medien in Bibliotheken gezielt zu finden und die Informationsbeschaffungsmöglichkeiten umfassend und optimal zu nutzen. Unter <http://www.cocc.edu/cfinney/classes/lib127i/outline.html> ist z. B. das library skills tutorial des Central Oregon Community College zu erreichen. Es bietet u. a. folgende Inhalte: Suche im Internet; Klassifikationssysteme in Ihrer Bibliothek; Suche im Online-Katalog: Bool'sche Operatoren; Nachschlagewerke benutzen; Zeitschriftenaufsätze und Zeitschriftendatenbanken nutzen; die Datenbanken in Ihrer Bibliothek ...). Für den deutschsprachigen Bereich ist „Der schlaue Det“ - ein interaktives library-skills-online-tutorial zu empfehlen: <http://www.bui.fh-hamburg.de/projekt/det/>. Einige Beispiele für weitere gelungene library skills workbooks und online-tutorials, die übers Internet zugänglich sind, finden Sie z. B. über <http://www.yahoo.com>, wenn Sie in der „advanced search“-Suchmaske eine Phrasensuche nach „library skills“ durchführen.
- 11 Weiterführende Erläuterungen zu Datenbank-Suchmöglichkeiten, Suchkategorien und deren Inhalt siehe EFIL-Projektseite.
- 12 Hier werden derzeit etwa 1.200 öffentliche Bibliotheken mit Internet-PCs (sogenannten kleinen Medienecken/2 Geräte bzw. großen Medienecken/5 Geräte) ausgestattet und z. T. finanziert die Telekom die Internetnutzung der ersten Monate. Teil des Projektes ist auch die Schulung von 1-2 Mitarbeiter/innen pro teilnehmender Bibliothek, die dann als Multiplikator/innen fungieren sollen. Die Schulungen selbst sind für die berechtigten Bibliotheken kostenlos, Reisekosten werden aber nicht übernommen.

Literatur

Hauff, Mechthild/Hasiewicz, Christian (2000): Lernen online. Internettraining für Bibliotheken mit bibweb. In: Buch und Bibliothek, Heft 10/11, S. 676

Reisser, Michael/ Wirmann, Haike (2000): Editorial. In: Buch und Bibliothek, Heft 10/11, S. 619

Schmidt, Siegfried (2000): Medienkompetenz, Jugendliche und öffentliche Orte. In: Buch und Bibliothek, Heft 6/7, S. 418 ff.

Stadtbücherei Stuttgart – Begleitung von Innovationsprozessen

Bibliothek 21, Stuttgart

Stationen auf dem Weg in die Zukunft

„Die Zukunft gehört jenen, die an die Schönheit ihrer Träume glauben.“

Franklin D. Roosevelt

Einleitung

Gibt es kulturelle Träume, soziale Erfindungen, die mit informationstechnischen Entwicklungen, mit gesellschaftlichen Veränderungen korrespondieren? Welche Visionen haben Bildungseinrichtungen, haben öffentliche Bibliotheken für die reale Zukunft ihrer Institutionen? Digitale Gegenwart und Zukunft fordern heraus, Verantwortung zu übernehmen, Träume zu entfalten, ungewohnte Versuchsanforderungen zu erproben.

Informatiker wie Klaus Haefner rufen Kultur und Bildung dringend auf, ihre Rolle für Gestaltung und Nutzung der informationellen Umwelt klarzustellen und wahrzunehmen. Gefordert sind neue Strukturen im Umgang mit dem Wissen der Welt. Zum einen gilt es, Zentren auszubauen, in denen das Wissen wirklich transparent im Sinne öffentlich-rechtlicher Wissensbasen dargestellt wird, und zum anderen ist Chancengleichheit bezüglich des Zugangs zu diesem Wissen zu ermöglichen.

Die telekommunikativen und informationsspeichernden Infrastrukturen sind notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzungen für eine informierte Gesellschaft, für eine Wissensgesellschaft der Zukunft. Es wird für die nächsten Jahre darauf ankommen, menschliche und technische Informationsverarbeitung zu komplementieren.

Erfindungen für die Zukunft

Die Zentralbücherei der Stadtbücherei Stuttgart residiert seit Mitte der 60er Jahre im wieder aufgebauten königlichen Wilhelmspalais. Das zentral gelegene und in Stuttgart populäre Gebäude ist im Laufe der Jahre eng und ältlich geworden. Auslagerungen und Maßnahmen der Elektrosanierung haben Chan-

cen eröffnet, die Zukunft durch Experimente und neue Versuchsanordnungen in Teilen des traditionsreichen Palais zu erproben. Dies sind u. a.:

- der Futuristische Lesesalon,
- die Lernateliers,
- das Kindermedienzentrum.



Abb. 1: Wilhelmspalais (Lithographie um 1840)

1. Futuristischer Lesesalon

Am 3. Juli 1996 wurde der „Futuristische Lesesalon“ eröffnet. Die Idee dazu habe ich ein Jahr zuvor folgendermaßen formuliert:

„Was ist das – ein futuristischer Lesesalon? Der Begriff ‚Lesesalon‘ erinnert an kulturelle, geistige Zentren, an Disputierzirkel, an Keimzellen politischer, wissenschaftlicher, literarischer Entwicklung. Und ‚futuristisch‘ steht für Lust an technischer Entwicklung, für das Schritthalten mit dem Tempo modernen Lebens, für die Ästhetik der Geschwindigkeit. Die Begriffszusammensetzung signalisiert die Gleichzeitigkeit beider Ideen und den komplexen Zusammenhang.

Die Elemente des futuristischen Lesesalons? Zum einen stellen wir uns vor, das Buch als Individuum kostbar zu machen. Die sinnliche Erfahrung des Buches ist in Beziehung zu setzen zu der ganz anderen sinnlichen Erfahrung

eines Bildschirmes. Was macht ein Buch aus? Satzspiegel, Einband, Illustration, taktiler Reiz, Duft. Möglicherweise können wir eines Tages unsere trendsetzenden Leseempfehlungen auch in Datenautobahnen einspeisen. Interaktiv wäre dann auch Dialog über Literatur möglich. Vermutlich ließe sich ein PC, mit dem Bibliothekare und Bibliotheksbesucher ihre heißen Lesetipps verraten, relativ leicht realisieren.

In unserem Lesesalon stelle ich mir auch elektronische Bücher vor als Kunstobjekt, als Spielobjekt. Den dichtenden Computer hatten wir vor kurzem schon zu Gast ebenso wie die wörterfindende, computergestützte Schultafel.

Der Lesesalon bietet natürlich auch das Glück der persönlichen Begegnung, je nach Situation spontan oder organisiert, je nach Laune anonym oder weniger anonym. Wir kreieren Anlässe zum Diskutieren und zum Gespräch. Angefangen von der nach wie vor wichtigen persönlichen Beratung bis zur literarischen Veranstaltung.

Die Inszenierung des Raumes knüpft avantgardistisch sowohl an modernstes Design als auch an der Idee Salon an. Freude am Wandel und Betonung der Individualität sind Basis der Gestaltung.

Aus der Konfrontation mit der dynamischen Energie von Multimedia könnte sich Qualität und Schönheit der Bibliothek neu entwickeln, in ganz besonderer Weise bei der Belletristik, wo nicht allein Information, sondern künstlerische, kreative, persönliche Erfahrungen angesprochen sind“ (Jouly 1996, S. 33f.).

Im Kontext des „Futuristischen Lesesalons“ kommt dem Internet eine wichtige Bedeutung zu. Johannes Auer



Abb. 2: Futuristische Leseroller von Thomas Raschke

(Stadtbücherei Stuttgart) formuliert den besonderen Zugang und weist auf bereits realisierte Projekte hin:

„Kurz und zugespitzt formuliert: Wir glauben, einer These des Stuttgarter Medientheoretikers und Schriftstellers Reinhard Döhl folgend, dass das dialogische Medium Internet auch dialogische Kunst- und Literaturformen hervorbringen wird. Dialogisch in dem Sinne, dass nicht mehr ein Literat oder Künstler ein Werk allein schafft, sondern dass in wechselseitigen Reaktionen, Überarbeitungen und Fortschreibungen kollaborative oder dialogische Kunstwerke im Internet entstehen. Daher hat die Stadtbücherei Stuttgart zusammen mit Reinhard Döhl und anderen Stuttgarter Autoren kollaborative literarische Internet-Projekte initiiert. Es entstand zu Ehren von Gertrude Stein beispielsweise ein internationales Epitaph mit Beiträgen aus dem Netz von bekannten und unbekannten Autoren weltweit. Das zweite, ebenfalls abgeschlossene Projekt vereint künstlerische Arbeiten aus dem Internet zu einer ‚Hommage à Helmut Heißenbüttel‘ mit abschließendem Epilog.

Ende 1999 wurde eine umfassende Anthologie zur Stuttgarter Schreibkultur von der Renaissance bis in die Gegenwart, der ‚Stuttgarter Poetenwinkel‘, das ‚Poetscorner‘le‘, ins Netz gestellt und seither kontinuierlich erweitert. Ein weiteres Projekt ist ein poetisches Internet-Schach, an dem 16 Autoren aus verschiedenen Ländern teilgenommen haben. Seit kurzem vollendet ist das transkontinentale Literaturprojekt ‚TanGo‘. Hier interagieren Beiträge von uruguayischen Autoren mit Arbeiten von Stuttgarter Künstlern und Schriftstellern. Unterstützt wurde dieses Projekt vom Goethe-Institut in Montevideo“ (<http://www.stuttgart.de/stadtbuecherei/tango/s/tango.htm>).

2. Lernateliers

Traditionell offerieren Öffentliche Bibliotheken ihre Angebote nach dem Alphabet der Sachgebiete. Doch die Interessen der Besucher sind selten alphabetisch sortiert. So entstand die Idee zu Lernateliers, in denen Medien in Informations- und Wissenszusammenhängen präsentiert werden. Im April 1997 konnten die ersten beiden Lernateliers eröffnet werden: „Beruf, Karriere, Wirtschaft“ und „Orientierung für das Leben“ (Philosophie, Religion, Medizin, Pädagogik). Auch das Atelier „Sprachen“ ist in der Zwischenzeit als Raum erkennbar.

Zu den Komponenten der Lernateliers gehören:

- Angebot von Büchern, Zeitschriften, Informationsbroschüren, Tonträgern, Bildträgern, CD-ROM, Datenbanken
- PC-Arbeitsplätze, Internetzugang
- fachlich- thematische Erschließung des Internets im Rahmen der virtuellen Bibliothek

- kompetente persönliche Beratung und Aufbau von Expertennetzen
- thematische Ausstellungen und Infos über Literatur und Medien
- Expertengespräche zu virulenten Themen wie „Hirnforschung“ im Rahmen des Veranstaltungsprogramms
- kostenpflichtige Recherchedienste, z. B. Wirtschaftsinformationsdienst „Recherche à la carte“.



Photo: Robert Thiele

Abb. 3: Lernateliers

3. Kindermedienzentrum KIM

Zug um Zug hat sich aus der herkömmlichen Kinderbibliothek das Kindermedienzentrum KIM entwickelt, zunächst mit Unterstützung der Landesbildstelle, dann aus eigener Energie gespeist. Karin Rösler (Stadtbücherei Stuttgart) beschreibt das Konzept des Kindermedienzentrums wie folgt:

„Das Kindermedienzentrum im Wilhelmspalais (KIM) möchte den Zugang zu neuen Medien öffnen und helfen, Pfade durch den Informationsdschungel zu bahnen. Die Angebote des KIM verknüpfen traditionelle Medien mit allen Formen moderner Informationsvermittlung und ermöglichen den Kindern, verschiedene Medien kennen zu lernen und zu erproben. Gleichzeitig lernen Kinder die Stärken und Schwächen der einzelnen Medienarten zu beurteilen und diese kritisch zu nutzen. Im KIM stehen über das bisherige Medienangebot der Kinderbücherei (Bücher, Kassetten, Comics, Spiele, Zeitschriften) hinaus den Benutzer/innen vermehrt Filme, Multimedia, CD-ROM oder Computerprogramme und ein Internet-Zugang zur Verfügung.“

Bei den Veranstaltungen steht das Medienerlebnis im Mittelpunkt. Geschichten werden nicht nur wie bisher mit Hilfe von Kunst, Musik und Theater lebendig gemacht, sondern auch Film und Multimedia verwandeln Literatur. Geschichten und Figuren sind nicht mehr an ein bestimmtes Medium gebunden, sondern finden sich im Buch, im Hörspiel, im Theater, im Film oder im Computer wieder. In Workshops und Projekten lernen die Kinder die Vielfalt unterschiedlicher Medien und deren kreative und kompetente Umsetzung kennen und haben damit die Möglichkeit, im direkten Vergleich die Charakteristika und Besonderheiten der einzelnen Medienarten herauszuarbeiten und zu erkennen.“

Das EU-Projekt CHILIAS (childrens library information animation skills), das von 1996 bis 1998 auf Initiative und unter Federführung der Stadtbücherei Stuttgart durchgeführt wurde, hat KIM wie den Kinderbüchereien in den Stadtteilen weitere Impulse und zusätzliche Ausstattung gebracht. Die Ergebnisse von CHILIAS fasst Ingrid Bußmann (Stadtbücherei Stuttgart) zusammen:

„CHILIAS hat

- Impulse gesetzt für zukunftsorientierte Konzepte europäischer Kinderbibliotheken,
- die Kinderbibliotheken als anregende Umwelt für innovatives, multimedial unterstütztes Lernen gestaltet,
- im Internet/WWW neue Serviceleistungen der Kinderbibliothek entwickelt, zur Nutzung in der Bibliothek, zu Hause oder in der Schule,
- beigetragen, Kinder zu einem selbstbestimmten, kompetenten und kreativen Umgang mit Multimedia-Technologien und Datennetzen anzuleiten, die Medienkompetenz der Kinder zu fördern,
- durch Information über Leben, Kultur und Alltag in europäischen Ländern zur Verständigung zwischen europäischen Kindern beizutragen.“

Bibliothek als Ort des selbstgesteuerten lebenslangen Lernens

Die bildungspolitische Diskussion, die wissenschaftliche Reflexion über lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen hat der Stuttgarter Stadtbücherei wesentliche Anstöße für die Entwicklung von Zukunftsszenarien gegeben. Die Thesen und Wünsche, die ich 1996 auf der Fachtagung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie zum Thema „Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen“ in meinen Überlegungen über „Bibliotheken: Stützpunkte und Ateliers für das selbstgesteuerte Lernen“¹ vorgetragen habe, sind nach wie vor aktuell (vgl. Jouly 1997):

„These 1

Das Publikum öffentlicher Bibliotheken ist ausgesprochen lernorientiert, ist hoch motiviert zu lernen.

These 2

Die Bibliothek bietet als Stützpunkt zum Lernen für Kinder wie für Erwachsene Printmedien sowie moderne Medien und präsentiert diese in Nachfragezusammenhängen, in Lernzusammenhängen. Im Sinne von Ressourcen-sharing verweist die Bibliothek an andere weiterführende Bibliotheken oder Informationsstellen.

These 3

Eine Bibliothek ist auch deshalb ein prädestinierter Ort zum Lernen, weil die Lernenden von Wissensangeboten umgeben sind, die sie ursprünglich gar nicht gesucht haben, die sie aber im Kontext ihrer Überlegungen gut brauchen können.

These 4

Fühlt sich eine Bibliothek der Vermittlung von Literatur und Kunst verpflichtet, unterstützt sie damit auch Lernen, das Lernen und Denken in komplexen Zusammenhängen, das Lernen, ungewohnte Strukturen zu erkennen und komplexe Probleme zu lösen. Ausstellungen, literarisch-künstlerische Programme sind virulente Stimulanz.

These 5

Die Bibliothek öffnet sich der modernen Informationstechnologie. Sie ist damit auch ein Lernort für den Umgang mit der neuen Technologie.“

Den Thesen wurden sechs Wünsche angeschlossen:

„Wunsch 1

Die Bibliothek verfügt über ein Netzwerk von Beratern und Experten, die bereit und in der Lage sind, Kenntnisse, Informationen und Wissen weiterzugeben.

Wunsch 2

Bibliotheken und andere Bildungseinrichtungen (VHS und andere) erfinden neue und unkomplizierte Übergänge zwischen den Institutionen.

Wunsch 3

Bibliotheken, Bildungseinrichtungen und Verlage entwickeln gutes Material zum Selbstlernen, in welcher medialen Form auch immer. Wichtig sind Materialien, die nicht ausschließlich Wissen eintrichtern, sondern Strukturen üben und Problemlösungen zu finden helfen.

Wunsch 4

Bibliotheken unterstützen die sich selbst organisierenden Lerngruppen, die in der Bibliothek arbeiten wollen, durch Expertenvermittlung, Material, Ausstattung, Räume und Ähnliches. Sie wirken damit auch der Isolierung des Einzelnen entgegen.

Wunsch 5

Bibliotheken werben in der Öffentlichkeit für die Idee des lebens-

langen Lernens und erklären ihre Funktion in dem Geflecht einer lernenden Stadt.

Wunsch 6

Zudem wünsche ich mir noch, dass eine Bibliothek, die sich auf den Weg macht, ein Atelier des Lernens zu werden, wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird.“

Stuttgart 21 und die Bibliothek 21

Epoke machendes Zukunftsprojekt in Stuttgart und in Baden-Württemberg ist Stuttgart 21, die Umwandlung des Hauptbahnhofs von einem Kopfbahnhof zu einem unterirdischen Durchgangsbahnhof und damit verknüpften neuen Streckenführungen. Für Stuttgart ergibt sich mit der Umgestaltung des Bahnhofs eine Fläche von über 100 Hektar für ein neues Stadtquartier. Ein städtebaulicher Wettbewerb kreierte Gestaltungsvorschläge, deren Realisierung das Gesicht der Stadt wandeln werden.

In diesem neuen Stadtquartier wünscht sich Stuttgarts Oberbürgermeister Dr. Wolfgang Schuster eine Bibliothek der Zukunft als eine Kultur- und Bildungseinrichtung mit großer Breitenwirkung. Die „Bibliothek 21“ soll dabei gleichermaßen Zeichen für den innovativen, kulturellen Anspruch der Landeshauptstadt Stuttgart wie Frequenzbringer für die umliegende Geschäftswelt sein.

Konzeption der Bibliothek 21

Im Dezember 1997 wird die Konzeption der Bibliothek 21 in den Stuttgarter Gemeinderat eingebracht.

Rahmendaten

Zielbestand:	500.000 Medien
Besucher pro Jahr:	1 Million
Entleihungen pro Jahr:	2 Millionen Medien
Öffnungszeiten:	Mo-So: 10 bis 20 Uhr
Open End Area:	Mo-So: 7 bis 24 Uhr
Hauptnutzfläche:	12 000 m ²
Folgekosten (zusätzliche Personalkosten, Sachkosten, Betriebskosten pro Jahr):	3 Millionen DM
Baukosten:	90 Millionen DM

Zur Philosophie des Gebäudes und der Bibliothek

Die Bibliothek 21 ist einmalig. Sie hat ihre Wurzeln in der Tradition der Bibliotheken – die Bibliothek als Gedächtnis der Welt – und wendet sich reflektierend, provozierend, optimistisch und phantasievoll in reale und virtuelle Zukunft. Der Bau der Bibliothek 21 soll einer Hoffnung von Zukunft Gestalt geben.

„Die Schatten der Zukunft zeigen sich in der Gegenwart. Die künftigen Abenteuer der Menschen beginnen in den Köpfen. Was geschehen wird, muss längst vorher geträumt werden.“ (Peter Sloterdijk)

Das Gebäude der Bibliothek ist ein Solitär und soll Wahrzeichen für neues Bauen in Stuttgart sein. Die Architektur darf nicht luxuriös wirken, sondern soll mit preiswerten Materialien kreativ und umweltbewusst umgehen. Gewünscht sind Öffnungen zu Wintergärten, Gärten, Balkonen, Terrassen.

Das Haus wendet sich bewusst an Menschen aller Altersgruppen, an Menschen mit unterschiedlichen Lebensstilen und Menschen verschiedener Nationalität. Die Besucher der Bibliothek 21 sollen sich mit ihrer Bibliothek partizipierend verbunden fühlen.

„Menschen suchen Ausgleich an den Orten, an denen sie leben. Sie brauchen das Gefühl von Zusammengehörigkeit und Stabilität gegen das Gespenst der Nutzlosigkeit.“ (Richard Sennett)

Auf der Basis dieser Überlegungen lassen sich 16 Punkte formulieren, die als konzeptionelle Eckpunkte dienen können:

1. Die Bibliothek 21 ist eine Basis für die Wissensgesellschaft der Zukunft. Die digitale Herausforderung wird angenommen. Ungewohnte Versuchsanordnungen schaffen neue Strukturen im Umgang mit dem Wissen der Welt in der informationellen Zeit.
„Zum einen gilt es, Zentren aufzubauen, in denen das Wissen wirklich transparent im Sinne öffentlich-rechtlicher Wissensbasen dargestellt wird, und zum anderen ist Chancengleichheit bezüglich des Zugangs zu diesem Wissen zu ermöglichen.“ (Klaus Haefner)
2. Die Bibliothek 21 übernimmt medienpädagogische Verantwortung. Für den Übergang von der alphabetischen Kultur in die neue digitale Kultur werden Übersetzer gebraucht. Die Bibliothek 21 bietet solchen Übersetzerdienst, breit angelegt für Kinder, aber auch für Erwachsene.
„Wird das nicht geleistet, dann ist ein Sturz in analphabetische Barbarei zu befürchten.“ (Vilém Flusser)
3. Die Bibliothek 21 entwickelt Strategien, um den „Informationsoverload“

zu bewältigen. Persönliche Informations- und Auskunftsdienste sowie Beratungen spielen in Ergänzung zur Informationstechnologie eine zunehmend große Rolle, die Bibliotheksdienste werden durch die Einbindung von Experten optimiert.

„Aus Rohstoffwissen veredeltes Wissen machen.“ (Neil Postman)

4. Die Bibliothek 21 ist ein Stützpunkt lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens.

„Besondere Beachtung finden eine atelierartige Ausstellung von Büchern und Medien nach Schwerpunktbereichen und die problem-, aufgaben- und lernsituationsbezogene Aufbereitung und ‚Inszenierung‘ von Informationen und Lernmöglichkeiten sowie die Einbeziehung moderner Informations- und Kommunikationstechniken.“ (Günther Dohmen)

5. *„Die Bibliothek 21 ist ein Ort des innovativen Lernens. Innovatives Lernen ist eine Chance, Lösungswege für die komplexen Fragestellungen dieser Zeit zu suchen.“ (Club of Rome)*

„Die Bibliothek ist ein Ort, der laufend neu zu inszenieren ist, damit Besucher dem Unerwarteten begegnen, neben dem Gesuchten auch das finden, was sie nie gesucht haben, aber möglicherweise zur Lösung einer komplexen Frage benötigen.“ (Hannelore Jouly)

„Der Lehrende hat sich zum Regisseur gewandelt. Bildung verdichtet sich und geschieht in durchaus unterhaltsamen und sozialen Szenen. Das implizierte Leitparadigma ist das Theater, die Kunst, die Poesie.“ (Wilhelm Mader)

6. Die Bibliothek 21 ist ein literarischer Ort. Die Tradition und die Zukunft der Literatur, des Buches wird gepflegt durch Animationen, Gespräche, Begegnungen mit Autoren, Ausstellungen, Veranstaltungen. Das Zusammenspiel der Künste (Literatur, Kunst, Musik, Theater, Film, Tanz) erfährt besondere Zuwendung.

7. Die Bibliothek 21 leistet ihren Beitrag im Wandel der Arbeitswelt. Sie legt einen besonderen Schwerpunkt auf Angebot und Vermittlung von Informationen und vertiefenden Materialien, Beratung und Expertendienste im Bereich „Beruf, Karriere, Wirtschaft“. Zielgruppen sind Einzelpersonen und kleinere Betriebe und Unternehmen, die keine eigene Informationsabteilung haben. Besondere Aufmerksamkeit richtet die Bibliothek 21 auch auf die Auseinandersetzung zur individuellen und gesellschaftlichen Bewältigung dieser „dritten industriellen Revolution“.

8. Die Bibliothek 21 ist der Stadt Stuttgart und der Region verpflichtet. Sie baut spezielle Informationsdienste und Sammlungen wie „Stuttgarter Literaturszene“, „Musikregion Stuttgart“ auf. Außerdem bietet sie für Künstler, Wissenschaftler, Sammler der Region ein Podium.

9. Die Bibliothek 21 ist ein reales Haus, inspirierend, motivierend und wohltuend klar strukturiert als Beispiel für Orientierung in komplexen Organisationen.
10. Die Bibliothek 21 ist nahezu rund um die Uhr geöffnet, um den Menschen, die im globalen Dorf zu unterschiedlichen Zeiten arbeiten, Möglichkeit zur Nutzung der Bibliothek zu geben. Um das Ziel zu erreichen, wird zumindest eine „Open End Area“ geschaffen.
11. Die Bibliothek 21 ist Plattform für eine virtuelle Bibliothek. Sie ist Navigator in virtuellen Welten und selbst content provider in Datennetzen. Beispielsweise kreiert sie virtuelle Lernateliers, protegirt künstlerische Projekte und integriert Bürgerinformationen. Außerdem ermöglicht sie externe Zugriffe auf die Angebote der Bibliothek (Opac, Recherche von zu Hause, Zugriff auf Benutzerkonto, Bestell- und Lieferservice).
12. Die Bibliothek 21 ist gastlich. Sie stiftet Tag für Tag Möglichkeit für Begegnung und Kommunikation in Distanz und in Nähe, je nach individuellen Bedürfnissen. Die Programme der Bibliothek schaffen Höhepunkte durch Festlichkeiten und Feiern, die Höhepunkte auch in Stadt und Region sind.
13. Die Bibliothek 21 knüpft Netze. Die Stuttgarter Stadtbücherei arbeitet traditionell eng mit Kultur- und Bildungseinrichtungen in der Region Stuttgart und zunehmend auf internationaler Ebene zusammen (resource sharing). Die internationalen Verknüpfungen werden in der „globalen Welt“ immer mehr an Bedeutung gewinnen.
14. Die Bibliothek 21 arbeitet betriebswirtschaftlich. Sie entwickelt auch Konzepte, mit speziellen Diensten Einnahmen zu erzielen.
15. Die Bibliothek 21 ist arbeitsorganisatorisch ein Vorbild. Arbeitsbedingungen in der Bibliothek 21 müssen für die Mitarbeiter optimiert sein. Dazu gehören kurze und sinnvolle Wege zu externen wie in internen Bereichen, gute Anbindungen der technischen Arbeitsräume zu den Bürobereichen, Anlieferungen in direkter Verbindung zur Buchtransportanlage.
16. Die Bibliothek 21 heißt die Zukunft willkommen.

Die beschriebene Philosophie ist heutiger Stand. Ohne Frage werden technologischer, gesellschaftlicher, künstlerischer Wandel auch das Konzept der Bibliothek verändern. Das Gebäude Bibliothek muss das zulassen, ohne den unspezifischen Charakter von gedankenloser Flexibilität zu tragen. Auf der Basis dieser Philosophie wurden eine Konzeption und ein Raumprogramm entwickelt, das ich am 22. April 1998 bei einem Hearing dem Gemeinderat und der Öffentlichkeit vorgestellt habe:

„Es ist mutig und kühn, in das neue Jahrhundert eine Bibliothek der Zukunft zu setzen. Und was ist das, die Bibliothek der Zukunft? Wie sieht diese Bibliothek 21 aus? Zunächst ein paar nüchterne Daten: Die Stuttgarter Zentralbücherei ist mit 6.400 m², verteilt auf drei Standorte, und mit etwa 300.000 Büchern und Medien die kleinste aller europäischen Zentralbüchereien in vergleichbaren Städten. Und der Besucherstrom nimmt zu, die Zahl der Entleihungen nimmt zu – 1997 hatte die Zentralbücherei 700.000 Besucherinnen und Besucher, sie haben 1,3 Millionen Bücher und Medien ausgeliehen. Bemerkenswert ist das überproportional junge Publikum. Der Bestand ist bei Weitem zu klein für die immer wachsende Nachfrage und muss dringend erweitert werden. Unser Ziel sind 500.000 Medieneinheiten, also eine Einheit etwa je Einwohner. Es mangelt an Leseplätzen, an Computerarbeitsplätzen, und Sie lesen das auch öfter in der Zeitung, dass unser Saal bei Veranstaltungen völlig überfüllt ist. Die Bibliothek 21 wird mit der vorgesehenen Hauptnutzungsfläche von 12.000 m² den dringend nötigen Raum bieten für Entfaltung und Entwicklung und dennoch, das ist zu unterstreichen, in der Fläche bescheiden bleiben. Zu den nüchternen Daten eine nüchterne Tatsache: Die Bibliothek wird in Stuttgart 21 als Frequenzbringer gewünscht, und sie wird auch Frequenzbringer sein. Wir rechnen zurückhaltend und vorsichtig in der neuen Bibliothek im Jahr mit 1 Million Besuchern. Doch ich gehe davon aus, dass wir einen gemeinsamen Stuttgarter Ehrgeiz haben, nicht nur mehr Raum für mehr Medien und mehr Besucher zu schaffen – es geht um Zukunftskraft und Nachhaltigkeit der neuen Bibliothek, es geht um bildungs- und kulturpolitische Qualität, es geht auch um einen Gewinn für den Standort Stuttgart. Dafür möchte ich fünf Komponenten nennen, die sich in unserem Raumprogramm niederschlagen.

Die erste Komponente: Lernateliers und Kunsträume. Der Umbau der Informationsgesellschaft in eine Wissensgesellschaft ist eine weltweit erkannte Herausforderung, in der Gegenwart für die Zukunft formuliert. Die Qualität der Wissensvermittlung ist die Qualität der Infrastruktur einer Region. Die Bibliothek 21 wird sich in ungewöhnlicher Weise mit ihren Beständen und dem Angebot dieser Bestände dieser Herausforderung stellen. In 8 Lernateliers – dazu gehören Beruf, Karriere, Wirtschaft, das Sprachenlernen, moderne Technik und das Stuttgart-Kabinett, um nur vier Beispiele zu nennen – stehen Printmedien neben elektronischen Medien, animierend und inspirierend präsentiert, verbunden mit Fachauskunftsdiensten, verknüpft mit Expertennetzen, persönlich und medial. Zu den Lernateliers werden drei Kunsträume positioniert – der Lesesalon, die Musikbücherei, die Bildende Kunst mit Graphothek. In diesen Departements werden Lernplätze, die multimedial ausgestattet sind, für Einzelne wie für Gruppen angesiedelt. Sich immer wieder wandelnde Inszenierungen zu besonderen Themen verbinden die Departements, so dass sich die

ganze Bibliothek als anregender Ort lebenslangen, selbstgesteuerten und innovativen Lernens entfaltet. Vernetzungen mit anderen Bibliotheken, mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen sind Voraussetzung zur Realisierung dieses Konzeptes. In der Vernetzung hat die Bibliothek auch heute schon sehr große Erfahrung.

Zu diesem Szenario gehört selbstverständlich die Kinderbibliothek mit ihren spielerischen und kreativen Ansätzen zur Förderung des Lesens und zur Förderung des selbstbewussten Umgangs mit neuen Medien, und das in einem Bereich, der auf jeden Fall viel Spaß machen soll.

Die zweite Komponente: Raum für Begegnung und Erlebnis. Die Bedeutung der persönlichen Begegnung wird in der Bibliothek der Zukunft eher wachsen als abnehmen. Diese Tendenz zeigt sich schon heute. Es treffen sich Menschen verschiedenen Alters, verschiedener Lebensstile, verschiedener Nationalitäten, um sich im toleranten Umgang nach ihren Bedürfnissen aufzuhalten, die Bibliothek zu nutzen. Ich stelle mir dazu vor, dass die Bibliothek an jedem Tag zu einem besonderen Ereignis einlädt: zum philosophischen Frühstück, zur musikalischen Mittagspause, zum Literatur- oder Kunstaperitif, zum Treff mit Internet-Reportern usw. Ein internationales Bibliotheks-Café gehört dazu mit angeschlossenen Sprachclubs und Ideenbörsen vieler Art. Ereigniskultur? Ja, und ich denke, Ereigniskultur gehört zur Zukunftskomponente dazu. aber eine Ereigniskultur mit dem Anspruch auf Ausweitung von Erfahrung, auf Vertiefung und Reflexion.

Die dritte Komponente: Öffnungszeiten rund um die Uhr. Die Veränderungen unserer Arbeitswelt in weltweiter Verbindung erfordern Bibliotheken, die rund um die Uhr geöffnet sind, zumindest nahezu. Da sich das gesamte Haus aus naheliegenden Kostengründen nicht von morgens bis in die tiefe Nacht öffnen lässt, werden wir eine ‚Open End Area‘ vorschlagen, die von 7 Uhr morgens bis Mitternacht geöffnet hat und spezielle Dienstleistungen der Bibliothek, die sich auch immer wieder wandeln, anbietet.

Die vierte Komponente: Tradition – Herz der Bibliothek. Orte der Zukunft verfügen über ein Erinnerungspotenzial. Erinnerung gehört zur Zukunftsfähigkeit. Und welche Chance für Bibliotheken, die Inbegriff sind für das Gedächtnistheater der Welt. In diesem Sinn soll es in der neuen Bibliothek auch Raum geben, der bewusst Erinnerung knüpft an die Geschichte des Schreibens, des Lesens, des Buches, der Bibliotheken. Herz haben wir diesen Raum genannt, der Konzentration bieten will, Entschleunigung und Verlangsamung in einer Bibliothek, die natürlich auch bestimmt ist von der Geschwindigkeit der Datennetze.

Die fünfte Komponente: Die virtuelle Bibliothek nimmt räumlich den geringsten Platz ein, spielt natürlich aber in der Konzeption eine wesentliche Rolle. Mit der realen Bibliothek existiert auch schon heute eine virtuelle Bibliothek. Sie schlägt Pfade durch den Dschungel der Informationen in den Daten-netzen. Die Stadtbücherei ist sehr stolz, dass sie für dieses ‚Pfad schlagen‘ schon mehrere Auszeichnungen bekommen hat, und sie speist die Datennetze mit eigenen Inhalten. Das tun wir mit der virtuellen Kinderbibliothek, das tun wir mit sehr ungewöhnlichen literarischen Experimenten. Die virtuelle Bibliothek kommuniziert in den Netzen und wird Dienstleistungen der Bibliotheken anbieten über die Netze.

Diese Skizze der Bibliothek ist keine ‚Wolkenkuckucks-Bibliothek‘, sondern sie führt Linien aus der gegenwärtigen Arbeit in die Zukunft. Zu nennen sind der Futuristische Lesesalon, das Kindermedienzentrum, der Beginn der Lernateliers, dazu gehören zweifellos auch die vielen literarisch-kulturellen Veranstaltungen. Es ist mir wichtig, hier zu sagen, dass die Zukunftskomponenten vom gesamten System der Stadtbücherei erprobt werden.“

An dem Hearing nahmen Prof. Dr. Günther Dohmen (Tübingen), Prof. Dr. Klaus Haefner (Universität Bremen), Dr. Friedrich Pfäfflin (Schiller-Nationalmuseum, Deutsches Literaturarchiv, Marbach) und Prof. Wolfram Henning (Hochschule für Bibliotheks- und Informationswesen, Stuttgart) als Experten teil (siehe Kasten).

Auszüge aus den Statements beim Hearing

„Wie kann das zunehmend wichtiger werdende natürliche, informelle, oft unbewusste und meist anlassbezogene bruchstückhafte Lernen aller Menschen in ihrer Lebens-, Arbeits- und Medienwelt so gefördert werden, dass es zu einem kontinuierlicheren, zu einem wirksameren und zu einem auch bewusster von den Lernenden selbst gesteuerten Lernen wird? Die Förderung dieses Selbstlernens der Menschen in ihren Lebensvollzügen, das nach einer Schätzung der von Edgar Faure geleiteten UNESCO-Kommission mindestens 70% der menschlichen Lernprozesse ausmacht, die Förderung dieses Lernens gewinnt jetzt durch die im globalen Wettbewerb angespannte Situation eine besondere Bedeutung – Standort-Deutschland-Debatte – weil sie eine breitere Entwicklung bisher brachliegender Kompetenzpotenziale der Bürgerinnen und Bürger ermöglicht. Sie kann nämlich einen entscheidenden Durchbruch bei der Vermehrung unseres wichtigsten Kapitals, und das sind die Kompetenzen der Menschen, bringen, weil sie auch 58% der Erwachsenen anspricht, die bisher an keiner organisierten Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben. Auch diese Menschen lernen aber, nur anders, informell. Und dieses informelle Lernen ist zumeist zufällig und unvollkommen; es bleibt in Ansätzen stecken, in Sackgassen stecken, es bedarf also einer angemessenen Unterstützung. Und genau an diesem Punkt wird das Konzept der Bibliothek 21 bildungspolitisch interessant.“

(Günther Dohmen)

„Wir brauchen eine neue Denkweise, wie wir Menschen das Wissen der Welt verfügbar machen. Und deswegen ist es wichtig, dass wir, wenn wir über die Bibliothek 21 nachdenken, uns klar machen, unter welchen Eckdaten eigentlich eine Bibliothek des nächsten Jahrhunderts gestaltet wird und genutzt werden wird. (...) Um das ein bisschen konkret zu machen, habe ich mir gedacht, wäre es spannend, mal 15 Jahre nach vorne zu schauen, also die Bibliothek 21 im Jahre 2013 zu besichtigen und zu fragen: Was ist denn da los? Und aus diesen dann herrschenden Verhältnissen kriegt man ungefähr ein Gespür, was man bauen muss, was man organisieren muss. (...) Informationsorganisation im Jahre 2013, zunächst ist klar, der Bestand ohne Urheberrechtsschutz wird zu dieser Zeit auf wenigen Speichern online und offline abrufbar sein – jeder hat praktisch sofort von zu Hause aus Zugang zu dieser Information, und da auch hier im Wesentlichen nur noch die Reproduktionskosten anfallen, wird das auch fast kostenlos sein. Das gilt auch für eine Menge wissenschaftlicher Literatur, die eben älter ist und die aber als Grundlage für viele Fächer interessant ist. Wir kriegen mehr und mehr multimediale Angebote, diese werden normal. ‚Virtual Reality‘ – heute immer noch ein Sciencefiction-Wort – wird üblich sein, insbesondere dadurch, dass die Industrie das massiv vorantreibt, um ihre Entwicklung relativ billig zu machen.“

(Klaus Haefner)

„Es kann nicht anders sein, dass ich behaupte, das Buch hat eine Zukunft im elektronischen Zeitalter, über den literarischen Sektor hinaus. Die Medienrevolution, in der wir leben, unterscheidet sich zwar von allen bisher da gewesenen Revolutionen dadurch, dass Schlösser nicht mehr geschleift werden, Luftschlösser – optimistische, elektronische, virtuelle Luftschlösser werden gebaut. Das Buch und die elektronischen Medien haben ihre Machtansprüche gegeneinander auszugleichen nach Zielvorstellungen, Wirtschaftlichkeit und nach den möglichen Adressaten. Im kompetitiven Nebeneinander von alphabetischer und digitaler Kultur muss aber fortgeschrieben, im wörtlichen Sinne fortgeschrieben werden, was 500 Jahre lang das Gedächtnis der Menschen gestützt hat. Kulturelle Interaktion bedurfte der Einheitlichkeit der Schrift, der Codierung durch Buchstaben.“

(Friedrich Pfäfflin)

„Die Architekten des 21. Jahrhunderts werden weiterhin Räume, sowohl reale als auch virtuelle, gestalten, anordnen und verbinden, um menschliche Bedürfnisse zu erfüllen. Sie werden sich weiterhin mit den Eigenschaften der visuellen und räumlichen Umgebung beschäftigen. Doch die Funktionalität wird genauso von den Softwarefunktionen und der Schnittstellenkonstruktion abhängen wie vom Grundriss und den Baumaterialien. Stabilität wird sich nicht nur auf die physikalische Festigkeit der tragenden Systeme beziehen, sondern ebenso auf die logische Integrität der Computersysteme. Und die Ästhetik? Die Ästhetik wird ungeahnte neue Dimensionen erreichen.“

(Wolfram Henning)

Realisierungswettbewerb Bibliothek 21

Am 18. Juni 1998 hat der Stuttgarter Gemeinderat mit großer Mehrheit „Konzeption, Raumprogramm und zweiphasigen Architektenrealisierungswettbewerb für die Bibliothek 21“ beschlossen.

Der europaweite Wettbewerb für die Gestaltung des neuen Gebäudes wurde im September 1998 von der Landeshauptstadt Stuttgart ausgelobt. Betei-

ligt haben sich insgesamt 236 Architekturbüros. Die abschließende Sitzung des Preisgerichts fand am 15. Juni 1999 statt.

Preisträger waren:

1. Preis: Eun Young Yi, Hürth/Köln
2. Preis: Peter Böhm, Köln
3. Preis: Architekten Engel und Zimmermann, Frankfurt/M.
4. Preis: Peter und Axel Walk, Reutlingen
5. Preis: ARP Architektenpartnerschaft Stuttgart.

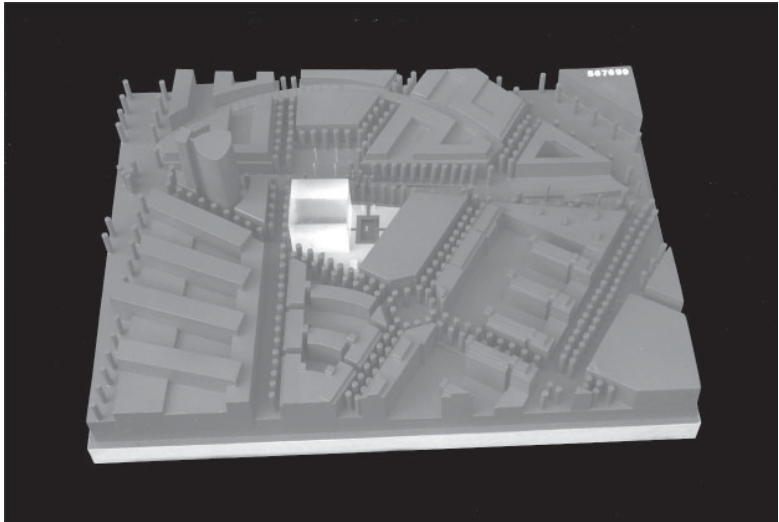


Abb. 4: Bibliothek 21 im geplanten Areal Stuttgart 21

Am 1. Juli 1999 wurden die Ergebnisse des Architekturwettbewerbs im Wilhelmshofpalais vorgestellt. Der erste Preisträger Eun Young Yi, ein in Deutschland arbeitender Koreaner, bekannte sich bei seinem Festvortrag zu „archaischer Architektur“: „Unsere Zeit ist chaotisch und ohne Orientierung. Deshalb kann Architektur nicht nur Funktion sein, nicht nur modernes Design. Architektur hat die Pflicht, Gebäude zu schaffen, die wesentlich sind, substanziell in der ästhetischen Ausstrahlung.“ Sein Entwurf, so erklärt er, „... orientiert sich an der Idee, mit der Bibliothek 21 in Stuttgart ein neues geistiges und kulturelles Zentrum zu schaffen. Um diesem Anspruch städtebaulich gerecht zu werden, wird eine Sonderstellung des Bibliotheksgebäudes innerhalb der vom Rahmenplan vorgesehenen Blockstruktur vorgeschlagen: Ein frei stehender kristalliner Baukörper, der die benachbarte Bebauung überragt. Die bevorzugte städtebauliche Behandlung der Bibliothek 21 wird zum unmissverständlichen Zeichen ihrer besonderen Bedeutung.“

Das Bibliotheksgebäude kann von allen vier Seiten betreten werden. Über die Open End Area gelangt man ins *Herz*, das Kernstück der Bibliothek. Es wird gleichsam von einer zweiten Fassade umschlossen und liegt als würfelförmiger Raum in der Mitte des Gebäudes, nur durch ein zentrales Oberlicht erhellt.

Das *Herz* ist in allen Geschossen ringförmig von dem Lesesalon, der Musikbibliothek, dem Kunstraum und der Graphothek umgeben. Sein ‚occulus‘, mündet in einen trichterförmigen Lesesaal. Dieser erstreckt sich über vier Geschosse und verbindet die acht verschiedenen Lernateliers.

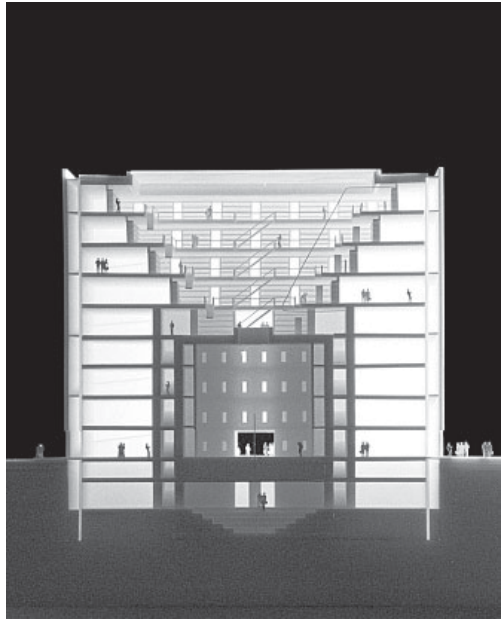


Abb. 5: Schnittmodell Bibliothek 21/
Architekt: Eun Young Yi

Innere Erschließungstreppe und äußere Fluchtrampe sind als fließende Flanierwege konzipiert. Die Gebäudehülle ist als Doppelfassade aus Glasbausteinen in Betonrahmen und Glasfassade konzipiert, um einen archaischen und gleichzeitig modernen Eindruck zu gewinnen. Das Forum, das als zentraler Bestandteil der Bibliothek verstanden wird, befindet sich direkt unter dem *Herz*.“

Begleitung der Entwicklungsprozesse

Um die Entwicklung der zukunftsorientierten Modelle des Lernens in der Stadtbücherei Stuttgart zu evaluieren und wissenschaftlich zu begleiten, wurde beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt EFIL angesiedelt. Das von 1999 bis 2002 laufende Projekt soll die exemplarisch am Beispiel der Stadtbücherei Stuttgart erworbene Erkenntnis zur Unterstützung anderer Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen aufbereiten.

Von hohem Erkenntniswert war die Besucherbefragung in der Zentralbücherei am Anfang des Jahres 2000. Zum einen wurde die Konzeption der Bibliothek weitgehend bestätigt, zum anderen ergibt sich aus den einzelnen

Rückmeldungen für die Organisation der Stadtbücherei Optimierungsbedarf. Die Rückmeldungen sind analysiert, der Optimierungsprozess ist angelaufen. Weitere Befragungen sind erfolgt bzw. stehen noch bevor:

- Befragung von Besuchern von Veranstaltungen
- Befragung von früheren Kunden der Stadtbücherei, die über 40 Jahre alt sind
- Befragung in Stadtteilbüchereien.

Ein Resultat des EFIL-Projektes im weiteren Sinn ist ein Diskussionsforum im Rahmen des Lernfestes 2000, zu dem Volkshochschule und Stadtbücherei Stuttgart einluden. Das programmatische Thema hieß: „Auf dem Weg zur lernenden Stadt – oder: Was geht das die Kommunalpolitik an?“

Bibliothek 21 im August 2000

Das Projekt Stuttgart 21 ist seit Mitte 1999 ins Stocken geraten, da die Abstimmung zwischen Bundesregierung und Bundesbahn auf der einen Seite und dem Land Baden-Württemberg und der Landeshauptstadt Stuttgart auf der anderen in Bezug auf Wirtschaftlichkeit und auf Finanzierung außerordentlich schwierig ist. Der weitere Planungsprozess für den Bau der Bibliothek 21 wurde gestoppt.

Die Attraktivität der Vision der Bibliothek 21 scheint ungebrochen, das internationale Interesse wächst. Vorgestellt wurde die Konzeption bislang in China, Frankreich, Italien, Österreich, Peru, Polen, Portugal, Russland, Schweiz, Spanien, Südafrika, Ungarn und Venezuela.

Ungebrochen von der Unsicherheit, in der das Bauvorhaben steckt, bereitet sich die Stadtbücherei Stuttgart mit Energie und Kreativität, verbunden mit einem wachsenden Netzwerk befreundeter Institutionen, in großen und manchmal auch kleinen Schritten auf die Zukunft vor, die in der Gegenwart beginnt.

Literatur

Jouly, Hannelore (1996): Von der Idee eines „futuristischen Lesesalons“. In: *ekz-konzepte*, Bd. 4. Reutlingen, S. 33ff.

Jouly, Hannelore (1997): Bibliotheken: Stützpunkte und Ateliers für selbstgesteuertes Lernen. In: Dohmen, Günther (Hrsg.): *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* Bonn, S. 92ff.

Besucherinteressen – Bedarf als Ausgangspunkt innovativer Umsetzungen

Zur Nutzerstruktur der Stadtbücherei Stuttgart

Einleitung

Besucher – für viele Institutionen sind dies eine mehr oder weniger anonyme Masse, über die meist nur Basisinformationen vorliegen. Auch mit komplexeren elektronischen Erfassungssystemen lassen sich oft nur grundlegende demographische Informationen und Kenntnisse über das Nutzungsverhalten ablesen. Für strategische Überlegungen eignen sich diese Daten jedoch meist nicht. Zentrale Fragestellungen – Wie sehen Sie unsere Institution? Was erwarten Sie von uns? Welche Hilfen benötigen Sie? – können nur über individuelle Befragungen beantwortet werden. Auch für die Entwicklungen in der Stadtbücherei Stuttgart hatte die Generierung von zuverlässigen Informationen über die Nutzerinnen und Nutzer eine zentrale Bedeutung. Nur mit einer Datenbasis als Grundlage ließ sich einerseits die Einschätzung der bisherigen Arbeit der Stadtbücherei zuverlässig abfragen, andererseits bildeten die Daten die Basis für die Entwicklung neuer Angebote, die direkt an die Anforderungen der Nutzer/innen angepasst sein sollten. Letztendlich war für die Stadtbücherei der Erhalt dieser Ergebnisse und damit der Beweis für die praktische Bedeutsamkeit ihres inhaltlichen Ansatzes die grundlegende Motivation zur Teilnahme am Projekt.

Vom 10. bis 14. Januar 2000 wurde somit in der Stadtbücherei Stuttgart eine Nutzerbefragung durchgeführt, die im Ergebnis aus insgesamt 524 Datensätzen besteht. Jeder Datensatz besteht dabei aus 30 Einzelfragen, die nochmals in meist mehrere Items unterteilt sind.

Wie bereits eingangs dargestellt wurde, bilden den Hintergrund für die Entwicklungen innerhalb des Projekts aktuelle Veränderungsprozesse im Lernverhalten (lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen). Für die Untersuchung bedeutete dies die Notwendigkeit einer Generierung von Fragen, deren Ergebnisse möglichst direkt Rückschlüsse auf zukünftige lernbegleitende Maßnahmen von Kultur- und Bildungsinstitutionen zulassen würden. Neben diesen am Lernprozess orientierten Fragen waren auch Informationen hinsichtlich der Nutzer-

gewohnheiten, der Serviceanforderungen und der generellen Einschätzung der Stadtbücherei von Interesse.

Die Befragung konzentrierte sich also auf Themenbereiche, die generell im Rahmen der zukünftigen Organisationsentwicklung der Stadtbücherei von Bedeutung sind. Letztendlich wurden auch soziodemographische Daten erhoben, um im Rahmen der Korrelationsbildung von Teilfragen Informationen zu erhalten, inwieweit sich die Bedürfnisse durch Bildung und Alter unterscheiden und welche Unterstützungsmaßnahmen die einzelnen Nutzerprofile erfordern. Das grundsätzliche Problem dieser Befragung ist – und dies zeigt sich auch in anschließenden Untersuchungen –, dass nur tendenziell eine Entwicklungsrichtung festgestellt werden kann. Bei allen Interpretationen muss auf die Tatsache Rücksicht genommen werden, dass sich die Vorstellungen und Visionen der Nutzer/innen primär an den Erfahrungen ausrichten, welche bereits gemacht wurden. Deshalb ist eine direkte Ableitung von inhaltlichen Umsetzungen aus der Befragung nur bedingt möglich. Dennoch können Rückschlüsse gezogen werden, welche lernbegleitenden Hilfen wahrscheinlich sinnvoll sind. Im Beitrag „Lernateliers – Formen einer zukünftigen Lernunterstützung“ (S. 116ff.) wird deutlich, dass auch hier aus Versuch und Irrtum gelernt werden muss.

Ergebnisse

Bevor ich die wichtigsten Ergebnisse vorstelle, erscheint es sinnvoll, auf die Risiken einer Übertragung auf andere Institutionen hinzuweisen. Die Stadtbücherei Stuttgart, in der die Untersuchung durchgeführt wurde, ist eine Zentralbücherei mit einer großen Anzahl von weiteren Stadtteilbüchereien im Stadtgebiet. Diese Stadtteilbüchereien übernehmen einen großen Teil der öffentlichen Versorgung mit Medien, weshalb die Stadtbücherei ein großstädtisches Nutzerprofil besitzt. Bei der Übertragung (und damit der Verallgemeinerung) der Ergebnisse muss auf diese Tatsache Rücksicht genommen werden. Bei der Vorstellung der Ergebnisse nehme ich also explizit Bezug auf den situativen Kontext in Stuttgart und stelle ausschließlich allgemeine Trends heraus, die dann eine Handlungsgrundlage für andere Bibliotheken bieten könnten.

Wahrnehmung und Wahrnehmende

Das Empfinden der Atmosphäre der Stadtbücherei lässt einen direkten Rückschluss auf die Nutzungszuschreibung zu. Es ist Ausdruck der Sichtweise (und damit ein Spiegel der Arbeit der Institution), aber es zeigt auch die Anforderungen, die an die Bücherei gestellt werden. Die Frage nach der Einschätzung der Atmosphäre der Stadtbücherei stand also nicht zufällig an erster Stelle.

Für die Besucher/innen wird die Atmosphäre vornehmlich durch die Begriffe „Wissenstempel“ und „Anregungsraum“, in etwas geringerem Maße durch den Begriff „Servicezentrum“ repräsentiert. Der Begriff „Kontaktbörse“ trifft die Einschätzung nur sehr selten. Besonders die Wahrnehmung der Stadtbücherei als „Anregungsraum“ ist positiv zu bewerten, da dies, wie auch aus dem Beitrag von Hannelore Jouly (S. 87ff.) deutlich wird, der Anspruch an das Selbstverständnis der eigenen Arbeit ist. Wie weit dieses „sich anregen lassen“ bereits in der Motivation für den Besuch der Stadtbücherei verankert ist, zeigt die Tatsache, dass immerhin knapp 40% der Befragten als Grund für ihren Besuch „Ich schaue mich um“ angeben.

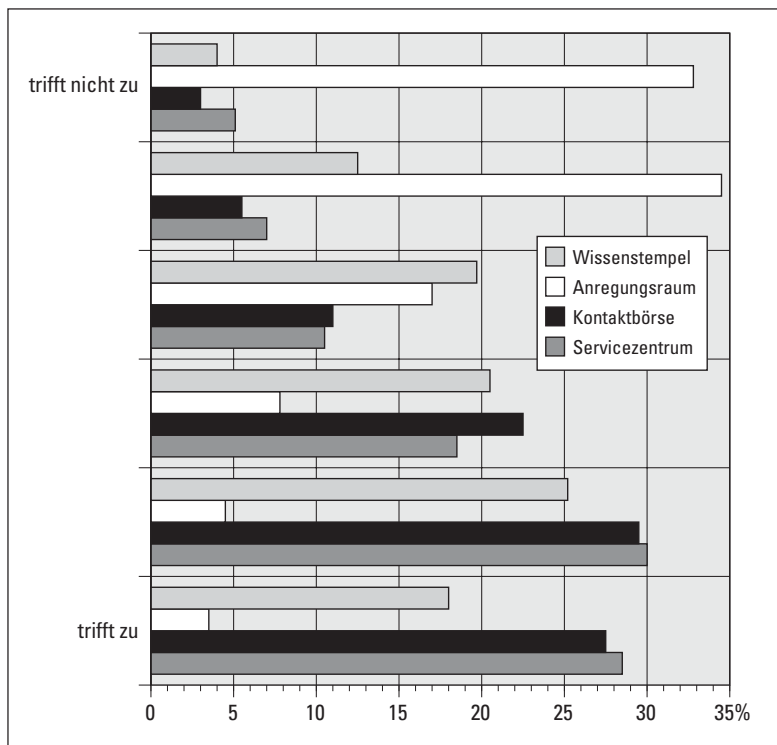


Abb. 1: Atmosphäre

Auffällig ist die Tatsache, dass die meisten Nutzer/innen die Stadtbücherei nicht als Kontaktbörse sehen. Dies liegt mit Sicherheit an den nicht ausreichenden räumlichen Möglichkeiten. Es liegt aber auch an den nur rudimentär vorhandenen Arrangements, die einen kommunikativen Austausch unter den Nutzer/innen unterstützen sollten und könnten. Besonders im Hinblick auf die

Notwendigkeit einer sozialen Integration von unterschiedlichen Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Bildungsnotwendigkeiten erscheint hier eine Entwicklungsperspektive möglich zu sein. Wie auch aus dem Beitrag von Günther Dohmen zum informellen Lernen (S. 185ff.) deutlich wird, ist besonders der Austausch zwischen Menschen und damit das Anbieten von Möglichkeiten, miteinander in Kontakt zu treten, eine zentrale Aufgabe für Kultur- und Bildungszentren der Zukunft.

Wie unterscheiden sich nun diese Menschen voneinander, die eine Bibliothek in so unterschiedlichem Maße wahrnehmen? Menschen, die dem Begriff „Wissenstempel“ zustimmen, benötigen mehr als die anderen einen Datenbankzugriff und einen Computer. Der Grund ihres Besuchs ist vor allem das Lesen. Diejenigen, die dem Begriff „Anregungsraum“ positiv gegenüberstehen, benötigen eher möglichst viele Medien und zugleich „Menschen, die Bescheid wissen“. Auch für diese Gruppe ist der Grund ihres Besuchs meist das Lesen, sie schauen sich aber auch öfters einfach um. Die Gruppe der Befürworter/innen des „Servicezentrums“ benötigt weniger, als zu erwarten gewesen wäre, Essen und Trinken, dafür aber mehr als erwartet Laptopanschlüsse. Diese Notwendigkeit korreliert auch mit dem Bildungsabschluss: je besser die Bildung, um so größer der Wunsch nach Laptopanschlüssen.

Ein zweite Bestätigung des Ziels, Menschen zu Neuem anzuregen, zeigt sich in der Angabe von 74,5% der Besucher/innen, schon häufig etwas entdeckt zu haben, was sie eigentlich nicht gesucht haben. Dabei werden die Medien in fast gleichem Maße (ca. 65%) zufällig oder aufgrund von Präsentationen entdeckt, in geringem Maße durch Ausstellungen (16,5%) und in nur sehr geringem Maße aufgrund von Vorträgen (3,7%). Diese geringe Zahl der Anregungen durch Ausstellungen und Vorträge muss jedoch im Kontext der Anzahl der Besucher/innen gesehen werden, die auch tatsächlich bei Vorträgen war oder sich Ausstellungen angesehen haben. Da eine derartige Datenbasis nicht vorliegt, werden speziell Vorträge, aber auch Ausstellungen gesondert untersucht. Dabei soll in Erfahrung gebracht werden, ob sich die Besucher/innen dieser Art von Angeboten mit dem Durchschnitt aller Besucher/innen der Stadtbücherei decken.

Wer braucht was wo?

Während sich die ersten beiden vorgestellten Fragenkomplexe mit der Einschätzung der Arbeit der Stadtbücherei beschäftigen, ist der Hintergrund der nächsten Frage, in welcher Umgebung der Zugriff auf Medien am meisten Spaß machen würde. Dahinter steht auch die Frage, inwieweit andere Serviceangebote, wie zum Beispiel Internetpräsenz, Lieferservice für Medien

oder Expertenberatung, auf eine zukünftige Verwertbarkeit hin eingeschätzt werden können.

74,5% wählten „zu Hause“ als primären Ort, mit 60,2% gefolgt von der „Bibliothek“, an dem sie am liebsten auf die Medien der Stadtbücherei zugreifen würden. 29,2% würden dies am liebsten „im Café“ und je ca. 12,5% „im Büro“ beziehungsweise „unterwegs“ tun. Die Dominanz des eigenen Heims weist auf die Notwendigkeit hin, den Zugriff zu Medien speziell dort anzubieten beziehungsweise die Zugriffsmöglichkeiten auszubauen. Durch die möglichen Mehrfachnennungen zeigt sich aber auch, dass der Zugriffsort nicht ausschließlich zu Hause ist, sondern auch andere Orte eine wichtige Rolle spielen. Scheinbar ist der Motivationsgrund für die Auswahl auch im sozialen Kontakt und im Bereich der Anregung angesiedelt.

Zusätzlich sollten Medien an Orten vorfindbar sein, an denen sie im beruflichen Kontext tatsächlich benötigt werden, wobei – möglicherweise bedingt durch die besonders im Stuttgarter Raum zahlreichen Pendler/innen – auch auf Reisen die Präsenz von Medien erwünscht ist.

In diesem Zusammenhang war die Korrelationsbildung zwischen dem bevorzugten Lernort und der Frage interessant, wie die Nutzer/innen sich am liebsten mit dem Thema, das sie momentan interessiert, beschäftigen würden. Nutzer/innen, die gerne auf die Medien vom Büro aus zugreifen würden, benötigen demnach Expert/innen als Ansprechpartner/innen überproportional häufig. Interessanterweise würde sich diese Gruppe auch lieber, als durchschnittlich angegeben, in einer Gruppe mit dem Thema auseinandersetzen. Die Nutzer/innen, die gerne zu Hause auf die Medien zugreifen würden, wünschen sich dagegen im geringeren Maße „sehr gerne“ eine Gruppe zum Austausch. Diejenigen mit dem bevorzugten Zugriffsort „Bibliothek“ möchten sich überproportional häufig Medien zum Thema ausleihen.

Da die Vorlieben sich also an den jeweiligen Orten unterscheiden, muss bei der zukünftigen Planung der Serviceangebote auf diese Bedürfnislage eingegangen werden. Speziell ist dies für die Expertenauskunft und für themenspezifische Diskussionsgruppen von Bedeutung.

Eng zusammen hängt die Frage nach der bevorzugten Auseinandersetzung mit einem weiteren Merkmal, der Frage, was die Nutzer/innen für eine optimale Lernumgebung benötigen. Erwartungsgemäß benötigen die Befürworter des Cafés Essen und Trinken in größerem Maße, Ruhe dagegen in geringerem Maße. Diejenigen, welche die Bibliothek bevorzugen, brauchen hingegen kuli-

narische Angebote in durchweg geringerem Maße. Nutzer/innen mit dem bevorzugten Zugriffsort „zu Hause“ benötigen den Computer eher nicht. Auch brauchen sie seltener Menschen, die Bescheid wissen. Befürworter/innen des Zugriffsortes „Bibliothek“ benötigen einen Datenbankzugriff in größerem Maße. Auch haben sie ein größeres Bedürfnis nach vielen Medien.

Was sollen wir Ihnen bieten?

Wie gut ist eigentlich die traditionelle Arbeit der Stadtbücherei? Dieser Bereich wurde mit den beiden eng miteinander verbundenen Fragen „Finden Sie normalerweise, was Sie suchen?“ und „Sind die von der Bibliothek angebotenen Hilfen dazu normalerweise ausreichend?“ untersucht. Beide Fragen wurden jeweils mit ca. 75% bejaht. Von Interesse war, was ein Viertel der Besucher/innen davon abhielt, diese Fragen zu bejahen. In Freifeldern wurde die Möglichkeit bereit gestellt, die Kritik zu konkretisieren. Diese richtete sich vor allem an folgende Bereiche: „Zu alter Bestand, oft ausgeliehen, zu wenig übersichtlich, zu spezielle Wünsche, zu kompliziertes Suchsystem“. Auf die Hilfe von Mitarbeiter/innen sind vor allem Ältere wie auch Menschen mit Hauptschulabschluss angewiesen, da diese Gruppen unter anderem Schwierigkeiten im Umgang mit dem OPAC (elektronisches Suchsystem) haben.

Am liebsten lernen die Besucher/innen alleine (58,4%), in der Kleingruppe lernen am liebsten 26%, mit mehr als fünf Personen nur 2,2%. Dabei steht der Wunsch, Medien zu entleihen, an erster Stelle. Unterstützung würden ca. 70% gerne durch Expert/innen oder einen Vortrag erfahren. Dennoch sind themenbezogene Einzelveranstaltungen im Vergleich zu Recherche- und Informationsdienstleistungen wie auch zu Einzelberatung von weitaus geringerer Bedeutung.

Die Erwartungen an die Mitarbeiter/innen sind vor allem durch die Anforderungen „Fachwissen“ und „Medienberatung“ charakterisierbar. Menschen mit einem Hauptschulabschluss erwarten Fachwissen dabei in geringerem Maße, Besucher/innen ohne Abschluss (vorwiegend Schüler/innen) im überproportionalen Ausmaß.

Zu knapp 40% besteht der Wunsch nach Anregung, zu 30,5% nach Sammlung und Bündelung von Informationen. Es gibt dabei eine Korrelation zwischen dem Alter und der Erwartung, Informationen zu sammeln, sowie der Bildung und dieser Erwartung. Eine überdurchschnittlich hohe Erwartung in diesem Punkt haben Universitätsabsolvent/innen, 25- bis 35-Jährige und 45- bis 55-Jährige. Eine überdurchschnittlich geringe Erwartung haben Nutzer/innen mit

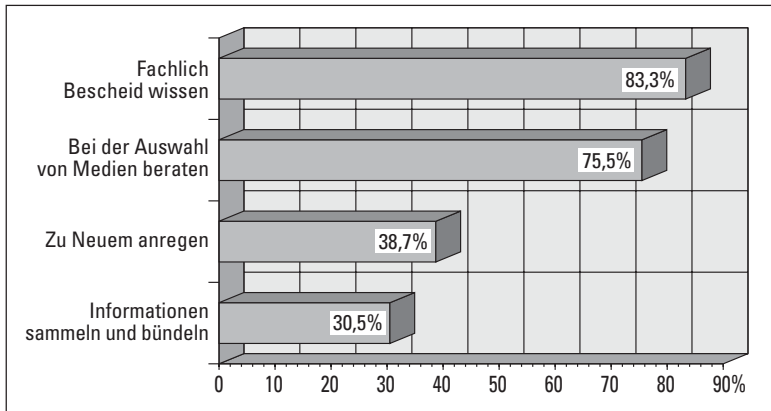


Abb. 2: Erwartungen an die Mitarbeiter/innen

Mittlerer Reife und ohne Abschluss sowie Nutzer/innen ab 55 und unter 25 Jahre. Hilfeleistungen im Bereich des Lernens scheinen die Nutzer/innen nicht in hohem Maße zu erwarten.

Nur ca. 40% benötigen eher eine Lern- oder eine Kursberatung. Möglicherweise ist „Lernen“ in der Vorstellung der Nutzer/innen (noch) mehr mit traditionellen Bildungsinstitutionen verbunden. Individuelle, situationsbezogene Hilfe auf Anfrage scheint also die dringendste Notwendigkeit im Wissensprozess oder zumindest die dringlichste Anforderung an die Bibliothek zu sein. In diesem Kontext ist die Bereitschaft von 57% der Nutzer/innen erwähnenswert, ihr eigenes Expertenwissen anderen zur Verfügung zu stellen. Diese Tatsache bietet die Möglichkeit eines aktiven Beitrags zur Wissensgesellschaft, die sich zu Teilen aus dem bürgerlichen Engagement der Selbsthilfe in der Bevölkerung speisen könnte.

Für eine optimale Lernumgebung brauchen die Besucher/innen vor allem Ruhe und möglichst viele Medien, gefolgt von Menschen, die Bescheid wissen, und einem Datenbankzugriff auf die Bücherei. Essen und Trinken wird in der Gesamtheit kaum gewünscht, doch häufig speziell von jungen Besucher/innen. Elektronisches Equipment wird zu über 60% eher gewünscht. Dies betrifft vor allem Computer und Internetanschlüsse. Dabei ist der Wunsch nach Computern unabhängig vom Alter, nicht jedoch der Wunsch nach Internetanschlüssen. Diese Tatsache weist auf eine mögliche Entwicklung hin, dass in Zukunft eine große Selbstverständlichkeit im Umgang mit neuen Medien vorherrschen wird, die in der Arbeit der Bibliotheken einen festen Platz einnehmen werden. Dies zeigt sich auch an dem Ergebnis, dass zwar fast alle Besucher/

innen Bücher und Zeitschriften in der traditionellen Form vorfinden möchten, dennoch knapp 50% auch als CD-ROM oder im Internet. Dies mag unter anderem an der großstädtischen Nutzerstruktur liegen. Immerhin gibt es im Haushalt von 67% der Nutzer/innen einen Computer, den sie regelmäßig nutzen, 55,3% haben bei der Arbeit oder zu Hause einen Internetzugang.

Warum kommen Sie in die Stadtbücherei?

Als Veranlassung für den Besuch der Stadtbücherei gaben 77% das private Interesse an. Je ca. 20% nutzen sie aus Gründen der beruflichen Weiterqualifizierung beziehungsweise auf Veranlassung des Betriebs oder der Schule. Im Selbstverständnis der Besucher/innen scheint die Stadtbibliothek nicht die Reputation eines Lernortes im erweiterten Sinn zu haben.

Wie unterscheiden sich nun die Bedürfnisse in Abhängigkeit zur Veranlassung? Beruflich Motivierte benötigen eine Informationsdienstleistung zu 65%, privat Motivierte zu 55% und Fremdmotivierte (Schule/Betrieb) nur zu 46%. Einen Recherchedienst benötigen fremd und privat Motivierte zu je 49%, beruflich Motivierte dagegen zu 64%. Privat Motivierte benötigen die Vermittlung von Lehrkräften im Vergleich zu den anderen Motivationen unterdurchschnittlich. Fremdmotivierte benötigen sie überdurchschnittlich häufig.

Fremdmotivierte besuchen die Bibliothek am seltensten. 10% besuchen sie weniger als einmal im Jahr (sonst 1% bis 3%). Privat Motivierte besuchen die Bibliothek am häufigsten, vor allem in der Kategorie mehrmals pro Woche.

Besuchsgrund und soziodemographische Merkmale

Es lernen in der Selbsteinschätzung nur 18%, was im Vergleich zu „Ich leihe Medien aus“ mit 79% gering erscheint. Dennoch ist auch der Beweggrund der Informationssuche (was als Teil des Lernens gewertet werden kann) mit 46% immerhin bei knapp der Hälfte der Nutzer/innen angesiedelt. Es „lesen“ über 40%, was wohl mit der Grund für den Wunsch nach einer zukünftigen Bibliothek mit einer „gemütlichen Atmosphäre“ und „Wohnzimmerflair“ ist.

Es lohnt sich, einen genaueren Blick auf die Nutzungshäufigkeit in Abhängigkeit der Nutzung zu werfen: Nutzer/innen, die zum Lesen, zum Sich-Informieren oder zum Lernen kommen, nutzen die Bibliothek häufig. Noch häufiger kommen Nutzer/innen, die Leute treffen wollen. Diejenigen, die vornehmlich Medien ausleihen, kommen überproportional mehrmals pro Monat, dafür nur selten mehrmals pro Woche.

54% der Besucher/innen sind an einem bestimmten Thema, knapp 40% sind an der Anwendung auf eine Problemstellung interessiert. Das „Erleben“ eines Themas dagegen ist nur für 13% interessant. Dies widerspricht dem erfolgreichen Zuwachs von Edutainmentangeboten, wie sie in einigen Museen und Kultureinrichtungen praktiziert werden.

Möglicherweise ist die Zielgruppe eine andere, da die Nutzer/innen überdurchschnittlich jung und zugleich gebildet sind. Die Hauptgruppe hat zumindest eine (Fach-)Hochschulreife oder einen Hochschulabschluss erworben oder sie arbeitet. Der Tatsache, dass es einen starken Einbruch bei den Besucher/innen über 40 gibt, wird momentan in einer weiteren Untersuchung nachgegangen. Zudem zeichnen sich die Besucher/innen durch ein hohes Weiterbildungsbedürfnis aus. 42% haben in den letzten drei Jahren eine Weiterbildungsveranstaltung in einer Einrichtung besucht. Dabei besteht eine Korrelation zwischen Bildungsverhalten und der Beschäftigungsart: Menschen, die in den letzten drei Jahren an Bildungsveranstaltungen teilgenommen haben, haben weniger Interesse an reinem Grundlagenwissen (49% im Gegensatz zu 58% der Bildungsabstinenten). Sie möchten sich mehr mit der Anwendung auf eine Problemstellung (43% im Gegensatz zu 36%) und mehr mit dem „Erleben“ eines Themas (17% im Gegensatz zu 10%) beschäftigen. Bildungsaktive und beruflich motivierte Nutzer benötigen auch vermehrt Informations- und Recherchedienstleistungen.

Das Publikum besteht hauptsächlich aus „Stammbesuchern“. 85% besitzen einen Leseausweis, 67% besuchen die Stadtbibliothek mindestens mehrmals pro Monat. Eine Abhängigkeit besteht zwischen der Nutzungshäufigkeit und der beruflichen Tätigkeit der Nutzer. Überproportional häufig nutzen demnach vor allem Arbeitssuchende, Nicht-Arbeitende und Schüler/innen die Bibliothek. Überproportional selten besuchen die Bibliothek vor allem Menschen in Ausbildung.

Zum Schluss sind noch Korrelationen interessant, die sich auf das Alter und den Bildungsabschluss beziehen: Mit zunehmenden Alter sinkt das Bedürfnis nach Internetanschluss und Datenbankzugriff. Dafür wächst das Bedürfnis nach Menschen, die Bescheid wissen.

Es besteht eine Korrelation zwischen dem Bildungsabschluss und dem Bedürfnis nach einem Internetanschluss. Besonders stark benötigen ihn Nutzer/innen ohne Abschluss (Schüler/innen), besonders selten Menschen mit Mittlerer Reife. Hauptschüler/innen entsprechen in der Befürwortung des Internetanschlusses in etwa der Randhäufigkeit, es gibt aber überproportional viele, die ihn über-

haupt nicht benötigen. Es besteht eine Korrelation zwischen dem Bildungsabschluss und dem Bedürfnis nach einem Drucker. Schüler/innen benötigen ihn überproportional häufig, Hochschulabsolventen überproportional selten. Es besteht eine Korrelation zwischen dem Bildungsabschluss und dem Bedürfnis nach einem Datenbankzugriff auf die Bücherei. Mit zunehmenden Bildungsniveau nimmt auch das Bedürfnis zu. Nutzer/innen ohne Abschluss bewegen sich etwa auf der Höhe der Nutzer/innen mit Mittlerer Reife. Des Weiteren besteht eine Korrelation zwischen dem Bildungsabschluss und dem Bedürfnis nach Menschen, die Bescheid wissen. Mit zunehmenden Bildungsniveau verringert sich das Bedürfnis nach dieser Unterstützungsform.

Zusammenfassung

Wie bereits erwähnt, dürfen die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf andere Kultur- und Bildungsinstitutionen übertragen werden. Mit Sicherheit hat die großstädtische Situation einer Zentralbücherei mit angegliederten Stadtteilbüchereien einen entscheidenden Einfluss auf die Nutzerstruktur und die Nutzerbedürfnisse. Die Befragung zeigt jedoch auch allgemeine Einschätzungen, die unabhängig sind von der regionalen Einbindung. Dies betrifft vor allem die Bedürfnisse hinsichtlich der unterstützenden Informationsangebote im Lernprozess, des Anregungscharakters von Bibliotheken und der Serviceleistungen.

Eckpunkte der Befragungsergebnisse

- In erster Linie zeigen die Ergebnisse, dass es keinen allgemeinen Lerntypus gibt.
- Die Lernbedürfnisse sind vielfach abhängig von Alter und Bildung, aber auch vom Besuchsgrund und von der Lernmotivation.
- Unterstützung wird vornehmlich in den Bereichen der Informationsdienst- und Serviceleistungen benötigt. Der Wunsch nach Sammlung von Informationen ist dabei abhängig vom Alter.
- Besonders Ältere, aber auch niedrigere Bildungsschichten benötigen den menschlichen Kontakt im Bereich der Auskunft.
- Lernende kommen nicht nur in die Bibliothek, weil sie Informationen benötigen, sie kommen auch, um sich anregen zu lassen und um zu lesen. Besonders auf den Wunsch nach Anregung ist mit geeigneten Veranstaltungen und Präsentationsformen zu reagieren.

Konsequenzen

- Lernsettings dürfen nicht auf die Bibliothek begrenzt werden. Der Lernort kann je nach individuellem Bedürfnis auch woanders sein; am häufigsten wird der eigene Wohnraum gewünscht. Serviceleistungen müssen

dies berücksichtigen und Informationen dort zugänglich machen, wo sie tatsächlich benötigt werden. Dabei ist auf die unterschiedlichen Bedürfnisse zu achten.

- Nutzer/innen von Stadtbüchereien größerer Städte sind jung und gebildet. Die Anforderungen an die Medien, an die Dienstleistungen, aber auch an die technische Ausstattung in der Bücherei sind an dieses Publikum anzupassen, ohne jedoch die Bedürfnisse der anderen außer Acht zu lassen.
- Die Besucher/innen kommen nicht nur zum Konsumieren. Sie würden auch gerne ihr Wissen weitergeben. Geeignete Formen hierfür müssen geschaffen werden. Menschen müssen sich finden können.
- Bücher werden auch zukünftig gewünscht. Dennoch nehmen die neuen Medien bereits heute einen großen Raum ein. Weitergehende Untersuchungen müssen sich mit dieser Frage noch beschäftigen. Besonders bleibt unbeantwortet, in welchen Bereichen dies besonders zutrifft.

Die Bibliotheken, welche durch ihr vorhandenes Informationsangebot bereits heute ein prädestinierter Lernort sind, bieten die Möglichkeit, zukünftig durch erweiterte Angebote den Lernanforderungen noch besser entsprechen zu können. Neben dem weiterhin wichtigen „traditionellen“ Angebot können durch Lernarrangements, die sich an speziellen Inhalten oder auch Zielgruppen ausrichten, die Lernbedürfnisse der Nutzer/innen aufgegriffen und befriedigt werden.

Lernateliers – Formen einer zukünftigen Lernunterstützung in Bibliotheken

Einleitung

Lernen in Büchereien: Wenn es institutionell gefördert werden soll, stellt sich die Frage, welche äußeren Rahmenbedingungen hierfür geschaffen werden müssen und welche inhaltliche Ausgestaltung diese Lernorte erfahren sollen. Für diese Umgebungen neuer Lernsettings gibt es unterschiedliche Begrifflichkeiten, wie z. B. Lernlandschaft, Lernraum, Lernboutique, Lernsalon, Bildungszone, ... Auch wenn es auf den ersten Blick befremdlich sein mag, den Begriff Lernen mit dem Begriff Atelier zusammenzubringen, steht in der Stadtbücherei Stuttgart eine für den Lernprozess konstruktive Vorstellung dahinter: „In Lernateliers stehen Printmedien neben elektronischen Medien – animierend und inspirierend präsentiert, verbunden mit Fachauskunftsdiensten, verknüpft mit Expertennetzen, persönlich und medial, mit multimedialen Lernplätzen für Einzelne und Gruppen.“¹ Das Lernatelier steht für die Vorstellung, in Räumen mit dem Charakter eines Ateliers Lernen zu ermöglichen und zu inszenieren. Lernen soll dabei aus dem passiven Konsumieren in das aktive Handeln überführt und zugleich mit Unerwartetem angereichert werden.

Lernateliers sind im Idealfall also eine Kombination aus Animation, Präsentation, Begegnungsflächen, Raum für praktische Erprobung, Servicebereich, Expertenauskunft, Beratung sowie Lernbegleitung. Lernateliers konzentrieren ihr Angebot auf bestimmte Inhalte, sind jedoch offen für eine ganzheitliche Anregung und die Integration anderer Themenbereiche. Lernateliers bieten Lernmöglichkeiten, die sich an der Vielfalt der Besucher ausrichten. Es stehen Medien zur Verfügung, welche die unterschiedlichen Lernstile berücksichtigen.

Diese idealtypische Ausrichtung kann in der Gesamtheit von einer einzelnen Institution nur begrenzt umgesetzt werden. Nur in der Gesamtheit einer lernenden Stadt mit unterschiedlichen, aufeinander abgestimmten Bildungsangeboten besteht die Möglichkeit, dieser Anforderung zu entsprechen. Aufgrund dieser Erkenntnis wurden im Rahmen des Projektes EFIL Einzelmaßnahmen durchgeführt, welche die Unterschiedlichkeit der Anforderung repräsentieren sollten, jedoch noch kein umfassendes Gesamtarrangement bieten können. Soweit mög-

lich, wurden andere Träger in die Konzeptionen mit integriert. Bei der exemplarischen Durchführung der Lernarrangements im Bereich der Lernateliers innerhalb der Stadtbücherei Stuttgart wurde dabei einerseits auf den Ergebnissen der Nutzerbefragung, andererseits auf den vorher erwähnten Postulaten aufgebaut. Die Umsetzungen erstreckten sich auf folgende Bereiche:

- äußerer Charakter und Struktur der Medienpräsentation,
- optische Verlinkung verwandter Themenbereiche über Lernateliers hinweg,
- lernbegleitende Beratung in Kooperation mit der VHS Stuttgart,
- Pinwand als Kommunikationsfläche,
- Lesungen mit landestypischem Begleitarrangement in Zusammenarbeit mit der VHS Stuttgart.

Diese Umsetzungen fanden exemplarisch im Lernatelier „Sprachen“ der Stadtbücherei Stuttgart statt. Dieses Lernatelier befindet sich in einer Aufbau-phase. Bisher waren nur sehr wenige Elemente eines umfassenden Lernateliers umgesetzt. Sie bezogen sich auf die Möglichkeit der Internetnutzung (ohne eigenes „content providing“) und auf die Nutzung eines Computers, der außer einigen Nachschlagewerken die Möglichkeit bot, mittels einer installierten CD-ROM Deutsch zu lernen.

Äußerer Charakter und Struktur der Medienpräsentation

Die Medien sind in der Stadtbücherei in den jeweiligen Lernateliers thematisch sortiert. Dabei wurde vielfach die traditionelle Sortierung in Bibliotheken abgeschafft und durch eine lebensweltbezogene Zusammenführung ersetzt. Noch unterscheiden sich die einzelnen Lernateliers stark in der Ausprägung dieser neuen Sortierung. Nicht zuletzt die inkonsistente Umsetzung macht es – wie aus der Nutzerbefragung ersichtlich wurde – den Besucher/innen schwer, sich zurechtzufinden. Ein weiterer Grund für die Probleme beim Auffinden von Medien sind die ständigen Veränderungen der Stellflächen im Gebäude der Stadtbücherei. Oft befinden sich die Medien, welche einzelnen Lernateliers zugeordnet sein müssten, zusätzlich in angrenzenden Lernateliers. Das Lernatelier „Sprachen“ zum Beispiel, das räumlich beengt und nicht erweiterbar ist, beinhaltet zusätzlich auch Medien aus dem Bereich Design. Diese Kombination aus Enge, inkonsistenter Profilierung und Vermischung von Inhalten ließ dieses Lernatelier optisch unattraktiv erscheinen. Zusätzlich befanden sich in dem Raum verschiedene Arten von Regalen, die teilweise nicht dem Anspruch einer modernen Bibliothek genügten. Diese spezifische Situation, zusammen mit der Einschätzung, dass das Lernatelier „Sprachen“ im Bereich des Lernens eine äußerst wichtige Funktion haben muss, war der Grund für die Konzentration der Aktivitäten in

diesem Bereich. Als ein erster Schritt wurde versucht, identitätsstiftende Merkmale zu finden, um eine optisch ansprechende, anregend-motivierende und als Lernatelier erkennbare Umgebung zu schaffen. Zufällig ergab sich zeitgleich eine Ersetzung alter Regale durch neue. Im Zuge der Umstellungen wurden die ehemals zusammen stehenden fremdsprachigen Filme den jeweiligen Sprachen zugeordnet. Die Bezeichnungsschilder wurden durch ansprechende und besser sichtbare ersetzt. Die Übersichtlichkeit der einzelnen Unterbereiche wurde durch eine klarere und leichter zu erkennende Gliederung verbessert, und die Reiter innerhalb der Regale wurden durch größere und modernere ersetzt.

Auch wenn sicherlich der Eindruck noch durch Flaggen unterschiedlicher Nationen, mehrsprachige Sinnsprüche oder andere landestypische Merkmale deutlich verbessert werden könnte (im Moment scheitert dies an Personalknappheit), ist das Atelier nun in sich geschlossener, und die in der Nutzerbefragung bemängelte Unübersichtlichkeit wurde weitestgehend entschärft.

Im Hinblick auf die Gesamteinstitution der Bücherei ist besonders der Bereich der optischen Gliederung von großer Bedeutung. Sie erleichtert das gezielte Auffinden nicht nur von Inhaltsbereichen, sondern auch von Medienarten. Dennoch ist die Erstellung eines optischen Gesamtkonzeptes nicht mit der optischen „Gleichschaltung“ der unterschiedlichen Lernateliers gleichzusetzen. Auf deren spezifische Charakteristika, die sich vor allem aus den Inhalten und der Nutzerschicht ergeben, muss ganz besonders mittels der individuellen Gestaltung eingegangen werden. Sprache lebt von der Kommunikation, von der Assoziation mit Urlaub, unterschiedlicher Lebensweise und Lebenslust, deshalb müssen diese Assoziationen auch optisch aufgegriffen werden, um die Identifikationsmöglichkeit mit der Lernumgebung herzustellen. Ein Lernatelier muss auch Erlebnisraum sein. Erleben setzt dabei eine Art der Anregung voraus, die dem Kristallisationspunkt der individuellen Lernanstrengung so weit wie möglich entspricht.

Optische Verlinkung verwandter Themenbereiche über Lernateliers hinweg

Dass optisches Arrangement, wie es von institutioneller Seite geplant ist, nicht immer auch der Wahrnehmung der Nutzer/innen entspricht, zeigt das zweite Beispiel:

Als Arrangement wurde ein rotes, ca. sechs Zentimeter breites Band gewählt, das zwischen den Lernateliers „Sprachen“ und „Beruf, Karriere, Wirtschaft“ (BKW) auf den Boden geklebt wurde. Dabei wurde das Lernatelier „Spra-

chen“ in der Gesamtheit mit dem Band gekennzeichnet. Im Lernatelier „BKW“ teilte sich das Band und führte zu drei verschiedenen Regalen, in denen eine gewisse Anzahl von Medien durch einen roten Kasten hervorgehoben wurde. Diese Medien hatten einen direkten Bezug zum Lernatelier Sprachen (z. B. Sich-Bewerben im Ausland).

Grundlage für die Durchführung bildete einerseits der Versuch, Menschen auch auf andere Themengebiete aufmerksam zu machen, sie durch ungewöhnliche Arrangements zu motivieren, Dinge wahrzunehmen, die möglicherweise, da sie außerhalb des Besuchsgrundes liegen, sonst nicht wahrgenommen würden. Andererseits lag der Grund im Problem der Zuordnung von Medien. Nicht immer lässt sich die von den Bibliothekarinnen vorgenommene Einsortierung in Themengruppen von den Besucher/innen leicht nachvollziehen, was auch teilweise in der Nutzerbefragung bemängelt wurde. Mit dem Arrangement sollte nun versucht werden, auf mögliche unterschiedliche Standorte von Medien aufmerksam zu machen. Bisher wurde dies mit Hinweisen innerhalb der Sachgebietsgruppen in den Regalen versucht. Die Frage war, ob das Ziel mit einem auffälligeren Arrangement besser zu erreichen wäre.

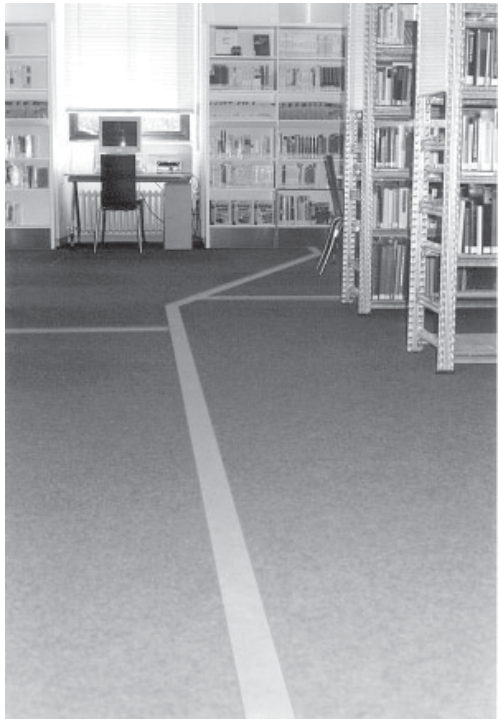


Abb. 1: Rotes Band

Es sollte nun mittels eines Fragebogens herausgefunden werden, ob das Arrangement die gewünschte Auswirkung auf den Besucher hat. Diejenigen, die dem Band erkennbar folgen würden, sollten einen Fragebogen ausfüllen. Das Ergebnis war ernüchternd: Im Beobachtungszeitraum von 22 Stunden war dies nur eine einzige Person.

Auch wenn einige Besucher/innen sehr positiv auf die Installation reagierten, nachdem sie darauf angesprochen wurden (die Ergebnisse wurden nicht

systematisch erfasst),² zeigt das Ergebnis, dass die meisten einen geradezu fokussierten Blick auf die Umgebung haben, die für sie nach der jeweiligen Logik die Medien oder die Art von Informationen enthalten müsste, die benötigt werden. Dies erstaunt umso mehr, als – wie bereits dargestellt – aufgrund der Nutzerbefragung festgestellt wurde, dass von den 75%, die bereits etwas entdeckt hatten, was sie eigentlich nicht suchten, immerhin 65% als Grund unter anderem die Präsentation der Bücher in den Regalen angegeben hatten. Besucher/innen möchten sich anregen lassen, und trotzdem nehmen sie scheinbar nicht immer Arrangements wahr, die außerhalb ihres erwarteten Anregungsschemas liegen.

Auch wenn das Projekt nicht die nähere Untersuchung des Phänomens zulässt, kann als Ergebnis festgehalten werden, dass selbst eine scheinbare Offensichtlichkeit der Anregung möglicherweise nicht zu dem erwünschten Erfolg führt. Aufgrund dieser Feststellung ist es also nötig, neue Arrangements immer auf ihre Wirkung hin zu untersuchen, um nicht Dinge anzubieten, die entweder nicht wahrgenommen oder gar nicht benötigt werden.

Wissen – Lernen – Erfahren

Kostenlose Beratung Englisch

an folgenden Terminen:

Dienstag, 11.7.2000
Dienstag, 18.7.2000
Dienstag, 25.7.2000

von 16.00 – 18.00 Uhr

Ein Angebot in Kooperation der:

STADTBÜCHEREI

und

VHS

mit wissenschaftlicher Begleitung des:

die

Abb. 2: Flyer Beratungsangebot

Lernbegleitende Beratung in Kooperation mit der VHS Stuttgart

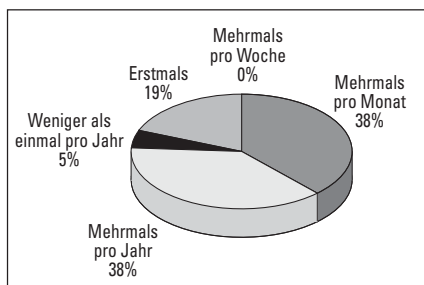
Selbstlernprozesse erfordern eine Unterstützung im Bereich der Bildungs- und Medienberatung sowie bei Entscheidungen bezüglich des Lernwegs. Diese Hypothese sollte in einem weiteren Lernarrangement überprüft werden. In Kooperation mit der Volkshochschule Stuttgart wurde in den Räumlichkeiten der Stadtbücherei an drei aufeinander folgenden Dienstagen während zwei Stunden eine „Beratung Englisch“ angeboten. Diese Beratung umfasste neben einem Einstufungstest die Bereiche „Lernen in Kursen“, „Medien in der Stadtbücherei“, „Selbstlernprogramme“ und „Karriereplanung“. Für die Beratungstermine wurde ein Faltblatt erstellt, welches an diversen Orten in der Stadt auslag. Zusätzlich wurde die Veranstaltung durch Informationen in der Presse und im Stadtanzeiger beworben.

Für die Beratungstätigkeit wurden neben der Leiterin des Lerneteliers zwei Fachbereichsleiter/innen aus der VHS gewonnen. Diese drei Berater/innen reichten sich die Interessent/innen je nach deren Informationsbedarf weiter, wobei die grundsätzliche Einschätzung der Sprachkenntnisse und des Informationsbedürfnisses immer am Anfang der Beratung stand.

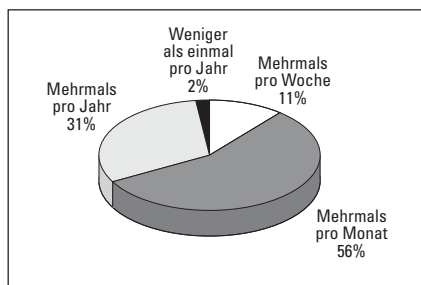
Die Zeit für eine Beratung wurde durch die Auskunftspersonen möglichst nicht beeinflusst, das bedeutet, dass sie für eine Person im Normalfall bei mindestens einer halben Stunde lag. Dementsprechend war die Anzahl von 21 Personen, die beraten werden konnten, relativ gering. Bereits im Vorfeld wurde dies berücksichtigt, indem die wissenschaftliche Begleitung nicht wie sonst mit Fragebogen, sondern qualitativ mittels Leitfadeninterviews stattfand.

Ergebnisse

Das auffälligste Ergebnis ist, dass vier Personen durch das Wahrnehmen des Beratungsangebots erstmalig in der Stadtbücherei waren. Acht Personen kommen mehrmals pro Monat, ebenfalls acht mehrmals pro Jahr, eine Person weniger als einmal pro Jahr. Im Vergleich zu den Ergebnissen der Nutzerbefragung zeigt sich, dass die Nutzerschicht sich bei diesem Arrangement vom Durchschnitt der Besucher/innen stark unterscheidet. Mit dieser Art von Angeboten können scheinbar Bevölkerungsschichten in die Stadtbücherei gebracht werden, die sonst das Angebot nicht so häufig oder noch gar nicht in Anspruch genommen haben. Häufige Nutzer/innen der Stadtbücherei nahmen das Angebot dagegen kaum wahr.



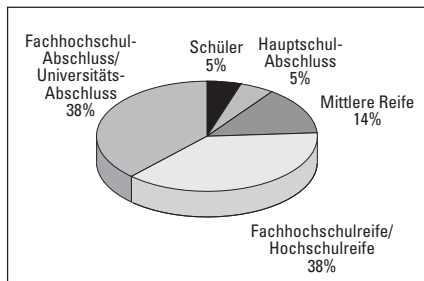
Grafik 1: Nutzungsstruktur
Beratung Englisch



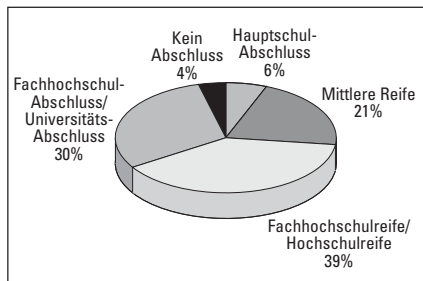
Grafik 2: Nutzungsstruktur
Ergebnis Nutzerbefragung

Zusätzlich zu der hohen Anzahl an Erstnutzer/innen sagten drei Personen aus, die nicht so häufig die Bibliothek besucht hatten, dass sie aufgrund des Beratungsangebots eine Veränderung in der Stadtbücherei bemerkt hätten, mit der Konsequenz, dass sie die Leistungen nun öfters in Anspruch nehmen werden.

Im Zusammenhang mit dem Nutzerprofil müssen auch die Ergebnisse des Alters und des Bildungsgrades betrachtet werden.



Grafik 3: Bildungsstruktur
Beratung Englisch



Grafik 4: Bildungsstruktur
Ergebnis Nutzerbefragung

Während der Bildungsgrad sich nicht eindeutig von dem Durchschnitt der Nutzer/innen abhebt, sieht die Situation beim Alter anders aus: Ca. 50% der Beratungsteilnehmer/innen sind über 40 Jahre alt. Beim Gesamtdurchschnitt der Bibliotheksbenutzer/innen sind dies gerade einmal 25%. Auch wenn natürlich die geringe Anzahl der Untersuchten während der Beratung keine direkte Vergleichsaussage zulässt, kann man durchaus festhalten, dass mit der Beratung besonders ältere Nutzerschichten in ihren Bedürfnissen angesprochen werden, die sonst das Angebot der Stadtbücherei nicht in dem Maße wahrnehmen.

Welches waren nun die Gründe, die Beratungsleistung in Anspruch zu nehmen? Grundsätzliches Interesse am Thema hatten elf Personen. Neugierde war der Grund für eine Person, für acht bestand ein Handlungsdruck, neun wollten ihre Kenntnisse auffrischen, vier ihre Kenntnisse speziellen Erfordernissen anpassen, für drei stand ein Auslandsaufenthalt bevor. Vier Personen sind aufgrund der zukünftigen Berufsplanung gekommen, drei Personen hatten negative Bildungserlebnisse, drei Sprachhemmungen, eine Person war aufgrund des Alters verunsichert, ob und wie sie lernen sollte, drei erwarteten Orientierung in der Bildungslandschaft, ebenso drei eine Orientierung im Lernprozess und eine Person Orientierung in der beruflichen Verwertbarkeit von Englischkenntnissen. Aus persönlichen und beruflichen Motiven nahmen neun Personen die Veranstaltung wahr, aus rein persönlichen vier und aus rein beruflichen Motiven acht Personen. Diese Streuung zeigt, dass die Motivationslagen der Teilnehmer sehr unterschiedlich sind. Häufig genannt werden das allgemeine Interesse und ein Handlungsdruck, die Kenntnisse aufzufrischen oder anzupassen. Aber auch die negativen Bildungserlebnisse und die individuellen Lernprobleme sind von Bedeutung. Das heißt, dass auf Seiten der Berater/innen sehr vielfältige Kompeten-

zen vorhanden sein müssen, was möglicherweise nur von mehreren Berater/innen gewährleistet werden kann. Besonders zeigt sich auch, dass die aufgeworfenen Probleme nur durch ein Beratungsgespräch und nicht durch elektronische Medien gelöst werden können.

Der nächste Themenbereich galt der Frage, was speziell an der englischen Sprache interessant ist. Mit den Antworten sollten Rückschlüsse gezogen werden können, welche Lernformen sinnvoll sind. Die meisten Befragten waren an Kommunikation interessiert, ungefähr gleichbedeutend sind Kultur und Literatur sowie Englisch als Fachsprache und als Weltsprache. Von geringer Bedeutung waren die Freude am Sprechen, die Sprachschönheit und die Kunst.

Von Bedeutung sind auch die Erwartungen, die an die Beratung gestellt wurden. Hier interessierten sich 19 Personen für institutsbezogene Informationen zu Weiterbildungen, drei für Informationen zur Kursorganisation und 16 für inhaltsdifferenzierte Informationen zu Kursen. Für die Beurteilung des Kenntnisstandes und für eine Bewertung der Sprachlernangebote interessierten sich je neun, für eine Lernprozessberatung wie für Selbstlernmedien je drei, für allgemeine englischsprachige Medien eine Person. Neben diesen Aussagen ist die Auswertung interessant, was zusätzlich zu den Erwartungen, die in fast allen Fällen erfüllt wurden, noch erfahren wurde, also welche Informationen von Bedeutung waren, die eigentlich nicht den Anlass des Besuchs bildeten. Fünf Personen erfuhren *zusätzlich zu ihren Erwartungen* etwas über Selbstlernmedien, zwei über das Medienangebot der Stadtbücherei, eine wurde in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt, eine erfuhr etwas über den Kenntnisstand, zwei über die berufliche Verwertbarkeit der Kenntnisse.

Die positive Bedeutung der Beratung lässt sich am deutlichsten anhand der an Schulnoten orientierten Bewertung ablesen: Eine „1“ vergaben 10 Personen, eine „2“ ebenfalls 10 und eine „3“ eine Person. Die Ergebnisse dieses lernbegleitenden Arrangements zeigen, dass Beratung ein Grundbedürfnis im Bereich des Lernens darstellt. Auch wenn sich viele Fragen primär auf Kursangebote und damit auf das institutionelle Lernen bezogen, wurden besonders die Möglichkeiten im Bereich des Lernens durch Selbstlernmedien und im Bereich fremdsprachige Literatur durch das Gespräch erkennbar und interessant. Die berechtigte Frage stellt sich natürlich: Steht der Aufwand zur Vorbereitung einer derartigen Beratung in einem angemessenen Verhältnis zu den wenigen Beratungen, die durchgeführt werden können? Tatsächlich ist dies ein praktisches Problem, das nicht nur durch viel Engagement der verschiedenen Seiten gelöst werden kann. Es zeigt sich, dass die Notwendigkeit einer ausführlichen Beratung existiert, die bislang auch wegen ungelöster Finanzierungsfragen noch

nicht befriedigt werden kann. Andere Länder haben die Bedeutung der Lernberatung erkannt und bereits praktische Angebote geschaffen: So wurde z. B. in Helsinki ein staatlich finanziertes Beratungsbüro eingerichtet, wo die Bürger/innen sich über ihren individuellen Lernweg von kompetenter Seite beraten lassen können.

Pinwand als Kommunikationsfläche

Aus der Befragung ging hervor, dass 57% der Nutzer/innen der Stadtbücherei bereit wären, ihr eigenes Fachwissen anderen zur Verfügung zu stellen. Da zudem der Bedarf an Fachwissen für die Nutzer/innen an erster Stelle steht, erschien es logisch, Möglichkeiten anzubieten, mit deren Hilfe sich die Bedarfe und die Kenntnisse ergänzen würden. In einem ersten Schritt wurde die einfachste Lösung gewählt: Es wurde im Lernetelier „Sprachen“ eine Magnettafel installiert, auf der die Besucher/innen ihre Angebote wie auch ihre Gesuche bekannt geben können. Dieses Angebot wird rege genutzt. Obwohl sich die meisten Angebote und Nachfragen auf den Bereich des traditionellen Lernvorgangs beziehen, gibt es auch Anfragen zum gegenseitigen informellen Austausch und zur Gründung von Lerngruppen. Als Konsequenz stehen in der Stadtbücherei Überlegungen an, wie diese Aktivitäten von institutioneller Seite noch besser unterstützt werden könnten. Die Planungen sollen in Zusammenarbeit mit den Nutzer/innen entwickelt werden. Auch wird überlegt, wie und ob diese Möglichkeit zusätzlich im Internet zur Verfügung gestellt werden kann.

Lesungen mit landestypischem Begleitarrangement

In Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Stuttgart bietet die Stadtbücherei fremdsprachige Lesungen oder Lesungen in Deutsch zu Autoren aus anderen Ländern an, wobei versucht wird, auch die Kultur des Landes mit einfließen zu lassen, indem z. B. kulinarische Genüsse aus den jeweiligen Ländern und eine passende musikalische Begleitung angeboten werden.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung waren folgende Fragen von Interesse:

- Wie unterscheidet sich das Publikum dieser Veranstaltungen von den traditionellen Nutzern der Stadtbücherei?
- Hat das Ambiente eine Auswirkung auf das Verständnis von Kultur und Literatur?
- Wirken diese Veranstaltungen anregend hinsichtlich der Beschäftigung mit Medien?
- Motivieren diese Veranstaltungen zum Lernen?

Es wurden drei Veranstaltungen untersucht. Eine Veranstaltung „Literatur am Samowar“ (46 Teilnehmer/innen) fand in russischer Sprache statt, die beiden anderen Veranstaltungen der Literaturreihe „Hispanoamerika und Spanien“ (insgesamt 41 Teilnehmer) in deutscher Sprache.

Ergebnisse

Die beiden Typen der Veranstaltung unterscheiden sich in einigen zentralen Punkten, deshalb möchte ich zuerst auf die Besucher/innen der Veranstaltung „Literatur am Samowar“ eingehen. Die meisten Teilnehmer/innen haben von dieser Veranstaltung durch Bekannte erfahren. Durch die VHS (auch dort liegen die Leporellos aus) sind dagegen nur vier aufmerksam geworden. Knapp die Hälfte hat bereits an einer ähnlichen Veranstaltung in der Stadtbücherei teilgenommen. Die Besucher/innen sind relativ häufige Benutzer/innen der Stadtbibliothek. Sie nutzen diese in gleicher Anzahl entweder mehrmals pro Monat oder mehrmals pro Jahr. Immerhin sieben Personen haben die Stadtbücherei erstmals aufgrund der Veranstaltung besucht. Nur etwas mehr als die Hälfte besitzt einen Leseausweis. Knapp die Hälfte entleihen in der Stadtbücherei Medien und besuchen Ausstellungen, etwas weniger nutzen Informationsdienstleistungen. Immerhin acht Personen nutzen keine weiteren Dienstleistungen. Sie sind allein aufgrund der Veranstaltung gekommen. Sprachen, Literatur und Kunst sind die Hauptinteressengebiete. 39 der 46 Teilnehmer empfanden das Ambiente als hilfreich, die Kultur und die Literatur nachzuvollziehen.

Zentrales Interesse an der Veranstaltung ist das Land und das Thema, gefolgt von dem Wunsch, Neues zu erfahren. Weniger bedeutsam sind der Informationswert, die Kommunikation und die Entspannung. Die Frage, ob die Veranstaltung sie angeregt hätte, Medien auszuleihen, wurde 16 mal mit „ja“, 13 mal mit „unsicher“ und sechs mal mit „nein“ beantwortet. Bezüglich des Motivationsgehaltes, die Sprache zu lernen, antworteten 17 mit „ja“, 5 mit „unsicher“ und 15 mit „nein“. Diese Aussagen belegen deutlich, wie motivierend diese Form der Veranstaltung für die weitere Beschäftigung mit dem Thema ist. Am ehesten wünschen sich die Besucher/innen das Lernen in der VHS, gefolgt von einer Sprachreise. Das private Sprachinstitut bevorzugte nur eine Person. Ein Sprachkurs im Ausland ist am ehesten gewünscht, dicht gefolgt von einem Sprachkurs im Inland oder einem Individualkurs. Die Beschäftigung mit Kassetten oder CD-ROM erfreut sich keiner großen Beliebtheit.

Wie sehen die Teilnehmer die Bibliothek und den Wert solcher Veranstaltungen? Fast alle sehen die Bibliothek als Ort der Literatur. Auch stimmen fast alle der Aussage zu, dass die Bibliothek mehr solcher Veranstaltungen auch aus anderen Ländern und Kulturen anbieten sollte, dabei aber nicht so sehr aus weni-

ger bekannten Ländern. Die überwiegende Mehrheit wünscht sich die Veranstaltungen in der Originalsprache. Die Beschäftigung regt dabei für die meisten zum Lernen an. Auch stimmen die meisten der Aussage zu, dass außergewöhnliche Angebote die Aufmerksamkeit auf traditionelle Angebote erhöhen.

Die Mehrheit der Teilnehmer/innen hat einen Universitätsabschluss (23), acht Personen haben das Abitur als letzten Bildungsabschluss. Zusammengekommen sind dies 85% der Besucher/innen. Diese Besucherschicht stellt sogar die Ergebnisse aus der allgemeinen Nutzerbefragung in den Schatten. Auch hinsichtlich des Alters unterscheiden sich die Besucher/innen vom Durchschnitt der Bibliotheksnutzer: Es dominieren hier die Älteren. 15 Teilnehmer/innen an der Veranstaltung sind über 60 Jahre, 11 zwischen 50 und 60, sieben zwischen 40 und 50 und nur 10 Besucher/innen unter 40 Jahre alt.

Die Teilnehmerinnen an der Literaturreihe „Hispanoamerika und Spanien“ (es waren ausschließlich Frauen) erfuhren von der Veranstaltung hauptsächlich durch die VHS. Von Bekannten erfuhren es nur fünf Personen. Über die Hälfte hat auch hier bereits an ähnlichen Veranstaltungen teilgenommen. Die Mehrzahl kommt mehrmals pro Jahr in die Stadtbücherei, zehn Besucherinnen kamen erstmalig. Es besitzen weniger als die Hälfte eine Leseausweis. Als Leistungen der Stadtbücherei nehmen sie die Medienausleihe in Anspruch, gefolgt von den Ausstellungen und den Informationsangeboten. 15 Besucherinnen nehmen keine weiteren Leistungen in Anspruch. Hauptinteressengebiet ist bei fast allen die Literatur, gefolgt von der Sprache. Knapp die Hälfte interessiert sich für die Kunst, erst dann gleichermaßen gefolgt von Reisen und Geschichte. 38 der 41 Teilnehmerinnen empfanden das Ambiente als hilfreich, die Kultur und die Literatur nachzuvollziehen.

Das Thema, die Informationen und das Erfahren von Neuem über das Land werden als Besuchsgrund gleichermaßen wichtig beurteilt. Entspannung und der Kontakt zu anderen sind gleichermaßen unwichtig. Auch wenn bei den Besucher/innen der Veranstaltung „Literatur am Samowar“ die Kommunikation nicht vorrangig wichtig war, erstaunt in diesem Fall die eindeutige Ablehnung.

Die Veranstaltung war noch eindeutiger anregend, Bücher auszuleihen. Sie war auch weitaus motivierender, die Sprache zu lernen. Die überwiegende Mehrheit zieht als Lernort die VHS vor. Nur vier Ja-Stimmen erhielten die private Sprachschule und die Sprachreise. Am liebsten würden die Teilnehmerinnen einen Sprachkurs im Inland oder auch im Ausland machen. Individualkurse werden von neun Personen gewünscht. Das Lernen mittels Kassetten

und CD-ROMs hat auch hier wenig Bedeutung hat, immerhin aber mehr als in der vorher vorgestellten Veranstaltungsreihe.

Die überwiegende Mehrheit empfindet die Bibliothek als Zentrum der Literatur. Ebenso wünschen sich die meisten weitere Veranstaltungen dieser Art, auch in weniger bekannten Sprachen. Zudem sollen die Veranstaltungen auch, aber nicht ausschließlich fremdsprachig sein. Zum Lernen regt diese Art der Veranstaltung fast alle an. Es stimmen viele der Aussage zu, dass diese Veranstaltungen den Blick auf die gewöhnlichen Angebote der Stadtbücherei schärfen würden, jedoch ist die Zustimmung nicht sehr ausgeprägt.

Fünf Personen haben als letzten Bildungsabschluss die mittlere Reife, 13 das Abitur und 22 einen Universitätsabschluss. 10 Frauen sind jünger als 40 Jahre, sechs zwischen 40 und 50, 12 zwischen 50 und 60 und ebenso 12 über 60 Jahre alt.

Die Ergebnisse zeigen, dass diese Form der Beschäftigung eine äußerst motivierende Auseinandersetzung mit fremdsprachiger Literatur ist, die auch darüber hinaus anregende Wirkung auf die weiterführende Beschäftigung mit dem Thema und auf das Lernverhalten hat. Zudem ist sie durchaus geeignet, Menschen in die Stadtbücherei einzuführen, die sie bislang nicht genutzt haben. Besonders fällt hier die Zielgruppe der Älteren auf, die sonst die Leistungen der Stadtbücherei nicht oder nur sehr wenig in Anspruch nehmen. Bezüglich des Bildungsstandes ist eindeutig, dass diese Art der Veranstaltung nur für bestimmte Zielgruppen geeignet ist. Sie hat scheinbar eine eher ausgrenzende Wirkung für Schichten mit geringerer Bildung. Die Ergebnisse zeigen auch, wie bildungsaktiv ältere Menschen sein können und möchten. Der Wunsch nach Beschäftigung mit interessanten und neuen Themen ist auch für diese Zielgruppe ein wichtiges Argument. Besonders wichtig ist diese Erkenntnis im Zusammenhang mit institutionsübergreifenden Konzeptionen. Diese Veranstaltungen zeigen, dass es durchaus die Möglichkeit gibt, in einer kooperativen Zusammenarbeit von Stadtbücherei und Volkshochschule Menschen zur aktiven Teilhabe am kulturellen Leben zu ermutigen und zum Weiterlernen anzuregen, indem die Leistungen der Institutionen aufeinander abgestimmt werden.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse geben einen Einblick in einige völlig unterschiedliche Konzeptionen. Sie zeigen, dass bei Lernenden das Bedürfnis nach einer begleitenden Unterstützung besteht und dass Unterstützung zum Lernen motivieren kann. Es zeigt sich aber auch, dass nicht alle Unterstützungsarten den erwünschten

Erfolg haben. Lernen hat für Menschen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Lernmotivation eine jeweils andere Bedeutung. Konzeptionen müssen diese Tatsache berücksichtigen. Tatsächlich zeigt sich, dass sowohl konkrete Beratungstätigkeiten als auch inspirierende Lernarrangements gleichermaßen erfolgreich sein können. Sie sprechen in ihrer Konzeption unterschiedliche Menschen an. So wie sich die bevorzugte Lernform nicht gleichschalten lässt, liegt die Bedeutung der Lernarrangements darin, auf die Individualität der Lernenden einzugehen. Von der Umsetzung der Konzeption „Lernatelier“ in möglichst vielen Kulturinstitutionen sind wir in Deutschland noch weit entfernt. Wenn es jedoch gelänge, die Idee, die hinter der Konzeption steckt, in die Institutionen zu transportieren, gäbe es eine Chance, die notwendige gemeinsame Anstrengung voranzutreiben.

Besonders die Angebote im Rahmen der Beratung und der Anregung, die an der Stadtbücherei Stuttgart durchgeführt wurden, weisen den Weg zu künftiger Unterstützung. Menschen benötigen geeignete Supportstrukturen für ihren individuellen Lernprozess ebenso wie anregende Formen, sich mit Inhalten zusammen mit anderen auseinander zu setzen. Dabei zeigt sich, dass die Kompetenzen und Betätigungsfelder der verschiedenen Kultur- und Bildungsinstitutionen sich meist hervorragend ergänzen.

Anmerkungen

- 1 Unveröffentlichte Anlage zur GRDRs 231/1998, Raumprogramm für die Bibliothek 21.
- 2 Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll: „Bis auf wenige Ausnahmen war den Personen das Band nicht aufgefallen, die meisten gaben an, direkt zu den Bereichen gegangen zu sein (‘ich weiß, wo meine Sachen stehen’). Zwei Personen gaben an, das Band bemerkt zu haben, ihm aber nicht gefolgt zu sein, ... Eine Person hat – sichtbar irritiert – das Band bemerkt, ist ihm dann aber nicht gefolgt und auch in keinen der betroffenen Bereiche gegangen. Einige Personen fragten interessiert nach der Bedeutung des Bandes und gaben an, die Idee gut zu finden, oder äußerten, die Verbindung der Lernateliers müsse auffälliger sein, z. B. in Sichthöhe.“

Kunsträume – Kunstbezogene Angebote als Eckpfeiler der Bibliotheksarbeit

1. Kunst als Teil des Konzepts

Die Auseinandersetzung mit Kunst findet in den meisten Bibliotheken auf der Ebene der Literatur statt. Zwar gibt es auch viele Bibliotheken, die regelmäßig Ausstellungen von bildenden Künstler/innen bzw. zu kunstbezogenen Themen anbieten, doch geschieht dies meist nicht im Rahmen einer kunstbezogenen Gesamtkonzeption.

Dies ist in der Stadtbücherei Stuttgart anders. Hier kommt der Auseinandersetzung mit Kunst und Künstler/innen ein hoher Stellenwert zu. Die Integration von Kunst in die Arbeit der Stadtbücherei hat Tradition. Es gibt neben traditionellen Angeboten wie Ausstellungen, Lesungen und Vorträgen das Konzept der „Kunsträume“ sowie regelmäßige Aktivitäten, die Rauminszenierungen als Bestandteil einer sich permanent verändernden Stadtbücherei integrieren. Damit wird künstlerischen Methoden wie Improvisation, Inszenierung und Experiment Rechnung getragen. Die Besucher sollen angeregt und irritiert und dadurch motiviert werden, sich mit neuen Themenstellungen auseinander zu setzen. Neugierde zu wecken ist dabei eines der wichtigsten Ziele.

Erkundungen von und Konfrontationen mit künstlerischen Experimenten können Anregungen vermitteln und Sichtweisen verändern. Dieses Potenzial bietet sich für den Lernort Bibliothek geradezu an. Künstlerische Zugänge zur Welt, die durch spielerische Erkundungen und Experimente gekennzeichnet sind, eröffnen Strategien zur Alltagsbewältigung sowohl in der beruflichen als auch in der privaten Lebenswelt. Da Wissen, Vorerfahrung, individuelle Interessen und der jeweilige situative Kontext unsere Wahrnehmung bestimmen und wir unsere Wirklichkeit „konstruieren“, ist es wichtig, Strategien zu entwickeln, die es erlauben, unsere Vorstellungen und unsere Positionierung im Kontext der Gesellschaft zu reflektieren. Eine dieser Strategien, aus dem gewohnten Kontext herauszutreten, bietet die Auseinandersetzung mit Kunst und künstlerischen Positionierungen.

Auch im Konzept der geplanten „Bibliothek 21“ spielt die Auseinandersetzung mit Kunst eine zentrale Rolle. Dem soll nicht nur durch die bauliche Gestaltung, sondern auch durch die Konzeption der Angebote Rechnung getragen werden.

2. Konzeption der Angebote

2.1 Überblick

Das Thema Kunst spielt in der Stadtbücherei Stuttgart auf unterschiedlichen Ebenen eine wichtige Rolle. Hier gibt es zum einen

- Ausstellungen,
- Veranstaltungen,
- Rauminszenierungen,

die vor allem in der Zentralbücherei im „Wilhelmspalais“ realisiert werden.

Zum anderen sind es die „Kunsträume“

- Literatursalon,
- Kunstraum/Graphothek,
- Musikbücherei,

die weitere wichtige Element in diesem Bereich sind und vielfältige Ansatzpunkte bieten. Spezielle Informationsdienste und Sammlungen wie „Stuttgarter Literaturszene“ und „Musikregion Stuttgart“ sorgen für einen Austausch mit Künstlerinnen und Künstlern in der Region. Literaturprojekte im Internet ergänzen diese Angebote.

2.2 Ausstellungen, Veranstaltungen, Rauminszenierungen

Am Beispiel des Projektes „Der Kunstgarten“, das vom 21. März bis 30. Juni 2000 von der Stadtbücherei Stuttgart realisiert wurde, lässt sich ein guter Überblick über die unterschiedlichen Dimensionen der Auseinandersetzung mit Kunst geben. Unter dem Thema „Der Garten als literarischer Ort – der Garten als Leseort“ wurden auf den unterschiedlichsten Ebenen kunstbezogene Angebote realisiert.

- *Ausstellung „Der Kunstgarten“*: Auf Fahnen gedruckte Gartenbilder aus unterschiedlichen Epochen wurden in die Bibliothek gehängt. Dies sollte die Wahrnehmung der Besucher/innen in der Bibliothek herausfordern und sie dazu anregen, sich mit dem Thema Garten, zu dem es eine begleitende Buchausstellung gab, zu befassen.
- *Veranstaltungsreihe „Der Kunstgarten“*: Mit sechs Vorträgen zum Themenkomplex „Garten“ sowie einem Stadtspaziergang wurde ein breites Informationsangebot rund um das Thema Garten geboten. Die Themenpalette der Vorträge deckte ein breites Spektrum von „Zeitgenössische Kunstgärten“ bis „Englische Gartenlust“ ab.

- *Rauminszenierung „Bibliothek im Garten“*: Vom 15. bis 17. Juni 2000 wurde vor der Stadtbücherei ein Garten aufgebaut, in dem regelmäßige Lesungen zu Länderthemen angeboten wurden und wo die Besucher/innen die Möglichkeit hatten, zu lesen, sich zu unterhalten oder sich zu entspannen.

„Bibliothek im Garten“¹

In der Mitte zwischen beiden Eingängen der Bibliothek befindet sich ein Podest mit Rasen überzogen, auf dem eine geschwungene Holzbank und eine Putte stehen. Dieses Arrangement wird stimmungsvoll eingerahmt von zwei Pfeilern des Gebäudes. Links davor sind drei verschieden große Buchsbäumchen aufgestellt, rechts davon blühende Pflanzen in Rosé-Tönen, die wunderbar zur Farbe der Rosensträucher hinter der Bank passen. Abgerundet wird dieses Bild durch die kleinen Bäumchen, die im ersten Stock der Bibliothek auf dem Balkon arrangiert wurden. Links und rechts vom Podest weg sind an den Pfeilern hin zu den Sonnenschirmen Seile gespannt, an denen bunte DIN-A-4-Zettel mit Gedichten hängen.

Auf dem Bibliotheksvorplatz stehen außerdem auf jeder Seite ein großer Sonnenschirm mit Tisch und Stuhlgruppe darunter und 12 Liegestühle. Auf den Holztischen liegen Zeitschriften zur Thematik „Garten“. Des Weiteren gibt es fünf portable Buchständer, die gleichmäßig auf beide Seiten verteilt sind und verschiedene Gartenbücher (vor allem Bildbände oder Ratgeber) ausstellen. Auf fast allen Buchständern befindet sich ein Flyer mit der Ankündigung zu „Bibliothek im Garten“ und den Daten der Lesungen.

Ein Stück vor dem Arrangement (wenn man von der Straße her kommt) steht außerdem auf der rechten Seite eine Werbetafel, auf der auf die Aktion hingewiesen wird und die Termine der Lesungen abgedruckt sind. Auf der linken Seite sind die Fahrradständer der Bibliothek angebracht.

Das Arrangement gibt ein sehr stimmungsvolles Bild ab: Die Blütenfarben harmonisieren wunderbar miteinander und verbreiten eine sommerliche Atmosphäre. Dazu kommen die warmen Holztöne der Sitzgruppen und des Sonnenschirms sowie die blau-weiß gestreiften Liegestühle, die einladend auf dem Platz verteilt sind, von der Richtung her alle auf das Podest zeweisend. Auf dem Podest finden jeden Tag drei Lesungen mit der Gruppe WORTISSIMO Stuttgart statt. Der erste Tag steht unter dem Motto „Testi sui giardini – Texte über Gärten“ (Italien), der zweite Tag unter „Álomy táj – Traumlandschaften“ (Ungarn) und der dritte Tag unter „Un amateur de jardinage – Ein Gartenfreund“ (Frankreich). Die Lesungen mit Texten von Autoren aus den jeweiligen Ländern finden auf Deutsch statt.

Neben diesen Aktivitäten gab es die Pflanzaktion „Blau für Salucci“, die bereits im November 1999 durch den Künstler Victor Sanovec realisiert wurde und durch die unterschiedlichen Wachstumsstadien als sichtbares Zeichen vor der Stadtbücherei auf den Beginn des Projektes „Der Kunstgarten“ hinführte.

Insgesamt bot dieses Ausstellungs- und Veranstaltungsprogramm eine breite Palette von kunstbezogenen Aktivitäten, die das typische Angebotsspektrum der Stadtbücherei repräsentieren, aber auch um eine neue Dimension erweiterten.



Bibliothek im Garten

2.3 Kunsträume

Neben Literatursalon und Musikbücherei prägen vor allem die Angebote von Kunstraum und Graphothek den Kunstbezug der Stadtbücherei Stuttgart.

Der „*Futuristische Leses@lon*“ bietet Literatur in einem anregungsreichen Ambiente. Neben Werken der Weltliteratur (Prosa, Lyrik, Sagen, Märchen usw.) finden sich hier auch Roman-Bestseller sowie Hörkassetten und Literatur-CD-ROMs. Auf Informationen zur „Stuttgarter Literaturszene“ kann ebenfalls zugegriffen werden. Computer erlauben es, sich die Literaturprojekte der Stadtbücherei im Internet anzuschauen, die im WWW zu finden sind unter: <http://www.s.shuttle.de/buecherei/hyperfiction/stuttgart.htm>.

Die *Musikbücherei* bietet Noten, Bücher über Musik, Compact Discs, Musikvideos, Multimedia-CD-ROMs und andere musikbezogene Medien zum Ausleihen, Kopfhörerplätze zum Anhören von Schallplatten und CDs sowie wichtige Musikzeitschriften und Datenbanken. Mit der Dokumentation zur Stuttgarter Musikszene („Musikregion Stuttgart“) steht ein umfangreicher Informationsservice – inzwischen auch im Internet – zur Verfügung.² Ausstellungen und Veranstaltungen ergänzen das Angebot.

Im *Kunstraum* befinden sich Medien zu den Bereichen Kunst, Architektur, Design, Theater, Tanz und Film. Das Profil des als Lernatelier konzipierten Raums soll in Zukunft folgende Schwerpunkte haben:

- Moderne Kunst (z. B. klassische Moderne, zeitgenössische Kunst)
- Architektur, Innenarchitektur und Landschaftsarchitektur
- Design und Mode
- Medienkunst.

Im Bereich Medienkunst soll der Entwicklung Rechnung getragen werden, dass die Grenzen zwischen zeitgenössischer Kunst, Film, Fotografie, Videokunst, Computerkunst, Theater und Tanz zunehmend fließend geworden sind. Die Vernetzung der verschiedenen Kunstbereiche soll sich in der Präsentation der Medien widerspiegeln.

Die Profilierung des Medienbestandes geschieht hier durch gezielte Anschaffungen:

- aktuelle Literatur
- Standardliteratur und Klassiker in den oben genannten Bereichen,
- berufs- und studienbegleitende Lehr- und Lernmaterialien für Künstler, Architekten, Designer und Medienkünstler,
- in- und ausländische Fachzeitschriften,
- Videos und CD-ROMS zu den Bereichen Kunst, Architektur, Design und Neue Medien.

In der *Graphothek* stehen ca. 2.000 Blätter (Originaldruckgrafiken, Zeichnungen, Unikate in verschiedenen Techniken und Photos) zur zweimonatigen Ausleihe zur Verfügung. Die Auswahl kann mit Hilfe eines Diakatalogs vorgenommen werden. Zu jedem Bild gibt es Informationen über Technik, Kunst-richtung und Künstler. In enger Verknüpfung mit den Angeboten im Kunstraum können durch Kunstzeitschriften, Nachschlagewerke, Kataloge und Monographien aktuelle Informationen zur Kunst des 20. Jahrhunderts ergänzt werden. Mit Ausstellungsprojekten, Rauminstallationen und Künstlergesprächen werden weitere kunstbezogene Angebote realisiert.

3. Nutzeruntersuchung zu kunstbezogenen Angeboten

Da die kunstbezogenen Angebote in der Stadtbücherei Stuttgart einen Eckpfeiler der Konzeption darstellen, wurde im Rahmen des Projekts EFIL einer der Untersuchungsschwerpunkte auch auf diesen Bereich gelegt. Dabei konnte es nicht darum gehen, die gesamte Palette des Angebots in den Blick zu nehmen, sondern es sollten anhand eines übergreifenden Projektes die Bedeutung

der kunstbezogenen Angebote für die Nutzer/innen herausgearbeitet werden. Ein solches Projekt stellte das bereits oben vorgestellte Ausstellungs- und Veranstaltungsprogramm „Der Kunstgarten“ dar. Im Rahmen dieses Projektes wurden vor allem drei Ebenen in den Blick genommen:

- Ausstellung
- Veranstaltungen
- Rauminszenierung.

Im Zentrum der Untersuchung standen unter anderem Fragen nach

- dem Profil der Nutzer/innen (Alter, Bildung, Interessen),
- den Einschätzungen zu den jeweiligen Angeboten,
- der Nutzung der Angebote,
- der Einschätzung der Bedeutung von Kunst im Kontext der Stadtbücherei,
- der Resonanz auf die verschiedenen Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit.

Dazu wurden unterschiedliche Untersuchungsdesigns entwickelt, die alle auf Fragebogen basierten. Die Untersuchung wurde folgendermaßen gestaltet:

- Für die *Ausstellung* wurde ein Fragebogen entwickelt, der an jeweils zwei Tagen im April und zwei Tagen im Mai an Besucher/innen beim Verlassen der Stadtbücherei verteilt wurde, um so Aussagen zu Einschätzungen konkret zur Ausstellung und zu kunstbezogenen Aktivitäten der Stadtbücherei allgemein zu erhalten.
- Bei den *Veranstaltungen* sollten die Besucher/innen der Vorträge einen Fragebogen beantworten, der Aufschluss über Motivation und Interesse an solchen Angeboten bringen und ebenfalls Einschätzungen über die Bedeutung von Kunst in der Stadtbücherei aufzeigen sollte.
- Bei der *Rauminszenierung* „Bibliothek im Garten“ erhielten die Nutzer/innen des Angebots ebenfalls einen Fragebogen. Daneben wurde durch eine Wissenschaftlerin eine teilnehmende Beobachtung realisiert, um einen Eindruck zu bekommen, wie die Menschen auf dieses Angebot reagieren. Zentrale Beobachtungskategorien waren dabei: Integration, Aktion und Kommunikation.

Die Fragebogen für die unterschiedlichen Teilbereiche waren so konzipiert, dass 8 von 11 bzw. 12 Fragekomplexen übereinstimmten. So war es möglich, bei diesen Fragekomplexen die Ergebnisse zu vergleichen.

4. Ergebnisse und Auswertung

4.1 Ausstellung

An vier Tagen wurden 335 Personen beim Verlassen der Bibliothek befragt. Damit konnte ein Querschnitt der Besucher/innen erfasst und deren Bezug zu kunstbezogenen Aktivitäten der Stadtbücherei erfragt werden. Es stellte sich heraus, dass 47% die Ausstellung mit den Fahnen nicht aufgefallen war. 80% hatten sich die Buchausstellung zum Thema nicht angeschaut.

Die Frage danach, wie die Besucher/innen auf die Ausstellung aufmerksam wurden, brachte folgende Ergebnisse: 37% sahen sie beim gewohnten Besuch der Stadtbücherei; Hinweise in der Zeitung (4%) und durch das Veranstaltungsprogramm (5%) hatten nur eine geringe Bedeutung. Speziell zur Ausstellung waren 3% der Besucher/innen gekommen, was darauf hindeutet, dass dieses Angebot in der Hauptsache von Personen wahrgenommen wurde, die regelmäßig in die Bücherei kommen.

Die Motivationen zum Ausstellungsbesuch sind bei den Befragten unterschiedlich:

- „Neues erfahren wollen“ trifft für 50% „teilweise“ bis „voll und ganz“ zu (37% geben keine Antwort),
- „Interesse am Thema“ trifft bei 42% „teilweise“ bis „voll und ganz“ zu (39% geben keine Antwort),
- „Informationsinteresse“ trifft für 41% „teilweise“ bis „voll und ganz“ zu (40% geben keine Antwort),

Kaum eine Rolle spielen die Motivationen:

- „mit Menschen in Kontakt kommen“ trifft für 22% „teilweise“ bis „voll und ganz“ zu (44% geben keine Antwort),
- „sich entspannen“ trifft für 22% „teilweise“ bis „voll und ganz“ zu (44% geben keine Antwort).

Interessant ist bei der Abfrage der Motivationen, dass jeweils um die 40 Prozent der Befragten keine Antwort geben. Dies kann damit zusammenhängen, dass sich die Personen, denen die Ausstellung nicht aufgefallen war, nicht äußern wollten, obwohl die Frage offen formuliert war: „Warum nutzen Sie bzw. würden Sie Ausstellungsprojekte wie ‚Der Kunstgarten‘ nutzen?“

Die Bedeutung von Kunst in der Stadtbücherei wird von den Befragten hoch eingeschätzt. So haben der Aussage „Die Stadtbücherei ist ein Ort, der Kunst und Wissen verbindet“ 82% „teilweise“ bis „voll und ganz“ zugestimmt.

Auch der Aussage „Die Kunstangebote sind aus der Stadtbücherei nicht wegzudenken“ stimmen 65% „teilweise“ bis „voll und ganz“ zu, wobei bei dieser Einschätzung mit 32% ein hoher Prozentsatz nur „teilweise“ zustimmt, was auf eine gewisse Ambivalenz hindeutet.

Die Bedeutung der kulturellen Angebote der Stadtbücherei für das Leben in Stuttgart wird außerordentlich hoch eingeschätzt. Der Aussage, dass diese das Leben in Stuttgart reicher machen, stimmen 80% „teilweise“ bis „voll und ganz“ zu. Auch wenn die Befragten Besucher/innen der Stadtbücherei sind und dadurch eine Bindung zu dieser Institution haben, ist diese Bewertung sehr positiv einzuschätzen.

Vor dem Hintergrund, dass die Besucher/innen zufällig beim Verlassen der Stadtbücherei befragt wurden, machen die hier nur punktuell dargestellten Ergebnisse deutlich, dass die kunstbezogenen Angebote der Stadtbücherei eine hohe Bedeutung haben. Man kann davon ausgehen, dass die regelmäßigen Angebote von Ausstellungen, Kunstaktionen und Rauminszenierungen zur Sensibilisierung der Besucher/innen für Kunst, aber auch für andere Angebote beitragen. Dies wird in der Stellungnahme zu folgender Aussage deutlich:

Außergewöhnliche Angebote der Stadtbücherei erhöhen die Aufmerksamkeit auf andere Angebote.

stimme überhaupt nicht zu	7%
stimme kaum zu	11%
stimme teilweise zu	19%
stimme überwiegend zu	26%
stimme voll und ganz zu	29%
keine Antwort	10%

Tabelle 1

Dass die Beschäftigung mit Kunst zum Lernen anregt, ist in diesem Zusammenhang ein weiterer wichtiger Aspekt. 72% stimmen dieser Aussage „teilweise“ bis „voll und ganz“ zu. Berücksichtigt man, dass 10% diese Frage nicht beantwortet haben, wird die Bedeutung der kunstbezogenen Angebote des Lernortes Bibliothek für die Nutzer/innen offensichtlich.

4.2 Veranstaltungen

Im Rahmen der Befragung zu den Veranstaltungen wurden bei sechs Vorträgen der Veranstaltungsreihe „Der Kunstgarten“ insgesamt 79 Personen befragt. Da diese Personen speziell zu diesem Angebot in die Stadtbücherei ka-

men, war davon auszugehen, dass bei ihnen ein starker Bezug zu kunstbezogenen Angeboten der Stadtbücherei vorhanden ist.

Bezogen auf die Veranstaltungen waren vor allem das Veranstaltungsprogramm (33%), Hinweise in der Zeitung (25%) und Hinweise durch Bekannte (18%) die „Medien“, welche die Besucher/innen auf das Angebot aufmerksam gemacht haben; die spezielle Einladungskarte war dies immerhin noch für 9%.

Die Motivationen Ausstellungsangebote zu nutzen, sind bei den Befragten unterschiedlich. Das Interesse am Thema überwiegt: Für 84% (bei 86% Beantwortung der Frage) trifft dies „teilweise“ bis „voll und ganz“ zu. Das Informationsinteresse schlägt noch mit 52% (bei 59% Beantwortung der Frage) zu Buche und Neues erfahren zu wollen mit 61% (bei 66% Beantwortung der Frage). Damit treffen diese drei Motivationen bei ca. 90% der Personen, die geantwortet haben zu. Mit Menschen in Kontakt zu kommen (14% bei 51% Beantwortung) und sich zu entspannen (19% bei 54% Beantwortung) spielt auch hier kaum eine Rolle.

Die Stadtbücherei ist ein Ort, der Kunst und Wissen verbindet.

stimme überhaupt nicht zu	3%
stimme kaum zu	8%
stimme teilweise zu	27%
stimme überwiegend zu	18%
stimme voll und ganz zu	38%
keine Antwort	8%

Tabelle 2

Auffallend ist bei der Befragung der Besucher/innen der Veranstaltungen, dass die über 40-Jährigen mit 65% sehr stark vertreten sind. Bei der Nutzerbefragung im Frühjahr 2000 hat sich gezeigt, dass nur 15,5% über 45 Jahre alt sind.

Die Kunstangebote sind aus der Stadtbücherei nicht wegzudenken.

stimme überhaupt nicht zu	9%
stimme kaum zu	5%
stimme teilweise zu	29%
stimme überwiegend zu	19%
stimme voll und ganz zu	22%
keine Antwort	16%

Tabelle 3

Von den Befragten wird – wie zu erwarten – die Bedeutung von Kunst in der Stadtbücherei sehr hoch eingeschätzt, dies hat sich in unterschiedlichen Einschätzungen gezeigt: 70% können sich die Kunstangebote aus der Stadtbücherei Nicht wegdenken.

Der Aussage, dass die kulturellen Angebote das Leben in Stuttgart reicher machen, stimmen 88% „teilweise“ bis „voll und ganz“ zu.

Obwohl 28% der bei den Veranstaltungen Befragten keine weiteren Angebote der Stadtbücherei nutzen, wird die Bedeutung von außergewöhnlichen Aktivitäten der Stadtbücherei für die Aufmerksamkeit auf andere Angebote mit 79% sehr hoch eingeschätzt.

Die Beschäftigung mit Kunst regt zum Lernen an.

stimme überhaupt nicht zu	5%
stimme kaum zu	6%
stimme teilweise zu	15%
stimme überwiegend zu	24%
stimme voll und ganz zu	39%
keine Antwort	10%

Tabelle 4

Der Aussage „Die Beschäftigung mit Kunst regt zum Lernen an“ stimmen 79% zu. Berücksichtigt man, dass hier ebenfalls 10% diese Frage nicht beantwortet haben, wird deutlich, dass auch das ältere Publikum in den Veranstaltungen die Bedeutung der kunstbezogenen Angebote für das Lernen hoch einschätzt. Im Bezug auf die beiden anderen Befragungen fällt auf, dass der Anteil der Personen, die hier „voll und ganz“ zustimmt, mit 39% deutlich höher liegt als bei den Befragungen zur Ausstellung (21%) und zur „Bibliothek im Garten“ (27%).

4.3 Rauminszenierung

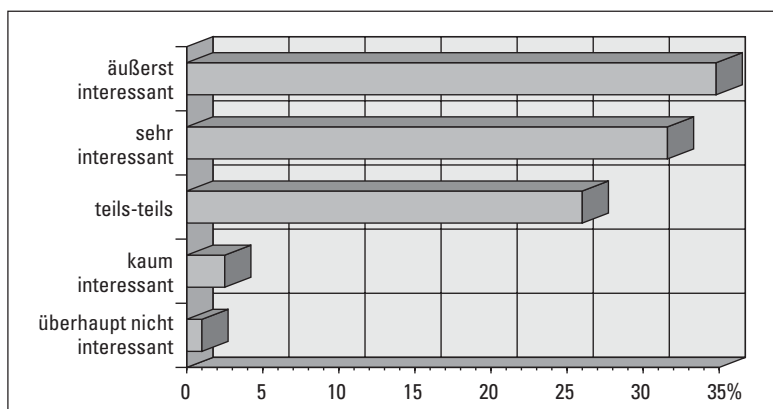
Im Rahmen der Befragung wurden an den drei Tagen der Aktion „Bibliothek im Garten“ insgesamt 91 Personen befragt. Auch hier wurde ein sehr gemischtes Publikum erreicht, da manche speziell wegen dieses Angebots kamen, andere eher zufällig auf das Angebot stießen.

24% wurden beim Vorbeilaufen auf dieses Angebot aufmerksam, 42% durch den Besuch der Stadtbücherei, 15% durch Hinweise von Bekannten, 14% durch das Veranstaltungsprogramm und 10% durch Informationen in der Stadt-

bücherei. Die Einladungskarte und Hinweise aus der Zeitung wurden jeweils mit 9% angegeben. (Bei dieser Frage gab es Mehrfachnennungen.)

Das Interesse am Thema ist eine wichtige Motivation: Für 54% (bei 70% Beantwortung der Frage) trifft dies „teilweise“ bis „voll und ganz“ zu. Das Informationsinteresse schlägt nur mit 38% (bei 60% Beantwortung der Frage) zu Buche, Neues erfahren zu wollen allerdings mit 50% (bei 64% Beantwortung der Frage). Da das besondere Ambiente auf Kommunikation und Entspannung ausgerichtet ist, erstaunt es nicht, dass mit Menschen in Kontakt zu kommen (31% bei 58% Beantwortung) und sich zu entspannen (55% bei 70% Beantwortung) wichtige Motivationen sind.

Dass dieses Angebot sehr gut bei den Besucher/innen ankommt, zeigten die Antworten auf die Frage: Wie finden Sie das Angebot „Bibliothek im Garten“? Auffallend ist auch hier, dass 56% der Besucher/innen über 40 Jahre alt sind.



Da mit dem Angebot ein sehr gemischtes Publikum erreicht wurde, war vor Durchführung der Veranstaltung nicht eindeutig zu beurteilen, wie die Bedeutung von Kunst in der Stadtbücherei eingeschätzt würde. Doch auch hier hat sich gezeigt, dass 80% „teilweise“ bis „voll und ganz“ der Aussage zustimmen, die Bücherei verbinde Kunst und Wissen (s. Tab. 5).

70% können sich die Kunstangebote aus der Stadtbücherei nicht wegdenken. Auch bezogen auf die Bedeutung der kulturellen Angebote der Stadtbücherei für das Leben in Stuttgart wird hier ein hoher Wert erreicht. Der Aussage, dass die kulturellen Angebote das Leben in Stuttgart reicher machen, stimmen

Die Stadtbücherei ist ein Ort, der Kunst und Wissen verbindet.

stimme überhaupt nicht zu	1%
stimme kaum zu	9%
stimme teilweise zu	23%
stimme überwiegend zu	19%
stimme voll und ganz zu	38%
keine Antwort	10%

Tabelle 5

91% „teilweise“ bis „voll und ganz“ zu. Nur 4% enthielten sich hier der Antwort, was im Verhältnis zu den anderen Einschätzungen, wo die Quote der Nicht-Antwortenden höher liegt, die Bedeutung nochmals besonders hervorhebt.

Die Bedeutung von außergewöhnlichen Aktivitäten der Stadtbücherei für die Aufmerksamkeit auf andere Angebote wird mit 78% annähernd so hoch eingeschätzt wie bei den Befragten der Veranstaltungen.

Der Aussage „Die Beschäftigung mit Kunst regt zum Lernen an“ stimmen 86% „teilweise“ bis „voll und ganz“ zu. Die Bedeutung von Kunst spielt bei den Befragten eine große Rolle und das Interesse an ungewöhnliche Angeboten wird durch die sehr positive Bewertung des Angebots „Bibliothek im Garten“ eindrucksvoll bestätigt. Doch bei diesem Angebot interessierte nicht nur die Einstellung der Befragten, sondern auch, wie die Personen das Angebot nutzen, wie sie agieren und wie sie kommunizieren. Durch teilnehmende Beobachtung sollten hier Aufschlüsse vor allem in drei Dimensionen gewonnen werden:

- Integration
- Aktion
- Kommunikation.

Die teilnehmende Beobachtung³ fand während drei Tagen statt und hatte neben dem Geschehen bei den Lesungen auch das allgemeine Geschehen im Blick.

Zusammenfassend lassen sich für die drei Dimensionen folgende Ergebnisse festhalten:

- *Integration*

Der größte Teil der interessierten Personen war am Arrangement selbst interessiert. Sie wollten die Atmosphäre genießen und sich entspannen. Viele blieben nur für ein paar Minuten dabei. Andere Personen fühlten sich wie Eindringlinge in die Situation, sie waren überrascht und distanziert. Einige Vorbei-

gehende eilten schnell weiter, wirkten hektisch. Manche wurden neugierig, blieben stehen und verweilten kurz. Insgesamt herrschte ein unschlüssiges Verhalten aller Personen vor. Während der Lesungen wirkten dagegen viele der Zuhörenden entspannt, für sie hatte diese Zeit sicher auch den Aspekt von Erholung.

– *Aktion*

Viele Personen nutzten das Arrangement als Sitzgelegenheit zum Lesen der mitgebrachten Zeitungen. Trotzdem waren auch kleinere selbständige Aktionen zu beobachten: Einige holten sich den Fragebogen, um ihn auszufüllen. Andere wollten die aufgehängten Texte für den Eigengebrauch kopieren. Frauen waren aktiver als Männer, einige fragten konkret nach dem inhaltlichen Programm der Lesungen und waren sehr interessiert. Insgesamt verhielt sich der Großteil der Benutzer/innen aber eher konsumorientiert, d. h., sie hörten den Vortragenden zu, blieben teilweise nur kurz distanziert am Rande stehen und verhielten sich passiv.

– *Kommunikation*

Es konnten keine Gespräche beobachtet werden, die sich durch das Programm weiter entwickelten oder neu entstanden. Es kam keinerlei neuer Kontakt zwischen unbekannten Personen zustande. Zum größten Teil waren es typische Bibliothekssituationen, bei denen jeder für sich allein mit dem Angebot beschäftigt ist. Und doch gab es Personen, die das Gespräch – allerdings ausschließlich mit den Mitarbeiterinnen der Stadtbücherei oder den Vortragenden – suchten und ihre Eindrücke schilderten bzw. konkret nach dem Programm fragten.

Insgesamt herrschte eine angenehme ruhige Atmosphäre, die ungewohnte Inszenierung irritierte, weckte aber auch Neugierde. Es fällt auf, dass die Einstellungen, welche die Leute im Fragebogen äußerten, sich nicht in Aktion und Kommunikation widerspiegeln. Obwohl laut Fragebogen 31% (bei insgesamt 58% Beantwortung) die Motivation „mit Menschen in Kontakt zu kommen“ für sich „teilweise“ bis „voll und ganz“ zutreffend fanden, konnte dies nur bedingt umgesetzt werden. Im Gegensatz dazu steht die Motivation „sich zu entspannen“, die von 55% (bei 70% Beantwortung) geäußert und auch sichtbar umgesetzt wurde.

4.4 Zusammenfassung

Bedeutung von Kunst

Die Bedeutung kunstbezogener Angebote der Stadtbücherei ist für die Nutzer/innen sehr groß. Dies gilt sowohl für die „normalen“ Besucher/innen als auch für die Besucher/innen besonderer kunstbezogener Veranstaltungsangebote wie Vorträge oder „Bibliothek im Garten“. Die Beschäftigung mit Kunst auf den unterschiedlichsten Ebenen gehört zu den Eckpfeilern der Stadtbücherei und

ist Teil der Institutionskultur. Für die Besucher/innen ist dies erkennbar und es wird entsprechend gewürdigt.

Öffentlichkeitsarbeit

Auffallend ist, dass die verschiedenen Formen der Öffentlichkeitsarbeit für die einzelnen Bereiche Ausstellung, Vorträge und „Bibliothek im Garten“ sehr unterschiedlich zum Tragen kommen. Ob Veranstaltungsprogramm, spezifische Einladungskarte, Hinweise in der Zeitung oder Hinweise durch Freunde – man kann für die verschiedenen Bereiche nicht eindeutig feststellen, wie sie bei den Besucher/innen ankommen. Das bedeutet, dass auch zukünftig eine breite Palette der Öffentlichkeitsarbeit ihre Berechtigung hat.

Altersstruktur

Mit Veranstaltungen, seien es Vorträge oder besondere Angebote wie „Bibliothek im Garten“, wird ein älteres Publikum erreicht als der „normale“ Nutzer/innen-Durchschnitt. Dies deutet darauf hin, dass die verschiedenen Altersgruppen unterschiedliche Interessen bezogen auf Wissensaneignung haben. Dabei kann es allerdings auch eine Rolle spielen, dass besonders kunstbezogene Angebote nicht im Kontext von Qualifizierung für die Arbeitswelt gesehen werden, sondern als Ausgleich im Alltag, der eher bei älteren Personen eine Rolle spielt.

Bildungsstruktur

54% der Besucher/innen der Vorträge haben ein abgeschlossenes Studium (Ausstellung: 39%, Bibliothek im Garten: 33%). Das macht deutlich, dass Vorträge, die sehr traditionell angelegt sind, vor allem den Interessen von Akademiker/innen entgegenkommen. Diese Resonanz entspricht der Strategie der Stadtbücherei, mit den kunstbezogenen Vorträgen ein gut gebildetes, kunstinteressiertes Publikum zu erreichen.

Geschlechterstruktur

Während bei der Befragung zur Ausstellung 57% der Besucher/innen weiblich waren, waren es sowohl bei den Vorträgen als auch bei „Bibliothek im Garten“ jeweils 63%. Dies weist darauf hin, dass spezielle kunstbezogene Angebote eher ein weibliches Publikum ansprechen. Dies deckt sich auch mit Erfahrungen aus der Weiterbildung, wo im Bereich „Kulturelle Bildung“ der Frauenanteil unter den Teilnehmenden noch etwas höher liegt.

Präsentation Ausstellung

Dass die Ausstellung mit den Fahnenbildern fast der Hälfte und die Buchausstellung 80% der Besucher/innen, die im Kontext ihres „normalen“ Bibliotheksbesuchs befragt wurden, nicht aufgefallen ist, deutet darauf hin, dass die

Präsentation die Alltagswahrnehmung nicht ausreichend irritiert hat. Dies verweist auf die äußerst wichtigen Fragestellungen von Wahrnehmung und Orientierung in Kultureinrichtungen. Wenn Personen mit konkreten Vorstellungen kommen, was sie suchen, dann scheint die Wahrnehmung sich so stark auf dieses Ziel hin zu orientieren, dass andere Dinge kaum bemerkt werden.

Publikumsspezifik Vorträge

28% der Besucher/innen der Vorträge nutzen keine anderen Angebote der Stadtbücherei. Das bedeutet, dass mit den Vorträgen ein Publikum angesprochen werden kann, das nicht zu den regelmäßigen Nutzer/innen gehört.

Akzeptanz neuer Angebotsformen

Die äußerst positive Einschätzung des Angebots „Bibliothek im Garten“ sowie der hohe Anteil an Personen, die im Vorbeigehen auf das Angebot aufmerksam wurden, macht deutlich, welches Potenzial in solchen Angeboten für die Stadtbücherei steckt. Irritation der gewohnten Wahrnehmung erhöht die Aufmerksamkeit. Die Öffnung der Institution nach außen scheint auch Menschen zur Teilnahme zu animieren, die sonst die Angebote nicht nutzen bzw. „Schwellenängste“ in Bezug auf den Besuch der Bibliothek haben.

5. Perspektiven

Die Untersuchungen im Rahmen des Projektschwerpunkts „Kunsträume“ der Stadtbücherei Stuttgart diente dazu, auf den unterschiedlichen Ebenen Einschätzungen der Besucher/innen hinsichtlich kunstbezogener Angebote herauszuarbeiten. Das Untersuchungsdesign und die im Rahmen der Untersuchung erreichte Stichprobe konnten nicht auf Repräsentativität im umfassenden Sinne angelegt sein, es ging vielmehr darum, aktuelle Tendenzen festzuhalten. Die Ergebnisse geben allerdings einige Anhaltspunkte für Interessenlagen, soziale Struktur und Bedürfnisse der Besucher/innen der Stadtbücherei Stuttgart, die auch interessant für die Angebotsgestaltung von Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen im Allgemeinen sind. Vor allem folgende Dimensionen lassen sich hier besonders herausheben:

- Öffentlichkeitsarbeit
- Orientierung und Wahrnehmung
- Kunst und künstlerisches Gestalten
- Öffnung nach außen.

Dimension „Öffentlichkeitsarbeit“

Die Frage, wie Öffentlichkeitsarbeit gestaltet werden muss, stellt sich jeder Kultur- und Weiterbildungseinrichtung. Dabei geht es unter anderem dar-

um, ob man das Publikum halten oder neues Publikum ansprechen will. Institutionen, die einen festen Besucher/innenkreis haben und diesen stabilisieren wollen, werden vor allem regelmäßige Informationen nutzen. Veranstaltungsprogramme gehören hier meistens zum Standard, müssen allerdings durch Pressearbeit unterstützt werden, da viele Leute recht kurzfristig entscheiden, ob sie zu einer Veranstaltung gehen, und dabei eine vorhandene Programmbroschüre weniger Bezugspunkt ist als eine aktuelle Information in der Zeitung. Neues Publikum lässt sich natürlich auch mit diesen Maßnahmen erreichen. Allerdings erscheint es erfolversprechender, wenn besondere Events offen gestaltet werden, so dass der Zugang leicht fällt (vgl. Bibliothek im Garten). Spezielle Veranstaltungsflyer, die an verschiedenen Orten ausgelegt waren, wurden kaum als Aufmerksamkeitsmedium wahrgenommen, trotzdem haben solche besonderen Werbemittel den wichtigen Effekt der Positionierung in der Öffentlichkeit. Man sollte sie allerdings nicht als „Frequenzbringer“ überbewerten.

Dimension „Orientierung und Wahrnehmung“

Orientierung und Wahrnehmung sind schon immer bedeutende Dimensionen bei der Gestaltung von kulturellen Angeboten. Vor allem in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen, die einen konzeptionellen Fokus haben, wie z. B. Museen mit Dauerausstellungen, Bibliotheken und Volkshochschulen, lässt sich immer wieder die Erfahrung machen, dass ungewöhnliche Angebote, die im eigentlichen Sinne nicht zur konzeptionellen Ausrichtung passen, von den Besucher/innen oft nicht wahrgenommen werden, es sei denn, die Irritation ist so groß, dass sie nicht übersehen werden kann. Der gewohnte, oft zielgerichtete Zugang zum Angebot der Einrichtung ist nicht selten so „eingeschliffen“, dass Ungewöhnliches nur auffällt, wenn es „sich in den Weg stellt“. Die Gestaltung von Anregungssettings, die die Besucher/innen „irritieren“ und damit zur Auseinandersetzung und zum Lernen anregen, ist eine der spannendsten Aufgaben für Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen.

Dimension „Kunst und künstlerisches Gestalten“

Einen wichtigen Zugang zur Gestaltung solcher Anregungssettings bietet die Kunst. Spielerische Erkundung, Experiment, Improvisation sind Dimensionen künstlerischen Arbeitens, die auch für Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen interessante Ansatzpunkte bieten, um veränderte Lernarrangements zu entwickeln. So können künstlerische Inszenierungen von Räumen oder Angebote zum künstlerisch-kreativen Gestalten Ansätze bieten. Bei der zunehmenden Bedeutung kreativer Gestaltungspotentiale in unserer Gesellschaft wird solchen Angeboten und Zugängen in Zukunft eine besondere Bedeutung zukommen.

Dimension „Öffnung nach außen“

Die Öffnung von Institutionen nach außen bietet vielfältige Ansatzpunkte zur Gestaltung veränderter Anregungssettings. Wie sich am Beispiel der „Bibliothek im Garten“ gezeigt hat, bietet eine solche Verlagerung zum einen die Möglichkeit, die Schwellenangst zu reduzieren, zum anderen kommen eher erlebnisorientierte Angebote den Bedürfnislagen der Besucher/innen entgegen. Entspannung, Anregung, Offenheit sind Dimensionen, die solche Angebote kennzeichnen können. Für Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen sollten sie zur Selbstverständlichkeit werden.

Anmerkungen

- 1 Die Beschreibung wurde von Heike Länge im Rahmen der Auswertung der begleitenden Teilnehmenden Beobachtung erstellt.
- 2 Zu finden unter: <http://www.s.shuttle.de/buecherei/>
- 3 Die teilnehmende Beobachtung wurde von Heike Länge und Isabelle Lamotte durchgeführt und von Heike Länge ausgewertet. Die zusammenfassenden Ergebnisse stammen aus der Auswertung.

Neue Perspektiven in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen

Organisationen im Umbruch

Bildung der Zukunft in kooperativer Verantwortung

Seit jeher passen sich Kultur- und Bildungsinstitutionen an die sich stetig verändernden Bildungsanforderungen an. Die momentanen Entwicklungen scheinen jedoch eine institutionelle Veränderung herauszufordern, die über den sonst üblichen Rahmen der Anpassung hinausgeht. Um die Gründe und die Zielrichtung der Veränderung exemplarisch nachzuvollziehen, wurden unterschiedliche Institutionen aus dem Bereich der Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen um ihre Einschätzungen bezüglich zukünftiger Lernbedarfe und institutioneller Veränderungen gebeten. Dabei richteten sich die Anfragen an Institutionen, die sich entweder in einem Veränderungsprozess befinden, sich durch innovative Lösungen auszeichnen oder aber durch kommunale Umstrukturierungen einen – mitunter zwangsweise – veränderten Blickwinkel auf die aktuellen Entwicklungen im Bereich der Lernunterstützung haben. Vertreter/innen von folgenden Institutionen wurden um eine Einschätzung aus ihren jeweiligen Positionen gebeten:

- Die Volkshochschule Konstanz zeigt durch verschiedene Kooperationsstrukturen mit anderen Träger, welche innovativen Bildungskonzepte in einer lernenden Region möglich sind.
- Die HagenMedien Stadtbücherei ist seit 1997 in einem Fachbereich der Stadtverwaltung mit der HagenWeiterbildung Volkshochschule und der Beratungsstelle IQW Information, Qualifikation, Weiterbildung organisatorisch zusammengefasst. Neue Konzeptionen werden auf ein möglichst gutes Zusammenwirken dieser Organisationen abgestimmt.
- In Cottbus wurde 1995 der Bestand der Stadtbildstelle in die Stadt- und Regionalbibliothek aufgenommen. Die Zusammenlegung erfolgte aus Gründen der Rentabilität, was zu vielen organisatorischen Problemen, aber auch zu neuen Chancen führte.
- Die Volkshochschule Stuttgart nimmt auf die Veränderungen mit speziellen Angeboten im Bereich des selbstgesteuerten Lernens wie auch im Bereich der Schaffung von Sinnzusammenhängen Rücksicht. Beratung, Kooperation und verändertes Lehrverständnis sind zentrale Eckpunkte der Organisationsentwicklung.
- Die Stadtbücherei Stuttgart als Partner im Projekt EFIL zeichnet sich

durch die Schaffung von Lernarrangements aus, die durch anregende, motivierende und auch irritierende Momente Denk- und Lernprozesse anstoßen sollen.

Entwicklungsursachen

So unterschiedlich die institutionellen Voraussetzungen der jeweiligen Organisationen sind, zeichnen sie sich doch gemeinsam durch die aktive Auseinandersetzung mit den aktuellen Entwicklungen im Bereich des lebenslangen Lernens wie auch der zunehmenden Selbststeuerung von Lernprozessen aus. Sie versuchen dabei, die eigene Positionierung dem zukünftigen Lernbedürfnis anzupassen und institutionelle Rahmenbedingungen für die Lernenden von morgen zur Verfügung zu stellen. Folgende Überlegungen fließen dabei in die Entwicklungen ein:

- Wird die Organisation in der augenblicklichen Form auch in Zukunft Bestand haben?
- Welche Zielgruppen werden zukünftig auf die Unterstützung der Institution angewiesen sein?
- Welche Bedürfnisse werden diese Zielgruppen haben?
- Wie kann die Institution auf diese Bedürfnisse durch die Organisationsentwicklung reagieren?
- Welche Kooperationsformen sind möglich oder notwendig, um den Veränderungen im Lernprozess Rechnung tragen zu können?

Häufig ist die technologische Entwicklung die Ursache für Überlegungen, ob das Aufgabenfeld und damit das institutionelle Selbstverständnis grundlegend verändert werden muss. Nicht nur für Bibliotheken sind digitale Entwicklungen dabei potentiell bedrohlich. In Anbetracht der digitalen Lernwelten steht auch bei Bildungsinstitutionen die Frage im Raum, inwieweit traditionelle Bildungsarbeit zukünftig noch Bestand haben wird. „Zweifelloos werden die neuen Speichermedien für Informationen bis hin zum Internet noch eine erhebliche Ausweitung ihrer Einsatzmöglichkeiten im Bereich des Lernens erfahren. Dies zeigt sich daran, dass in den verschiedenen Fachbereichen des VHS-Angebots die Nachfrage nach Nutzung des Internets im Kurs – als Medium der Informationsbeschaffung – erkennbar ansteigt. Das deutet darauf hin, dass diesem noch erheblich wachsenden Bereich schließlich nicht mehr mit den EDV-Fachräumen wie bisher noch nachzukommen ist, sondern dass schließlich zur Grundausstattung aller Kurs- und Seminarräume der Internet-Anschluss samt Geräteausstattung zum Standard werden muss“ (Schneider, VHS Stuttgart). Trotz der potentiellen Gefahren und der Veränderungsnotwendigkeiten im Bereich der medialen Ausstattung bestätigt sich durch die

mehrfährigen Erfahrungen mit den Neuen Medien in keiner der Institutionen die Befürchtung, durch diese Entwicklungen die Existenzberechtigung zu verlieren.

Institutioneller Bedeutungswandel

Ganz im Gegenteil zeigt sich, dass ein Lernen in Gruppen und die Notwendigkeit eines institutionellen Begleitens des Lernprozesses zukünftig einen größeren Stellenwert einnehmen werden. Aufgrund der Übernahme der Wissensvermittlungsfunktion durch die Neuen Medien wird der Reflexionsprozess in Gruppen an Bedeutung gewinnen. Dieser ist um so wichtiger, da er sowohl das Wissen sichert, als auch den Lernenden die Möglichkeit bietet, neben der fachlichen Dimension zusätzliche (Lern-)Kompetenzen zu erwerben. Ebenso wird durch den Diskurs in der Gruppe die übergeordnete Einordnung des Inhalts in Gesamtzusammenhänge ermöglicht. Aber nicht nur die Bedeutung der Kommunikation wird zunehmen, es werden auch institutionelle am Individuum orientierte Lernbegleitungsmaßnahmen – wie zum Beispiel ein Informations- und Rechterservice – notwendig werden.

Für Bildungsinstitutionen bedingt diese Veränderung des Stellenwertes von institutioneller Lernbegleitung auch einen veränderten Gruppenprozess und eine veränderte Konzeption im Lehr-/Lernprozess. In neuen didaktischen Ansätzen wird auf diese Entwicklungen eingegangen:

Zum Beispiel sind im „i-Projekt“ („i“ steht für individuell, innovativ, Integration in Arbeit) im Bodenseeraum „Arbeitslose mit verschiedenen Ausbildungsständen und Ausbildungszielen selbst an der Bestimmung der Lernziele und Lerninhalte beteiligt. Die Zielklärung wird prozessorientiert in individuelle Bildungspläne übersetzt. Diese werden modular und trägerübergreifend umgesetzt. Parallel zu Fachmodulen werden die Teilnehmer begleitend beraten. Zur Zeit läuft dieses Projekt bereits im dritten Jahr. Ständig werden 60 bis 100 Personen betreut“ (Himmel, VHS Konstanz).

Die Veränderung in der Position der Lehrenden von Wissenenden hin zu Moderator/innen der Diskussions- und Lernprozesse und zu Lernberater/innen und Lernbegleiter/innen führt aber auch zu der Schwierigkeit, dass es eines langfristig angelegten Kontakts zum Lehrpersonal bedarf. Besonders der Status des freiberuflichen Lehrpersonals (mit den damit einhergehenden unklaren finanziellen Perspektiven) macht es den Institutionen sehr schwer, diese Kontinuität herzustellen. Hier müssen noch geeignete Modelle gefunden werden (Schneider, VHS Stuttgart).

Die Veränderung im Lernprozess unter Beteiligung moderner Technologien setzt auch eine technische Ausstattung voraus, die eine adäquate Umsetzung ermöglicht. In keiner der Einschätzungen wurde allerdings die finanzielle Zusatzbelastung erwähnt. Im Gegenteil führten zumeist die veränderten Lernkonzepte zu neuen Einnahmequellen, mit denen eine technische Ausstattung erst realisiert werden konnte. Im Anpassungsprozess sind nach Himmel (VHS Konstanz) dabei folgende Faktoren entscheidend:

- flexible z.T. prozessorientierte Planung
- Nachfrageorientierung
- Gestaltung von Prozessen
- flexible, angepasste Inhalte
- „innovative“ Unterrichtsformen
- Anpassung an Kunden- und Marktbedürfnis
- betriebswirtschaftliche Unternehmens- und Rechnungsführung.

Neben den traditionellen Bildungsinstitutionen sehen sich zunehmend auch Bibliotheken als Lernorte. Selbst wenn sie im klassischen Verständnis zu den Kulturinstitutionen zählen, bieten sie durch den meist sehr umfangreichen Medienbestand eine wesentliche Voraussetzung für das eigenständige Erarbeiten von Inhalten. Der Weg, den Büchereien einschlagen, führt meist nicht zu klassischen Lernveranstaltungen. Die zentrale Kompetenz wird in der Selektion und Präsentation von Medien und Wissen, der Förderung von Lernkompetenzen wie auch in der Form des Arrangements von Wissen gesehen. Die Spannweite der Begrifflichkeit reicht dabei von „kontinuierliche Medienkompetenzentwicklung der verschiedenen Zielgruppen“ (Lohmann, HagenMedien Stadtbücherei) bis hin zu „Inszenierung, ästhetische Gestaltung, Gastlichkeit“ (Jouly, Stadtbücherei Stuttgart). Neben der innovativen und integrativen Gestaltung von Medien und „Lernzusammenhängen“ liegt ein weiterer wesentlicher Augenmerk auch auf der persönlichen Betreuung der Besucher/innen. Dabei schwankt die zugeordnete Aufgabe der Bibliothekar/innen zwischen dem Faktor inhaltliche und fachliche Kompetenz und dem Anspruch auf Demokratisierung von Wissen (Wolf, Stadt- und Regionalbibliothek Cottbus), was mit der Integration benachteiligter Bevölkerungsgruppen einhergeht.

Im Hinblick auf den Wunsch, eine regionale Anlaufstelle zu bieten, ist die persönliche Betreuung mit Sicherheit ein zentrales Aufgabenfeld. Aber nicht nur Bibliotheken, sondern auch Volkshochschulen möchten als Forum (Schneider, VHS Stuttgart) fungieren, auf dem sich Netzwerke präsentieren können. Letztendlich geht es dort jedoch mehr um den fachlichen Aspekt und den dadurch möglichen Austausch.

Von der unterschiedlichen Funktionsübernahme im Rahmen der regionalen Zusammenarbeit abgesehen, unterscheiden sich die Institutionen nicht grundlegend in der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Kooperationen. Für alle besteht in der Kooperation eine notwendige Voraussetzung für ein regionales Verbundsystem, das Lernprozesse anstoßen und begleiten bzw. auch Bildungsangebote realisieren kann.

Organisationsveränderung

Gemeinsames Merkmal der Veränderungen ist der strukturelle Umbau der Institutionen in ihrem innerbetrieblichen Aufbau. Die Stadtbücherei Stuttgart sieht im Wissensmanagement den wesentlichen Ansatzpunkt für das Aufgreifen kreativer Impulse von Mitarbeiter/innen, Partner/innen und Kund/innen, um neue „innovationsverdächtige“ Perspektiven entfalten zu können. In Hagen wurde durch Teambildung und Abflachung der Hierarchien für den Einzelnen die Möglichkeit geschaffen, mehr Verantwortung für Teilbereiche zu übernehmen. „Bei den Mitarbeiter/innen wird ein Reflexionsprozess angestoßen, der insbesondere die Bereitschaft zu weiteren Innovationen fördert. Ziel ist das Bewusstsein und die Handlungsweise der Stadtbücherei mit ihren Teams als lernende Organisation. Die Bildung der insgesamt 10 Teams von jeweils 3 bis 7 Mitarbeiter/innen erfolgte weitgehend nach dem Prinzip der Lebensweltorientierung (z. B. Musik, Kinder). Dabei wurde eine Korrespondenz zu den Fachbereichen der Volkshochschule angestrebt. Die Kommunikationsstruktur ist so angelegt, dass durch gegenseitige Teilnahme an Arbeitsgruppen (z. B. Öffentlichkeitsarbeit, Internet) ein unmittelbarer Austausch zwischen Volkshochschule und Stadtbücherei erfolgt“ (Lohmann, HagenMedien Stadtbücherei).

Himmel (VHS Konstanz) sieht die Entwicklung nicht in einem „Entweder – oder“, sondern in einem „Sowohl – als auch“. Es müssten traditionelle Konzeptionen mit neuen Anforderungen an die Organisation verknüpft werden. Dabei sollte die Veränderung auf allen hierarchischen Ebenen vollzogen werden. Nötig sind hierfür:

- eine Kommunikation über die Notwendigkeiten unter Einbeziehung möglichst aller Beschäftigten (Direktor, Pädagogische Mitarbeiter, Verwaltungsmitarbeiter, Projektmitarbeiter, Lehrkräfte, Außenstellenleiter) in die Strategieentwicklung der Organisation,
- ein Bewusstsein über Leitbild, Kernaufgaben, Kernkompetenzen der Einrichtung, Entwicklungsziele und Stärken der Organisation bei allen Mitarbeiter/innen,
- Personalentwicklungsmaßnahmen durch:
 - ein systematisches Mitarbeitergespräch und Führung durch Ziele,

- ein flexibles dynamisches Bewertungs- und Entlohnungssystem mit Erfolgskomponente,
- eine dezentrale Budgetverantwortung für den jeweiligen Verantwortungsbereich.

Auch die VHS Stuttgart sieht in der Anpassung der innerbetrieblichen Aufgabenzuteilung ein zentrales Element der Veränderungen. „Die traditionelle Gliederung des Programms in Fachbereiche spiegelte sich bisher eindeutig wieder in der Organisationsstruktur. Dies war die Gewähr für die Fachkompetenz der Institution. Jetzt stellen sich jedoch neue – und auch hier wieder zusätzliche, nicht ersetzende – Anforderungen: Fachbereichsübergreifende Aspekte müssen wahrgenommen werden, befristete Projekte gesteuert werden, Qualitätsentwicklung muss betrieben werden. Zusätzlich zur vertikalen Gliederung nach Fachbereichen muss die Organisation Strukturen entwickeln, die diese – horizontalen – Querschnittsaufgaben umsetzbar machen. Die VHS Stuttgart setzt diese notwendige Veränderung um, indem sie einzelnen Fachbereichsleiter/innen solche koordinierenden Querschnittsaufgaben zuordnet: fachbereichsübergreifende Programmentwicklung, Qualitätsentwicklung, Projekt-Steuerung und Projekt-Koordination – und schließlich Personalentwicklung“ (Schneider, VHS Stuttgart).

Neben dem Bereich der Organisations- und Verantwortungsstruktur ist auch der Bereich der veränderten Kompetenzen von Mitarbeiter/innen eine zentrale Herausforderung für die Personalentwicklung in Gegenwart und Zukunft. Dies betrifft vor allem die zunehmend notwendige Kooperations- und Beratungskompetenz. Nur bedingt werden bislang diese von den Institutionen benannten Anforderungen in übergreifenden Bildungskonzepten umgesetzt. Oft bleibt den Mitarbeiter/innen nichts anderes übrig, als sich an die vollzogenen Veränderungen bestmöglich anzupassen. Eine Lösung des Problems wird in Teilbereichen durch institutionsübergreifende Bildungsmaßnahmen z. B. von VHS Stuttgart und Stadtbücherei Stuttgart gesehen. Diese werden zumindest von der Leitungsebene als sehr positiv bewertet. Dennoch darf nicht darüber hinweggesehen werden, dass eine langfristige Veränderung der Beschäftigten nur durch Konzepte erreicht werden kann, die auch veränderte Kompetenzen vermitteln und verändertes Handeln anleiten.

Praktische Umsetzungsschwierigkeiten

Die Veränderungen in der innerbetrieblichen Organisation sind ein Prozess, der sich nicht immer reibungslos vollziehen lässt. Umsetzungsschwierigkeiten finden aber auch durch die praktischen Veränderungen statt, die sich besonders bei Zusammenschlüssen unterschiedlicher Institutionen zeigen. Ein

Beispiel für die notwendige Arbeit an konkreten Problemen zeigen die Erfahrungen in Cottbus. Durch das Zusammenlegen der Stadt- und Regionalbibliothek sowie der Stadtbildstelle, das von kommunaler Seite festgelegt wurde, gab es nicht nur Verunsicherungen im Bereich des Selbstverständnisses der „neuen“ Institution, auch sehr praktische Probleme mussten gelöst werden.

„Die Mitarbeiter der Stadtbildstelle sahen ihre Arbeit und damit sicherlich auch sich selbst in Frage gestellt, zweifelten daran, dass kompetente Bildstellenarbeit in einer öffentlichen Bibliothek überhaupt möglich sei, und hatten eine geradezu panische Angst vor einer allgemeinen Nutzung der Medien, die ja bis dahin nur den Pädagogen der Stadt vorbehalten war.

Demgegenüber standen von bibliothekarischer Seite andere Probleme im Vordergrund: Vielen Bibliotheksmitarbeitern war nicht einmal bekannt, dass es Bildstellen gibt bzw. welchem Zweck sie dienen. Die Benutzungsmodalitäten unterschieden sich von denen einer Bibliothek sehr stark, es würde schwierig sein, den Lehrern die neuen Bedingungen begreiflich zu machen. Es erwies sich als notwendig, gesonderte Anmeldeformulare und gesonderte Benutzerausweise für ‚Bildstellenbenutzer‘ zu verwenden, da die Bibliotheksbenutzung zu diesem Zeitpunkt schon kostenpflichtig war, für pädagogisch Tätige aber keine Gebühren erhoben werden durften.

Besonders schwierig gestaltete sich die in Bibliotheken übliche Erhebung von Mahngebühren bei Überschreiten der Leihfrist. Zum einen waren die Lehrer das bisher überhaupt nicht gewohnt, zum anderen lagen die Mahngebühren für Videos anfangs sehr hoch (5, – DM pro Medium und pro Öffnungstag), so dass relativ schnell relativ hohe Summen entstanden. Es dauerte lange, bis dieses Vorgehen akzeptiert wurde“ (Wolf, Stadt- und Regionalbibliothek Cottbus – Stadtbildstelle).

Auch die Veränderung im Selbstverständnis des Angebots führte zu Problemen. Durch die Freihandaufstellung der Medien, die die Stadtbildstelle einbrachte, wurde „ein demokratisches Auswahlprinzip für jeden Nutzer (erreicht), da er ohne Bevormundung durch Bildstellen- oder Bibliothekspersonal (die entsprechende ‚Empfehlungen‘ gaben, im Grunde aber ihre Auswahl dem Nutzer als die seinige suggerierten) seine eigene Entscheidung treffen kann, durch Prüfen, Vergleichen, Anschauen am ‚Objekt‘“ (Wolf, Stadt- und Regionalbibliothek Cottbus – Stadtbildstelle).

Immer noch stößt die Diskussion um die Freihandaufstellung auf Widerstand von Seiten der noch existierenden „reinen“ Bildstellen, deren Mitarbeiter hier wohl ein Stück weit um ihre Macht oder Autorität fürchten.

Zu den innerbetrieblichen Problemen und denen, die sich aufgrund der praktischen Handhabbarkeit ergeben, kommt die Frage der Bedeutungswandlung hinzu. Durch die zusätzliche Auswahlmöglichkeit von Medien ist noch keine Möglichkeit geschaffen, den Nutzer/innen auch die nötige Medienkompetenz zu vermitteln. Es werden also innerbetrieblich Kompetenzen benötigt, die per se nicht bei den Beschäftigten vorhanden sind.

Generell lassen sich die Konsequenzen einer Zusammenlegung in ihrer Dimension zu Beginn nur schwer erfassen. Dennoch erschweren das überstürzte Vorgehen und der reine Gesichtspunkt einer verbesserten Rentabilität die langfristig sinnvolle Umsetzung. Neben der organisatorischen Seite und der Veränderung des Aufgabenbereichs der Institution liegt der „Teufel oft im Detail“. Häufig sind diese Probleme die hartnäckigsten.

Unterstützungsnotwendigkeiten

Der Veränderungsprozess in den Institutionen braucht nicht nur eine sehr hohe innerbetriebliche Motivation und eine Bereitschaft zur Veränderung; er benötigt auch in Teilbereichen eine externe Unterstützung. Je nach spezifischer Voraussetzung und Zielorientierung unterscheiden sich dabei die Notwendigkeiten. Folgende Bereiche können aufgrund der institutionellen Einschätzungen unterschieden werden:

- Begleitung des Organisationsentwicklungsprozesses
- Beratung und Begleitung bei der Einführung eines Qualitätssicherungssystems
- Unterstützung bei der Qualifizierung der freiberuflichen Lehrkräfte hin zu höheren Selbststeuerungsanteilen in ihren Lernarrangements
- Beratung und prozessbegleitende wissenschaftliche Unterstützung bei der Beantragung und Durchführung von Modellprojekten (z.B. für den Aufbau eines Selbstlernstudios; einer professionellen Weiterbildungsberatung und von offenen Lernformen, die sehr personalintensiv sind; experimenteller neuer Angebote ...)
- Supervision und Erfahrungsaustausch für Führungskräfte und Projektleiter
- politische Unterstützung des Veränderungsprozesses
- Fortbildung der Beschäftigten
- Evaluation des Veränderungsprozesses
- technischer Support (z. B. bei Medienproduktion)
- Veränderungen im Dienstrecht
- architektonische Unterstützung bei Um- und Neubauten

- Unterstützung beim Transfer von innovativen Internationalen Beispielen
- finanzielle Unterstützung.

Neben den traditionellen Bereichen der Organisationsentwicklung, Professionsentwicklung und der Qualitätsentwicklung werden also zudem einerseits eine sehr praxisorientierte Unterstützung, andererseits auch eine gesellschaftliche und politische Unterstützung benötigt. Besonders Letztere wird in mehreren Beiträgen als die tragende Voraussetzung für ein verändertes Lernen „mit Freude“ und nicht „aus Zwang“ angesehen.

Zusammenfassung

Aus den unterschiedlichen Beiträgen, welche die Entwicklungslinien in Kultur- und Weiterbildungsinstitutionen exemplarisch abbilden, wird deutlich, dass bereits einige Institutionen die aktuellen Veränderungen im Bereich der Lernanforderungen konkret – wenn auch oft nur punktuell – in die Entwicklung der eigenen Institution integrieren. Auch wenn noch nicht alle weitreichende Anpassungsprozesse initiiert haben, ergibt sich die Einschätzung, dass ohne eine starke Veränderung in den Bereichen Organisationsentwicklung und Mitarbeiterschulung keine zukunftsweisende Positionsbestimmung möglich ist.

Es wird anhand der bereits existierenden Veränderungen ersichtlich, dass sich die Institutionen vor allem durch eine Lernberatung und Lernbegleitung wie auch durch die Schaffung von innovativen Lernanlässen auszeichnen müssen. Dabei steht die Funktion als regionales Informations-, Lern- und Kontaktzentrum im Vordergrund der Bemühungen.

In der konkreten Umsetzung ist dies nur durch eine intensive Kooperation mit anderen Kultur- und Bildungsinstitutionen möglich. Das Beispiel Hagen bietet sicherlich eine optimale Abstimmung, aber auch institutionell nicht so eng verbundene Einrichtungen können durch ein Zusammenwirken von Lernangeboten, Ausstellungen, Veranstaltungen und Informationsdienstleistungen die unterschiedlichen institutionellen Kompetenzen zusammenführen. Auch die Kooperation zwischen dem öffentlichen und privatwirtschaftlichen Sektor bietet die Möglichkeit, sich in den Kompetenzen gegenseitig zu ergänzen und zu bereichern.

Besondere Beachtung sollte zukünftig auch der Kooperation mit Medienverbänden und Politik geschenkt werden. „Lernen“ ist allein aufgrund der Konnotation des Begriffs mit schulischen Bildungserfahrungen kein Verkaufsschlager.

Die positive Besetzung des Begriffs aber ist eine gemeinsame Aufgabe und die Voraussetzung für das Erreichen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse.

Institutionelle Veränderung benötigt also die gegenseitige Unterstützung. Eine Unterstützung durch unterschiedliche Bildungs- und Kulturträger genauso wie durch Politik und Medien. Sie braucht aber auch Unterstützung in der Begleitung der konkreten Veränderung. Dabei reicht das Spektrum von der wissenschaftlichen Begleitung bis hin zur praktischen Planung von innovativen Lernsettings.

Es können also zwei grundlegende Schlüsse gezogen werden:

1. Die Veränderungen im Lernverhalten haben nicht per se die Auflösung von Bildungs- und Kulturinstitutionen zur Folge, sofern sich die Institutionen den veränderten Anforderungen stellen.
2. Die Aufgabe zur Veränderung betrifft die Organisation als Gesamtheit. Dabei müssen sowohl inhaltliche wie auch strukturelle Anpassungen stattfinden.

In der konkreten Umsetzung stehen dabei Institutionen oft zwischen dem Willen zur Neuorganisation und den Zwängen bestehender Verwaltungsstrukturen. Ohne eine weitreichende Gewährung von Veränderungsspielräumen ist es mit Sicherheit nicht möglich, neue Motivationen als Voraussetzung für die Umsetzung einer veränderten institutionellen Organisation zu schaffen.

Lernsettings in Kultureinrichtungen¹

I. Ausgangsprobleme

Erwachsenenbildung und Kultur

Die Bildungsbegriffe der Erwachsenenbildung und des kulturellen Felds sind nicht identisch, und eine gegenseitige Wertschätzung ist auch nicht unbedingt üblich: Der Pädagogik wurde in vielen kulturellen Einrichtungen lange Zeit allenfalls eine dienende Funktion zugesprochen. Kunst und Kultur nehmen selbstverständlich für sich in Anspruch, etwas vermitteln zu wollen, ihre Protagonisten glauben aber oft, dies durch die jeweiligen Gegenstände allein zu tun. Wer allerdings die aufwändigen Inszenierungsbemühungen in Museen und Theatern heute genauer betrachtet, der sieht, dass mit vielerlei und nicht nur ästhetischen Mitteln gearbeitet wird, um das Publikum zu begeistern, zu überzeugen, Anliegen zu erläutern und Kenntnisse zu vermitteln.

Sicher haben Kunst und Kultur in Kulturinstitutionen eine andere Aneignungslogik als Themenstellungen in der klassischen Erwachsenenbildung, die meist als organisiertes und intentionales Lernen in spezialisierten Institutionen und damit funktional ausdifferenziert betrieben wird. Die Aneignung kultureller Angebote könnte man vergleichsweise als subjektiver, als fluider, spielerischer, sinnenreicher und weicher beschreiben, ein ästhetisches Urteil hat immer eine persönliche Note. Kunst verbindet sich mit Genuss; hier steht nicht die Notwendigkeit des instrumentell verwendbaren Wissens im Vordergrund, sondern die Suche des Individuums nach sich selbst, nach einem Ausdruck und einem Sinn.

Aber auch Bildung wird beschrieben als „Arbeit an sich selbst“. Bildung bedeutet (unter anderem) die Kultivierung des Selbst, das Heraustreten aus einer Masse, und Bildung ist somit – soziologisch betrachtet – immer auch die Aneignung des herrschenden Kulturideals. Die von Einzelnen oder Gruppen geübte kulturelle Praxis zeigt gleichzeitig den angestrebten oder eingenommenen sozialen Ort an.

Die Schnittmengen von Bildung und Kultur sind beträchtlich, und auch ein kurzer Blick in die Geschichte der Erwachsenenbildung zeigt, dass wir es mit einem gemeinsamen Ursprungszusammenhang zu tun haben. In der Romantik waren die Theaterleidenschaft und die Lesebegierden treibende Bildungsmo-

mente, die Volkshochschulen in der Weimarer Zeit organisierten selbstverständlich Ausstellungen und Theaterwochen. Dass das Bibliothekswesen und die Volksbildung in jener Zeit als zusammengehörig betrachtet wurden, indizieren nicht nur gemeinsame Diskussionszusammenhänge, sondern auch die Trägerstrukturen: So besaßen die Trägervereine der Volkshochschulen oft weitere Abteilungen für Büchereiwesen, Kino und Lichtbilder, Theater und Laienspiel, für den Musikunterricht und die bildende Kunst.

Es soll nicht dem Rückfall in eine „Pädagogisierung“ der Kultur Vorschub geleistet werden, wenn hier nach Gemeinsamkeiten und Überlappungen gefahndet wird. Auf methodischer Ebene hat die Erwachsenenbildung schon seit langem bei den kulturellen Ausdrucksformen Inspiration gesucht: Theaterspiel findet seinen Einsatz sowohl im Sprachenlernen wie in der politischen Bildung, Zeichnen und Malen sind Mittel der persönlichen Mitteilung in Seminarsituationen, Musik lockert Stimmungen. Und in jüngeren empirischen Untersuchungen zu Teilnahmeverhalten und sozialer Herkunft (vgl. Flaig/Meyer/Uetzhöffer 1993; Tippelt/Eckert/Barz 1996; Bremer 1999) sind Lebensstile, kulturelle Alltagspraktiken und ästhetische Gewohnheiten bevorzugte Untersuchungsdimensionen, weil sie unter anderem auch inhaltliche und methodische Präferenzen anzeigen.

Schließlich wird aber in den erwachsenenpädagogischen Fachdiskursen eben nicht nur das schon genannte Spezialisierungsmoment beschrieben, sondern zugleich – als seine Kehrseite – auch die Entgrenzung des Pädagogischen in die Gesellschaft hinein (vgl. Kade 1997). Das Entgrenzungstheorem reagiert auf die Tatsache, dass Lernen und Wissen in der individualisierten Konkurrenzgesellschaft einen immer wichtigeren Stellenwert einnehmen. Vor diesem Hintergrund wurden neben den traditionellen Formen der Erwachsenenbildung neue Lernkulturen, lebensbreites Lernen und „Lernen en passant“, informelles und selbstgesteuertes Lernen, Lernen mit Multimedia und das „Erlebnis Erwachsenenbildung“ als neue Arrangements identifiziert – eine Entwicklung, in deren Verlauf das selbsttätige Individuum immer mehr in das Zentrum bildungstheoretischer Betrachtungen gewandert ist.

Neuere Entwicklungen in Kulturinstitutionen

Museen

Die Museen in der alten Bundesrepublik sind in den vergangenen dreißig Jahren zu Anziehungspunkten für kulturell Interessierte geworden; verglichen mit den Jahrzehnten davor erleben sie von Jahr zu Jahr neue Rekorde. Museen und andere Ausstellungshäuser verzeichnen derzeit mehr als 100 Millionen Besucher/innen pro Jahr² – mit bislang immer noch steigender Tendenz. In dieser Zahl sind die Besuche in Dauer- und Wechselausstellungen enthalten,

die an 5.376 Orten präsentiert wurden. Gruppen- und Einzelbesuche können nur ungefähr relationiert werden – anzunehmen ist ein Verhältnis von etwa 30% zu 70%.

Dabei haben sich inzwischen sowohl die Konzeptionen der Dauerausstellungen als auch die Selbstverständnisse der Museen verändert. Seit Beginn der 80er Jahre lässt sich bei Ausstellungen eine Entwicklung vom „begehbaren Buch“ hin zu „Tableaus“ verfolgen. Während bis zu diesem Zeitpunkt noch ein „gehöriges Maß an Misstrauen gegenüber der Vieldeutigkeit von Objekten und dem Verständnis der Besucher“ herrschte, hat sich mit der Wende hin zu anschaulichen Ensembles und Inszenierungen ein anderer Zugang sowohl zu den Themen als auch zu den Rezipienten eingestellt: „Die ästhetische Brechung und Kommentierung der historisch-symbolisch ‚aufgeladenen‘ Objekte wurde zum Prinzip“ und ist geradezu zu einem Maßstab für den aufgeklärten und reflektierten Umgang mit thematischen Stoffen geworden (vgl. Gerchow 2000).

Mit der skizzierten Entwicklung haben Museen auch den Besucher/innen mehr „Mündigkeit“ zugesprochen, indem sie ihnen uneindeutige Aussagen und Interpretationen offerieren, sie weniger belehren als intelligent unterhalten und ebenso anspruchsvoll bilden möchten. Es gilt nicht mehr als anstößig, etwa auch auf „lebensweltliche Vergangenheitsbedürfnisse“ des Publikums Rücksicht zu nehmen (vgl. Urban 1999). Museen sind Vermittlungsinstitutionen geworden, die die Bevölkerung mit Gesprächen, Filmdarbietungen, Workshops usw. zu gewinnen suchen. Kooperationen mit anderen Einrichtungen in der Stadtlandschaft – Volkshochschulen, Berufsschulen, Kirchengemeinden, Vereine – werden, zumindest von der Museumspädagogik (die aber nicht das ganze Museum ausmacht) gesucht. Einen Exklusivitätsanspruch erheben am ehesten noch die Kunstmuseen. In jüngster Zeit lehnen sich auch diese z. T. an die Eventkultur anderer Häuser an: Das Essener *Folkwang-Museum* beispielsweise wirbt mit einer „Museumsnacht für Romantiker“, d. h. mit Musik, Lesungen und „Blumenregen“, für gehobene Geselligkeit. Sein sonstiges Angebot bleibt dagegen „zeitlos“, es beschränkt sich auf Führungen, Mal- und Kunstaktionen für Kinder, Fahrten zu künstlerischen Sehenswürdigkeiten und Vortragsabende. Kontrastierend präsentiert sich das *Nussbaum-Museum* in Osnabrück nachdenklich und gleichzeitig modern mit einem „Offenen virtuellen Museum“, das fünf europäische Orte, Lebensstationen des in Auschwitz ermordeten Malers Felix Nussbaum, miteinander verbindet. Damit wird ein weniger der Tradition verpflichtetes als mit modernen Informationstechniken ebenso wie mit historischem und kunstgeschichtlichem Wissen ausgestattetes, vermutlich jüngeres Publikum angesprochen. Das *Museum am Ostwall* in Dortmund möchte „kunstinteressierte und kreative Erwachsene“ sowie eigens auch „Seniorinnen und Senioren“ für Kunst-

kurse und zu einem Dialog der Generationen über Kunst und Kultur gewinnen. Es zeigt, wie ohne Exklusivitätsanspruch und Distinktion „neue Formen der Kunstvermittlung“ Erwachsenen unterschiedlichen Alters vorgestellt und „assoziative Zugangsmöglichkeiten“ erprobt werden können.

Zwei Entwicklungen der jüngsten Zeit schicken sich an, die Bildungs- und Kultureinrichtung Museum zu verändern: Die Finanzkrise der öffentlichen Haushalte hat Museen zu Marketing-Überlegungen und zur Erzielung eigener Einnahmen gezwungen – realisiert durch die Suche nach und Pflege von Sponsoren, durch Museumsshops oder die Vermietung ihrer Räumlichkeiten (vgl. Qubeck 1999). Quasi in umgekehrter Richtung können Museen aber auch Teil einer Marketingstrategie oder Philosophie von Firmen sein. Sie werden in solchen Kontexten als Repräsentationsräume und Lerngelegenheiten für Betriebs-, Technologie- und Produktgeschichte angesehen.

Gedenkstätten

Orte des Erinnerns und Gedenkens, meist in den 80er Jahren in vielen Städten Westdeutschlands eingerichtet, verstanden sich als mahnende Institutionen. Sie praktizierten eine intensive schulische und außerschulische Beschäftigung mit der NS-Vergangenheit. Mit ihrem Ansatz einer „Gegengeschichtsschreibung“ ist es den Gedenkstätten gelungen, eine Vielzahl von Gruppen und Einzelnen anzusprechen. Sie wurden im Lauf der Jahrzehnte Teil einer veränderten, konsensualen bundesdeutschen Geschichtskultur.

Was sich in den Museen andeutet, gewinnt in Gedenkstätten seit 1989 – und nicht zuletzt durch die (von Kontroversen begleitete) Umgestaltung und Neubestimmung der ostdeutschen Gedächtnisorte – schon deutlicher Gestalt: Diese Einrichtungen werden nun zu Orten einer kommunikativen Beziehung, zu Foren, die einen ergebnisoffenen Diskurs über Vergangenheit und Gegenwart zulassen und sich damit von ihren lange verfochtenen Erziehungsambitionen weitgehend emanzipieren. Die Heterogenität der Gesellschaft, die unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnisse jüngerer und älterer Erwachsener, ihre beruflichen Bezüge zum Thema Nationalsozialismus sowie die spezifischen Bildungsbedürfnisse von Migranten der zweiten und dritten Generation bestimmen zunehmend die pädagogischen und didaktischen Überlegungen (zu andragogischen Zugängen vgl. Behrens-Cobet 1998; Arbeitskreis NS-Gedenkstätten NRW 1998).

Diese Neuorientierung geht einher mit einer Modernisierung der Lernangebote und Medien. Interaktives Lernen, die Installation elaborierter Homepages und die Produktion von CD-Roms finden fast überall statt; die großen, forschungsintensiven Gedenkstätten stellen nun auch Datenbanken ins Netz (bio-

graphische Angaben über die Opfer der KZs). Mit der Ausbreitung neuer Informationstechnologien wird das virtuelle Feld auch in der Gedenkstättenarbeit zur Normalität, das neben den traditionellen Bereichen der Bildungsarbeit Bestand hat. Die Einrichtung verfügbarer technischer Innovationen bringt die Hinwendung zu den Teilnehmer/innen jedoch keinesfalls „von selbst“ mit sich.

Archive

Das Image von Archiven als Inseln weltabgeschiedener, wortloser Vertiefung in überlieferte Akten, Bücher und andere Quellen wandelt sich seit nunmehr zwei Jahrzehnten. Im Zuge der Geschichtswerkstätten- bzw. der „Geschichte von unten“-Bewegung wurden auch die Stadtarchive zu gefragten Orten des Recherchierens und Lernens im lokalen Raum, und zwar nicht nur von Fachleuten, sondern ebenso von Laien. Wenn man die Angebote der Stadtarchive genauer betrachtet, zeichnet sich allerdings ein deutlicher Schulbezug ab: Hauptsächlich Lehrerinnen und Lehrer werden angesprochen und durch Beratung, mit Arbeitsmappen und ausgewählten Quellen und Archivalien auf Besuche mit Klassen und Kursen vorbereitet.³ Die seit ungefähr 15 Jahren eingestellten Archivpädagogen definieren sich als Ansprechpartner/innen für die Kooperation mit Bildungseinrichtungen, Bibliotheken, Gedenkstätten und Initiativen. Eigene Ausstellungen in städtischen und in Landesarchiven sind längst keine Seltenheit mehr; aber auch Veranstaltungsreihen und Forschungsergebnisse zu allgemeinen Themen belegen die Weiterentwicklung vieler Archive hin zu städtischen kulturellen Foren (vgl. Diederichs 1993; Rohdenburg 1997, 1998; Kohn 1997).

Soziokulturelle Zentren

Die „Hochzeit“ soziokultureller Zentren sind zweifellos die 70er und 80er Jahre gewesen; Soziokultur bildete eine Schnittstelle zwischen Bildungs-, Kultur- und Sozialarbeit, und ihre Zentren waren in fast allen Fällen Produkte aktiver Bürger/innen und Professioneller vor Ort. Der (politisch verstandene) Kulturbegriff war stark von den „neuen sozialen Bewegungen“ inspiriert und lebte von Absetzbewegungen gegenüber der Hochkultur. Die Bundesvereinigung soziokultureller Zentren vertritt heute ca. 380 Einrichtungen in freier Trägerschaft. Die Zentren selbst haben durch die Verschiebungen der sozialen Milieus, durch Generationenwechsel und stärkere Professionalisierung mittlerweile ihren Charakter verändert. Neben vielerlei kommerziellen Veranstaltungen finden in den einstmals milieubezogenen Einrichtungen Treffen von Senior/innen, Partei-/Vereinsversammlungen und private Feiern statt, aber auch regelmäßige Weiterbildungsangebote.

Außerdem haben kommunale Institutionen ebenso wie Kirchengemeinden vieles übernommen, was ehemals soziokulturelle Zentren ausmachte – spe-

zifische Interessen von Kulturen und Minderheiten werden inzwischen in einer ausdifferenzierten Landschaft bedient. Dass soziokulturelle Zentren nach wie vor Räume für Lern- und Verständigungsprozesse – der Träger wie der Teilnehmer/innen – sind, ist nicht zu bestreiten.⁴

Theater

Auch in der Theaterlandschaft des letzten Jahrzehnts lässt sich eine neue Experimentierbereitschaft erkennen: Den Theaterbau zu verlassen und andere Orte als Kulisse zu nutzen oder zur Bühne zu machen, hat schon länger Tradition: Das Freilichttheater, das Straßentheater, die Boal'schen Theaterexperimente und Theaterzelte sind nur einige Beispiele. Seit mehreren Jahren nun werden besonders im Ruhrgebiet die architektonischen Überbleibsel der alten Industrie, ehemalige Hochöfen und Maschinenhallen, gerettet und für kulturelle Zwecke neu genutzt: Gerade im Rahmen der *Ruhrfestspiele Recklinghausen* und des *Theaterfestivals Ruhr* wird intensiv Gebrauch gemacht von diesen Möglichkeiten mitsamt seinen neuen Chancen, kulturelle Produktionen ästhetisch zu erweitern, neu zu situieren und reflexiv zu kontextuieren.

Museumspädagogische Debatten und Umsetzungen

Bei der nachfolgenden Skizzierung pädagogischer Ansätze konzentrieren wir uns auf den Bereich der Museen und Ausstellungshäuser. Dies erscheint uns sinnvoll, weil Museen am ausgeprägtesten neue Ansätze in ihre Arbeit integrieren und ihre professionellen Entwicklungen insofern zumindest teilweise auch auf andere Kultur- und Bildungsinstitutionen übertragen werden können.

Bildungsprozesse

Bis zu den 70er Jahren konnte resümiert werden, dass in Museen Bildungsprozesse zwar „mitlaufend“ stattfinden, aber nicht in zielgerichtete Konzepte eingebettet waren. Seither sind Bildungsaufgaben stärker in den Aufgabenkatalog der Museen vorgedrungen und haben zu institutionellen Ausdifferenzierungen – etwa in museumspädagogische Abteilungen – geführt. Museen als Lern- und Kommunikationsorte zu begreifen, ist offenbar an spezifische Bedingungen und Anstöße gebunden: in den 70er Jahren eine Phase des pädagogisch-politischen Optimismus, seit den 80er Jahren eine verstärkte Aufmerksamkeit der Institution „Museum“ für Resonanzen, Besucher/innen und Marktchancen. Ob der in den 90er Jahren erkennbare Paradigmenwechsel von demokratisierenden Programmen à la „Kultur für alle“ zur „Highlight“- und Event-Kultur als Wirtschaftsfaktor außerdem soziale, zielgruppen- und gemeinwesenorientierte Verpflichtungen musealer Arbeit überleben lässt, ist noch nicht abzusehen.

Veranstaltungen, Führungen und neue Arrangements

Museumspädagogik und Museumsdidaktik haben in den vergangenen 20 Jahren vielfältige Ansätze und Konzepte entwickelt und das Bewusstsein für subjektive Aneignungsprozesse in Museen, für Interessen, Eigensinn und Prädispositionen der Rezipient/innen geschärft. Ihre Zuständigkeit für die Kommunikation der Museen mit der Außenwelt ist weithin anerkannt. Begleitveranstaltungen für Kinder *und* Erwachsene, „Durchschnittspublikum“ und Multiplikator/innen werden heute selbstverständlich angeboten.

Durch stärkere Ökonomisierung erlangten die Besucherzahlen insgesamt einen höheren Stellenwert; die auf die Rezeptionszufriedenheit gerichteten professionellen Phantasien und Ressourcen wirken sich im gegenwärtigen Museumsboom mit aus: „Die Hinwendung zum Adressaten brachte ungeahnte Erfolge für das Museum, indem der Empfangende, der Aufnehmende zu einem gleichberechtigten Maß neben dem der Objekte geworden ist. Die Hinwendung zum Besucher steigerte naturgemäß die Anwerbung ... neuer Individuen, neuer Gruppen, neuer Schichten“ (Wasem 1994, S. 36).

Die Museumspädagogik hat diesen Prozess mit der Entwicklung von neuen Veranstaltungsarrangements begleitet und mitgeformt; nicht selten wurden diese unter Entlehnung von Formen des Theaters, der Spielpädagogik und der Erwachsenenbildung entwickelt. Als Intentionen auch der neuen Formen werden unveränderte Ziele der Gesamteinstitution Museum festgehalten:

- Strukturanalyse der Kunstwerke bzw. Sachzeugnisse,
- historisch-soziale Aufklärung über deren Entstehungskontext,
- bewusster ästhetischer, Verstehen und Bildung fördernder Genuss, indem eine Relation zwischen den erstgenannten Dimensionen und der Situation der Betrachtenden hergestellt wird.

Wo Routinen im Lichte dieser Zielvorgaben überprüft werden, bezieht sich dies auf alle Aspekte der Vermittlungsarbeit: Texte, Raumgestaltung, Führungen, Medien und Veranstaltungen jeglicher Art (vgl. Tripps 1994, S. 39). Die „klassische“ Führung wurde zumeist in dialogischere Formen überführt. Dabei bleiben Wissensdisparitäten zwischen Fachkraft und Publikum oft eindeutig; was aber in der Vergangenheit Ausnahmecharakter hatte: die Expertenschaft der „Geführten“ einzubeziehen, stellt sich immer häufiger dort ein, wo sich beruflich oder biographisch in besonderer Weise kompetente Gruppen mit Ausstellungen konfrontieren. Neben dem Expertentum der Besucher/innen für bestimmte Themenbereiche wird ein zunehmendes Interesse an Fragen der Präsentation und Inszenierung konstatiert.⁵ Gruppengespräche, die das Museum für längere Zeit als anregende Umgebung etwa für sozialgeschichtliche

Erinnerungsarbeit, z. B. in Erzählcafés, nutzen, sind aber eher eine Ausnahme geblieben.

Weitere Angebote haben ein solches Maß an Verbreitung und Diversifizierung erfahren, dass an dieser Stelle eine knappe Aufzählung von Beispielen ausreichen kann:

- Tagesseminare mit Expert/innen und Ausstellungsmacher/innen zur thematischen Vertiefung von Ausstellungen,
- Film- und Vortragsreihen zu Ausstellungsthemen,
- Detektiv- und Suchaufgaben im Museum,
- Werkstätten, in deren Rahmen Kinder oder Erwachsene sich den Ausstellungsobjekten durch Anfertigung von Kopien und Repliken annähern oder diese theatralisch nachstellen,
- Theateraufführungen im Museum,
- Wochenendworkshops und „Kindergeburtstage“, in deren Rahmen Lebensformen der Vergangenheit (rollen)spielerisch erkundet werden,
- thematische Exkursionen von mehreren Stunden (Stadtrundgänge, Ausgrabungsbesichtigung) bis zu Studienreisen,
- „ambulante Museen“ in der Gestalt von Museumsbussen und Museumskoffern als Angebot für Gruppen, Stadtteile und Schulklassen (vgl. Schmeer-Sturm 1994, S. 52ff.).

II. Neue Lernchancen und ihre Voraussetzungen

Die folgenden Ausführungen basieren auf eigenen Erkundungen und Untersuchungen kultureller Einrichtungen, Projekte sowie Veranstaltungsformen. Aus Platzgründen können diese Projekte und das, was an ihnen „neu“, „innovativ“ oder „unkonventionell“ ist, nicht im Einzelnen vorgestellt werden – sie seien aber zumindest benannt:

- Kunstmuseen und -ausstellungen:
Museum Ostwall/Dortmund – Felix Nussbaum-Haus/Osnabrück – Skulpturen-Projekte/Münster – ZKM Karlsruhe
- Geschichtsmuseen und Gedenkstätten:
Haus der Geschichte der Bundesrepublik/Bonn – Lebendiges Museum Online (LeMO) – Topographie des Terrors/Berlin – Villa ten Hompel/Münster – S. Sigurdssons „offene Archive“
- Weitere Themenmuseen:
Aquarius-Wassermuseum/Mülheim – Deutsche Arbeitsschutz-Ausstellung/Dortmund – Heinz Nixdorf-MuseumsForum/Paderborn – Virtuelle Synagogen-Ausstellung – Buddenbrook-Haus/Lübeck – Neanderthal-Museum/Mettmann

- Literatur- und Theaterprojekte:
Theaterreisen – „blind dates“ – Wege durch das Land – TheaterZeitReisen.
- Arbeits- und Angebotsformen:
HCO-Internetprojekt „Zwangsarbeit“ – Offene Denkmale und andere „Orte“-Konzepte – Route der Industriekultur – Geschichtspfade und „sprechende Straßen“ – Erzählcafés – Lange Abende und Museumsnächte – Gesellungen.

Bei der Sichtung der Kulturlandschaft arbeiteten wir zunächst mit einem intuitiven Innovationsbegriff – und identifizierten Beispiele dessen, was uns an „neuen“, „überraschenden“, „erweiterten“ und „anregenden“ Arrangements auffallend erschien. „Innovation“ ist zunächst ein formaler und inhaltsleerer Begriff – was aber ist wirklich neu? Wir behaupten nicht, Revolutionen entdeckt zu haben, sondern knüpfen eher an ein moderates und graduelles Innovationsverständnis an, wie es z. B. Erhard Schlutz skizziert hat „als Ausdifferenzierung des Alten“, als „Analogie zum Bekannten“ und als „Neukomposition und Zusammenfassung von älteren und neueren Elementen“ (Schlutz 1997, S. 22). Auch im kulturellen Feld kann man von solchen Synergie-Effekten als Neuerungspotential ausgehen. Als weitere Parameter des Innovativen werden benannt: Versuche der Gegensteuerung und der Grenzüberschreitung, Kooperationsbereitschaft und Beweglichkeit als stete Auseinandersetzung mit Bedürfnissen, Interessen und neuen Situationen.

Angebote, Formen, Netze

„Alte“ Formen finden sich am ehesten in der Gestalt von Vortragsveranstaltungen, Seminaren, Gesprächsrunden und nicht zuletzt den traditionellen „Führungen“ in Museen und Gedenkstätten. Dennoch hat sich auch hier ein Wandel vollzogen: Zum einen wird dem Dialog mehr Raum gegeben und damit die Autonomie und Vorerfahrung der Besucher/innen anerkannt, zum anderen werden „Mixturen“ aus Wort- bzw. Diskussionsbeiträgen *und* neuen Informations- und Kommunikationstechnologien offeriert; angeleitetes und selbstorganisiertes Lernen gehen undogmatische Verbindungen ein.

Als „neu“ lässt sich die Veranstaltungsform „Zeitreise“ bezeichnen; sie zeigt sich vielgestaltig und ist weiter entwicklungsfähig. Es kann beispielsweise das Einbeziehen eines Großteils der Stadtbevölkerung in ein Jubiläumsspektakel sein, das eine Zeitreise präsentiert, sie kann als chronologisches Prinzip durch eine Ausstellung führen oder ist das gezielte Aktivieren der Zeitzeugenschaft oder das Anknüpfen an die Biographie von Besucher/innen, die über Medien und Relikte in die eigene gelebte Zeit eintauchen. Zeitreisen überschneiden sich

teilweise mit multimedial angeleiteten „Erkundungen im Museum“, wie sie Kindern angeboten werden, bzw. den „Mach mit“-Programmen für Erwachsene im Haus der Geschichte in Bonn oder den Erzählcafés, die von Erzählenden und Zuhörenden eine thematische Reise in die Vergangenheit erwarten.

Bezogen auf das Lernfeld hat sich die „dialogische Führung“ in den letzten Jahren mehr durchgesetzt. Der Kommunikation wie der Zerstreuung kommen auch die „langen Abende“ in bundesdeutschen Museen entgegen. Darüber hinaus werden Erwachsenen regelmäßig weitere Angebote gemacht – insbesondere Workshops, Feste, Exkursionen –, die sich (in der Begrifflichkeit der Erwachsenenbildung) von handlungsorientierten, partizipativen Konzepten leiten lassen und ohne kulturkritische Skrupel auch Erlebnis- und Lustaspekte einbeziehen.

Neue Veranstaltungsformen sind dadurch charakterisiert,

- dass sie zunehmende *Selbsttätigkeit* des Teilnehmers/der Teilnehmerin unterstellen oder fördern,
- dass sie ein *Medienrepertoire bis hin zu avancierten Informationstechniken* einbeziehen,
- dass sie als *offene, diskursive Angebote* verstanden werden,
- dass „*Lernen en passant*“ bejaht wird,
- dass sich der Habitus des Pädagogen/der Pädagogin zur *Moderation* und *Begleitung* hin entwickelt.

Lerngelegenheiten in Kulturinstitutionen haben sich erweitert, die Offenheit ihrer Arrangements vermehrt die Zugangsoptionen und erlaubt die Aktualisierung unterschiedlicher Anspruchsniveaus und Interessenrichtungen. Wie aber präsentieren sich diese Angebote? In der Außendarstellung geht es vor allem um die Zusammenarbeit mit Schulen, Volkshochschulen, anderen Weiterbildungsträgern und Vereinen. Die Kategorien, unter denen Lernangebote in den Ausschreibungen bezeichnet werden, lauten: „Veranstaltungen“, „Führungen“, „Museumspädagogik“ und „Pädagogische Programme“. Die Freizeitrolle des Museumsbesuches wird nur ausnahmsweise anerkannt – so unterscheidet die *Kunsthalle Bremen* unter ihren Veranstaltungen ausdrücklich die Abteilungen „Schule und Museum“ und „Freizeit im Museum“. Nur in Ausnahmefällen greifen die Internet-Homepages zu originelleren Einladungen.⁶

Vernetzung

Nicht nur der zur Metapher gewordene „Link“ erweist, dass Kulturinstitutionen sich stärker als in der Vergangenheit füreinander und für andere Lebensbereiche öffnen. Museen, Gedenkstätten, Kulturzentren, Archive, Kulturpro-

jekte und Bildungseinrichtungen haben seit den 70er Jahren – nicht nur in Großstädten – ein Geflecht von Kooperationen und „Verweisen“ entwickelt, in dem vielfältige und auch „entlegene“ Lernwünsche zum Zuge kommen können. Mit der manifesten Krise öffentlicher Haushalte ist auch die Zusammenarbeit mit Firmen in Teilbereichen selbstverständlich geworden: keine große Kunstaussstellung ohne Sponsor, kaum ein Multimediaprojekt ohne die Hilfestellung von EDV-Firmen Relativ neu sind noch die Einbeziehung der Privatwirtschaft in Veranstaltergemeinschaften und die ausdrückliche Verknüpfung kulturell-bildender Angebote mit dem Regionaltourismus. Die Hoffnung auf eine Infrastrukturen und Arbeitsmarkt belebende Kulturwirtschaft ist zum Hauptmotor neuer kulturpolitischer Initiativen geworden. Inwieweit Bildungsintentionen gegenüber Marketinggesichtspunkten aufrechtzuerhalten sind, inwieweit die Gefahr einer kritiklosen Anbiederung an das Publikum und seine freizeitkulturellen Lebensstile weiterhin auf professionelle Gegensteuerung trifft, bleibt abzuwarten.

Eine gänzlich neue Qualität der Vernetzung bahnt sich mit den neuen Informationstechnologien an: Was an einem Ort zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht real präsent ist, aber aus irgendeinem assoziativen Grund heraus erwartet wird, ist durch einen Link ins Internet möglicherweise sofort „heranzuholen“. Die Explosion von Speicherkapazitäten erlaubt „Transport“ und „Aufbewahrung“ von Kulturgütern und -ereignissen in ungekanntem Ausmaß (Theaterfestivals, Datenbanken, Archivalien und Kunstaussstellungen im Onlinezugang oder auf CD-ROM), und die virtuelle Präsenz der Kultureinrichtungen wird zur selbstverständlichen Dienstleistung.

Die Form hängt (auch) vom Ort des Geschehens ab

Nicht nur die Trennung zwischen Tradition und Moderne verschwimmt, sondern auch die zwischen Veranstaltungsformen und Lernorten, denn in vielen Fällen generiert der Ort erst die Art der Veranstaltung. Eine „literarisch-szenische Straßenbahnfahrt“ wie in Duisburg sperrt sich ebenso wie das zwischen Deutschland, Belgien und den Niederlanden verkehrende „Theaterschiff“ gegen das Raster geläufiger Bildungsveranstaltungen. Die im Rahmen des Theaterfestivals Ruhr mit dem Publikum vereinbarten „blind dates“ oder profaner: Busfahrten ins Blaue leben geradezu vom unvorhergesehenen Wechsel der Orte. Die Form scheint also mit dem Lernort eine unauflösliche Verbindung einzugehen. Verbindend ist die Mobilität als quasi didaktische Dimension. Die Wege durch das Land in Ostwestfalen wiederum ‚spielen‘ mit der Mobilität, finden aber real jeweils an *einem* ausgesuchten Ort – im Schloss, auf einem Gut, in einem Garten –, mit kompakten literarisch-künstlerischen Darbietungen statt. Das Lernangebot mischt Vertrautes mit Neuem und bietet dem (größtenteils selbsttätig agierenden) Besucher „Landschaft, Ort, Texte, Musik und Personen in neuer Qualität“. Nach Auskunft der Initiatoren

treffen sich in dieser Veranstaltungsform „Avantgarde und Tradition“. Avantgarde ist jedoch nicht gleichzusetzen mit technischer Innovation, sondern meint hier ein Innehalten in der Atemlosigkeit der multimedialen Welt und propagiert damit ein Elitekonzept, das sich seines Kulturbegriffs noch sicher und den Volten der informationstechnologischen Entwicklung nicht blindlings zu folgen bereit ist.

Alte und neue Lernorte

Orte wirken in ihrer jeweiligen, z. B. landschaftlichen, künstlichen oder architektonischen Eigenart auf Lernabläufe und Lernhaltungen. Für die Erwachsenenbildung kann man eine anschwellende Bedeutung der Orte bzw. des Ortswechsels (und ein allerdings nur allmählich entsprechendes theoretisches Aufmerksamkeitswachstum) konstatieren (vgl. „Lernarchitekturen“ 1999).

Wir haben in den Kulturinstitutionen eine große Bereitschaft gefunden, mit dem Ort der Darbietungen und des Lernens zu experimentieren, aus der Zeit herauszutreten in den Raum und seine Dimensionen für offenere Lernarrangements zu nutzen. Es lassen sich dabei aus institutioneller Sicht verschiedene Vorgänge identifizieren:

- das Herausgehen zu neuen Lernorten,
- das Neuentdecken und Umfunktionieren bisher anders genutzter Orte,
- die Bewegung von Ort zu Ort,
- das Hereinholen und Einbeziehen durch alte und neue Verbindungswege,
- die rein virtuelle Erweiterung,
- das Verbinden und Vernetzen zu einem Gesamort neuer Qualität.

In der traditionellen räumlichen Anordnung manifestieren sich festgefügte kulturelle und pädagogische Ordnungsvorstellungen. Die hier zu konstatierenden Öffnungen, die Räume der Darbietungen und deren sinnlich-ästhetische Qualität schaffen neue Attraktionen für die Teilnehmenden.

- Als das Nächstliegende findet sich das *Erlebnis* eines Ortes oder Raumes, des Anregungskontexts von alter Architektur, aber auch wohlüberlegter neuer Raumgestaltung.
- Besonders ästhetisch gestaltete Räume oder ein schöner Ort in der Natur steigern das *Wohlbefinden* und grundieren das Kunst-, Kultur- und Lernerlebnis positiv.
- Orte haben oftmals eine unverwechselbare Qualität, das *Authentische* verbürgt vor allem die jeweilige Historizität und Einzigartigkeit und affiziert auch das Lernen und die Teilnehmenden mit einem Gefühl des Besonderen – ein Kontrapunkt gegen die Vervielfachung des virtuellen und medialen Raumes.

- Die Exkursion an einen authentischen Ort trägt außerdem zur *Veranschaulichung* und *Beglaubigung* von Wissen und Erfahrungen bei: Sinnliche Primärerfahrung ist immer noch die Grundlage von Urteil und Erkenntnis.
- Andere und neue Kontexte wirken auf die *Wahrnehmung* des hergebrachten Kulturstoffes zurück. Die Königsdramen von Shakespeare zum Beispiel erfahren, dargeboten in einer monumentalen Industriearchitektur, neue Bedeutungen.
- Wenn Bekanntes in eine neue, ungewohnte Umgebung verpflanzt wird, können die damit verbundenen *Verfremdungseffekte* bisherige Sichtweisen kultureller Produkte und Relikte entgrenzen und stereotype Betrachtungen aufbrechen helfen.
- Eine Steigerung des Verfremdungseffektes bedeutet es schließlich, wenn gelernt wird, Orte und deren Zusammenhänge völlig *neu* zu *sehen*, dies gilt, wieder beispielsweise, für die Industriearchitektur, die vorher nur als Ort der Schwerarbeit und Wertschöpfung betrachtet wurde und deren nun zu Bewusstsein kommender Baustil sie als architektonisches Erbe ausweist.

Neue Räume und Ortswechsel fordern zu einem Habituswechsel im Lernen auf: vom Habitus des rezipierenden zur Haltung des forschenden Lernens – einer investigativen Haltung, die sich in der Nähe zu Expeditionen ins Unbekannte bewegt. Orte ermuntern aber auch zum Abschweifen und zu Umwegen, die sachliche Intentionalität des kulturellen Kernprogramms wird durch die sinnliche Dimensionalität des Raumes gebrochen. Diese authentische Dimension von Orten wiederum erfährt eine gesteigerte Wertschätzung gerade durch die Möglichkeiten ihrer medialen Vervielfältigung und Ausweitung.

Orte enthalten also ein reiches und in vielerlei Hinsichten noch nicht ausgeschöpftes Anregungspotential für kulturelle und erwachsenenpädagogische Arrangements. Begriffe wie Lernarchitektur lassen Nähen anklingen zu erwachsenbildnerischen Kategorien wie Passung oder zu dem von der Kultur ausgeliehenen Begriff Inszenierung. Hier verschmelzen langsam die Perspektiven zu einer neuen Gesamtsicht – der Erwachsenenbildner Wolfgang Seitter fordert zu Recht „die Erweiterung professioneller Kompetenzen in Richtung auf eine Pädagogik des Raumes“ (Seitter 2000, S. 91). Verschwiegen seien nicht die Gefahren einer Überwältigung durch den Ort: Ihr Reiz wird mitunter vorwiegend als Mittel des Marketings und der Zuschauerattraktion benutzt, Inszenierungen an erstklassigen Orten haben manchmal zweitklassigen Wert. Die sogenannte Event-Kultur droht mit überhöhten Erwartungen an lokale und regionale Imageverbesserung.

serung, Wirtschaftsförderung und Einschaltquoten auf Dauer sich selbst zu unterlaufen, weil der nächste Höhepunkt den letzten und vorletzten Beitrag entwertet und somit auch der Ort des Geschehens schnell wieder ins Vergessen gerät.

Ressourcen und Medien

Neue (und alte) Medien

Was macht die Medienentwicklung aus dem skizzierten Bild von Kultureinrichtungen? Zunächst wirken die neuen technischen Möglichkeiten sich heute in allen Arbeitsbereichen von Museen, Gedenkstätten und ähnlichen Einrichtungen aus: in der Außenpräsentation, in der Veränderung der Führungspraxis, in der medialen Erweiterung der Präsentationen, in Zusatzangeboten am Rande der Institutionen und nicht zuletzt in Versuchen, die Museen etc. in eine neue Beziehung zu anderen Orten, Institutionen und Sammlungen zu setzen. Die unvermeidlichen Warnungen vor einer möglichen Medienspielerei sind ausgesprochen, die ersten Erfahrungen mit den Möglichkeiten und Kosten der neuen Medien gemacht, und eine gewisse Selbstverständlichkeit ist eingekehrt gegenüber dieser „Chance, einfach ein bisschen besser Kontext zu vermitteln“ (Graf 1998, S. 20). Die gesichteten Anwendungsbeispiele zeigen nicht nur aufwändigste Möglichkeiten, sondern auch überschaubare Projekte wie etwa die Präsentation eines Gemäldes als Touchscreen mit Links zu einigen Audio-Hintergrundinformationen (vgl. Compania Media, S. 80). Im Unterschied zu durchschnittlichen passiven Medienerfahrungen könnten Museen in aller curricularen und didaktischen Freiheit und Vielfalt offene Vermittlungsprozesse organisieren und ermöglichen, in denen die Chance des Gegenteils, der Erweiterung von Autonomie und selbstgesteuerter kognitiver wie sinnlicher Such- und Lernbewegungen besteht (vgl. Hüther 1994, S. 67 f.).

Damit sei aber der Abwertung „alter“ Medien nicht das Wort geredet. Auch Handzettel, altmodisch anmutende Kabinette, Dioramas, szenische Inszenierungen und „Vorführungen“ behalten ihre Attraktivität, wenn sie Spezifisches (z. B. Sinneseindrücke, emotionale Impulse) vermitteln, das in anderen Medien „untergehen“ würde. Gerade in einem Nebeneinander dieser Angebote liegt die Chance eines Zugangs für alle. „Die Vorstellung von Interaktivität ist heute durch die neuen Medien besetzt. Sie kann jedoch ebenso in klassischen Medien erfolgen. Die individuelle Betrachtung eines Objekts, die Lektüre eines Texts sind nicht grundsätzlich passive Vorgänge. Sobald sie Assoziationen auslösen und eine Übertragung auf andere Zusammenhänge erlauben, hat ein Austausch mit den Objekten eingesetzt. Jede Ausstellung, die nicht einen einzigen linearen Durchgang vorschreibt, lässt sich als Hypertext lesen“ (Reust 2000, S. 64; vgl. auch Imdahl 2000).

Die schlichte Formel von der Möglichkeit, „mehr Kontext zu vermitteln“, wird zum Understatement überall dort, wo neue virtuelle Verknüpfungen Institutionen und Ausstellungen nahezu vollständig „entgrenzen“: Durch Verbindungen zwischen Institutionen und Orten verschiedenster Art, zwischen diesen Museen, Gedenkstätten etc. und technischen Wissensreservoirs (vgl. die Datenbankprojekte der Gedenkstätten) sowie zwischen verschiedenen Dimensionen des Begreifens, durch das Surfen von Link zu Link entstehen für die Nutzenden ortlose Settings, deren Lernwirkungen und (Über-)Komplexität noch kaum beschreibbar, geschweige denn beurteilbar sind.

Die Intensität, mit der Museen und vergleichbare Institutionen das Internet nutzen, lässt sich – in Anlehnung an vorhandene Typologisierungsversuche⁷ – in drei Stufen beschreiben:

- die Minimalnutzung: eine „Visitenkarte“ der Institution mit Anschrift(en), Lagebeschreibung, Öffnungszeiten;
- ein erweitertes Grundangebot, das die Daten der vorgenannten Kategorie erweitert um Kurzbeschreibungen von Sammlungen und Wechselausstellungen sowie weitere Service-Informationen (z. B. Preise, Ansprechpartner/innen, Hinweise auf museumspädagogische Angebote und Veranstaltungen) („Kurz-Katalog“);
- virtuelle Museen im eigentlichen Sinne: Diese enthalten umfangreiche Darstellungen der lokalen Ausstellungen *und* interaktive Lernmöglichkeiten. Dazu zählt z. B., dass mindestens Teile der Sammlungen und Ausstellungen online zugänglich gemacht werden, dass eine einladende Gestaltung zum Verweilen und zum realen Museumsbesuch motiviert und dass im Netz Lernaktivitäten ermöglicht werden für verschiedene Gruppen, Interessenrichtungen und Lernstile.

„Ermöglicher“ und andere Begleitarrangements

Die rasante Erweiterung medialer „Zusatzangebote“ wird zumeist begeistert aufgenommen, schafft aber auch neue Orientierungsbedürfnisse. Dies lässt sich nicht nur abstrakt feststellen – auch unsere Blicke in Kultureinrichtungen zeigen eine Zunahme von Funktionen der Lernbegleitung und -stimulation. Neben den museumspädagogischen Abteilungen sind wir einem ganzen Bündel von Tätigkeiten begegnet, die unter Rückgriff auf die Debatten der Erwachsenenbildung „Ermöglicher“ genannt werden können. „Ermöglichung“ schleicht sich in andere Berufsbilder z. B. dann ein und verändert diese, wenn Museumskuratoren am Bildtelefon Passanten Auskunft über Leben und Werk des Künstlers Nussbaum geben, wenn wie in der Dortmunder DASA (Deutsche Arbeitschutz-Ausstellung) pädagogische Überlegungen die gesamte Ausstellungskonzeption mitprägen oder Museumsführer/innen mit Besuchergruppen über Aus-

stellungsgestaltungen diskutieren. Sie wird zum neuen Berufsfeld, wo Internet-designer virtuelle Lernräume konzipieren oder wo Vernetzungskünstler ein theatrales Großereignis aus Orten, Einzelakteuren, Schulklassen, Vereinen, örtlichen Kaufmannschaften und gar Kommunalverwaltungen komponieren.

Die Bedeutung von Tutoren, Lernberater/innen und ähnlichen Funktionen wird dort noch zunehmen, wo sich die Aufmerksamkeit auf die Gefahr neuartiger sozialer Spaltungen richtet: Selbstlernkontexte, wenig strukturierte Lernsituationen sowie die indirekten, impliziten Lernpotentiale kultureller Settings auch für Lernungewohnte zu erschließen, wird mit der Vervielfältigung von Lernoptionen noch dringlicher. Die Gefahr allzu eindimensionaler und insofern gerade der Selbststeuerung entgegenstehender Arrangements besteht auch und gerade in medialen Lernumgebungen angesichts technischer, professioneller und finanzieller Defizite fort.⁸ Für die neuen Lernarrangements gibt es noch keinen Ausbildungszuschnitt; die arbeitsfeldspezifische Komposition fachwissenschaftlicher, didaktischer, künstlerischer, technischer, animatorischer usw. Kompetenzen ist noch weitgehend der Improvisation überlassen, und es besteht ein Fortbildungsbedarf.

III. Lernarrangements: Wirkungen und Probleme

Kulturerlebnisse und Bildungserlebnisse

Ein in den untersuchten Projekten und Institutionen in Ankündigungen von Veranstaltungen wie im Reflexionsgeschäft stets präsenten Zauberwort ist das „Erlebnis“. In diesem Begriff kreuzen sich unterschiedliche Perspektiven: soziologische Zeitdiagnosen, pädagogisch-methodische Ambitionen, kulturelle Animationen und Marketingstrategien sowie soziokulturelle Öffnungsversuche. Es besteht allerdings die Gefahr, dass das Erlebnisversprechen und die Erlebniservartung zum universellen Tauschmittel der Kulturindustrie degenerieren. Worin das Erlebnis subjektiv besteht, das ist aber eigentümlicherweise in der Erwachsenenbildung wie in der Museums- und Kulturpädagogik relativ wenig untersucht. Im klassischen Sinne markiert das Erlebnis eine innerliche Ergriffenheit des Menschen von einem Gegenstand oder Vorgang; dies kann ein Verhältnis zu Kunstgegenständen, Bildungsgütern, religiösen Objekten, Alltagsabläufen oder Wertvorstellungen sein. Bildung und Kultur als Erlebnis wurden besonders in der Romantik als Qualität des Fühlens und der Leidenschaft identifiziert (vgl. Schmidt 1985). Die Jugendbewegung und die Reformpädagogik der Jahrhundertwende und der 20er Jahre legten dem Bildungserlebnis ähnliche Erwartungen zugrunde, betonten aber besonders die Lebendigkeit, die Anschaulichkeit und die Ganzheitlichkeit. In anderen Zeitphasen distanzierte man sich von den Überdehnungsformen,

dem Rausch- und Hingebungscharakter des (Bildungs-)Erlebnisses und beschrieb Aneignungsvorgänge nüchterner und instrumenteller. „Echte Erlebnisse“ kann man nach den alten Auffassungen nicht am Fließband organisieren; sie sind vielmehr Okkasione und Geschenke.

Die Zeit als Intensivierungsmoment

Neben den schon diskutierten Erlebnisqualität bietenden Orten zeigt sich als Intensivierungsebene die zeitliche Dimension: zeitliche Verdichtungen und Beschleunigungen. Hier fielen die „blind dates“ auf, die eine Art Atemlosigkeit und einen Erlebnissog unter den Teilnehmenden zu wecken imstande waren. Aber auch das Surfen im Internet lässt möglicherweise eine schnelle Rhythmik, einen Erfahrungshunger und eine subjektive Steigerung der Erfahrungsinintensität entstehen. Die Beschleunigung erzeugt eine Stimmung steigender Aufmerksamkeit und Neugierde, eine anschwellende Faszination, die dann plötzlich abbricht und später in anderen Kontexten nachgearbeitet werden sollte.

Das Gegenteil der Beschleunigung kann den gleichen Zweck erfüllen: Das Exemplarische und Besondere in einer gewissen ‚Reinheit‘, die Gelassenheit und die Anlehnung an (vermeintlich?) natürliche Rhythmen markieren diese andere Seite von Lernkulturen. Die Protagonisten der Verlangsamung sind nicht immer immun gegen kultur- und zivilisationskritische Simplifizierungen; die Berücksichtigung natürlicher Zeitrhythmen birgt dennoch zweifelsohne wichtige Chancen. Ein weiteres Differenzierungsmoment bieten subjektive Zeitrhythmen, in denen die eigenen Aneignungsweisen im Anschluss an die persönlichen Gewohnheiten zur Geltung kommen können. Ein solcher selbstgesteuerter Zeitverbrauch wird durch die handlungsorientierten und mediengestützten Angebotsarrangements von Museen verstärkt möglich.

Die bewusste Gestaltung der Zeitdimension ist also in mehrerlei Hinsicht bedeutsam für die kulturelle Betätigung und das Lernen Erwachsener. Es zeigt sich aber auch, dass die richtige Wahl von Zeitrhythmen gegenstands- und kontextabhängig ist und von den Besuchern und Teilnehmern mit- oder selbstbestimmt sein muss.

Handlungsorientierung

Unter Handlungsorientierung versteht man vornehmlich die Berücksichtigung praktisch erprobender Möglichkeiten. Besucher und Teilnehmende sollen aktiv werden, spielen, ausprobieren, entdecken, Rollen übernehmen, Ersatzhandlungen vornehmen, in Als-ob-Situationen etwas einüben und sich einfülen. Sinnliche Elemente werden eingebaut und Erkundungsvorgänge inszeniert, um alle Sinne und Erlebensdimensionen anzusprechen und auf diese Wei-

se Lernressourcen zu mobilisieren. Die Qualitäten besonderer Lernumgebungen werden zur Entfaltung gebracht. Viele dieser Elemente konnten wir in den Arrangements der untersuchten Kulturinstitutionen wiedererkennen. Sie bewegen die Besucher und Teilnehmenden zu einer investigativen Haltung und zur Selbsttätigkeit. Sicher waren die alten Formen der Kulturaneignung nicht nur passiv, und einfache Entgegensetzungen von Rezeption und Aktivität sind zu ungenau, dennoch bieten die neueren Settings ein erweitertes Spektrum selbstgesteuerter Aneignungsmöglichkeiten.

Lebensstile, Lebenswelten, Erlebnisroutinen

Dass zwischen dem Bildungserleben der Romantik und einem heutigen Museumsfest, das Rummel und Spektakel bietet, ein qualitativer Unterschied besteht, leuchtet ein. Dennoch indizieren diese beiden Pole auch heute gegenwärtige Kulturstile und soziale Differenzierungen. Das Projekt „Wege durch das Land“ dürfte eher ein klassisches bildungsbürgerliches Publikum interessieren, eine Ausstellung wie die DASA einen repräsentativen Durchschnitt der Bevölkerung anziehen, während im Kontext langer Museumsnächte auch ein breiteres am Erlebnismarkt orientiertes Publikum angesprochen wird.

In seiner sozialen Funktion zielte der frühere Gebrauch von Kunst, Kultur und Bildung auf Distinktion und exklusive Gruppenbildung. Die ‚Sozialisierung der Kultur‘ durch den Erlebnismarkt bricht das alte Besucherspektrum auf und führt zu einer Verbreiterung solcher Verhaltensweisen und Verständnisse. Diese verweisen auf ein zwar innenorientiertes, aber eher hedonistisches Verhalten, nämlich etwas erleben und für sich haben zu wollen. Erlebnisrational handeln Subjekte, wenn „Situationen zu Erlebniszwecken instrumentalisiert“ werden (Schulze 1992, S. 40). Schulze differenziert in den empirischen Untersuchungen seiner Kultursoziologie verschiedene Milieus und Erlebnisroutinen aus, auf die hier nur pauschal verwiesen werden kann, die aber bei ihm im Hinblick auf kulturelle Praxen und auch in verschiedenen empirisch orientierten Anschlussuntersuchungen,⁹ produktiv gemacht worden sind. Darüber hinaus wissen wir nur, dass Erlebnisse und Erlebnisangebote an Alltagsroutinen und Lebenslagen anschließen und Motive für kulturelle Praxis und Bildung abgeben? Im Kern des Verhältnisses von Erlebnis und Aneignung herrscht immer noch viel Nichtwissen. Schulze unterlegt dem Erlebnis lakonisch eine „psychophysische Wirkung“ (ebd., S. 431), ohne sie weiter charakterisieren zu können – kultursoziologische Betrachtungen können wohl nur in Grenzen Hinweise auf Aneignungsweisen geben. Die konstruktivistische Übersetzung von Erlebnisrationalität heiße möglicherweise Viabilität, auch diese Kategorie verweist pragmatisch auf eine Relation und eine formale Korrespondenz von Angebot und Nachfrage. Trotz der Kritik an naiven Lehr-Lern-Annahmen umkreist

auch der Konstruktivismus in seinen theoretischen Näherungsversuchen möglicherweise nur eine „Blackbox“.

Die Kultureinrichtungen und ihr Publikum

Veranstaltungen und Teilnahmemotive

Die vorgestellten Veranstaltungsformen setzen auf vielerlei Motive bei den Teilnehmer/innen bzw. Besucher/innen. In den hier stark im Vordergrund stehenden *Museen* fällt auf, dass es neben Bildungs- bzw. Lernambitionen im klassischen Sinn auch das Bedürfnis nach Unterhaltung, Genuss und Zerstreuung gibt, auf das die Einrichtungen schon seit mehr als einem Jahrzehnt Rücksicht nehmen. Es gibt in unseren Beispielen so gut wie keine Hierarchie in der Bewertung der Motive, im Gegenteil: Die neuen wie die alten Veranstaltungsformen changieren in dieser Hinsicht sehr bewusst und eröffnen damit dem Nutzer einen Zugang *seiner* Wahl. Jede Veranstaltung darf und kann ein Erlebnis der einen und/oder anderen Art werden.

In *Archiven* mag noch am ehesten – verstärkt durch den vorherrschenden Schulbezug – die Vermittlung im Zentrum der Arbeit mit dem Publikum stehen, aber auch hier hat sich von beiden Seiten eine Veränderung hin zu „weichen“ Formen des Lernens und Aneignens durchgesetzt. Insbesondere die „Offenen Archive“ knüpfen an emotionale und kreative Potenziale ihrer Nutzer an.

Das Motivbündel, von dem sich Besucher/innen der *Gedenkstätten* leiten lassen, setzt sich trotz einiger Überschneidungen anders zusammen als in Museen: Jüngere und ältere Erwachsene suchen, wenn sie freiwillig dorthin kommen, weniger „Zerstreuung“ als vielmehr die Konfrontation mit einer vergangenen Zeit. Sie möchten sich informieren, sich auseinandersetzen, vielleicht auch trauern. Mit der Nutzung von Multimedia ist zum einen eine Versachlichung eingetreten, die vor emotionaler Überwältigung schützt, zum anderen lassen auch professionelle Lernprozesse mehr Selbstbestimmung in erwachsenenbildnerischer Sicht zu: Was Besucher/innen „nach Hause“ mitnehmen möchten, ob und wie sie an Fragen weiterarbeiten, bleibt ihnen überlassen; vertiefende Angebote stehen dennoch bereit.

Das Prinzip der Selbsttätigkeit, das das Verhältnis der Institution zum Publikum mehr und mehr bestimmt, lässt sich mit der erwachsenendidaktischen Tradition der Teilnehmerorientierung zusammenführen. In der Definition der Teilnehmerorientierung von Tietgens sei, so de Cuvry u. a. (1999, S. 358), die selbsttätige und selbstständige Wissenserschließung bereits enthalten. Anders verhält es sich mit dem erwachsenendidaktischen Problem der Passung, also der intendierten Balance zwischen „objektiven Lernanforderungen und subjektiven

Lernvoraussetzungen“; es ist angesichts der entgrenzten „Publikumsmodelle“ in den Institutionen und der vielschichtigen Motivbündel der Besucher weder auf die Lernarrangements noch auf die Beziehung zwischen „Anbieter“ und „Nutzer“ begrifflich und situativ anwendbar. „Objektive Lernanforderungen“ sind den hier vorgestellten Lernarrangements selten zugrunde gelegt worden, dagegen spielten die subjektiven Lernvoraussetzungen eine große Rolle.

Tourismus

Kultureinrichtungen und Tourismus hatten stets eine enge Verbindung. In den Einrichtungen lässt sich aber eine neue, bemerkenswerte Tendenz erkennen: Der Tourist wird in Museen stärker als potentiell lernender Besucher wahrgenommen. Das flanierende „Nippen“ an einem Angebot gilt als legitim in der Hoffnung, ihn mehrmalig zu einem Besuch animieren oder für vertiefende Lernarrangements gewinnen zu können. Für Gedenkstätten gelten ähnliche Entwicklungen. Hinzu kommt aber eine spezifische Bildungsintention oder auch ein neues Tourismuskonzept: Die Einrichtungen bemühen sich darum, den Tourist/innen eine Landschaft oder Region nahe zu bringen, die problematische Phasen und Orte jenseits der Sehenswürdigkeiten nicht verschweigt, sondern die „ganze Geschichte“ erzählt. Als eines von vielen Beispielen kann das Expo-Projekt „Wege der Erinnerung“ in Ostwestfalen gelten.¹⁰

Kommunikation und Interaktion

Umfragen zeigen auch Begrenzungen musealer Lernarrangements: Das Wissen werde bei denjenigen Besuchern nicht erweitert, die sich über ihre Erlebnisse und Erfahrungen nicht auszutauschen vermögen. Kommunikation und Interaktion werden zwar auch in anderen Kultureinrichtungen als relevant angesehen, treten aber, so scheint es, gegenüber der aktuellen Wertschätzung der Informations- und Kommunikationstechniken zurück. Mit der Möglichkeit, Sachpräsentationen und Informationen direkt via Terminal zu kommentieren oder mit der Einrichtung von „Chatrooms“ können Kommunikationsbedürfnisse zumindest in schriftlicher Form artikuliert werden. Die Frage, ob kommunikative Kompetenz in Medienkompetenz „aufgeht“ und sich damit neue, weitergehende Lernprozesse andeuten, die weniger sprachlich-mimisch-gestischen Austausch benötigen, und ob sich dabei Generationenspezifika zeigen, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht zu beantworten.

Heterogenes Publikum – interdisziplinäres Setting

Eine schon länger vorhandene Heterogenität der Besucherstruktur – nicht nur soziale, milieuspezifische und bildungsbedingte, sondern auch generationsspezifische, regionale, subkulturelle Diversifizierungen – ist zunehmend ins Bewusstsein der Professionellen gerückt. Eine „Passung“ und Anschlussfä-

higkeit der präsentierten Kulturgüter und „Botschaften“ an unterschiedliche Lebenswelten ist damit Erfolgskriterium für breitgestreute Resonanzen, und unsere Hypothese, dass Kulturinstitute zunehmend biographische Referenzen anbieten, hat sich in einer Vielzahl der untersuchten Projekte bestätigt (z. B. Bonner Haus der Geschichte, Gedenkstätten, Erzählcafés und „Gesellungen“/Museumsvereine). Dabei gehen die Ausstellungen und Institutionen über illustrative Ansätze hinaus und entfalten Assoziationsräume für ein komplexeres Verständnis der „Gegenstände“ – der Bilder Nussbaums etwa, der individuell höchst unterschiedlichen Wege durch die „große Geschichte“ oder der psychischen Abgründe, die mit Pflegeberufen verbunden sein können (DASA). Die Vermittlungstätigkeit der Museen und anderen Kultureinrichtungen ist nicht mehr als asymmetrische Kommunikation vom Typus des Massenmediums zu begreifen, wie noch immer angenommen wird (vgl. Treinen 1996, S. 68); individualisierte Aneignungen schieben sich in den Vordergrund. Diese Notwendigkeit führt übrigens fast alle von uns betrachteten Projekte auf interdisziplinäre Pfade: „Literatur“ bricht ein in Technikmuseen, immer mehr NS-Gedenkstätten veranstalten Kunstaustellungen und kreative Workshops, Theatermethoden verbinden sich mit Geschichtsaufklärung, kreatives Schreiben mit Kunstbetrachtung, Architekturgeschichte mit Lebensgeschichten, und die „wilden Mischungen“ der geschilderten Museumsnächte sind nur ein Höhepunkt dieser Tendenz.

Informalisierung

Die von uns und in der neueren Diskussion so stark betonten informellen Settings sind in der Regel nicht als „pädagogisch“ deklariert, sondern als solche „moderner Information“ und „intelligenter Unterhaltung“. Damit stellen sich auch in diesem Bereich Indizien dafür ein, dass Grenzen zwischen „Schwerem“ und „Leichtem“, zwischen „Bildung“ und „Freizeitgestaltung“, zwischen Lernen und Kultur verschwimmen. Und der übliche Preis einer solchen Informalisierung und Veralltäglichung ist auch hier zu zahlen: Welches die Ziele, Effekte und Lernhürden dieser neuen, weichen, individualisierten Arrangements sind, ist schwer zu bestimmen.¹¹

Bildungsbürgerliche Attitüden und technokratische Verständnisse von Lernen führen immer noch weithin zur Abwehr der These, Museen und Ausstellungen seien Orte des Lernens. Unsere Erkundungen konnten zeigen, dass es sich um unterschätzte Lernorte handelt. „Weil [das] Museum keine programmierten Lernsequenzen verabreicht, nicht mit geplanter und kontrollierter Gleichförmigkeit in Pensum und Ziel, ist es einer der zukunftsträchtigsten Bildungsorte – weil man dort ein anderes Lernen lernen könnte, weil dort Erfahrung an möglichst attraktiven Gegenständen und Tätigkeiten auch ohne didaktische Filter und mit offenen Ausgängen, mit Chancen zum Bildungserlebnis,

das innovativ, für jedes Subjekt anders, denkbar, machbar ist“ (Zacharias 1995, S. 84).

Die Bildungs- und Lernziele derartig offener Arrangements sind abstraktere als in anderen Kontexten: Ein unübersichtliches und individuell unterschiedlich realisiertes Bündel von Schau- und Experimentierlust, Wissen und Zerstreuung, lebenspraktischen und ästhetischen Motiven kann zur Mobilisierung und Aktualisierung von Schlüsselqualifikationen beitragen, die für gesellschaftliche, individuelle und berufliche Orientierungsprozesse an Stellenwert gewonnen haben: zu kommunikativer Kompetenz und metakognitiver Reflexivität, zur Einübung von Empathie und Umgang mit gebrochenen Identitäten, interdisziplinärem Denken und assoziativen Arbeitstechniken, zur Auseinandersetzung mit Fremdem und zur Verfremdung des Bekannten (vgl. Thinesse-Demel 1999).

Thesen

In den Untersuchungen der unterschiedlichen Arrangements in den Kultureinrichtungen lassen sich Tendenzen erkennen, die zum Abschluss in thesenartiger Form einen zusammenfassenden Überblick bieten sollen:

- Viele Museen und andere Kultureinrichtungen haben die für vergangene Jahrzehnte konstatierte fachwissenschaftliche Selbstreferentialität überwunden zugunsten einer alle professionellen Arbeitsfelder leitenden Nutzer- und Dienstleistungsorientierung.
- Museen, Gedenkstätten, Theater etc. bauen auf multiperspektivische Aneignungsprozesse und bieten daher immer häufiger zusätzliche Stationen, Medien, Wege und Richtungen für kognitive, sinnlich-ästhetische Rezeptionen und Experimentierprozesse.
- Die Dimensionen von Erlebnis, Genuss, Ereignis und Vergnügen werden immer bewusster und selbstverständlicher in die Arrangements der Kulturinstitutionen und ihre „Lernplanung“ einbezogen.
- Die Besucher werden auf kreative Weisen aktiviert, die Aneignung von Kulturgütern bzw. das Lernen wird praktisch, spielerisch und investigativ angelegt.
- Besucherinnen und Besuchern bieten sich enorm erweiterte Möglichkeiten, zwischen „Modulen“ und Zugangsweisen unterschiedlicher Dimension zu wählen und ein selbstgesteuertes Arrangement von kognitiven, sinnlichen, handlungs- und lustorientierten, lokalen und virtuellen Formen zu nutzen.
- Auratische Originale verlieren durch mediale Präsentationen ihre Bedeutung nicht, die Ansprüche an Kontextualisierung und mehrdimensionale Rahmung steigen aber rapide an.
- Der Anregungscharakter von Orten und (auch realen) Ortswechseln ist

aus den meisten musealen und kulturpädagogischen Settings nicht mehr wegzudenken.

- Biographien werden didaktisch zu selbstverständlichen Ausgangspunkten in vielfältigen Lernarrangements, und umgekehrt rufen Orte und „Stationen“, mit denen musische, arbeitsbezogene oder zeitgeschichtliche Erfahrungen assoziiert werden, subjektiv-biographische Lernschichten ab.
- Alte und neue Formen des Lernens stehen sich nicht feindlich und abschließend gegenüber, ihre speziellen Möglichkeiten entfalten sie vielmehr im Verbund, der ihre jeweiligen Vorzüge erst fruchtbar macht.
- Medien erweitern Informations- und künstlerische Anregungspotentiale innerhalb der Einrichtungen, überwinden aber auch immer stärker die Grenzen zwischen diesen sowie zwischen Kultursektor und übriger Gesellschaft.
- Medieneinsatz wird die Ebene personaler Vermittlung und Kommunikation nicht verdrängen, aber verändern: Bloße Informationstransfers können weitgehend technisch substituiert werden, kaum aber die Einübung von Wissenskommunikation und die Unterstützung zielgruppengerechter bzw. weitgehend individualisierter Aneignungs- und Reflexionsprozesse.
- Die Heterogenität des Publikums wird in neuem Ausmaß produktiv gemacht für spezifische Angebote: an unterschiedliche Altersgruppen, Bildungseinrichtungen jeder Art, Vereine und freie Gesellungen, Berufsgruppen ...
- Flanierende Touristen werden von Kultureinrichtungen zunehmend als potentielle Lernende wahrgenommen, und Tourismuskonzepte bemühen sich in Verbindung mit Museen und Gedenkstätten um eine komplexe Sicht auf Orte, Regionen, Landschaften.
- Die demonstrative Offenheit der neuen Settings kann folgenlose, ja soziale Spaltungen verschärfende Gebärde bleiben, wenn Kultureinrichtungen sich neben dem Werben um die souveränen Mediennutzer nicht explizit um „Innovationszögerliche“ und den Abbau sozialer Schwellen bemühen.
- Interaktivität wird in kulturellen Settings nicht notwendigerweise in sozialen Kontexten abgerufen: Trotz der neuen Chancen, recherchierend auch eigene Fragen, Positionen, Kommentare zum Ausdruck zu bringen, machen „einsame Bildungserlebnisse“ es erforderlich, dass die Verknüpfung und jeweilige Gewichtung von Multimedia und face-to-face-Kommunikation bewusst gestaltet und moderiert werden.
- Pädagog/innen, Moderatoren oder auch „Ermöglicher“ übernehmen in Lernsettings mehr denn je eine „Brückenfunktion“; sie drängen sich

- mit ihren Inhalten nicht auf, sondern beraten, vermitteln, stiften Beziehungen und machen Bildungserfahrungen im weitesten Sinn möglich.
- Das selbstgesteuerte, autonome Lernen bewegt sich im Paradoxen, es verheißt einerseits „Freiheit von Institutionen“ (P. Faulstich) und ist andererseits gezwungen, sich neuen, von Bildungsinstitutionen und kommerziellen Anbietern bereitgestellten Nutzungsstrukturen anzupassen.
 - Kultureinrichtungen arbeiten nicht mehr ausschließlich im Spannungsverhältnis von institutionellen Ansprüchen und Erwartungen der Besucher/innen und Nutzer: Sie werden zunehmend Teil der Kulturwirtschaft, die mit pädagogischen und inhaltsbezogenen Logiken nur partiell korrespondiert.

Anmerkungen

- 1 Gekürzte Zusammenfassung einer Expertise im Auftrag des Projekts „Entwicklung und Förderung innovativer weiterbildender Lernarrangements in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen“ (EFIL). Die Langfassung enthält einen größeren empirischen Teil, der die Grundlage für die Einschätzungen bildet.
- 2 1987 waren es in der „alten BRD“ 60 Mio. Zahlen nach Institut für Museumskunde Berlin: Statistische Gesamterhebung 1998 – Besuchszahlen 1998, aus: „www.smb.spk-berlin.de/ifm/pub/mat52/bz98t2.htm“ (23.7.2000)
- 3 Siehe dazu: „www.bildung.hessen.de/lernort/archiv/“ sowie beispielsweise Würfel 2000.
- 4 Große Anfrage zur Soziokultur der CDU/CSU-Fraktion im Deutschen Bundestag Nr. 14/1575 vom 7.9.1999; vgl. auch Moll, Axel (Hrsg.) (1999): Soziokulturelle Zentren im Umbruch. Aktuelle bundesweite Diskussionen, Literatur, Links unter „www.sociokultur.de“.
- 5 Dazu passt auch der Ansatz, das Publikum mit hinter die „Kulissen“ zu nehmen, wie er etwa in Magazin-Führungen praktiziert wird, die Einblick in Sammlungs-, Forschungs- und Planungsaktivitäten geben – vgl. Becker 2000.
- 6 Vgl. „www.museum-der-arbeit.de“ und „www.obersalzberg.de“.
- 7 Schweibenz, Werner: Das virtuelle Museum – Überlegungen zu Begriff und Erscheinungsformen des Museums im Internet, „www.compania-media.de/mum/mumfo.htm“ (18.9.2000).
- 8 Vgl. beispielsweise die Kritik der Dortmunder Ausstellung „Vision Ruhr“ bei Imdahl 2000 – mit einer Warnung vor dem Trugschluss der Interaktivität; „in den meisten Fällen geht es lediglich darum, vorgeprägte Prozesse in Gang zu setzen.“
- 9 Schuck-Wersig, Petra/Wersig, Gernot: Museumsbesucher im Fokus – Basisdaten einer Repräsentativ-Umfrage zur Nutzung von Museen und Internet, nach: www.kommwiss.fu-berlin.de/forschung/vw/german (23.8.2000)
- 10 Die OstwestfalenLippe Marketing GmbH betreibt darin regionale und überregionale Imagearbeit mit den Jahren zwischen 1933 und 1945 und stellt Bezüge her zu universellen Dimensionen von Erinnerungskultur. Siehe den Flyer „Wege der Erinnerung. Geschichte in OWL 1933-1945.“. Das Projekt ist erreichbar über „www.ns-gedenkstaetten.de/nrw“, .
- 11 In einer solchen Rückentwicklung expliziter Lernsettings mag man Parallelen zur Entwicklung des „„Bildungsfernsehens““, sehen: Auch hier werden die strengerer Formen („„gefilmte Vorlesungen““, bzw. Kurse) abgelöst vom lockeren Verbund unterhaltsamer Sendeformate mit Dokumentationen, WWW-Angeboten, Printmedien, Videokassetten usw.

Literatur

- Arbeitskreis NS-Gedenkstätten NRW (Hrsg.) (1998): Forschen – Lernen – Gedenken. Bildungsangebote für Jugendliche und Erwachsene in den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Becker, Cordula (2000): Archäologische Museen und Stätten der Römischen Antike. In: Standbein Spielbein, H. 56, S. 32-37
- Behrens-Cobet, Heidi (Hrsg.) (1998): Bilden und Gedenken. Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedenkorten. Essen
- Bremer, Helmut (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub, Hannover
- Compania media (Hrsg.), Neue Medien in Museen und Ausstellungen, Bielefeld 1998
- de Cuvry, Andrea u. a. (1999): Erlebnis Erwachsenenbildung, Neuwied, S. 358
- Diederichs, Urs Justus (1993): Abschied vom Ärmelschoner – Entdeckungsreise durchs Stadtarchiv. In: Lange, Th. (Hrsg.): Geschichte – selbst erforschen. Weinheim, S. 28-40
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn
- Gerchow, Jan (2000): Museen. In: Maurer, Michael (Hrsg.): Geschichte und Überlieferung. Stuttgart, Leipzig (im Erscheinen)
- Graf, Bernhard (1998): „Eine Chance, ein bisschen mehr Kontext zu machen ...“. In: Compania Media, S. 15-20
- Hüther, Jürgen (1994): Das Museum als Medienverbund. In: Vieregg, Hildegard u. a. (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht, Bd. II. Baltmannsweiler, S. 60-71
- Imdahl, Georg (2000): Tausche Menschheit gegen Supermarkt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18.7.
- Kade, Jochen (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M.
- Kohn, Johanna (1997): Neue Literatur zur Erwachsenenbildung in Museen und Bibliotheken. In: REPORT, H. 39, S. 101-111
- Lernarchitekturen. Themenschwerpunkt. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4
- Qubeck, Susann (1999): Museumsmarketing im Internet. Grundlagen – Anwendungen – Potentiale, Bielefeld
- Reust, Hans-Rudolf (2000): Ausstellungen vermitteln – Zur medialen Struktur des Museums. In: Meier, Thomas D./Reust, Hans-Rudolf: Medium Museum. Bern, S. 59-66
- Rohdenburg, Günther (1997): Archiv. Verstaubt sind nur die Regale. In: Dittmer, Lothar / Siegfried, Detlef (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxishandbuch für historische Projektarbeit. Weinheim, S. 36-49
- Rohdenburg, Günther (Hrsg.) (1998): Öffentlichkeit herstellen – forschen erleichtern. Werkstattreihe der Körber-Stiftung. Hamburg
- Schlutz, Erhard (1997): Innovation und Programmentwicklung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 22
- Schmeer-Sturm, Marie-Louise (1994): Sinnenorientierte Museumspädagogik. In: Vieregg, Hildegard u. a. (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht. Baltmannsweiler, S. 49-59
- Schmidt, Pia (1985): Zeit des Lesens, Zeit des Fühlens. Anfänge des deutschen Bildungsbürgertums. Ein Lesebuch. Berlin
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt/M., S. 40
- Seitter, Wolfgang (2000): Lesen, Vereinsmeiern, Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 81-96

Thinesse-Demel, Jutta (1999): AEM – Innovationen im Museum. In: dies (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Museum. Frankfurt/M., S. 28-35

Tippelt, Rudolf/Eckert, Thomas/Barz, Heiner (1999): Markt und integrative Weiterbildung. Bad Heilbrunn

Treinen, Heiner (1996): Ausstellungen und Kommunikationstheorie. In: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Museen und ihre Besucher. Berlin 1996, S. 60-71

Tripps, Manfred (1994): Museumspädagogik – Definition und Sinn. In: Viereg, Hildegard u. a. (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht, Bd. I. Baltmannsweiler, S. 38-41

Urban, Andreas (1999): Von der Gesinnungsbildung zur Erlebnisorientierung. Geschichtsvermittlung in einem kommunalen historischen Museum im 20. Jahrhundert, Schwalbach/Ts.

Wasem, Erich (1994): Entwicklungstendenzen im Museum am Ende des Jahrhunderts. In: Viereg, Hildegard u. a. (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht, Bd. II. Baltmannsweiler, S. 32-37

Würfel, Maria (2000): Spurensuche im Archiv. Archivpädagogische Handreichungen zum Lernort Archiv. Stuttgart

Zacharias, Wolfgang (1995): Orte, Ereignisse, Effekte der Museumspädagogik. In: Fast, Kirsten (Hrsg.): Handbuch der museumspädagogischen Ansätze. Opladen, S. 71-97

Informelles Lernen und Lernservice-Zentren¹

Informelles Lernen als „lebenslangen Lernen“

Die meisten menschlichen Lernprozesse finden nicht in unterrichtsähnlichen Formen und nicht in Bildungsinstitutionen, sondern in alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen statt.² Dieses „natürliche“ informelle Lernen in wechselnden Erfahrungs- und Tätigkeitszusammenhängen wird meist durch akute Anlässe in Familie, Beruf, Öffentlichkeit herausgefordert. Und es wird mehr oder weniger von allen Menschen ganz selbstverständlich ihr Leben lang praktiziert.

Dieses informelle Lernen ist ein existenzielles Lernen im Lebensvollzug,³ durch das die Menschen versuchen, neue Eindrücke, Informationen, Erfahrungen immer wieder zu einem persönlich geprägten Netz von jeweils mehr oder weniger stimmigen Vorstellungen, Deutungen und Urteilen zu verarbeiten und sich dadurch in ihrer Lebens- und Arbeitswelt als Personen mit eigenem Denken und eigenem Gewissen zu behaupten. Die meisten Menschen praktizieren also eine rudimentäre und entwicklungsfähige Form des „lebenslangen Lernens“ – und zwar eines lebenslangen Lernens, das für sie hilfreich und bedeutsam ist. Aber dieses informelle Lernen ist bislang kaum als eigene Form menschlichen Lernens anerkannt, erschlossen und unterstützt worden.

Als das „eigentliche“ pädagogisch und bildungspolitisch beachtete Lernen steht dagegen das planmäßige, professionell geleitete institutionalisierte Lernen in Schulen und Hochschulen im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses und der öffentlichen Förderung. Diese Dominanz des institutionalisierten gegenüber dem informellen Lernen hängt mit der Konzentration der Bildungspolitik auf die Bildung und Ausbildung der nachwachsenden Generationen und ihrer Einpassung in die hochdifferenziert entwickelte Ordnung der bestehenden Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft, Religion etc., d. h. mit dem Primat einer „Sozialisierung“ der oft eigenwillig-unbequemen Jugend zusammen.

In den Schulreform-Diskussionen wurde dem fachsystematisch-rationalen Lernen das idealisierte Gegenbild eines natürlicheren, offeneren, freieren, praktischeren, direkteren, selbstbestimmteren, lebensverbundeneren, ganzheit-

licheren Lernens „mit Kopf, Herz und Hand“ entgegengestellt. Dabei wurde auch immer wieder auf das „Lernen im Leben für das Leben“, d. h. auf das informelle Lernen als ein regulatives Korrektivbild für eine Reform des schulischen Lernens rekurriert.

Die entsprechenden Reformforderungen hießen:

- mehr praktisches Lernen (vgl. Fauser 1991; Projektgruppe Praktisches Lernen 1998),
 - mehr erlebnisbezogenes Lernen (vgl. Heckmair/Miehl ³1998),
 - mehr problem-, phänomen- und situationsbezogenes Lernen,
 - mehr Offenheit für Lebensprobleme, Lebensnöte und Alltagssituationen,
 - mehr reflektiertes Erfahrungslernen (vgl. Holzapfel 1990),
 - Ermöglichung von mehr authentischen Sozialerfahrungen zum demokratischen Interessenausgleich,
 - mehr Lernen in Projektzusammenhängen,
 - mehr Praktiker in die Schulen,
 - mehr selbstgesteuertes Lernen⁴
- usw.

Die Konzentration der Schule auf Unterricht und Wissensvermittlung ist allerdings immer wieder gegen Erweiterungsanforderungen verteidigt worden – vor allem mit dem Argument, das eigenständige Lehr-/Lernsystem der Schulen könne nicht die erzieherischen Versäumnisse des Elternhauses und der Gesellschaft ausgleichen und es dürfe auch nicht durch die Aufgabe überfordert werden, die negativen Einflüsse der modernen Konsum-, Freizeit- und Mediengesellschaft zu kompensieren.

Der Unterricht in Schulen hat im Verhältnis zu den anderen sozialen und gesellschaftlichen Bildungsfaktoren eine wichtige Ergänzungsfunktion: Schulen sind nach ihrem geschichtlichen Entstehungs- und Entwicklungshintergrund vor allem dazu geschaffen worden, die Vermittlung des notwendigen breiteren, systematischen, zusammenhängenden Wissens zu sichern, das durch das mehr anlassbezogen-zufällige informelle Lernen im begrenzten Erfahrungsbereich des Einzelnen nicht zureichend erworben werden kann (vgl. Flitner ⁴1958; Blättner 1960).

In diesem Zusammenhang stellt sich allerdings die Frage, ob es nicht in der gegebenen gesellschaftlichen Situation noch andere Möglichkeiten geben muss, um die über eine notwendige Wissensvermittlung hinausführende und genauso notwendige Entwicklung personaler, sozialer, kommunikativer Kompe-

tenzen und Wertorientierungen gezielter zu fördern. Und dabei sind offenbar nicht nur kognitive, sondern „ganzheitlichere“ Lernmöglichkeiten gefragt.

Lebenslanges Lernen und die Institutionen der Weiterbildung

Wie steht es in diesem Zusammenhang mit den Institutionen der Weiterbildung? Sie haben doch ein offeneres, über schulische Muster hinausführendes institutionelles Selbstverständnis.

In der Erwachsenenbildung steht nicht so sehr die Sozialisation durch eine verbindliche Vermittlung des für die bestehende Gesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft, Technik, Kultur und Arbeitswelt grundlegenden Wissenskanons im Vordergrund, sondern die „Teilnehmerorientierung“. Das heißt: Hier kommt gegenüber einer Steuerung des Lernens durch verbindlich vorgegebene Lernangebote der Nachfrageorientierung eine größere Bedeutung zu. Schon wegen der Freiwilligkeit der Teilnahme müssen die Weiterbildungsinstitutionen ihre Angebote immer wieder an die Nachfrage der Lernenden anpassen. Die Menschen können hier durch ihre Nachfrage ihre Lernmöglichkeiten stärker selbst steuern.

Aber trotz dieser größeren Offenheit und Flexibilität wird auch das Kurs- und Lehrgangssystem der Weiterbildung von vielen Erwachsenen gemieden. Das Nicht-Annehmen der für sie sorgfältig geplanten Weiterbildungsveranstaltungen lässt sich nicht einfach auf eine mangelnde Lernfähigkeit breiter Kreise der Bevölkerung zurückführen. Denn auch diese an keinen Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmenden Erwachsenen lernen immer wieder ihr Leben lang.

Aber sie lernen anders: Sie lernen selbstbestimmter, direkter, und sie lernen nur das, was für sie jeweils wichtig ist, um neue Informationen, Erfahrungen, Anforderungen so zu verstehen und zu deuten, dass sie sich in ihre bisher entwickelten Vorstellungen und Verhaltensdispositionen einbeziehen lassen. In dem Maße, in dem es gelingt, dieses oft unbewusste, plausible, selbstverständliche Selbstbehauptungs- und Lebenshilfe-Lernen als eine natürliche Grundform menschlichen Lernens bewusst zu machen und besonders in der Weiterbildung an sie anzuknüpfen, in dem Maße können sich auch die Vorstellungen vom lebenslangen Lernen von abschreckenden Schul- und Lernpflicht-Assoziationen lösen.

Je mehr sich die Weiterbildungsinstitutionen öffnen für den Bezugswechsel von einer rein fach-curricularen Angebotsorientierung zu einer mehr Lebenshilfe bietenden Nachfrageorientierung, desto populärer kann auch das von ihnen geförderte „lebenslange Lernen“ werden. Das legt es nahe, eine positivere Ein-

stellung zum lebenslangen Lernen vor allem durch seine bewusstere Rückbeziehung auf das informelle Lernen im täglichen Lebens-, Arbeits- und Medienzusammenhang als ein hilfreich-bedeutsames jeweils plausibel auf zu lösende Probleme und konkrete Herausforderungssituationen bezogenes Lernen zu entwickeln.

Die aktuelle Bedeutungsentwicklung des informellen Lernens

Im Zusammenhang mit der Proklamation des bildungspolitischen Leitziels „lifelong learning for all“ durch die OECD-Bildungsminister im Januar 1996 in Paris und mit der wachsenden Einsicht, dass eine Förderung des lebenslangen Lernens aller Menschen nicht in schulischen Formen möglich und erstrebenswert ist, bahnte sich dann eine umfassendere bildungspolitische Wendung zum informellen Lernen an.⁵ Dieses Lernen wurde in diesem Zusammenhang als eine Grundform menschlichen Lernens erkannt, durch deren Einbeziehung eine breitere Lifelong-Learning-Bewegung überhaupt erst realisierbar erscheint.

Ein zunehmend wichtiger werdender Ansatz zur neuen Beachtung des informellen Lernens ergibt sich aus der Sorge um eine wachsende Bildungskluft in unserer Gesellschaft. Da dieses informelle Lernen bereits allen Menschen vertraut – wenn auch nicht immer klar bewusst – ist, wird seine Entwicklung und Förderung zunehmend interessant als Möglichkeit, die Bildungskluft in unserer Bevölkerung zu überwinden und damit ein gravierendes soziales Verlierer- und gesellschaftliches Spaltungsproblem zu entschärfen. Durch die behutsame Weiterentwicklung des informellen Lernens zu einem von den Lernenden bewusster und verständiger selbst gesteuerten Lernen bietet sich eine bisher nicht genutzte Chance zur Heranführung der bisher bildungsferneren oder „lernschwächeren“ Menschen an einen in der modernen Welt notwendigen Bildungsstand.

Die stärkere Einbeziehung des informellen Lernens in die moderne Bildungspolitik wird nicht zuletzt auch akut gefördert durch die neuen technologischen Möglichkeiten eines direkteren flexibleren Abrufs von ad hoc benötigten Lernhilfen für das informelle Lernen im Alltag.

Probleme und Grenzen des informellen Lernens

Als „informell“ bezeichnen wir alles Lernen, das nicht von den auf die Lernförderung spezialisierten Bildungsinstitutionen organisiert und in ihrem institutionellen Rahmen veranstaltet wird. Das informelle Lernen ist ein nicht pädagogisch geplantes Gelegenheitslernen „draußen“ in der modernen Lebens-, Arbeits- und Medienwelt (vgl. Dohmen 1996). Dieses Lernen ist nicht immer

erfolgreich, bleibt oft unvollkommen, unprofessionell, unzusammenhängend und unreflektiert. Sein Hauptcharakteristikum ist seine unmittelbare Lebensverbundenheit. Das heißt: Es ist ein nicht von anderen Handlungen und Lebensbezügen abgehobenes Nur-Lernen, sondern ein Lernen, das sich aus den verschiedensten Erfahrungs- und Tätigkeitszusammenhängen beiläufig oder zwangsläufig ergibt, weil es für akute Situationsbewältigungen bzw. Problemlösungen gebraucht wird. Dieses Lernen ist deshalb in der Regel auch pragmatisch-direkt auf schnelle praktische Ergebnisse ausgerichtet, damit das Leben möglichst ohne größere Störungen in sicheren Bahnen weitergehen kann. Es ist kein systematisches, sondern eher ein punktuelles und sporadisches, jeweils situations- und fallbezogenes Lernen – auch in insgesamt nicht durchschauten Wirkungszusammenhängen.

Da dieses Selbstlernen ohne didaktisch-methodische Anleitung, ohne planmäßige Ordnung, Stufenfolge und Kontinuität und ohne professionelle Rückmeldung, Kontrolle und Bewertung erfolgt, ist es meist auch begrenzter und unbewusster standpunkt-, milieu-, berufs- und sozialisationsbedingt. Es ist ein eher unaufgeklärtes, unkritisches Lernen, das weniger an den Gründen und Bedingungen einer Lernanforderung als an ihrer zügigen ad-hoc-Bewältigung interessiert ist. Der Hauptmangel dieses informellen Lernens sind seine Begrenztheit und sein Mangel an Offenheit und Grenzbewusstsein.

Dieses informelle Selbstlernen im Lebenszusammenhang stößt immer wieder an typische Grenzen, zu deren Überwindung gezielte Hilfen notwendig sind. Wenn z. B. eine Mutter nicht versteht, was ihr Kind in der Schule lernt und wozu es auch zu Hause Fragen stellt, dann schlägt sie vielleicht etwas in einem Lexikon nach, sucht in einer Bücherei ein geeignetes Buch oder einen zusammenfassenden Zeitschriftenartikel, aber das bringt ihr meist nicht gezielt und direkt die gewünschte Klarheit. Sie bittet vielleicht eine PC-erfahrenere Freundin, ihr Informationen aus dem Internet zu besorgen, aber da kann sie dann mit der Fülle von Informationen nicht viel anfangen. Sie will aber auch nicht einen VHS-Kurs besuchen, weil der ihr zu weit ausholt und nicht direkt genug auf ihre Fragen bezogen ist, ganz abgesehen davon, dass sie sich vor der Familie nicht als hilfsbedürftige Schülerin „outen“ will. Was diese Mutter und viele Menschen in ähnlichen Situationen bräuchten, wäre etwas zwischen Nachschlagewerk und systematischem Lehrgang, eine maßgeschneiderte Möglichkeit, unmittelbar ganz bestimmte weiterführende Informationen abzurufen, gezielte Fragen „just in time“ beantwortet zu bekommen und „on demand“ Gelegenheit zum kommunikativen Austausch mit Experten und Lernpartnern und zur gemeinsamen Erarbeitung von Verständnis- und Orientierungszusammenhängen und zur Einordnung akuter Einzelfragen zu haben.

Zur Entwicklung solcher spezifischen Unterstützungsmöglichkeiten für das informelle Lernen sind pädagogische Kreativität und innovativer didaktischer Erfindergeist notwendig. Für die notwendige Grundorientierung ist z. B. die komplexitätsreduzierende Konzentration auf wenige wesentliche Grundfragen, Kategorien und Strukturen und auf ihre exemplarische Verdeutlichung notwendig (vgl. Dohmen 1990b). Für einen direkten elektronischen Informationsabruf ist eine Vereinfachung des Umgangs mit Hardware und Software unumgänglich. Und für ein zusammenhängenderes und maßgeschneidert auf akute Interessen und Verstehensprobleme bezogenes angeleitetes Lernen sind individuelle Lernabsprachen und flexible „Lernverträge“ zwischen Lernern bzw. Lernergruppen und geeigneten Bildungsinstitutionen ein vielversprechender Lösungsansatz (vgl. Dohmen 1999).

Das informelle Lernen stößt immer wieder an besondere Grenzen, die sich aus der wachsenden Differenzierung, Globalisierung, Unbeständigkeit und Unübersichtlichkeit der modernen bzw. postmodernen Welt ergeben. In einer komplexen, vielfältigen und sich rasch verändernden Welt gibt es immer mehr Optionen. Die Menschen stehen als Beziehungspartner, als Arbeiter, als Wähler, als Verkehrsteilnehmer, als Techniknutzer usw. vor immer schwieriger erscheinenden Herausforderungen an ihre Lern-, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit. In dieser Situation ist das informelle Selbstlernen häufig überfordert. Es kann vor den auf den ersten Blick nicht durchschaubaren Problemsituationen immer wieder auf der Strecke bleiben und nicht weiter kommen und wird dann häufig resignierend oder selbstgenügsam abgebrochen.

Besonders die Notwendigkeit, in neuen Problemkonstellationen neu nachzudenken, die bisherigen eigenen Anschauungen und Meinungen kritisch zu überprüfen, gängige Vorurteile zu hinterfragen und vertraute Deutungsmuster zu revidieren, führt immer wieder zu Lernkrisen, zu Resignation, Verdrängung oder zur Flucht in ideologische Heilslehren – wenn die entsprechenden eigenen Lernansätze keine motivierende und weiterführende Unterstützung finden.

Ansätze zur Förderung des informellen Lernens und zu seiner Vernetzung

Aus den Schwächen und Grenzen des informellen Lernens ergeben sich entsprechende Notwendigkeiten der Entwicklungshilfe. Eine Notwendigkeit bezieht sich auf die gezielte ad-hoc-Hilfe bei akuten Lernschwierigkeiten in verschiedenen Lebenssituationen. Hier wird es vor allem darauf ankommen, einfachere und direktere, technologisch unterstützte Findungs- und Zuordnungsmöglichkeiten für einen gezielten „just in time“-Abruf weiterführender Infor-

mationen und für eine kommunikative Unterstützung „on demand“ zu entwickeln.

Ein anderer Entwicklungshilfe-Ansatz bezieht sich auf die Notwendigkeit provozierender Anstöße

- zur Öffnung persönlicher Horizonte für andere Vorstellungen, Positionen und Mentalitäten,
- zur selbstkritischen Reflexion über eigene Befangenheiten und Interessengebundenheiten,
- zur Aufdeckung von Widersprüchlichkeiten und ideologischen Einseitigkeiten,
- zur multikulturellen Sensibilisierung,
- zur Weckung von Relativitäts- und Grenzbewusstsein.

Ein dritter Ansatz konzentriert sich auf das Anbahnen einer fruchtbaren Beziehung zwischen lebenssituationsbezogenem informellem Lernen und planmäßig organisiertem formalem Lernen. Dabei müssen sowohl integrativ-ergänzende wie grenzbewusst-offene und die Vorzüge beider Lernansätze herausprofilierende Beziehungen entwickelt werden.

Ziel ist ein wechselseitiges Ergänzungs- und Bestärkungsverhältnis (vgl. Brennan 1997, bes. S. 187),

- bei dem auf der einen Seite das institutionalisierte Lernen motivierende Elemente des informellen Lebenshilfelernens aufnimmt und die Lernenden von den Bildungsinstitutionen mehr Lebensnähe und Praxisbezug, mehr Problemlösungshilfe, mehr Flexibilität und mehr individuelle Beratung erfahren,
- bei dem auf der anderen Seite das informelle Lernen vom planmäßigen organisierten institutionalisierten Lernen wichtige Impulse zur Horizontenerweiterung, zur Beziehung auf Zusammenhänge und zur kritisch-reflektierenden Verarbeitung der Alltagserfahrungen aufnimmt.

Ganzheitliche kulturelle Bildungsansätze

Die pädagogischen Reformbewegungen, die im 20. Jahrhundert immer wieder ein ganzheitlicheres und lebensnäheres Lernen propagiert haben, hatten in diesem Zusammenhang vielfach auch mehr Erlebnisbezogenheit und mehr emotionale Beteiligung beim Lernen gefordert. Von einem stärker Gefühl und Phantasie ansprechenden „ganzheitlichen“ Lernen wurde dabei auch eine stärker verhaltensbestimmende Wirkung erwartet. Aber im Lichte bisheriger Erfahrungen erscheint es wenig hilfreich, ein mehr rationales und ein mehr emotiona-

les Lernen gegeneinander auszuspielen oder in der Hoffnung auf kompensatorische Wechselwirkungen ihre getrennte Entwicklung zu forcieren.

Im Zusammenhang mit der Suche nach ganzheitlicheren Weiterbildungsansätzen, die rationale und emotionale Akzentuierungen des Lernens fruchtbar zusammenbringen können, gewinnt z. T. die alte Idee einer „ästhetischen Bildung“ bzw. einer ganzheitliche künstlerische Ausdrucksformen einbeziehenden „kulturellen Bildung“ eine neue Bedeutung.

Eine Kultivierung des Lernens bedeutet eine mehr auf das ganzheitliche Wesen des Menschen bezogene Entwicklung des Lernens. Und kulturelle Bildung umfasst und verbindet Ratio und Gefühl in ganzheitlichen Ausdrucks- und Lernformen und in einem auf die natürliche Neugier und Wissensbegier gestützten Stil der Offenheit, Aufgewecktheit, Konzentration, Kommunikation und Lernpartnerschaft. In diesem Sinne könnte die Entwicklung eines breiteren, ganzheitlicheren und verhaltenswirksameren lebenslangen Lernens aller durch eine neue Kultur des Umgangs mit Lernen, Umlernen und Mitlernen besonders gefördert werden. Dabei wird „Lernen“ nicht nur als ein rationaler Prozess gesehen und entwickelt, sondern als ein je persönlich bestimmtes Zusammenwirken von rationalem Denken, emotionaler Gestimmtheit und kreativer Phantasie zu einer quasi natürlichen humanen Lebensbewältigungs- und Problemlösungstätigkeit.

Zu einer solchen „Lernkultur“ (vgl. Arnold/Schüssler 1998; Pätzold/Lang 1999) gehören die mitmenschliche Begegnung und Kommunikation, die Freude am Miteinander und das „Gefühl“ der Gemeinsamkeit und Solidarität beim Lernen. Und das macht ein unmittelbares face-to-face-Zusammentreffen und Zusammenwirken notwendig, d. h., es ist über eine nur virtuelle Kommunikation kaum zu verwirklichen.

Es ist jedenfalls eine große Herausforderung für die Weiterbildung, das notwendige lebenslange Lernen durch seine Einbettung in eine umfassendere, auch ästhetisch, emotional und sozial ansprechende Lernkultur zu einem ganzheitlicheren, populäreren Lernen, u. U. sogar zu einem faszinierenden Abenteuer werden zu lassen.

Kreative Nutzung der Neuen Medien

Die Neuen Medien sollten nicht nur als ein neues Transportmittel oder eine neue Verpackung genutzt werden. Es kommt vielmehr darauf an, ihre neuen Möglichkeiten zur spezifischen Förderung eines selbstbestimmteren lebenslan-

gen Lernens in allen Lebensbereichen zu erschließen und erproben (vgl. Fischer 1999; Stadelhofer 1999) Dies kann sich u.a. auf folgende Aspekte beziehen:

- Aus elektronischen Netzwerken können die ad hoc benötigten Informationen und Lernhilfen „just in time“ per Mausklick abgerufen werden.
- Die Lernenden können direkt an den für sie interessanten „Knotenpunkten“ in offene Lernnetzwerke einsteigen und dann die Suche nach für sie wichtigen Daten und Hinweisen jeweils gezielt über alternative Verzweigungen selbst steuern.
- Die Erweiterung der realen durch virtuelle Umwelten macht es möglich, auch Kompetenzen zu entwickeln, die in der realen Welt nicht herausgefordert wurden.
- Das freie Navigieren, Konstruieren, Interpretieren und Kombinieren im Internet und/oder in spezifischen Intranets mit eigenen Portalen und codierten Zugängen fordert die kreativen Selektions-, Zuordnungs- und Kombinationskompetenzen heraus, die in den primär auf Wissensvermittlung und Gedächtnisspeicherung ausgerichteten Lehr-/Lernveranstaltungen nicht genügend gefordert und gefördert werden.
- Der spielerische Umgang mit virtuellen Präsentationen und Konstruktionen erweitert die Lernumwelten um neue selbstgestaltete Erfahrungsfelder und Handlungsfelder und weckt die eigene Phantasie und Innovationsfähigkeit.
- Das in einer erdrückenden Vielfalt von Informationen zielstrebig recherchierende Lokalisieren von Ressourcen für die eigene Wissenskonstruktion fordert ein fundierendes Orientierungswissen und in besonderem Maße Konzentration, Vorstellungskraft und Kreativität heraus.
- Das kreative Überschreiten der Realität und das selbstgesteuerte Aufbrechen vertrauter Wirklichkeitsbezüge, Wahrnehmungsstrukturen, Denkweisen und Deutungsmuster eröffnen neue Perspektiven und ermöglichen neue Selbsterprobungen und offenere experimentierende Lernansätze.
- Der Transfer des meist kontextgebundenen Wissens auf neue unbekannte Situationen kann durch die spielerische Flexibilisierung der Kontextbezüge erleichtert werden.
- Die Neuen Medien ermöglichen es, aktiv Objekte zu manipulieren, Situationen zu simulieren, Schauplätze, Museen, kulturelle Ereignisse etc. in aller Welt virtuell zu besuchen und erkunden und zu verschiedenen Ideen, Vorschlägen, Positionen, Zukunftsentwürfen, Problemlösungsvorschlägen etc. kritisch Stellung zu nehmen und ihre Weiterentwicklung konstruktiv zu beeinflussen.
- Die Neuen Medien machen ein weltweites Voneinander- und Mitein-

anderlernen möglich; man kann eigene Gedanken im Internet zur Diskussion stellen, Erfahrungen, Meinungen, Kritik, Verbesserungen etc. austauschen, Partner suchen für die gemeinsame Suche nach bestimmten Problemlösungen, sich auch zu dauerhafteren virtuellen Arbeitsgemeinschaften, working groups, newsgroups etc. zusammenfinden.

- Über computergestützte Medien können für das Lernen wichtige Rückmeldungen und Lernergebnisse analysiert, beurteilt und durch neue weiterführende Informationen ergänzt werden.

Diese neuen technologischen Möglichkeiten machen es notwendig, die Wechselwirkungsverhältnisse zwischen den verschiedensten menschlichen Tätigkeiten und den neuen medialen Umwelten neu zu überdenken (vgl. Kiefl 1999; Siebert 1999, S. 24).

Notwendigkeit eines neuen Lernservice

Wie können zur Zeit die notwendigen Entwicklungshilfefunktionen für das informelle Lernen konkret umgesetzt und praktisch organisiert werden? Diese Frage zielt auf eine Lücke zwischen den direkten individuellen Informationsabrufmöglichkeiten vom eigenen PC und den gemeinsam absolvierten organisierten Lernkursen in Weiterbildungsinstitutionen (vgl. Teichler 1997; Faulstich 2000). Es geht dabei um eine besondere Form offenerer, nicht-direktiver Lernanstöße und Lernhilfen, zum Beispiel:

- die Konfrontation mit unterschiedlichen Positionen, die Anstöße geben kann, die Enge des oft auf den eigenen unmittelbaren Erfahrungskreis beschränkten informellen Lernhorizonts aufzubrechen,
- die Inszenierung offener Gespräche und gezielter Diskussionen zur kommunikativen Klärung akuter Probleme und verschiedener Handlungsentwürfe,
- die Vermittlung von Partnern und Experten für ein gemeinsames Bemühen um Problemlösungen und für die kooperative Verfolgung gemeinsamer Lerninteressen.

Es geht dabei auch um die Schaffung einer lernkulturellen Atmosphäre und eines humanen Stils des Umgangs miteinander, d. h. um einen persönlich-kommunikativen Typus von Lernservice, der verschiedene strukturelle Ansätze zur Förderung des informellen Lernens sinnvoll einbezieht, z. B.:

- Möglichkeiten des direkten Abrufs jeweils benötigter weiterführender Informationen, Lernanregungen, Beratungshilfen usw., d. h. Einbeziehen eines computergestützten Informations- und Kommunikationssystems,

- Anreicherung der unmittelbaren Lernerumwelten mit Lernmöglichkeiten und Unterstützungsmöglichkeiten für informelles Selbstlernen, d. h. Mitwirkung bei der Entwicklung einer neuen lernfördernden Umwelt und „Lerngesellschaft“,
- Schaffung kultureller Begegnungs- und Kommunikationsmöglichkeiten für gemeinsames Lernen, d. h. Förderung einer neuen „Lernkultur“.

Wenn man nicht nur an Bildungsgewohnte und Bildungsprivilegierte, sondern an das notwendige „lebenslange Lernen aller“ und an die Gefahr einer neuen „Bildungskluft“ denkt, sollte man die Lernenden nicht mit dem Anspruch einer autonomen Selbstorganisation des eigenen Lernens überfordern. Ein bewusst „selbstgesteuertes“ und dabei fremdorganisierte Lern-Service-Dienste gezielt nutzendes Lernen erscheint dann realistischer als ein ganz „selbstorganisiertes Lernen“. Die Unterstützung und Ermutigung eines bewusster von den Lernenden selbst gesteuerten „lebenslangen Lernens aller“ durch sinn- und problembezogene Informationserschließungs- und Beratungshilfen muss aber auch institutionell entsprechend gestützt werden.

Die Einrichtung lokaler bzw. regionaler Lernservice-Stützpunkte können vor allem die Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen übernehmen. Sie müssen sich dazu aber noch mehr auf die nicht-direktive Unterstützung eines stärker von den Lernenden selbst gesteuerten Lernens und auf das Angebot thematisch konzentrierter und nach individuellen Bedürfnissen verschieden kombinierbarer Module ausrichten. Und diese Lernservice-Stützpunkte müssen auch um eine virtuelle Dimension erweitert und über spezielle Intranets und ihre Verbindung mit dem Internet für eine grenzüberschreitende Ressourcennutzung geöffnet werden.

Vor Ort können sich die unterschiedlichen Unterstützungs-Schwerpunkte der verschiedenen Institutionen einander annähern und sich zum Teil überschneiden oder sie können sich in einem koordinierten inter-institutionellen Zusammenhang mit entsprechenden Synergieeffekten weiter entwickeln. Wichtig ist eine Kooperation mit wechselseitiger Verstärkung aller Impulse und Hilfen zum notwendigen „lebenslangen Lernen aller“.

Dimensionen neuer Lernservice-Stützpunkte

Bei der Unterstützung des lebenslangen Lernens werden die Neuen Medien eine wesentliche Rolle spielen – aber es werden auch lokale und regionale Lernservice-Zentren nötig: „Bürgerhäuser des Lernens“, die aber selbst keine Unterrichtsräume haben, keine Lernkurse durchführen und auf verbindliche „Lern-

arrangements“ verzichten. Ein solches Service-Zentrum hat mehr den Charakter einer öffentlichen Bibliothek und Mediothek als einer Lehranstalt (vgl. Bußmann 1999). Das heißt: Man muss sich nicht in einen mehr oder weniger fremdgesteuerten Gruppen-Lernprozess einfügen, der von einer Lehrkraft geleitet wird und auf eine vorgegebene Themen- und Zeitfolge festgelegt ist, sondern man kann selbst auswählen und entscheiden, welche Information und welche Art der Lernmaterialien und Lernhilfen man haben und wie und wann man sie nutzen möchte.

Diese Konzeption könnte besonders attraktiv umgesetzt werden durch kommunale Kultur- und Bildungszentren, die sich als zentrale Orte der Kommunikation und der offenen Lernanregung verstehen. Was hier angeboten werden sollte, könnte(n) vor allem sein:

- eine Orientierung über Lernmöglichkeiten, Lernhilfen, Medienangebote, Beratungsdienste, Lernertreffen etc. in der Region,
- eine offene Vermittlung von spezifischen Informationen, Lernpartnern, Experten, Lerngeräten, Lernräumen etc. für akute Lernprozesse,
- gezielt inszenierte thematisch konzentrierte Präsentationen von Persönlichkeiten, künstlerischen Darstellungen, Büchern, Medienproduktionen, Dokumentationen etc. als Anstöße für eigene lernende Auseinandersetzungen mit aktuellen Fragen,
- vielseitige Begegnungs- und Kommunikationsmöglichkeiten mit Menschen aus verschiedenen Lebens- und Berufsbereichen, auch aus anderen Ländern und Kulturen, mit andern Sprachen und Religionen etc. zur Horizonsweiterung und multikulturellen Sensibilisierung,
- spannende Streitgespräche über kontroverse philosophische, künstlerische, politische, religiöse Richtungen und Positionen und ihre historischen, persönlichen und weltanschaulichen Hintergründe etc. als Anreiz für differenziertere Meinungsbildungen,
- motivierende künstlerische Darstellungen von exemplarischen Lernereinstiegen in verschiedene Interessengebiete und akute Problemkonstellationen.

Eine offene, nicht-direktive Institutionalisierung dieser Lernanregungen und Lernhilfen in bürgerschaftlichen Lernservice-Zentren ist notwendig, weil für die Lernenden eine attraktive, jederzeit zugängliche und anrufbare lokale bzw. regionale Anlaufstelle und Kommunikationsmöglichkeit ein wichtiger, aber selbst nicht ihr Lernen steuernder Stützfaktor für ihr Selbstlernen und ein einladender Treffpunkt für ihre lernpartnerschaftliche Kommunikation und Kooperation ist.

Da die gesamte gesellschaftliche, wirtschaftliche, technische und politische Entwicklung mehr und mehr dazu herausfordert, neben dem organisier-

ten Gruppenlernen in Bildungsinstitutionen zunehmend mehr selbstgesteuertes Lernen in wechselnden Lebenssituationen, an den verschiedensten Lernorten und mit den verschiedensten Lernpartnern zu praktizieren, und da dieses informelle Selbstlernen einer gezielten Beratung und Unterstützung bedarf, gibt es eine neue öffentliche Verantwortung dafür, dass alle Bürgerinnen und Bürger eine Chance zu einem lebenslangen Lernen haben, das möglichst unmittelbar ihre Lernbedürfnisse befriedigt.

Zur Gewährleistung dieser Chancengleichheit ist ein offenes, modulares Supportsystem notwendig, mit dessen anregend-beratender Hilfe die Lernenden selbst ihre eigenen Lernbrücken bauen können, die sie über irrelevante Informationsströme hinweg zu jeweils einschlägigen, für ihre akuten Anforderungssituationen sinnvoll-hilfreichen Wissenszusammenhängen führen.

Ausgestaltung eines modernen Lernservice

Zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten gehören heute wohl der Einkaufsbummel, das „Ausgehen“ und die Urlaubsreisen. Und beliebte Freizeitorte sind Fußgängerzonen, Einkaufspassagen, Naherholungsgebiete, Freizeitparks, Ausstellungsanlagen und Ferienregionen. In der US-amerikanischen Erwachsenenbildung wird aus diesen modernen Vorlieben zum Teil die Konsequenz gezogen, die Weiterbildungsinstitutionen müssten sich in Zukunft mehr an den weitverbreiteten Stil des Seh- und Erlebnis-Flanierens anpassen und neue Formen eines Lernens entwickeln, bei dem die Lernenden sich zunächst unverbindlich informieren und orientieren, dann gegebenenfalls etwas auswählen und es, wenn möglich, auch erst einmal für sich zu Hause erproben und dann problemlos umtauschen können, um schließlich das endgültig Zusagende nach persönlichen Bedürfnissen, Voraussetzungen, Zeitfenstern etc. im eigenen Lebensrhythmus zu nutzen (vgl. Dohmen 2000).

Diesem modernen Lebensstil sollen Lernläden, Wissenschaftsläden, Bildungsparks, multikulturelle Restaurants, Internetcafés, Studienreisen, Erkundungsabenteuer etc. entgegenkommen. Wie könnte das im Einzelnen aussehen?

Wichtig sind z. B. sogenannte „Lernläden“. Das sind Geschäfte mit Schaufensterauslagen und vielfältigen Angeboten zur Anregung, Erleichterung, Unterstützung oder Weiterführung aktueller Lernprozesse: modulare und multimediale Lernmaterialien zur Erarbeitung interessanter Wissenszusammenhänge, technische Geräte und Ausstattungen, alternative Lernweg-Veranschaulichungen, Lernpartner-Vermittlungsangebote, CD-ROMs mit Selbstlern-Anleitungen für das Recherchieren, gezielte Lesen und Notieren, Präsentieren, Üben, Ord-

nen, Speichern, Evaluieren, für die Zeiteinteilung, Organisation der Gruppenarbeit etc. Das alles wird in einem Lernladen so präsentiert, dass es zunächst „en passant“ flanierend aufgenommen werden kann. Dann kann man sich in Sitzecken in Ruhe mit verschiedenen Angeboten vertraut machen, alternative Software und Hardware auch zum Testen nach Hause ausleihen und eine Lernberatung finden, die über eine reine Verkaufsberatung weit hinausgeht.

„Wissenschaftsläden“⁶ dienen mehr der Vermittlung akut interessierender wissenschaftlicher Erkenntnisse. Man stößt auf ein Wissensproblem, das in einem ersten Klärungsgespräch im Wissenschaftsladen präzisiert wird und in Auftrag gegeben werden kann. Zu einer vereinbarten Zeit kann man wiederkommen, um entweder einen speziellen Experten zu treffen oder entsprechende auf einem handlichen Medium gespeicherte Antworten abzuholen. Die Berater im Wissenschaftsladen stützen sich dabei auf ein Netzwerk von Experten, die bereit sind, neben ihrer Haupttätigkeit an einem Institut, einer Hochschule etc. akute Themen aus ihrem Fachgebiet in laienverständlicher Sprache zu erläutern und besonders interessierten Lernern und Lernerinnen auch für ein persönliches Gespräch zur Verfügung zu stehen. Diese Wissenschaftsläden vermitteln zunehmend auch Informationen und Lernmöglichkeiten über das Internet oder in spezielleren Intranets.

Auch „Bildungsparks“ und kommunale Bildungsviertel sind besonders beliebt für ein flanierendes Lernen. Sie sind vor allem Anregungsräume, in denen man erste Schritte tun kann zu weiterführenden Lernprozessen. In Bildungsparks kann man auch zunächst „en passant“ Hinweise auf interessante Lernthemen und Lernmöglichkeiten wahrnehmen und sich dann bei erwachender Neugier in einem Lernpavillon weiter orientieren, z. B. an Modellen wichtiger Erfindungen, durch anschauliche mediale Präsentation von Forschungsabenteuern etc. In einem solchen Bildungspark kann man z. B. den menschlichen Blutkreislauf und seine Störungen an einem großen Modell studieren und auch selbst durch die Herzkammern wandern. In Bildungsparks präsentieren sich auch verschiedene Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen, Lernagenturen, Lernservice-Zentren etc. mit ihren weiterführenden Lern- und Beratungsangeboten, Zugangsmöglichkeiten, Preisen etc. Die Anregungs- und Motivationswirkungen werden oft noch verstärkt durch „Events“, die eine besondere Aufmerksamkeit hervorrufen. Das können kleine Freilichtaufführungen, Sketche zur Problemfaltung, aktuelle Streitgespräche (mit Video-Beteiligung bekannter Persönlichkeiten) oder Rätsel-Inszenierungen mit Gewinnchancen etc. sein.

Besonders attraktiv sind auch sogenannte „Reisehäuser“, in denen man an verschiedenen Bildschirmen Simulationsreisen machen kann, die man aus

einer Liste attraktiver Studienreisen auswählt und am PC anklickt. In den ausgewählten Ländern gibt es dann immer wieder Weggabelungen, die zu verschiedenen jeweils selbstgewählten kulturell, politisch, anthropologisch, geographisch besonders interessanten Schauplätzen führen. In diesem Zusammenhang sind auch virtuelle Museums- und Ausstellungsbesuche möglich, mit Führungen und Erklärungen, deren Umfang man selbst steuern kann.

Auch die in solchen Lernreise-Stützpunkten vermittelten Studienreisen können zum Teil mit Wissensfragen zu jeweils gezeigten Bauwerken etc. verbunden werden. (Wer die höchste Zahl richtiger Antworten antippt, kann z. B. einen entsprechenden Reisegutschein gewinnen.) Diese virtuellen Reisemöglichkeiten wird es zunehmend auch in Einkaufszentren, Bahnhof-Warteräumen, Altenheimen etc. geben.

Beliebt sind auch die multikulturellen Restaurants, in denen man jeweils typische Speisen aus verschiedenen Ländern bestellen, die entsprechenden Kochrezepte erhalten und sich auf Tischsets, Wandplakaten und Videoprojektionen über Besonderheiten der fremden Länder informieren kann. Auch diese Restaurants wird es nicht nur in Freizeitarealen, sondern auch in kommunalen Fußgängerzonen geben.

Das Gleiche gilt für Sprachhäuser, Sprachpavillons, Fremdsprachen-Cafés, Sprachläden etc., in denen man sowohl Informationen über Fremdsprachen-Lernmöglichkeiten erhalten wie besonders mediale Präsentationen simulierter Anforderungssituationen in einem bestimmten Land, auf die man in der entsprechenden Sprache reagieren muss, kennen lernen kann. Es geht dabei vor allem um die Verbreitung situativer interaktiver Sprachlernmöglichkeiten, bei denen man zu eigenen Äußerungen bestätigende, nachfragende oder klärende Rückäußerungen von simulierten Gesprächspartnern erhält. Auch in diesem Sprachlernbereich kann es zum Teil Wettbewerbs- und Gewinnanreize geben, z. B. einen „Sprach-Parcours“ mit ansteigenden Schwierigkeitsgraden. Wer dabei das höchste Prädikat erzielt, erhält wieder einen Gutschein, den er für verschiedene bildungsrelevante Gewinne einlösen kann.

Für Arbeitsuchende, Berufswechsler, Frauen nach einer Familienphase, Ausbildungsabsolventen, Aufstiegsinteressenten etc. sind „Job-Häuser“, die die behördenartigeren Arbeitsämter ergänzen und z. T. ersetzen, besonders hilfreich. Hier können gezielte Informationsprogramme über bestimmte Berufstätigkeiten, offene Arbeitsplätze, betriebliche und überbetriebliche Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Karrieremöglichkeiten abgerufen werden und man kann sich ggf. auf ausgeschriebene Stellen bewerben, sich dazu über Bildschirmkom-

munikation vorstellen und Nachfragen von Personalchefs direkt bearbeiten. Was auch bei diesen virtuellen Erkundungen besonders attraktiv erscheint, sind die Wahl-, Entscheidungs- und Selbststeuerungsmöglichkeiten, die es dem individuellen Lerner erlauben, die Profile, Gewichtungen, Schwierigkeitsgrade und Kombinationen der modularen Programmangebote selbst mitzubestimmen und aktiv mitzugestalten.

Ein besonderes Problem ist die Popularisierung des Lernens im Bereich von Technik, Maschinenbau, Ingenieurwissenschaften. Hier stoßen im Allgemeinen nur die computer- und die autobezogene Produktion und Dienstleistung auf größeres Interesse. Deshalb ist die attraktive Gestaltung von „Technik-Zentren“, in denen man sich (real und virtuell) praktisch-anschaulich mit wichtigen technischen Entwicklungen, Konstruktionen und Zukunftsperspektiven vertraut machen kann, besonders wichtig.

Wesentlich beliebter sind elektronische Partnervermittlungs-Dienste. In sog. „Partnerstudios“ können Partner/innen für gemeinsame Lernprojekte, Arbeitsgemeinschaften, Unternehmensgründungen, Studienreisen, Erkundungsabenteuer etc. miteinander in Kontakt gebracht werden. Die Suchenden stellen sich, ihre Lernerfahrungen, ihre Lebens- und Arbeitswelt, ihre Projekte etc. auf dem Bildschirm vor, und über Videokonferenzschaltungen können erste Gespräche zwischen möglichen Partnern geführt werden.

Bei dem Versuch, das Lernen populärer zu machen, darf man allerdings nicht zu weit gehen mit der Anpassung an moderne Freizeitkonsum-Erwartungen – zumal wenn dies im Kultivierungszusammenhang geschieht. Aber es geht zunächst vor allem darum, die bisher bildungsferneren Personen und Bevölkerungsgruppen „auf den Geschmack zu bringen“, durch Anknüpfen des Lernens an ihnen vertraute und positiv eingeschätzte Verhaltensgewohnheiten abschreckende Vorstellungen vom Lernen zu überwinden, Lernen als etwas erfahren zu lassen, was spannend sein und Freude machen kann, was interessante Kontakte ermöglicht und neue Erfahrungen, Aspekte und Lebensperspektiven erschließt.

Besonders attraktive Lern-, Kommunikations- und Selbsterprobungsmöglichkeiten beruhen heute schon im Wesentlichen auf kreativen Anwendungen der Neuen Medien. Die hier liegenden Chancen können aber erst dann voll genutzt werden, wenn die Hardware und die Software so weiterentwickelt werden, dass sie von jedermann auch von häuslichen Bildschirmen aus „absturzsicher“ genutzt und individuell gesteuert werden können. Solange dies nicht durch die Entwicklung klarer und didaktisch kreativ aufbereiteter, zugleich übersichtli-

cherer und flexiblerer Software-Module (vgl. von Weizsäcker/Dohmen u.a. 1970; Gonon/Sgier 1999) und einfacherer und weniger störungsanfälliger Geräte gelungen ist, wird die Popularisierung und Motivierung für das lebenslange Lernen vorwiegend über die skizzierten Reise- und Sprachzentren, Job-Häuser und Freizeiteinrichtungen laufen, in denen jeweils ein Technik- und Beratungsservice für Anleitung und Unterstützung unmittelbar zur Verfügung steht.

Aber auch wenn alles von zu Hause aus leicht zugänglich sein wird, behält die Verbindung mit dem beliebten Fußgängerzonenbummel, dem gemeinsamen Flanieren und Zusammen-Ausgehen, dem Familienausflug in einen Freizeitpark in jedem Fall einen besonderen Reiz, der dieses spielerisch-erkundende Lernen attraktiv aus dem Alltag zu Hause und dem isolierten Bezug zum PC herausheben und es in eine neue gemeinsame Lernkultur und Lernersolidarität einbinden kann.

Die Attraktivität des gemeinsamen Erkundens, Kommunizierens und Lernens wird erhöht durch die Verdichtung der entsprechenden Angebote in einem einladenden Lernservice-Zentrum, das viele Lernhilfefunktionen in einem zentralen Gebäude im Herzen der Kommune räumlich zusammenfasst. Diese Konzentration der Lernanregungen kann und soll zu atmosphärischen Verdichtungen in überzeugenden kulturellen Präsentations-, Umgangs- und Vermittlungsformen führen. Wenn ein Bildungs-Service-Haus, womöglich noch in einer Bildungspark-Anlage, für alle lernenden Bürger und Bürgerinnen in zusammenstimmenden räumlichen Ausdrucksformen eine anregende Lernkultur verkörpert, wird das in der Regel eine besondere motivierende und konzentrierende Wirkung auf die Besucher haben.

Auf der anderen Seite spricht die motivierende Verbindung des Lernens mit anderen attraktiven Lebenstätigkeiten und Lebensformen gegen zu weit vom Alltagsleben abgehobene spezialisierte Lern-Inseln, die – wie manche Schulen – zu sehr von der täglichen Umwelt abgeschottet sind. Deshalb sollten auch kulturelle Lernservice-Zentren ins kommunale Leben eingebunden sein und sich weit öffnen für die Tätigkeiten und Probleme in den verschiedensten Lebensbereichen.

Sie sollten auch nicht zu Orten eines Nur-Lernens werden, sondern sich auf anregende und unterstützende Service-Angebote für das lebenslange Lernen in den verschiedensten Arbeits- und Freizeitzusammenhängen ausrichten. Und die Wahrnehmung dieser Serviceangebote für das lebenslange Lernen sollte sich nicht besonders abheben vom Wahrnehmen anderer interessanter Serviceangebote in der modernen Gesellschaft (etwa einer Bibliothek, einer

Ausstellung, eines Kaufhauses, einer Fernsehsendung oder einer Vernissage), und ihr Besuch sollte auch eher zwanglos im Rahmen beliebter Freizeitaktivitäten (Familienausflug, gemeinsames Ausgehen etc.) möglich sein.

Auf dem Weg zur Lern- und Bildungsgesellschaft

Der charakteristischste Ansatz zur notwendigen Unterstützung des informellen außerschulischen Lernens ist die gezielte Erschließung der verschiedensten Lernmöglichkeiten in der gesamten Lebens-, Arbeits- und Medienwelt und die Anreicherung dieser Lernerumwelt mit neuen Lerngelegenheiten und Lernhilfen. In einer solchen Lerngesellschaft sind die Bildungsinstitutionen ebenso wie die lebensoffeneren Lernservice-Zentren nur verschiedene, jeweils für unterschiedliche Grundformen menschlichen Lernens wesentliche institutionelle Lern-Stützpunkte.

Das „lebenslange Lernen aller“ kann nur angemessen entwickelt und gefördert werden, wenn weit über rationale Belehrungen hinaus die ganze Umwelt von einer ansteckenden Lernkultur geprägt ist und wenn die Gesellschaft insgesamt zu einer modernen Bildungsgesellschaft wird.

Wenn man „Bildung“ als Entwicklung menschlicher Potentiale im Bezugsverhältnis zu entsprechenden fördernden bzw. herausfordernden Umwelten versteht (vgl. Dohmen 1990), sind eine ganzheitliche Bildung und ein auf sie bezogenes Lernen „mit Kopf, Herz und Hand“ auf entsprechende Bezugsgrößen, das heißt hier: auf ganzheitlich anregend-herausfordernde Lernumwelten angewiesen.

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag ist eine gekürzte Fassung der Expertise „Das informelle Lernen und seine Unterstützung durch kulturelle Initiativen und Bildungszentren“, die für das Projekt EFIL erstellt wurde.
- 2 Im Berichtssystem Weiterbildung VII des BMBF wird auf S. 56 festgestellt, dass fast drei von vier Erwerbstätigen informell für beruflichen Kenntniserwerb lernen.

David W. Livingstone kommt in der ersten kanadischen Untersuchung über informelles Lernen zu dem Ergebnis (1999, S. 78), dass alle erwachsenen Kanadier im Durchschnitt rund 15 Wochenstunden für informelles Lernen und 4 Wochenstunden für Teilnahme an organisierten Bildungsmaßnahmen aufwenden.

Ute Laur-Ernst vom BIBB berichtete bei den Hochschultagen Dresden 1998, dass das Ausmaß des informellen Kompetenzerwerbs zwischen 70% und 90% eingeschätzt werde (vgl. Laur-Ernst 1998).

Sam Campbell stellt in den Honeywell-Studies (vgl. Zemke 1985, S. 50-51) fest, dass Manager zu 80% durch Erfahrungen mit Arbeit und Mitarbeitern lernen. Auch die amerikanischen Un-

tersuchungen des Education Development Center (EDC) kommen zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Aring/Brand 1998).

- 3 Grundlegend für eine Definition des informellen Lernens ist besonders der Konzeptionsentwurf von Karen E. Watkins (University of Texas at Austin) und Victoria J. Marsick (Columbia University N.Y.) von 1992. Danach ist es das Hauptkennzeichen des informellen Lernens, dass es in Nicht-Lern-Organisationen stattfindet, d. h. in Lebens-, Arbeits-, Tätigkeits-, Organisationszusammenhängen, die nicht primär auf Lernen ausgerichtet sind, und dass es meist auf die Bewältigung einer Aufgabe, Handlung, eines Problems bezogen und begrenzt ist.
- 4 Die Konzierte Aktion Weiterbildung (KAW) hat dazu Theorie und Praxis aufgearbeitet (KAW 1998: Selbstgesteuertes Lernen. Projektbeispiele. Bonn: BMBF; KAW 1999: Selbstgesteuertes Lernen. Kongressdokumentation. Bonn: BMBF).
- 5 OECD: Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16.-17. January 1996, Paris 1996
- 6 „Wissenschaftsläden in Holland“. In: Wechselwirkung 1979, H. 3, S.49-53, und: „Ist die Wissenschaft noch zu retten? Wissenschaftsläden in der Bundesrepublik“. In: Wechselwirkung 1982, H.14, S. 51-54.

Literatur

Aring, Monica/Brand, Besty (1998): The Teaching Firm: Where productive work and learning converge. Report on Research Findings and Implications. Education Development Center (EDC) Newton, Mass.

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt

Blättner, Fritz (1960): Aufgaben der höheren Schulen in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg

BMBF (Hrsg.) (1999): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn

Brennan, Barrie (1997): Reconceptualizing non-formal Education. In : International Journal of Lifelong Education, No 3, S.185-200

Bußmann, Ingrid (1999): Bibliothek 21 – Modell eines modernen Stützpunkts für das selbstgesteuerte lebenslange Lernen. In: Konzierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Kongressdokumentation. Bonn: BMBF, S. 98-112

Dohmen, Günther (1990): Wortgeschichtliche Grundlagen einer Renaissance des Bildungsbegriffs. In: Dohmen 1990a, S. 13-36

Dohmen, Günther (1990a): Offenheit und Integration. Bad Heilbrunn

Dohmen, Günther (1990b): Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S.125-145

Dohmen, Günther (1996): Der Stellenwert des informellen Lernens im Lebenszusammenhang. In: Dohmen 1996a, S. 29-38

Dohmen, Günther (1996a): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF

Dohmen, Günther (Hrsg.) (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn: BMBF

Dohmen, Günther (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernumwelten. Bonn: BMBF

Dohmen, Günther (1999): Selbstlernen mit Lernverträgen. In: Dohmen 1999a, S. 68-69

Dohmen, Günther (1999a): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn: BMBF

Dohmen, Günther (2000): Neues aus der Erwachsenenbildung in den USA. In: DVV Magazin, H. 2, S. 29-31

- Faulstich, Peter (2000): Supportstrukturen als gemischt-wirtschaftliches Marketingkonzept. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S.130-133
- Fausser, Peter (1991): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim, Basel
- Fischer, Gerhard (1999): Möglichkeiten und Grenzen moderner Technologien zur Unterstützung des selbstgesteuerten und des lebenslangen Lernens. In: Dohmen 1999a, S. 95-146
- Flitner, Wilhelm (1958): Die vier Quellen des Volksschulgedankens. Stuttgart
- Gonon, Philipp/Sgier, Irena (1999): Modularisierung der Berufsbildung in Europa. Altendorf: Modula (Schweizerische Modulzentrale)
- Heckmair, Bernd/Miehl, Werner (1998): Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied
- Holzapfel, Günther (1990): Erfahrungsorientierung in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm: Weiterbildung und Gesellschaft. Bremen, S. 316-342
- Kiefl, Rupert (1999): Virtueller Raum als Lernort. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 34-37
- Laur-Ernst, Ute (1998): Informelles Lernen in der Arbeitswelt. Thema einer Reihe deutsch-amerikanischer Workshops. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, S. 44-47
- Livingstone, David W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: QUEM-Report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 60, S. 65-91
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)/U.S.Department of Education (1999): How Adults Learn. Washington
- Pätzold, Günter/Lang, Martin (1999): Lernkulturen im Wandel. Bielefeld
- Projektgruppe Praktisches Lernen (Hrsg.) (1998): Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim, Basel
- Siebert, Horst (1999): Lernräume. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 44
- Stadelhofer, Carmen (1999): Selbstgesteuertes Lernen und neue Kommunikationstechnologien. In: Dohmen 1999a, S.147-208
- Teichler, Ulrich (1997): Der Stellenwert von Unterstützungsstrukturen in der Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 240-251
- Watkins, Karen E./Marsick, Victoria J. (1992): Towards a Theory of informal and incidental Learning in Organisations. In: International Journal of Lifelong Education, No 4, S. 287-300
- von Weizsäcker, Ernst/Dohmen, Günther u. a. (1970): Baukasten gegen Systemzwänge. München
- Zemke, Richard (1985): The Honeywell Studies: How Managers Learn to Manage. In: Training, H. 8, S. 50-51

Autorinnen und Autoren

Dr. Heidi Behrens, pädagogische Mitarbeiterin im Bildungswerk der Humanistischen Union NRW (Essen). Arbeit in der universitären Weiterbildung und der Gedenkstättenarbeit.

Paul Ciupke, pädagogischer Mitarbeiter im Bildungswerk der Humanistischen Union NRW (Essen).

Prof. Dr. Dr. hc. Günther Dohmen, emeritierter Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen.

Hannelore Jouly, Direktorin der Stadtbücherei Stuttgart.

Dr. Brigitte Kühne, Leiterin der Universitätsbibliothek in Växjö (Schweden).

Ulrike Müller M.A., Fachreferentin für Politik- und Verwaltungswissenschaft, Zeitgeschichte in der Bibliothek der Universität Konstanz.

Achim Puhl, wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIE, zuständig für das Projekt „Entwicklung und Förderung innovativer weiterbildender Lernarrangements in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen (EFIL)“.

Dr. Norbert Reichling, pädagogischer Mitarbeiter beim Bildungswerk der Humanistischen Union NRW (Essen).

Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIE, u. a. zuständig für den Bereich „Kultur und Medien“ und das Projekt „Entwicklung und Förderung innovativer weiterbildender Lernarrangements in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen (EFIL)“.

Prof. Dr. Konrad Umlauf, Professor am Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt Universität zu Berlin.