
Vermittlung politischer Bildung in Zusammenhang mit dem „Four Spaces“-Modell für öffentliche Bibliotheken. Eine Problematisierung

Bachelorarbeit zur Erlangung des Bachelor-Grades
Bachelor of Arts im Studiengang Bibliothek und digitale Kommunikation
an der Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften
der Technischen Hochschule Köln

vorgelegt von: Niklas Sobotka

eingereicht bei: Prof. Dr. Tom Becker
Zweitgutachter/in: Prof. Dr. rer. nat. Ursula Georgy

Köln, 05.04.2022

Erklärung

Ich versichere, die von mir vorgelegte Arbeit selbständig verfasst zu haben. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Arbeiten anderer oder der Verfasserin/des Verfassers selbst entnommen sind, habe ich als entnommen kenntlich gemacht. Sämtliche Quellen und Hilfsmittel, die ich für die Arbeit benutzt habe, sind angegeben. Die Arbeit hat mit gleichem Inhalt bzw. in wesentlichen Teilen noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Köln, 05.04.2022

Ort, Datum

Rechtsverbindliche Unterschrift

Zusammenfassung / Abstract

Der Vermittlung politischer Bildung kommt vor dem Hintergrund einer wachsenden Demokratiefeindlichkeit eine bleibende Bedeutung zu. In unterschiedlichen Kontexten werden Menschen mit politischen Inhalten konfrontiert, zu denen sie sich verhalten müssen. Politische Bildung geschieht einerseits im Auftrag des Staates. Andererseits sind es eine Vielzahl von zivilgesellschaftlichen Akteuren, die sie ihr widmen. Ihr Ziel, urteilsfähige und handlungsbereite Bürgerinnen und Bürger hervorzubringen, ist auch und besonders an öffentlichen Bibliotheken zentrales Anliegen. Die Arbeit gibt einen Überblick über Theorie- und Bezugfelder der politischen Bildung. Sie identifiziert und problematisiert unterschiedliche didaktische Ansätze und deren Bezüge zu bibliotheksethischen und -pädagogischen Positionen. Diese werden in Zusammenhang mit dem „Four Spaces“-Modell für öffentliche Bibliotheken gebracht, das als Mittel dafür dienen kann, politische Bildung an Bibliotheken zu verwirklichen. Zentral sind die ideellen Aspekte, denen sich das „Four Spaces“-Modell mit seinen vier Räumen verschreibt, die in ihrer Bedeutung entfaltet werden. Einer konkreten, institutionengebundenen Konzeption politischer Bildung kann das als theoretischer Rahmen dienen.

Schlagwörter: Four spaces, Politische Bildung, Öffentliche Bibliothek, Bibliotheksentwicklung, Demokratiepoltische Arbeit, Kultur- und Bildungszentrum

Against the background of growing hostility towards democracy, the teaching of political education is of lasting significance. In a range of different contexts, people are confronted with political content to which they must respond. On the one hand, political education is mandated by the state. On the other hand, there is a large number of civil society actors who make their contribution. Their objective of bringing forth citizens who are capable of making judgements and are ready to act is also and especially a key priority of public libraries. This thesis gives an overview of the theoretical and reference fields of political education. It identifies and scrutinises different didactic approaches and their relation to library ethical and pedagogical positions. These are related to the “Four Spaces” model for public libraries, which can serve as a means to accomplish political education in libraries. The main focus is around the idealistic aspects to which the “Four Spaces” model with its four rooms is dedicated, which are set out in their meaning. This can serve as a theoretical framework for a tangible, institution-bound conception of political education.

Keywords: four spaces, political education, public library, library development, democratic political work, cultural and educational centre

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verschiedene Handlungsdimensionen in der Vermittlung politischer Bildung samt Methodenbeispielen.....	18
Tabelle 2: Lernfallen in der Vermittlung politischer Bildung im Unterricht.....	34

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Praktisch-instrumentelle Fertigkeiten als demokratische Handlungskom- petenzen	5/6
Abbildung 2: Sinnbildungskompetenzen des Bürger- bzw. Bürgerinnenbewusstseins.	10
Abbildung 3: Die vier Räume des „Four Spaces“-Modells für öffentliche Bibliotheken samt der ihnen zugeordneten Funktion	20

Abkürzungsverzeichnis

AG Bibliothekspädagogik	Arbeitsgemeinschaft Bibliothekspädagogik
BID	Bibliothek & Information Deutschland
BLK	Bund-Länder-Kommission
CS	Citizen Science
dbv	Deutscher Bibliotheksverband
EFubiP	Ethische Fundierung bibliothekarischer Praxis
FAIFE	Freedom of Access to Information and Freedom of Expression
FDP	Freie Demokratische Partei
HAW Hamburg	Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
HoF	Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg
HTWK Leipzig	Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
IWS	Institut für Informationswissenschaft der Technischen Hochschule Köln
KI	Künstliche Intelligenz
NGO	Non-Governmental Organisation
SCS	Social Citizen Science
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
TH Köln	Technische Hochschule Köln
VDB	Verein Deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare

Inhaltsverzeichnis

Erklärung.....	I
Zusammenfassung / Abstract.....	II
Tabellenverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	III
Abkürzungsverzeichnis.....	IV
1. Einleitung.....	2
2. Theorie- und Bezugfelder der politischen Bildung	4
2.1 Demokratiepädagogik als eine Wegbereiterin sozialen Engagements	5
2.2 Politikdidaktik als eine Impulsgeberin mündiger Personen.....	8
2.3 Bibliotheksethische Bezüge	11
2.4 Bibliothekspädagogische Bezüge	14
3. Vermittlung politischer Bildung auf der Grundlage des „Four Spaces“-Modells	17
3.1 Das „Four Spaces“-Modell für öffentliche Bibliotheken.....	19
3.2 Ideelle Aspekte des Lernraums (Learning Space)	22
3.3 Möglicher Vermittlungszugang des Lernraums (Learning Space): Politik erforschen.....	23
3.4 Ideelle Aspekte des Treffpunkts (Meeting Space).....	24
3.5 Möglicher Vermittlungszugang des Treffpunkts (Meeting Space): Erfahrungsbezogen Politik lernen.....	25
3.6 Ideelle Aspekte der Bühne (Performative Space)	27
3.7 Möglicher Vermittlungszugang der Bühne (Performative Space): Politisches Handeln / Handlungsorientierung	28
3.8 Ideelle Aspekte des Inspirationsraums (Inspiration Space)	29
3.9 Möglicher Vermittlungszugang des Inspirationsraums (Inspiration Space): Politik im Alltag	30
3.10 Kritische Gegenüberstellung und Diskussion	32
4. Fazit und Ausblick.....	33
Literatur- und Quellenverzeichnis	37

1. Einleitung

Die Demokratie wird zurzeit von vielen Seiten wieder hinterfragt, herausgefordert oder sogar angegriffen. Durch die zunehmende Vernetzung mithilfe digitaler Hilfsmittel, entsteht ein Raum, der nur schwer kontrollierbar ist und nach Kompetenzen verlangt, die über ein reines Anwendungswissen hinausweisen.¹ Ein solches Wissen ist nicht voraussetzungslos. Vielmehr umfasst es neben Aspekten, die auf den Einzelnen und sein Verhältnis zur Gesellschaft zielen, auch solche Aspekte, die sich auf den eigenen Umgang mit dem von der Gesellschaft Geforderten beziehen. Hier sind es die Prägungsprozesse, denen sich im Zusammenhang politischer Bildung zugewandt wird und die auf das Leben im Gemeinwesen hin angelegt sind,² auf die es ankommt. Gelingt es, die Menschen für demokratische und an den Menschenrechten bzw. an individueller Würde orientierten Prinzipien zu begeistern, so wie sie im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland garantiert sind,³ dann sind auch demokratische Gesellschaften zukunftsfähig.

Auch öffentliche Bibliotheken verorten sich zusehends in einem dezidiert politikbibliothekarischen Rahmen,⁴ verstehen sich als „Forum für die Stadtgesellschaft“⁵ und sehen ihre Aufgabe darin, einen „Beitrag dazu [zu] leisten, dass Tatsachenwahrheiten bzw. -informationen nicht zu bloßen Meinungen verkommen, die sich nach Belieben einem politischen Interesse unterordnen lassen.“⁶ Im Zusammenhang dieser Aufgabe stellt sich die Frage, welche theoretischen Annahmen, aber auch praktischen Gestaltungsmöglichkeiten, eine solche politikbibliothekarische Arbeit begleiten und wie das Verhältnis dieser Arbeit zu dem ihr übergeordneten Bereich der politischen Bildung aussieht. Vor dem Hintergrund der „Renaissance bibliothekarischer Räume“⁷ erweitert sich auch die Angebotspalette öffentlicher Bibliotheken, sodass diese mit weiteren gesellschaftlichen und kulturellen Aspekten verschmelzen.⁸ Konkret bedeutet das eine Überwindung herkömmlicher Institutionengrenzen, so wie sie an einigen Orten, national und international, mit einer Installierung von Bildungs- und Kulturzentren geschieht, in denen z.B. öffentliche

¹ Vgl. hierzu Petra Grimm, Tobias O. Keber, Oliver Zöllner (Hgg.): Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten, 2. durchges. Aufl., Ditzingen: Reclam 2019 [Kompaktwissen XL, Nr. 15240].

² Vgl. Fritz Reheis: Politische Bildung. Eine kritische Einführung, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS 2016, S. 13.

³ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn o.J. [Textausgabe mit Stichwortregister, Stand: November 2019].

⁴ Vgl. Boryano Rickum: Politikbibliothekarische Arbeit. Ein Essay zur politischen Aufgabe Öffentlicher Bibliotheken gegen eine wachsende rechte Minderheit in Deutschland, in: Petra Hauke, Andrea Kaufmann, Vivien Petras (Hgg.): Bibliothek. Forschung für die Praxis, Berlin, Boston: de Gruyter 2017 [Festschrift für Konrad Umlauf zum 65. Geburtstag], S. 625-632.

⁵ Ebd., S. 629.

⁶ Ebd., S. 631 f.

⁷ So der Titel eines Aufsatzes von Wolfgang G. Stock: „Renaissance bibliothekarischer Räume“. Herausforderungen an Bibliotheken in der Wissensgesellschaft, in: ebd., S. 459-470.

⁸ Vgl. ebd., S. 459. Explizit zu dem hier erwähnten Aspekt auch die S. 464 f.

Bibliotheken und Volkshochschulen zusammengelegt sind und gemeinsam Angebote für die Stadtgesellschaft zur Verfügung stellen.⁹ Im Kern verblasen damit die jeweiligen, für die Institutionen maßgebenden und allein für sie geltenden Perspektiven und es entstehen neue, auf die Nutzenden hin ausgerichtete Organisationsformen, die vielerlei Möglichkeiten und Chancen bieten. „Egal ob [sie] räumlich und/oder organisatorisch zusammengeführt [sind], stellen diese Institutionen mit ihrem Angebotspektrum zentrale Anlaufstationen für die Bürgerinnen und Bürger bezogen auf Information, Beratung, Bildung und Kommunikation dar.“¹⁰ Vieler dieser Institutionen basieren in konzeptioneller Hinsicht dabei auf dem „Four Spaces“-Modell¹¹ von Henrik Jochumsen, Casper Hvenegaard Rasmussen und Dorte Skot-Hansen.¹²

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile, in denen zunächst auf den Bezugsrahmen der politischen Bildung eingegangen wird (1. Teil) und es dann um die Vermittlung politischer Bildung auf der Grundlage des „Four Spaces“-Modells geht, in dem dieses mit entsprechenden Konzepten und Methoden aus der politischen Bildungsarbeit kombiniert wird (2. Teil). Das mag in Teilen über Bibliothekszwecke insofern hinaus gehen, als dass sich die Darstellung bewusst an Konzepten, Formaten und Ansprüchen derjenigen orientiert, die im Bereich der politischen Bildung als Lehrende tätig sind und damit an Regelschulen, aber auch solchen Institutionen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung¹³ unterrichten, welche im Auftrag des Staates handeln.¹⁴ Wie zuvor jedoch erwähnt, nehmen die gegenseitigen Einflussnahmen zu, sodass auch bezogen auf eine Problematisierung der politischen Bildung, eine Ausweitung des Problemfeldes sinnvoll erscheint und öffentliche Bibliotheken, aber nicht nur diese,¹⁵ davon im Grunde nur profitieren können.

⁹ Vgl. Richard Stang: Bildungs- und Kulturzentren als Optionsraum für Lebenslanges Lernen. Bibliotheken in veränderten Institutionskontexten, in: ebd., S. 471-478.

¹⁰ Richard Stang: Perspektiven für eine bildungsorientierte Stadtentwicklung. Neue Institutionen für Bildung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 22 (2015), H. 4, S. 25-27, hier S. 25 f.

¹¹ Vgl. z.B. Henrik Jochumsen, Casper Hvenegaard Rasmussen, Dorte Skot-Hansen: The four spaces – a new model for the public library, in: New Library World 113 (2012), Nr. 11/12, S. 586-597.

¹² Vgl. Stang, Bildungs- und Kulturzentren als Optionsraum (2017), S. 473 f.

¹³ Vgl. Benno Hafener: Politische Jugendbildung, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 2: Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 196-203. Dazu: Klaus-Peter Hufer: Politische Erwachsenenbildung, in: dass., S. 204-217.

¹⁴ Vgl. zur Organisation der Politischen Bildung im Zusammenhang mit der Bildungspolitik in Deutschland Stefan Immerfall, Helmar Schöne: Bildungspolitik und Politische Bildung, in: ebd., S. 86-96.

¹⁵ Bedingt durch den neuen, sog. informationellen Urbanismus der Wissensgesellschaft gibt es weltweit Projekte, bei denen unterschiedliche Bibliotheksformen zunehmend integriert werden. So z.B. in Singapur, aber auch Doha, wo die Qatar National Library öffentliche Bibliothek für die Bevölkerung Katars ist, gleichzeitig aber auch wissenschaftliche Bibliothek und Katars Nationalbibliothek in einem. (Vgl. Stock, Renaissance bibliothekarischer Räume (2017), S. 459 u. 465 f.)

2. Theorie- und Bezugsfelder der politischen Bildung

Im Verlauf der 1990er Jahre kam es vor dem Hintergrund der allgemein beklagten Politikverdrossenheit unter der Bevölkerung Deutschlands zu einer Grundsatzdebatte, in deren Folge sich die Fachöffentlichkeit der politischen Bildung neu positionierte und die Unterschiede in den Vermittlungsansätzen schulischer Politikdidaktik und non-formaler Demokratiepädagogik allzu deutlich wurden.¹⁶ Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen sozialem Lernen und politischer Bildung wurde kontrovers diskutiert¹⁷ und führte zu unterschiedlichen Auffassungen darüber, inwieweit von direkten Übergängen auszugehen ist. Innerhalb der Debatte zeigte sich, dass soziales Lernen allein noch keine politische Bildung ausmacht und dass aus sozialen Ansprüchen und Anreizen heraus, ebenso noch kein politischer Gestaltungswille erwächst, stattdessen vieles eher darauf hindeutet, dass sich politische Gestaltungsabsichten stets personenbezogen innerhalb einer sukzessiven Heranführung an Politik, entfalten.¹⁸

Unterschiedliche Partizipationsbegriffe, die je nach fachlichem Hintergrund mehr handlungsorientiert sind oder größeren Wert auf einen selbstverantworteten Umgang mit komplexen Fragestellungen legen,¹⁹ beschreiben verschiedene Herangehensweisen, die beide in Konfrontation mit den Herausforderungen der Gegenwart zu beachten sind. Aus dem Grund werden die beiden Ansätze, Demokratiepädagogik auf der einen und Politikdidaktik auf der anderen Seite, getrennt voneinander behandelt, auch wenn sie eigentlich zusammengehören und gleichermaßen wichtig sind. Sie werden gleichwohl in den einzelnen Kapiteln schon kritisch behandelt.

Für die non-formale politische Bildung, so wie sie auch an öffentlichen Bibliotheken zur Verfügung gestellt wird, ist es jedenfalls ein zentrales Anliegen, sich mit ihren Bildungsbedingungen und Methoden von der formalen politischen Bildung abzugrenzen, um den Teilnehmenden Erfahrungsräume zu eröffnen, in denen sie selbst produktiv werden und keinerlei schulischen Zwängen unterliegen.²⁰ Wo Menschen einbezogen werden, lässt sich auch politische Partizipation vorbereiten, denn eines bestätigt sich regel-

¹⁶ Vgl. Benedikt Widmaier: Soziales Lernen, Politische Bildung und politische Partizipation, in: Michael Götz, ders., Alexander Wohnig (Hgg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2015 [Non-formale politische Bildung, Bd. 4, hg. v. Ina Bielenberg et al.], S. 15-25, hier S. 16.

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 18.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 21.

²⁰ Vgl. Roland Roth: „Den Ball flach, aber im Spiel halten!“ Anmerkungen zur Theorie und Praxis der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, in: Benno Hafener, Benedikt Widmaier (Hgg.): Wohin geht die Reise? Diskurse um die Zukunft der non-formalen politischen Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2015 [Non-formale politische Bildung, Bd. 1, hg. v. Ina Bielenberg et al.], S. 27-36, insb. S. 30 f.

mäßig: „Wer einmal erfolgreich partizipiert und entsprechende Selbstwirksamkeit erfahren hat, ist tatsächlich in stärkerem Maße bereit, auch in Zukunft politisch zu partizipieren [...]“²¹

2.1 Demokratiepädagogik als eine Wegbereiterin sozialen Engagements

Grundlegend für das Konzept einer Demokratiepädagogik ist das Verständnis, Demokratie unter vier Gesichtspunkten zu betrachten, mit denen Demokratie nicht als ein notwendiger Entwicklungsschritt neben anderen aufzufassen ist, sondern die konstitutiv einen Rahmen bezeichnen, der normativ dasjenige umfasst, was ins Bedeutungsfeld Demokratie hineingehört. Folgende Repräsentationsformen verbinden sich im Kontext einer Demokratiepädagogik zu einer Einheit: Demokratie als Lebensform, Demokratie als Gesellschaftsform, Demokratie als Herrschaftsform und Demokratie als globales Projekt.²² Die vier Repräsentationsformen von Demokratie strukturieren den Inhalt eines Demokratie-Lernens. Hinzu kommen spezifische Lernziele, die im Bereich affektiv-moralischer Einstellungen, allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und praktisch-instrumenteller Fertigkeiten liegen.²³ Beides zusammen genommen, ergibt in seiner Breite wie Tiefe der beachteten Themen, Qualitäten und Praktiken diejenigen Standards, die dem Anspruch demokratischen Handelns genügen. Was dieses Handeln für die Demokratiepädagogik konkret bedeutet, zeigt folgende Übersicht:

1. Meinungen und Argumente anderer erfassen und ernst nehmen, andere Meinungsträger als Person anerkennen, sich in die Lage anderer versetzen, Kritik ertragen, zuhören (Dialogfähigkeit, Empathie)
2. Eigene Meinung (Bedürfnisse, Interessen, Gefühle, Wertpositionen) deutlich machen, zusammenhängend reden, klar und deutlich begründen (Interessenvertretung, Selbstwirksamkeit)
3. Auf jede Art von Gewalt, Demütigungen, Beleidigungen (Kraftausdrücke) etc. verzichten (Zivilität)
4. Auf Schwächere Rücksicht nehmen, Diskriminierungen abbauen, Außenseiter integrieren (Sensibilität, Solidarität)
5. Gruppenarbeit organisieren, in Arbeitsteilung kooperieren, Aufgaben übernehmen, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit beweisen (Interaktions-, Organisations- und Kooperationsfähigkeit)
6. Vielfalt, Divergenzen, Differenzen aushalten, Konflikte erkennen, nach Möglichkeit ausgleichen und sozialverträglich regeln, Fehler und Unterschiede akzeptieren (Konfliktfähigkeit)

²¹ Widmaier, Soziales Lernen, Politische Bildung und politische Partizipation (2015), S. 22.

²² Vgl. Gerhard Himmelmann: Demokratische Handlungskompetenz. „Standards für Mündigkeit“, in: Wolfgang Beutel, Peter Fauser (Hgg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, 2. Aufl., Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2011 [Politik und Bildung, Bd. 43], S. 42-70, hier S. 53.

²³ Vgl. ebd.

7. Kompromisse finden, Konsens suchen, Mehrheitsentscheidungen akzeptieren, Minderheiten tolerieren, Ermutigung vermitteln, Rechte und Pflichten abwägen sowie Vertrauen und Zivilcourage zeigen (Kompromiss- und Konsensfähigkeit, Zivilcourage)
8. Gruppenverantwortung hervorheben, faire Normen sowie gemeinsame Interessen und Bedürfnisse entwickeln, gemeinsame Aufgabenbewältigung fördern (Verantwortungsbereitschaft, Gemeinschaftssinn)

Abb. 1: Praktisch-instrumentelle Fertigkeiten als demokratische Handlungskompetenzen (Quelle: Übernommene Darstellung)²⁴

Vorangehende Übersicht deutet schon darauf hin, was sich mit Blick auf die übergeordneten Vermittlungsebenen bestätigt: Bei der Demokratiepädagogik handelt es sich um ein übergreifendes Konzept demokratischen Verhaltens, das den Anspruch erhebt, ein integrierendes Modell für eine Moderne zu sein, die so vielschichtig wie kooperationsbedürftig ist.²⁵ Inwieweit sich dieses Modell am Individuum ausrichtet oder an einem Kollektiv, indem es Maßstäbe setzt, die die einzelne Person für sich noch einmal anders kombiniert, ist eine Frage, deren Beantwortung davon abhängt, inwieweit man dazu bereit ist, pragmatischen Argumenten den Vorzug zu geben.²⁶ Damit ist nicht gesagt, dass es egal wäre, ob das Gemeinwohl für die einzelne Person eine Rolle spielt oder nicht, wohl aber, dass die Schwerpunktsetzungen auch hierin verschieden sein können und demokratische Gesinnung sich auch in der Art und Weise zeigt, welche Werte als für das Gemeinwohl notwendig betrachtet werden. Eine geflissentliche, wenn auch nicht intendierte Geringschätzung wertbasierter Argumente auch und gerade in der politischen Bildung, mag der Demokratiepädagogik eigen sein und einen Unterschied zur herkömmlichen Politikdidaktik (s.u.) markieren. Jedenfalls ist „die Hoffnung auf unmittelbare gesellschaftliche Integration und individuelle Identität durch gemeinsam geteilte Werte [...] vergeblich.“²⁷ In der Weise ist auch die Demokratiepädagogik in ihrer Wirkung begrenzt, zumindest solange, wie es nicht um Tatsachen, sondern eben um Werte geht.²⁸

Wie sehr in der Frage nach Werten die Positionen z.T. auseinander liegen können, zeigt der Umgang damit, inwiefern soziales Engagement, dessen politische Bedeutung

²⁴ Ebd., S. 68.

²⁵ Schaut man auf die Begriffskonzeption der Demokratiepädagogik, findet sich die Festlegung derer als Integrations- und Sammelbegriff gleich mehrfach. Vgl. hierzu: Peter Fauser: Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag, in: Wolfgang Beutel, ders. (Hgg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, 2. Aufl., Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2011 [Politik und Bildung, Bd. 43], S. 16-41, hier S. 33, 34 f. u. 37.

²⁶ Vgl. zum Aspekt des Pragmatismus in der politischen Bildung Gerhard Himmelmann: Politische Pädagogik, Pragmatismus und Demokratie, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 103-110, hier insb. S. 107 f.

²⁷ Sibylle Reinhardt: Werte in der Politischen Bildung, in: ebd., S. 166-174, hier S. 166.

²⁸ Vgl. ebd., S. 172.

für die Demokratiepädagogik außer Frage steht, tatsächlich darauf beruht, nicht nur sozial, sondern auch politisch partizipieren zu wollen.²⁹ Empirisch ist das durchaus ambivalent zu beurteilen,³⁰ obwohl die Tatsache, dass soziales Engagement zu einer gerechteren und friedlicheren Gesellschaft beiträgt, außer Frage steht. Im Hinblick darauf, welche Wertsysteme dem zugrunde liegen, „macht es [allerdings] einen Unterschied ums Ganze, ob der ‚urteilsklare‘, mündige Mensch als Zweck oder Mittel der Demokratie betrachtet wird. Behält im ersten Fall der [...] Staat um seiner Selbsterhaltung als demokratischer Staat willen [...] die Oberhoheit [...], unterwirft sich das politisch verfasste demokratische Gemeinwesen im zweiten Fall selbst dem mündigen Urteil.“³¹ Die Konsequenzen daraus zeigen sich nicht zuletzt in der Einstellung zum Kapitalismus und der Frage, wie dieser in Zukunft aussehen soll oder ob alternative Gesellschaftsentwürfe notwendig sind. In beiden Fällen, also sowohl demjenigen, bei dem Demokratie als Zweck verstanden wird, als auch demjenigen, bei dem Demokratie als Mittel dient, geht es im Kern um Demokratie als eine historische Errungenschaft, sowie sie von der Demokratiepädagogik in grundlegenden Dokumenten, wie z.B. dem Magdeburger Manifest 2005, definiert wurde.³² Der Unterschied liegt hingegen darin, dass Demokratie als Zweck, diese an etwas bindet, das zu verteidigen ist, während im Zusammenhang der Demokratie als Mittel, diese noch und auf Dauer im Entstehen begriffen ist. Hierin zeigt sich ein Wertekonflikt, der auch unterschiedliche Konzeptionen zwischen eher progressiver Demokratiepädagogik und herkömmlicher Politikdidaktik aufscheinen lässt, nämlich darin, inwieweit Engagement aktiv einzufordern ist oder ob das zu einem Aktionismus führt, der, wie im Fall Kastanie 1997, lange diskutiert wurde.³³

Sicherlich nimmt die Zivilgesellschaft als Garant für soziales Engagement einen zentralen Stellenwert für die Demokratiepädagogik ein. Vertreter der Demokratiepädagogik, wie Peter Fauser, sprechen von einer zivilgesellschaftlichen Alltagsrationalität, zu der es

²⁹ Vgl. hierzu Alexander Wohnig: Aktuelle Perspektiven auf Engagement und Folgen für politische Bildung, in: Michael Götz, Benedikt Widmaier, ders. (Hgg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2015 [Non-formale politische Bildung, Bd. 4, hg. v. Ina Bielenberg et al.], S. 201-218, insb. S. 214.

³⁰ Vgl. ebd., S. 206-211.

³¹ David Salomon: Das Soziale als das Politische? Politik, Wirtschaft und Gesellschaft als Problem einer politisch-soziologischen Bildung, in: Michael Götz, Benedikt Widmaier, Alexander Wohnig (Hgg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2015 [Non-formale politische Bildung, Bd. 4, hg. v. Ina Bielenberg et al.], S. 97-117, hier S. 111.

³² Vgl. Wolfgang Edelstein (et al.): Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik [2005], in: Wolfgang Beutel, Peter Fauser (Hgg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, 2. Aufl., Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2011 [Politik und Bildung, Bd. 43], S. 200-202, hier S. 200, 1.

³³ Vgl. Wohnig, Aktuelle Perspektiven auf Engagement (2015), S. 211-213. Bei dem sog. Fall Kastanie handelt es sich um ein Projekt, bei dem Schülerinnen und Schüler einer Weimarer Schule eine alte Kastanie retten wollten, die gefällt werden sollte. Das Ergebnis, nach vollendeter Fällung des Baumes, führte zu unterschiedlichen Beurteilungen.

nicht nur gehöre, sich zu informieren, intelligentes Wissen zu erwerben, sondern auch, sich einzumischen, sich mit anderen im Interesse des Gemeinwohls zu verbünden, und zwar auf lokaler wie auf regionaler wie auf globaler Ebene.³⁴ Bildung und Erziehung dabei im globalen Kontext anzusiedeln, bedeutet, zu sehen, dass es nicht ausreicht, für sein eigenes Leben zu sorgen, ohne auch auf seine Mitmenschen und darüber hinaus auf gesellschaftliche Ermöglichungsstrukturen, auch zwischen den Staaten, angewiesen zu sein. Da Politik aber zusehends durch andere Teilsysteme mit eigenen Normen, wie z.B. demjenigen der Wirtschaft, herausgefordert ist, braucht es eine Intensivierung zivilgesellschaftlichen Handelns, aufeinander Achtens und füreinander Einstehens.³⁵ Dafür steht die Demokratiepädagogik in besonderer Weise ein, indem sie sich u.a. auch für eine integrierte Bildungslandschaft stark macht, durch die schulische und außerschulische Bildungsangebote miteinander kooperieren.³⁶ Öffentliche Bibliotheken können sich hier gut miteinbringen.

2.2 Politikdidaktik als eine Impulsgeberin mündiger Personen

Für die Politikdidaktik so, wie sie hier vorgestellt werden soll, ist im Unterschied zur vorangehenden Demokratiepädagogik essentiell, dass sie in besonderer Weise einer Konzeption von politischer Bildung das Wort spricht, die sich eng an den sog. Beutelsbacher Konsens von 1977 anlehnt und sich dem in ihm enthaltenen Kontroversitätsgebot verpflichtet sieht.³⁷ Demnach soll dasjenige, „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, [...] auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“³⁸ Wie weit die Kontroversität reicht, ob es also im politischen Wettstreit und damit auch für die politische Bildung Normen gibt, die für sie keiner Diskussion bedürfen, wird nur insofern bestimmt, als dass mit dem Kontroversitätsgebot ein Indoktrinationsverbot einhergeht.³⁹ Auch bleibt letztendlich offen, in welchem Rahmen politische Bildung eben nicht neutral ist und sein kann und wie

³⁴ Vgl. Peter Fauser: Demokratiepädagogik, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 90-102, hier S. 96.

³⁵ Die Notwendigkeit einer Stärkung der Zivilgesellschaft angesichts einer Globalisierung, die die Machtverhältnisse verschiebt, findet sich z.B. bei Fauser, Demokratiepädagogik und politische Bildung (2011), S. 21 f.

³⁶ Der Ausbau einer integrierten Bildungslandschaft kann als eine bleibende Aufgabe für die Zukunft gelten. Vgl. Fauser, Demokratiepädagogik (2021), S. 99.

³⁷ Zum Wortlaut des Beutelsbacher Konsenses vgl. Klaus Ahlheim: Die „weiße Flagge heißt“? Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsenses, in: ders., Johannes Schillo (Hgg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover: Offizin 2012 [Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft, Bd. 6, hg. v. dems.], S. 75-92, hier S. 76 f.

³⁸ Ebd., S. 76.

³⁹ Vgl. ebd.

sie dennoch in systemischer Hinsicht dem Kontroversitätsgebot genüge tut.⁴⁰ In einem solchen Kontext erscheint die Debatte darüber, inwiefern alternative Sichtweisen, Positionen und Haltungen für die politische Bildung ausschlaggebend sind als ein zentrales theoretisches Problem zwischen demokratiepädagogischen und politikdidaktischen Vermittlungsansätzen, die beide an unterschiedliche Traditionen anknüpfen. Während die Demokratiepädagogik sich auf den amerikanischen Pragmatismus und auf erfahrungsbezogenes Politik lernen nach John Dewey (s.o.) bezieht, nimmt die Politikdidaktik doch eher Bezug auf Immanuel Kant, das Mündigkeitsversprechen der Aufklärung und die Weiterführung bzw. kritische Behandlung dessen bei Theodor W. Adorno und Max Horkheimer.⁴¹

Man ist gewillt, hierin einen ‚Kampf um Windmühlen‘ zu sehen, bei dem es bloß um die Vorrangstellung in etwas geht, dass für die (gelebte) Praxis letztlich irrelevant ist, theoretisch aber von Bedeutung zu sein scheint. Jedenfalls bleibt das Thema aktuell und damit die Frage, wie sich eine eher konservativ wirkende, am Status quo orientierte und für Offenheit in der Argumentation stehende politische Bildung von derjenigen absetzt, die sich progressiv gibt, kritisch in der Argumentation ist und darauf insistiert, nicht nur urteilsfähige Bürgerinnen und Bürger hervorzubringen. Die Brisanz in der Auseinandersetzung der Sache zeigt eine Publikation aus dem Jahr 2021, anhand derer sehr deutlich wird, dass Transparenz hinsichtlich der eigenen normativen Grundlagen stets nottut und daran im Diskursverlauf auch erinnert werden muss und sollte.⁴² Sich in der Art über Argumentationsbedingungen bewusst zu sein, hilft, die eigene Position besser zu verstehen, Haltung zu bewahren und Unterschieden in einer Weise zu begegnen, die damit rechnet, auf ‚blinde Flecken‘ sowohl bei sich selbst als auch bei anderen zu stoßen.

Konstitutiv für ein Selbstverständnis als mündige Bürgerin bzw. als mündiger Bürger ist ein derart vorgeformtes Bewusstsein als „mentale[r] Bereich, den die Politische Bildung aktivieren muss, um mündige Bürgerinnen und Bürger zu bilden.“⁴³ Mithilfe einer

⁴⁰ Vgl. zu den Erfahrungen weltanschaulich gebundener politischer Bildnerinnen und Bildner und dem entscheidenden Unterschied zwischen im Auftrag des Staates und damit auf Neutralität verpflichteten Institutionen der politischen Bildung und denjenigen, bei denen, qua Freiwilligkeit der Angebote, gerade zu erwarten ist, dass sie weltanschaulich gebunden auftreten ebd., S. 81-84, auch S. 79 f.

⁴¹ Vgl. hierzu Klaus Moegling: Erziehung zur Mündigkeit, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 79-89.

⁴² Vgl. Stefan Müller: Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik, Frankfurt/Main: Wochenschau 2021 [Politik und Bildung, Bd. 88], v.a. S. 157-168 [Multiperspektivität und Reflexivität als Bezugspunkte politischer Bildung].

⁴³ Dirk Lange: Das Bürgerbewusstsein und der Beutelsbacher Konsens in der außerschulischen Bildung, in: Klaus Ahlheim, Johannes Schillo (Hgg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover: Offizin 2012 [Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft, Bd. 6, hg. v. Klaus Ahlheim], S. 63-74, hier S. 66. Ein derart ausgebildetes Bewusstsein „dient der Koordination in der sozialen Umwelt.“ (Ebd., S. 65)

solchen Bewusstseinskategorie ist es möglich, unterschiedliche Agenturen und Praxisfelder der Politischen Bildung auf die den verschiedenen Bereichen gemeinsamen Sinnbildungen zurückzuführen.⁴⁴ Jede einzelne Person hat dabei die Kompetenz, fünf Sinnbilder zu entwickeln: Vergesellschaftung, Wertbegründung, Bedürfnisbefriedigung, Gesellschaftswandel und Herrschaftslegitimation.⁴⁵ Folgendes Schaubild stellt die einzelnen Sinnbilder samt der für sie maßgebenden Frage und der für sie wahrscheinlich in Anspruch genommenen Konzepte überblicksartig dar:

<h1>Sinnbilder</h1>				
<p><i>Vergesellschaftung:</i> Wie integrieren sich Individuen in die Gesellschaft? --- Wahrscheinliche Bezugskonzepte sind: Individuum, Heterogenität, Gesellschaft, Integration, Öffentlichkeit</p>	<p><i>Wertbegründung:</i> Welche allgemein gültigen Prinzipien leiten das soziale Zusammenleben? --- Wahrscheinliche Bezugskonzepte sind: Gerechtigkeit / Solidarität, Gleichheit, Frieden, Anerkennung, Freiheit</p>	<p><i>Bedürfnisbefriedigung:</i> Wie werden Bedarfe durch Güter befriedigt? --- Wahrscheinliche Bezugskonzepte sind: Bedarf, Produktion, Wert, Verteilung, Konsum</p>	<p><i>Gesellschaftswandel:</i> Wie lässt sich sozialer Wandel erklären? --- Wahrscheinliche Bezugskonzepte sind: Kontinuität, Entwicklung, Zeitlichkeit, Vergangenheit, Zukunft</p>	<p><i>Herrschaftslegitimation:</i> Wie werden partielle Interessen in allgemein verbindliche Regeln überführt? --- Wahrscheinliche Bezugskonzepte sind: Interesse, Konflikt, Partizipation, Staatlichkeit, Herrschaft</p>

Abb. 2: Sinnbildungskompetenzen des Bürger- bzw. Bürgerinnenbewusstseins (Quelle: Abgeleitete Darstellung)⁴⁶

Im Schaubild fällt auf, dass die fünf Sinnbilder sich erst einmal auf einen Ist-Zustand beziehen und die Frage danach, wie ein Soll-Zustand aussieht, zunächst aussparen. Ein Bürger- bzw. Bürgerinnenbewusstsein, das situations- und zeitgebunden ist, ist stets äquivalent mit einem Politikbewusstsein, das danach strebt, mentale Strukturen mit dem jeweiligen Umwelterleben in Einklang zu bringen.⁴⁷ „Politisches Lernen lässt sich [so] als ein lebenslanger Prozess der Erweiterung und Erneuerung des Politikbewusstseins verstehen, der durch Erfahrungsverarbeitungen und Problembewältigungen in der sozialen

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 74.

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 66.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 66-68.

⁴⁷ Vgl. Dirk Lange: Politikbewusstsein und Politische Bildung, in: ders., Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 213-221, hier S. 213 u. insb. S. 218 f.

Umwelt veranlasst wird.“⁴⁸ Für eine Politikdidaktik, die sich an mündigen Personen orientiert, ist das insofern wichtig, als dass sie „neben den wünschbaren auch die tatsächlichen Lernervorstellungen über Politik in den Blick nehmen [muss].“⁴⁹ Diesen Punkt zusammenfassend lässt sich daher festhalten:

„Mündigkeit wird mit der Fähigkeit des Menschen zur Autonomie in Verbindung gebracht, selbstständig und ohne Bevormundung durch einen anderen und an als sinnvoll erkannten übergeordneten Zielen orientiert seinen Verstand zu gebrauchen. Mündigkeit ist darauf angewiesen, sich in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen zu bilden und zu realisieren, ist ambivalent und enthält ein Integrations- sowie ein Widerstandsmoment.“⁵⁰

In der Praxis der politischen Bildung stellt sich die Herausforderung, wie gerechtfertigtes Autonomiebestreben mit Verantwortungsbewusstsein für allgemein gesellschaftliche Herausforderungen zu verbinden ist. Wichtig ist, zu sehen, dass beides innerhalb moderner, pluralistischer Gesellschaften anzutreffen ist, zugleich aber das Eine nur mit dem Anderen funktioniert und im Versuch beides gegeneinander auszuspielen, der Verlust gesellschaftlichen Zusammenhalts riskiert wird. Die Spannung zwischen Verantwortung und Autonomie lässt sich im Grunde kaum auflösen, aber mithilfe einer Kultur der Anerkennung zumindest so einhegen, dass beide Größen Beachtung finden.⁵¹

2.3 Bibliotheksethische Bezüge

Politische Bildung kann unabhängig von ethischen Gesichtspunkten und der Frage nach dem richtigen Handeln nicht gedacht und noch weniger umgesetzt werden. Das dem so ist, dürfte in den vorangegangenen Kapiteln deutlich geworden sein. Einige Berufe, die sich im Zusammenhang ihrer Professionalisierung in der Vergangenheit eine Berufsethik gegeben haben, formulieren damit einen Wertekanon, dem sie sich im Berufsalltag verpflichtet fühlen. In Zweifelsfällen gibt dieser, von rechtlichen Bestimmungen unbeeinträchtigt, Orientierung und hilft dabei, auf der Grundlage eines bestimmten Berufsethos, gegensätzliche Auffassungen abzuwägen und verschiedene Handlungsoptionen in ihren Konsequenzen zu bedenken.⁵²

⁴⁸ Ebd., S. 218.

⁴⁹ Ebd., S. 214.

⁵⁰ Moegling, Erziehung zur Mündigkeit (2021), S. 81.

⁵¹ Vgl. hierzu Peter Henkenborg: Elemente einer „demokratiepädagogischen Topik“, in: Wolfgang Beutel, Peter Fauser (Hgg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, 2. Aufl., Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2011 [Politik und Bildung, Bd. 43], S. 86-109.

⁵² Vgl. zur Entwicklung bibliothekarischer Berufsethik in Deutschland Hermann Rösch: Unnötiger Ballast oder wichtiges Orientierungsinstrument? Bibliothekarische Berufsethik in der Diskussion, in: BuB 63 (2011), H. 4, S. 270-276. Eine Sammlung von Fallstudien bzgl. ethischer Konflikte und Dilemmata in der bibliothekarischen Praxis stellt das Projekt „Ethische Fundierung bibliothekarischer Praxis“ (EFubiP) dar, das online zur Verfügung steht. (Vgl. Institut für Informationswissenschaften (IWS) der Technischen Hochschule (TH) Köln: Ethische Fundierung bibliothekarischer Praxis, online auf: <https://bit.ly/3gLC812> (zuletzt geprüft: 14.02.2022).) Jeder behandelte Fall wird

Nun gibt es für Bibliotheksbeschäftigte in Deutschland erst seit 2007 einen gemeinsamen Ethikkodex, der vom Dachverband deutscher Bibliotheksverbände, Bibliothek & Information Deutschland (BID), verabschiedet wurde und 2017 in einer überarbeiteten neuen Fassung vorlag.⁵³ In diesem Kodex, dessen überarbeitete Fassung von dem internationalen „Code of Ethics for Librarians and other Information Workers“⁵⁴ der International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) von 2012 inspiriert ist, wird die politische Funktion bzw. der politische Auftrag von Bibliotheken im Sinne eines der Demokratie verpflichteten Ortes explizit herausgestellt.⁵⁵ Bibliotheken werden als „grundlegende Institutionen der gelebten Demokratie“⁵⁶ verstanden, sie „ermöglichen die mündige Teilhabe an der Gesellschaft“⁵⁷, deren Beschäftigte sehen den „ungehinderte[n] Zugang zu Informationen [als] essentiell [...] für demokratische Gesellschaften [an]“⁵⁸, schließlich werden Bibliotheken ganz grundsätzlich als „Orte des lebenslangen Lernens und zugleich als lernende Organisationen“⁵⁹ bezeichnet. Diese Bestimmungen, bei denen sich eine individuelle ethische mit einer institutionenethischen Perspektive vermischt,⁶⁰ sind letztlich recht allgemein und unverbindlicher als z.B. diejenigen des Code of Ethics der IFLA.⁶¹ Sie müssten, wenn sie als Institutionenethik gelten sollten, wesentlich präziser und ausführlicher die für die einzelnen Bibliotheksbereiche geltenden Richtlinien und Werte beschreiben.⁶² Trotzdem fällt auf, dass die Grundlinie des IFLA-Dokumentes und damit der Bezug zwischen Informationsfreiheit einerseits sowie partizipatorischen und demokratischen Strukturen andererseits, der Bibliotheken eine demokratisierende Funktion zuschreibt, klar übernommen ist.⁶³

so dargestellt, dass unterschiedliche Vorgehensweisen vor dem Hintergrund ihrer Wertbezüge erläutert werden.

⁵³ Siehe Bibliothek & Information Deutschland: Ethische Grundsätze [Stand: Oktober 2017], online auf: <https://bit.ly/3LwoxZu> (zuletzt geprüft: 14.02.2022).

⁵⁴ Loida Garcia-Febo (et al.): IFLA Code of Ethics for Librarians and other Information Workers (full version) [Stand: August 2012], online auf: <https://bit.ly/362Pt2H> (zuletzt geprüft: 15.02.2022).

⁵⁵ Vgl. hierzu auch Hermann Rösch: Ethische Grundsätze. Eine kritische Würdigung der Neufassung der bibliothekarischen Berufsethik der BID, in: BuB 70 (2018), H. 4, S. 174-179, insb. S. 176 f. u. S. 179.

⁵⁶ BID, Ethische Grundsätze (2017), S. 1.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Ebd., S. 2.

⁵⁹ Ebd., S. 4.

⁶⁰ Die Vermischung dieser beiden Ansätze kritisiert relativ eindeutig Hermann Rösch. (Vgl. Rösch, Ethische Grundsätze (2018), S. 178 f.) Während individuelle ethische Ethiken Antwort auf die Frage geben, welche Werte ich als Angehöriger meines Berufes in meinem Handeln, sozusagen verinnerlicht, leben soll, geben Institutionenethiken, so wie sie für viele Unternehmen gelten, Auskunft darüber, welche Werte für unsere Institution, unser Unternehmen im Handeln nach außen hin zu verwirklichen sind. (Vgl. ebd., S. 174.)

⁶¹ Vgl. ebd., S. 178.

⁶² Vgl. ebd., S. 179.

⁶³ Vgl. Hermann Rösch: Weltweites Engagement gegen Zensur und ideologische Bevormundung. Das IFLA-Komitee „Freedom of Access to Information and Freedom of Expression“ (FAIFE), in: BuB 65 (2013), H. 4, S. 280-284, hier S. 282.

Allerdings vermisst man bei einer derart klaren Positionierung von Bibliotheken als für die Demokratie förderliche Einrichtungen auch in Hinblick auf die dort vermittelten Kompetenzen ein Bekenntnis dazu, dass der Einsatz für demokratische Handlungskompetenzen, sowie sie u.a. Gerhard Himmelmann vertritt (s.o.), im alltäglichen Betrieb eine Rolle spielt. Stattdessen begnügt sich die Berufsethik der BID damit, auf die für Bibliotheken üblichen Bereiche der Lese-, Medien- und Informationskompetenz zu verweisen.⁶⁴ Hier wäre ein etwas mutigerer Einsatz für die politische Bildungsaufgabe von Bibliotheken wünschenswert bzw. die Erweiterung eines Aufgabenbereiches, der über die Erklärung des demokratischen Wertes der schon vorhandenen Angebote für die Gesellschaft, hinausgeht. Dass es dabei nicht um politische Bildung im umfassenden Sinn geht bzw. gehen kann, ist selbstverständlich, aber auch nicht weiter zu bedauern, da darauf vertraut werden kann, dass Menschen, die eingebunden werden, auch darüber hinaus kritisch mit dem umgehen, was ihnen im Zusammenhang ihrer Partizipationserfahrung begegnet. So sind die Bibliotheken hierbei ja auch nicht auf sich allein gestellt.

Ein weiterer Punkt verdient Beachtung, nämlich der Umgang mit Neutralität in der IFLA-Ethik einerseits und im Vergleich mit der BID-Ethik andererseits. Auffällig ist, dass der Begriff Neutralität oder vergleichbare Ausdrücke wie auf Neutralität ausgerichtete Handeln bzw. die Charakterisierung bibliothekarischen Arbeitens als der Neutralität verpflichtet, an keiner Stelle des BID-Dokumentes auftaucht.⁶⁵ In der IFLA-Ethik ist diesem Aspekt gleich ein eigener Punkt gewidmet. Hier wird Neutralität zusammen mit persönlicher Integrität und Fachkompetenz behandelt.⁶⁶ An einer Stelle heißt es: „Librarians and other information workers distinguish between their personal convictions and professional duties. They do not advance private interests or personal beliefs at the expense of neutrality.“⁶⁷

Für die Vermittlung politischer Bildung ist der Neutralitätsbegriff, wie in den Kapiteln zuvor deutlich geworden sein sollte, nicht so unproblematisch, wie er angesichts eines auf Neutralität verpflichteten Staates erscheint. Schon das System politischer Bildung in Deutschland ist, wie gesehen, nicht unbedingt darauf ausgerichtet, dem Neutralitätsgedanken in allem und innerhalb jeglicher Kontexte zu entsprechen. Das würde auch dem Sinn und Zweck demokratischer Aushandlungsprozesse weitgehend zuwiderlaufen. Aus dem Grund reicht oben zitierte Bestimmung, nach der Bibliotheksbeschäftigte darauf verpflichtet sind, zwischen ihren persönlichen Überzeugungen und beruflichen Pflichten

⁶⁴ Vgl. BID, Ethische Grundsätze (2017), S. 2.

⁶⁵ Implizit findet Neutralität zwar schon Erwähnung, aber nur im Hinblick auf den Bestandsaufbau und das Verhalten gegenüber den Bibliotheksnutzenden und nicht als eigenständiger Bezugs- bzw. Orientierungspunkt bibliothekarischen Handelns. (Vgl. ebd., S. 2 u. S. 3.)

⁶⁶ Vgl. Garcia-Febo (et al.), IFLA Code of Ethics (2012), S. 4 f.

⁶⁷ Ebd., S. 5.

zu unterscheiden, für die Praxis der Vermittlung politischer Bildung nicht aus. Hierbei spielen private Interessen eben durchaus eine Rolle. Diese müssen im Verlauf des Bildungsprozesses nur klar identifizierbar und als solche benannt sein, damit für Außenstehende deutlich ist, dass sie sich nicht auf neutralem Boden bewegen, sondern einen Raum betreten, der sich für bestimmte Werte stark macht und ggf. einem bestimmten Programm verpflichtet ist. Sicherlich kann das, wofür man selbst und als Institution steht, selber problematisch sein und der Überprüfung bedürfen, solange jedoch die Loyalität gegenüber den Zielen und Zwecken an sich gegeben ist, wird auch nicht von einem Misstrauen gegenüber der Sache die Rede sein können. Insofern kann zwischen eigenen und institutionellen Anliegen auch nicht klar unterschieden werden.

Einen etwas anderen Weg geht diesbezüglich die Berufsethik der BID. Dadurch, dass sie Neutralität nicht explizit anspricht, entfällt bei ihr die Problematik, im Zweifelsfall eben nicht neutral handeln zu können geschweige denn zu wollen. Was im Hinblick auf die Unterhaltsträger etwas widersprüchlich wirkt, wenn zugleich betont wird, in ihrem Auftrag zu handeln und sich gleichzeitig vor politisch motivierter oder anderer sachfremder Einflussnahme verwahrt wird,⁶⁸ betont einen eigenen Kompetenzbereich, der, vorausgesetzt die Bestimmung von Bibliotheken als „Institutionen der gelebten [!] Demokratie“⁶⁹ ist mehr als einen Floskel, über rein bibliothekarische Aufgaben hinausgeht und pädagogische, auch fachdidaktische Aspekte miteinschließt. Erfüllt die Bibliothek ihren demokratiepolitischen Zweck, dann gilt das, in der IFLA-Ethik fokussierte Ziel bibliothekarischen Arbeitens: „The core mission of librarians and other information workers is to ensure access to information for all for personal development, education, cultural enrichment, leisure, economic activity and informed participation in and enhancement of democracy.“⁷⁰

2.4 Bibliothekspädagogische Bezüge

Bibliothekspädagogik ist ein in den letzten Jahren immer wichtiger werdender Bereich, der als Querschnittsaufgabe von Bibliotheken verstanden werden kann und gleichwohl, was die pädagogische Qualifizierung des Personals angeht, noch sehr entwicklungsbedürftig ist.⁷¹ Was aber zeichnet Bibliothekspädagogik überhaupt aus und wie ist der Begriff zu verstehen und einzuordnen? Hierzu liegt keine klare Definition des Begriffs vor.

⁶⁸ Vgl. BID, Ethische Grundsätze (2017), S. 3.

⁶⁹ Ebd., S. 1.

⁷⁰ Garcia-Febo (et al.), IFLA Code of Ethics (2012), S. 2.

⁷¹ Vgl. Arbeitsgruppe des Projekts „Forum Bibliothekspädagogik“: Thesenpapier zum 6. Forum Bibliothekspädagogik in Stuttgart am 17.01.2022, online auf: <https://bit.ly/3gZtlmH>, S. 4, 7. (zuletzt geprüft: 21.02.2022).

Vielmehr handelt es sich, ähnlich wie bei der Theater- und Museumspädagogik, um einen Bereich, der sich nicht über einen bestimmten pädagogischen Zugang definiert, sondern über die Institution selbst.⁷² Das hat zur Folge, dass viele Angebote, v.a. aus den Bereichen, für die es (noch) keine eigene bibliothekspädagogische Fundierung gibt, wie z.B. demjenigen des lebenslangen Lernens, unter einem Lemma firmieren, der dem pädagogischen Anspruch, der sie begleitet, nur unzureichend gerecht wird.⁷³

Öffentliche Bibliotheken, die sich zugleich als Bildungs- und Kultureinrichtung verorten, leiden unter dieser Zwitterstellung, die es ihnen nicht ermöglicht, mithilfe einer eigenständigen Profilierung, ein selbst verantworteter Teil der Bildungslandschaft einer Kommune zu sein.⁷⁴ Dazu ist es notwendig, dass jede Einrichtung über kurz oder lang ein eigenes pädagogisches Konzept entwickelt, das sich in ein Gesamtkonzept der Bibliothek einfügt, mit dem mithilfe von Umfeldanalysen bestimmte Zielgruppen adressiert werden können.⁷⁵ Alle bibliothekspädagogischen Maßnahmen im Einzelnen sollten vorzugsweise in Kooperationen und Bildungspartnerschaften vor Ort, in der Kommune umgesetzt werden. Mit dem Lemma Bibliothekspädagogik verbindet sich so ein Anspruch, der, will er auf Dauer erfolgreich sein, dazu führen muss, Bibliotheken im Netzwerk Kommune als einen festen Bestandteil der Bildungslandschaft zu integrieren.⁷⁶ Sie sind dabei im formellen Bildungsbereich (Schulen und Hochschulen) als unterstützende Einrichtungen eingebunden, im nicht-formellen (außerschulische Fort- und Weiterbildung) fungieren sie auch als eigenständiger Lernort, während sie für die informelle Bildung (Freundes- und Bekanntenkreis) Medien und Räume bereithalten, mit denen und in denen sich Menschen in Eigenverantwortung Wissen und Fertigkeiten aneignen.⁷⁷

Politische Bildung an öffentlichen Bibliotheken geschieht vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns und kann nicht losgelöst von den Umfeld- und Umgebungsfaktoren der jeweiligen Kommune in die Tat umgesetzt werden. Ein anderes Vorgehen würde am Bedarf vorbeigehen und hätte wenig Chancen, nachhaltige und überprüfbare Ergebnisse zu liefern. Insofern sind die Themen der politischen Bildung⁷⁸ nicht frei zu wählen und müssen im Kontext der jeweiligen Be-

⁷² Vgl. Richard Stang: Viel Bibliothek, wenig Pädagogik. Zur Kontextualisierung einer Bibliothekspädagogik, in: BuB 72 (2020), H. 6, S. 316-318, hier S. 316.

⁷³ Vgl. ebd., S. 317.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 317 f.

⁷⁵ Vgl. Arbeitsgruppe „Forum Bibliothekspädagogik“, Thesenpapier zum 6. Forum Bibliothekspädagogik (2022), S. 4 f., 8. u. 9.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 5, 9.

⁷⁷ Vgl. Kathrin Reckling-Freitag: Bibliothekspädagogische Arbeit. Grundlagen für MitarbeiterInnen in (Schul-)Bibliotheken, Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik 2017, S. 21.

⁷⁸ Für öffentliche Bibliotheken besonders interessant mögen folgende vier Themenfelder sein: antirassistische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, medienbezogenes politisches Lernen sowie geschlechterreflektiertes Lernen. Andere Themenfelder spielen aber sicherlich auch

darfe und Anspruchshaltungen vor Ort gesehen werden, denn nichts ist für eine zielführende und gewinnbringende politische Bildung mehr von Nachteil, als ein Bildungsauftrag, in dessen Zusammenhang den Menschen jenseits eines Angebotscharakters etwas vorgesetzt wird, für das sie sich nicht wirklich interessieren. Freiwilligkeit strukturiert, wie schon zuvor am Beispiel der nicht im staatlichen Auftrag handelnden Akteure gesehen, auch die an Bibliotheken zur Verfügung gestellte politische Bildung und ist essentiell auch für den Charakter des dortigen Bildungsraumes als solchen.⁷⁹ Wenn auch die Themen nicht so frei zu setzen sind, wie das manchmal wünschenswert wäre, so gilt das allerdings nicht für die einzelnen Zugänge, die, wie später anhand des „Four Spaces“-Modells begründbar, für jeden der einzelnen Spaces frei wählbar sind.

In letzter Zeit kam es auf Betreiben des Deutschen Bibliotheksverbands (dbv) zu einer erneuten Bemühung darüber, was unter Bibliothekspädagogik zu verstehen ist und was die wichtigsten Handlungsfelder sind. Im September 2020 berief der dbv eine AG Bibliothekspädagogik ein, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern wissenschaftlicher und öffentlicher Bibliotheken sowie Personen aus der informations- und bibliothekswissenschaftlichen Hochschullehre und der Medienpädagogik zusammensetzte und ein Diskussionspapier erarbeitete, das auch im Spätsommer 2021 veröffentlicht und zur Diskussion gestellt wurde.⁸⁰ Schaut man sich das Diskussionspapier an, so findet sich in ihm zum einen eine Definition von Bibliothekspädagogik, die die Bibliotheken in ihrer Rolle als Lernbegleiterin der Menschen stärkt und eine Art Marktplatzcharakter der Bibliotheken in den Vordergrund stellt (s.u.). Zum anderen werden die Berührungspunkte mit Bibliothekspädagogik bezogen auf die Maßnahmen genannt, im Zusammenhang von diesen Nutzerinnen und Nutzer im Laufe ihres Lebens mit bibliothekspädagogischen Inhalten konfrontiert werden.⁸¹ Als Definition von Bibliothekspädagogik wird folgendes vorgeschlagen:

eine Rolle. (Vgl. zu möglichen Themenfeldern allgemein Lange, Reinhardt (Hgg.), Basiswissen Politische Bildung, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder (2021), S. 509-719.)

⁷⁹ Vgl. hierzu auch die Ausführungen bei Nicole Gageur: Bibliothekspädagogik – Ein neues Label für Theorie und Praxis? Eine Begriffsanalyse mit diskursanalytischen Elementen [Bachelorarbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg, 2015], online auf: <https://bit.ly/36tUeTj>, S. 41 f. (zuletzt geprüft: 21.02.2022).

⁸⁰ Vgl. Frank Raumel: Was versteht man unter Bibliothekspädagogik und was sind die dringlichsten Handlungsfelder? „AG Bibliothekspädagogik“ legt Diskussionspapier vor – und bittet um breite Beteiligung, in: BuB 73 (2021), H. 8/9, S. 489-491, hier S. 489. Das Anliegen, geeignete Parameter für eine Professionalisierung der Bibliothekspädagogik zu finden, wurde von einer Online-Befragung begleitet, die von Studierenden der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur (HTWK) Leipzig unter Leitung von Frau Prof. Kerstin Keller-Loibl durchgeführt wurde und deren Ergebnisse ebenfalls veröffentlicht wurden. (Vgl. Kerstin Keller-Loibl, Eleonora Schneider: Bedarfe und Probleme der Bibliothekspädagogik. Ergebnisse einer Befragung Wissenschaftlicher und Öffentlicher Bibliotheken, in: BuB 73 (2021), H. 12, S. 709-713.)

⁸¹ Vgl. Raumel, Was versteht man unter Bibliothekspädagogik? (2021), S. 490.

„Bibliothekspädagogik initiiert und gestaltet aktiv Lernprozesse in Bibliotheken. Bibliothekspädagogik gründet auf einem emanzipatorischen Bildungsverständnis und verfolgt das Ziel, eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und im wissenschaftlichen Diskurs zu ermöglichen. Sie trägt damit zur Verwirklichung der Chancengerechtigkeit bei. Sprach- und Leseförderung, Förderung von Medien- und Informationskompetenz, interkulturelle und digitale Bildung sowie die Etablierung unabhängiger, nicht-hierarchischer und machtfreier Diskursräume innerhalb der Kommunen, Forschungseinrichtungen und Instituten sind deshalb zentrale Arbeitsfelder der Bibliothekspädagogik.“⁸²

V.a. der Aspekt einer Etablierung von unabhängigen, nicht hierarchischen und machtfreien Diskursräumen ist für die Vermittlung politischer Bildung, nicht nur an Bibliotheken, ein entscheidender Punkt. Hier darf und soll debattiert werden auf der Grundlage eines gemeinsamen Verständnisses von Demokratie, das Autonomie und Verantwortung als zwei gleichgewichtige Bezugspunkte demokratischer Gesellschaften in den Blick nimmt und stets darum bemüht ist, Wege zu finden, die beides in Einklang miteinander bringen. Wie eine solche Kultur erlebbar zu machen ist, zeigt nicht zuletzt das „Four Spaces“-Modell für öffentliche Bibliotheken, das mit oben genannten bibliothekspädagogischen Prämissen gut zu verbinden ist.

3. Vermittlung politischer Bildung auf der Grundlage des „Four Spaces“-Modells

Im Folgenden geht es weniger darum, Konzepte vorzustellen, die sich eins zu eins in den Bibliotheksalltag zwecks einer Vermittlung von politischer Bildung integrieren lassen. Wichtiger ist es, Aspekte und Möglichkeiten aufzuzeigen, die für die Vermittlung politischer Bildung auch und gerade an anderen Institutionen, wie z.B. den Schulen, üblich sind, um damit eine Vorstellung davon zu geben, wie weitreichend es ist, wenn Institutionen sich als demokratisch nicht nur betreffend ihrer Organisation, ihrer Struktur und ihres Aufbaus verstehen, sondern sich einem derart gestalteten Bildungsauftrag auch real verpflichtet fühlen.

Sicher, Bibliothekarinnen und Bibliothekare bzw. Bibliotheksbeschäftigte allgemein sind keine Lehrkräfte. Sie erfüllen aber durchaus immer mehr eine Funktion, die in diese Richtung geht.⁸³ Einzig und allein die jeweilige fachliche Bildung fehlt manchen, obwohl viele, im Bibliothekssektor Tätige, v.a. auch im wissenschaftlichen Bereich, auch diese mitbringen. Aus dem Grund wird im Folgenden nicht strikt zwischen Schule hier und

⁸² Ebd.

⁸³ So gibt es im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz z.B. den Teaching Librarian. Didaktische Kompetenzen sind hier mitinbegriffen. (Vgl. Gemeinsame Kommission Informationskompetenz vom Verein deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare (VDB) und dbv: Qualifikationsprofil des Teaching Librarian [Stand: Januar 2016], online auf: <https://bit.ly/35vkT1u> (zuletzt geprüft: 27.02.2022).)

Bibliothek dort unterschieden. Wenn Bildungswege sich immer mehr ausdifferenzieren, Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger auf dem Arbeitsmarkt häufiger vertreten sind und auch die Frage, wo, in welchen Zusammenhängen und mit welchen Mitteln Bildung erlangt werden und Ausbildung ermöglicht werden kann, immer dynamischer wird, dann kann es nicht schaden, sozusagen probeweise, die Grenzen einmal komplett beiseite zu lassen und sich allein auf das Ziel zu konzentrieren, das alle am Bildungsprozess Beteiligten teilen, nämlich die Demokratie zu stärken und für eine gute Zukunft zu sorgen. Da es in dem Zusammenhang nicht darum geht bzw. gehen kann, die einzelnen Vermittlungszugänge politischer Bildung erschöpfend darzustellen, wird in diesem Kapitel eher cursorisch vorgegangen. Der Fokus liegt auf der sozusagen demokratiepolitischen Klammer der vorgestellten Aspekte im Kontext des „Four Spaces“-Modells für öffentliche Bibliotheken.

Einzelne Methoden werden dabei nicht gesondert vorgestellt, da diese auch in anderen Bereichen als der politischen Bildung verwendet werden, also nichts unbedingt Spezifisches für sie sind. Wichtig sind sie in der Vermittlung politischer Bildung dennoch. Deshalb sollen sie zumindest genannt sein. Untenstehende Methodentabelle gibt eine Vorstellung von den breiten Anwendungsmöglichkeiten, die auch im Zusammenhang des „Four Spaces“-Modells umgesetzt werden können:

Reales Handeln	Simulatives Handeln	Produktives Gestalten
<ul style="list-style-type: none"> - Erkundungen - Praktika - Expertenbefragungen - Straßeninterviews - Projektinitiativen - Fall-/Sozialstudien - Schulsprecherwahl - Schülerzeitung - Partizipation im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> - Rollenspiele - Planspiele - Entscheidungsspiele - Konferenzspiele - Pro- und Kontradebatte - Hearing - Tribunal - Zukunftswerkstatt 	<ul style="list-style-type: none"> - Tabelle, Schaubild, Tafelbild erstellen - Flugblatt, Plakat, Wandzeitung - Reportage, Hörspiel, Diareihe, Video - Referate, Wochen- bzw. Monatsberichte - Ausstellung, Fotodokumentation - Rätsel, Quiz, Lernspiele - Unfertige Arbeitsblätter fertigstellen
Methodentraining mit Schülern		

Tab. 1: Verschiedene Handlungsdimensionen in der Vermittlung politischer Bildung samt Methodenbeispielen (Quelle: übernommene Darstellung)⁸⁴

⁸⁴ Paul Ackermann (et al.): Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht, Frankfurt/Main: Wochenschau 2018, 5. Aufl., S. 124. (Eine ähnliche Tabelle stammt ursprünglich von Heinz Klippert aus dem Jahr 1991.)

Man sollte, auch wenn die einzelnen Methoden zunächst für die Schule gedacht sind, nicht davor zurückschrecken, diese auch an anderen Institutionen in Erwägung zu ziehen. So sind Angebote attraktiver zu machen. Reales Handeln meint hierbei Aktionen, die innerhalb und außerhalb der Einrichtung stattfinden. Simulatives Handeln bezieht sich auf die Adaption politischer Entscheidungsprozesse im eigenen Nachvollzug, während in produktivem Gestalten selbst Inhalte entstehen, die dann politisch verwertbar sind und so Anliegen vermitteln.

3.1 Das „Four Spaces“-Modell für öffentliche Bibliotheken

Das „Four Spaces“-Modell für öffentliche Bibliotheken, das von den dänischen Bibliotheks- und Informationswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern Henrik Jochumsen, Casper Hvenegaard Rasmussen und Dorte Skot-Hansen im Dialog mit einem dänischen Fachkomitee entwickelt wurde, wurde erstmals 2010 in einem Bericht an den dänischen Kultusminister vorgestellt.⁸⁵ Man beschrieb die Aufgabe, vor der man sich gestellt sah, dabei folgendermaßen: „The committee was asked to consider if new concepts for the public library’s role in the knowledge society and the need for lifelong learning were needed.“⁸⁶ Durch den Bezug auf die Konzepte der Wissensgesellschaft und des lebenslangen Lernens erfährt das „Four Spaces“-Modell damit sozusagen eine demokratische Legitimierung. Politische Bildungsarbeit aus und zum Zwecke demokratischer Gesinnung kann daher gut an das „Four Spaces“-Modell anknüpfen bzw. auf der Grundlage dessen geschehen.

Mit dem „Four Spaces“-Modell reagierte man in Dänemark zudem auf den Trend, dass die physische Bibliothek zusehends von ihren Besucherinnen und Besuchern anders genutzt wurde und somit andere Schwerpunktsetzungen nötig wurden. So kam man zu dem Ergebnis, „we see a transformation from a more or less passive collection of books and other media to an active space for experience and inspiration and a local meeting point. To use a catchphrase one could speak about a transformation from ‚collection to connection‘, or even from ‚collection to creation‘ [...] rather than the predicted

⁸⁵ Vgl. Jens Thorhauge: Ein breites Spektrum abdecken: Das Konzept für die moderne Bibliothek. Bibliotheken in Deutschland und die Entwicklung in Dänemark, in: BuB 66 (2014), H. 1, S. 32-35, hier S. 35.

⁸⁶ Jochumsen, Hvenegaard Rasmussen, Skot-Hansen, The four spaces (2012), S. 586. Eine überarbeitete, aber im Kern vergleichbare Version dieses grundlegenden Beitrages, findet sich in deutscher Sprache auch an anderer Stelle. (Vgl. Henrik Jochumsen, Dorte Skot-Hansen, Casper Hvenegaard-Rasmussen: Erlebnis, Empowerment, Beteiligung und Innovation: Die neue Öffentliche Bibliothek, in: Olaf Eigenbrodt, Richard Stang (Hgg.): Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung, Berlin, Boston: de Gruyter 2014 [Age of Access? Grundfragen der Informationsgesellschaft, Bd. 3, hg. v. André Schüller-Zwierlein (et al.)], S. 67-80.)

transformation from ‚bricks to clicks‘.⁸⁷ Eine solche Entwicklung ist in ihrer Tragweite nur schwer einzuschätzen, bedeutet sie doch eine prinzipielle Offenheit diesbezüglich, wie zukünftige Arbeitsweisen, Räume aber auch Gesellschaften beschaffen sind, die, blickt man auf den Bereich der künstlichen Intelligenz (KI), immer neue Möglichkeiten zumindest denkbar erscheinen lassen. In einer solchen Welt Orientierung zu bieten, ist auch Anspruch einer, sich auf das „Four Spaces“-Modell beziehenden Bibliotheksentwicklung allgemein. Als eine neue Aufgabe von Bibliotheken sah man es deshalb an, den Menschen Orientierung, Möglichkeiten des Austauschs und der Selbstvergewisserung zu geben oder zumindest zu bieten: „This [bezogen auf die ausgemachten gesellschaftlichen Entwicklungen wie derjenigen eines schwindenden gesellschaftlichen Zusammenhalts z.B.] means that more than ever we need to know who we are, that we open up in relation to other people and to society as a whole, that we believe in our own strength and value, and that we are able to relate to [...] change.“⁸⁸ Was hier etwas pathetisch klingt, wird deutlicher in untenstehender Grafik, die das „Four Spaces“-Modell mit seinen vier Räumen darstellt:

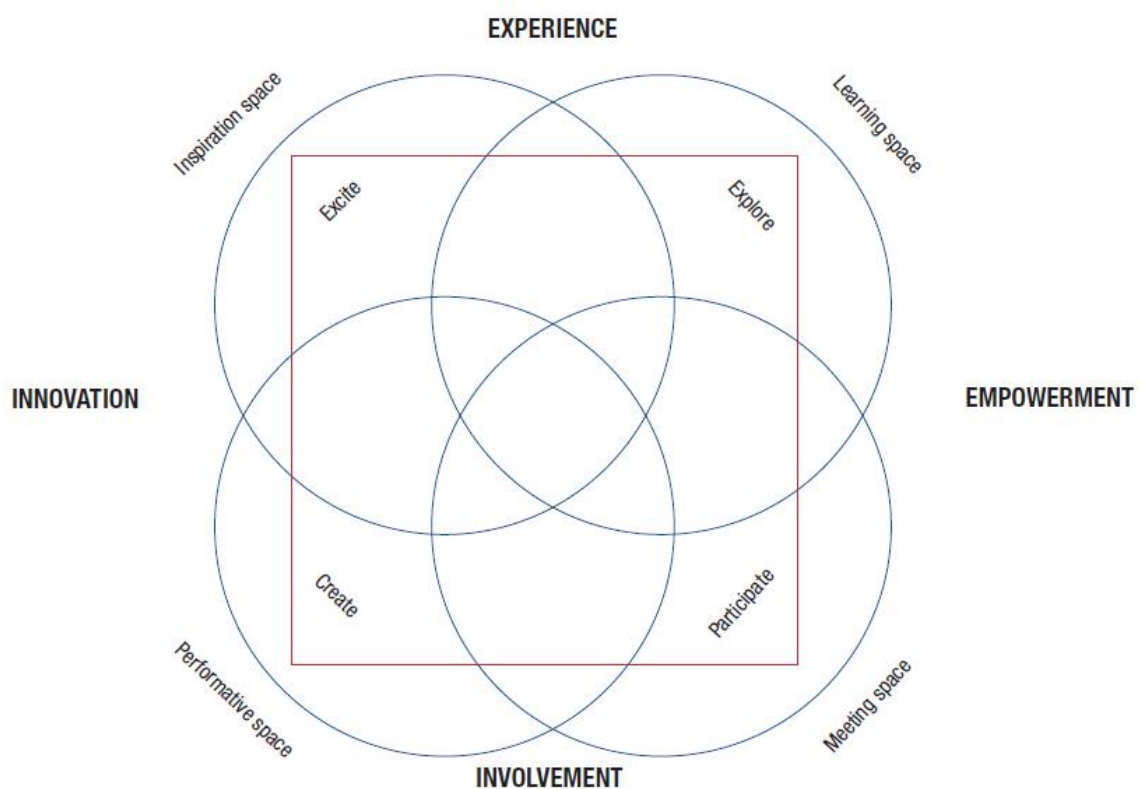


Abb. 3: Die vier Räume des „Four Spaces“-Modells für öffentliche Bibliotheken samt der ihnen zugeordneten Funktion (Quelle: übernommene Darstellung)⁸⁹

⁸⁷ Jochumsen, Hvenegaard Rasmussen, Skot-Hansen, The four spaces (2012), S. 588.

⁸⁸ Ebd.

⁸⁹ Ebd., S. 589.

Zur Realisation der vier vorgesehenen Spaces einer öffentlichen Bibliothek⁹⁰ sind sowohl nach dem Modell die physische als auch die virtuelle Bibliothek vorgesehen.⁹¹ In der Praxis ist es durchaus möglich, dass die einzelnen Spaces nicht alle vier gleichermaßen bzw. nicht unbedingt alle auch umgesetzt werden. Es kann Sinn machen, insb. für Zweigstellen, einen dieser Spaces exklusiv zu behandeln. So sind die vier Spaces, wie aus der oben stehenden Grafik ersichtlich, einerseits abgeschlossene, aber sich gegenseitig ergänzende Einheiten (blaue Kreise), denen jeweils bestimmte Aktionsmuster entsprechen, so dem Lernraum (Learning Space) das Entdecken (Explore), dem Treffpunkt (Meeting Space) das Beteiligen (Participate), der Bühne (Performative Space) das Gestalten (Create) und dem Inspirationsraum (Inspiration Space) das Erleben (Excite). Andererseits verbinden sich alle vier Spaces bezogen auf die von ihnen und durch sie repräsentierten Aufgaben (Experience (1), Involvement (2), Empowerment (3) und Innovation (4)), verdeutlicht durch das rote Quadrat, zu einem stimmigen Gesamtbild, bei dem jeweils jede Aufgabe zur Hälfte der anderen angehört und sich individuelle Aspekte mit gesellschaftlichen Aspekten die Waage halten und aufeinander Bezug nehmen:

„Where the first two goals especially concern individual’s perception, experience and involvement in her or his quest for meaning and identity in a complex society, the other two objectives to a greater degree underpin societal goals. Empowerment concerns the development of strong and independent citizens who are able to solve everyday problems, while innovation has to do with finding new answers to practical problems or developing completely new concepts, methods or artistic expressions.“⁹²

Ob das sich hiermit verbindende Moment einer Art sinnstiftenden Kraft der bibliothekarischen Angebote, ja der Bibliothek als spezieller Ort abseits sonst üblicher Begegnungsformen im Alltag, tatsächlich in dem Maße eine Institution prägt, die zunächst einmal ganz alltäglichen Anforderungen und Anliegen unterworfen ist, hängt davon ab, inwiefern Sinnangebote schon damit abgehandelt sind, dass sie sich auf unser aller Zusammenleben und dessen Repräsentationsformen beziehen. Macht man demgegenüber den demokratischen Gehalt des „Four Spaces“-Modells geltend, der aufgrund des ideellen Charakters einer an sich eher abstrakten Bibliothekskonzeption nahe liegt,⁹³ dann bietet sich dieses Modell gerade dazu an, es mit dem Ziel einer Vermittlung politischer Bildung an sich dafür einsetzende Institutionen zu verbinden. Wie ist also darin eingebettet, die Vermittlung politischer Bildung möglich?

⁹⁰ Julia Weis kritisiert hierbei, dass trotz des integrativen Ansatzes, dem das „Four Spaces“-Modell folgt, es dennoch nicht bibliothekstypologisch unabhängig gedacht ist. (Vgl. Julia Weis: Aufenthalt in Bibliotheken, Berlin: Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin 2015 [Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft, H. 390], online auf: <https://bit.ly/3K3hXrU>, S. 23 (zuletzt geprüft: 01.03.2022).)

⁹¹ Vgl. Jochumsen, Hvenegaard Rasmussen, Skot-Hansen, The four spaces (2012), S. 590.

⁹² Ebd., S. 589.

⁹³ Vgl. Weis, Aufenthalt in Bibliotheken (2015), S. 20.

3.2 Ideelle Aspekte des Lernraums (Learning Space)

Bezug nehmend auf das soeben vorgestellte „Four Spaces“-Modell ist der Lernraum mit der Aktionsform des Entdeckens neuer Dinge, Zusammenhänge und Möglichkeiten kombiniert, die ganz praktisch Lösungen für konkrete Probleme bereithalten. Es ist der Ort, „where children, youngsters and adults can discover and explore the world and thereby increase their competences and possibilities through free and unrestricted access to information and knowledge.“⁹⁴ In einer sozusagen performativen Aneignung demokratischer Wissensbestände und Fertigkeiten bilden sich die Menschen zu eigenständigen und für die Gemeinschaft Sorge tragenden Personen heraus, die sich als aufeinander angewiesen verstehen und erleben. Dabei ist eine Stärke von Bibliotheken, „that learning is seen as a dialogue-oriented process that takes its point of departure in the users´ own experiences and their wish to define their own learning needs and, not least, that it takes place in an informal environment.“⁹⁵ Besonders die an einem offenen Prozess orientierte und sich an einem ständigen Dialog zur Transformation des Gegebenen ausrichtende Lernumgebung, ist für eine politische Bildung zentral, die nachhaltige Wirkungen bei den Menschen erzeugen möchte und zu konkreten Ergebnissen führt. Ob dafür ausschließlich der informelle Charakter der Bibliothek wichtig ist und darüber hinaus gehend nicht vielmehr auch organisierte und angeleitete Vermittlungswege in Betracht gezogen werden müssen, stellt sich als ein Problem dar, dessen Behandlung auch davon abhängt, in was für einem Grad die Bibliothek eigenständig in dem ist, was sie tut und anstrebt. Sind Kooperationen mit anderen Bildungsträgern geplant, müssen die jeweiligen Zuständigkeiten klar verteilt sein und Überschneidungen vermieden werden. Die Ziele können die gleichen sein, der Weg, sie zu erreichen, verschiedene.

Als übergeordneter Kristallisationspunkt fungiert eine Art utopischer Gehalt, an den sich Schritt für Schritt durch konkrete Innovationen angenähert wird: „The idea behind this [eines Berichts über Bibliotheken und die dänische Globalisierungsstrategie, der für den Lernraum herangezogen wird] is that the security of future welfare and progress depends on a population that is able to act in a globalized and post-industrial society by turning information into knowledge and knowledge into creativity and, not least, into innovation.“⁹⁶ Dass politische Bildung auch immer mitbedeutet, einen Raum für gesellschaftliche Utopien zur Verfügung zu stellen, der sich alternativen Gesellschaftsformen zuwendet und deren Verwirklichungsmöglichkeiten nachgeht und sie kritisch begleitet, ist essentieller Bestandteil einer verantworteten Zukunftsplanung sowie -gestaltung. Im

⁹⁴ Jochumsen, Hvenegaard Rasmussen, Skot-Hansen, The four spaces (2012), S. 591.

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ Ebd.

Lernraum politischer Bildung als einen Space im Sinne von Jochumsen et al. sollte eine derartige Dimension mit inbegriffen sein.

3.3 Möglicher Vermittlungszugang des Lernraums (Learning Space): Politik erforschen

Das Feld des Politischen ist einerseits zu groß, um es vollständig zu überblicken, andererseits können mit der Entdeckung eigener Anliegen aus einem demokratischen Selbstverständigungsprozess heraus, eigene politische Inhalte entstehen, die dann wieder der politischen Erforschung bedürfen. Insofern muss zwischen einem aus Neugier und Erkenntnislust stattfindenden entdeckenden Lernen, das in großen Teilen eigenständig verläuft und einem mehr zielgerichteten, systematisierten, sogenannten forschenden Lernen unterschieden werden, das ohne die Anleitung durch Dritte (fachkundigen Personen) nicht auskommt. Was aus entdeckenden Lernen forschendes Lernen macht, dazu schreibt Béatrice Ziegler: „Es [forschendes Lernen] gehorcht [...] nicht nur den Lernzielen des Entdeckenden Lernens, also der Förderung von Selbständigkeit und Aktivität, dauerhafter Lernbereitschaft dank intrinsischer Motivation, anhaltender Wissensspeicherung, Aneignen von Prozesswissen (Verfahren und Methoden), Herausbildung kritischer, konstruktiver Einstellungen, sondern darüber hinaus dem Ziel, wissenschaftliches Arbeiten und damit die Funktionsweise von Wissenschaft überhaupt kennen zu lernen und zu erproben.“⁹⁷

Für den Lernraum im Sinne des „Four Spaces“-Modells stellt ein derartiger Zugang politischer Bildung eine lohnenswerte, wenn auch durchaus herausfordernde Erweiterung dar. Mit dem Fokus darauf, sich Wissen von Expertinnen und Experten ins eigene Haus zu holen, um gleichzeitig über rein konsumtive Vermittlungsformen hinaus zu gehen und produktive Formate zu fördern, entsteht etwas, das heute unter dem Lemma der Citizen Science (CS) bzw. in dem hierfür etwas näherliegenden Konzept der Social Citizen Science (SCS) verstärkt be- und verhandelt wird.⁹⁸ Wissenschaft und politische Bildung müssen nicht unverwandt nebeneinander stehen, sie können sich in einer Form

⁹⁷ Béatrice Ziegler: Politik erforschen, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 297-309, hier S. 300.

⁹⁸ So gibt es Projekte, die wissenschaftlich fundiert, sich an die breite Bevölkerung richten und letztendlich auch für politische Bildung Sorge tragen, die auf der Ebene einer Demokratie als Lebensform nach Gerhard Himmelmann anzusiedeln ist. Aspekte einer Demokratie als Gesellschaftsform spielen hier sicherlich ebenso mit hinein. (Vgl. zum einen Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg: Social Citizen Science zur Beantwortung von Zukunftsfragen (SoCiS), online auf: <https://bit.ly/3KcxWUq> (zuletzt geprüft: 02.03.2022). Vgl. zum anderen Gerhard Himmelmann: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?, Berlin: Bund-Länder-Kommission (BLK) 2004, online auf: <https://bit.ly/3lF2M7S>, S. 8-10 (zuletzt geprüft: 02.03.2022).)

ergänzen, die Distanz und Nähe zu einer Sache gleichermaßen berücksichtigt. Es bedarf dazu sicher einer Propädeutik, die Wert auf eine zunächst rein feststellende und differenzierte Betrachtung des Vorgefundenen legt, dann aber auch den politischen Gehalt und die Herausforderungen nicht außer Acht lässt, die mit dem Vorgefundenen verbunden sind bzw. aus diesem sprechen. Eine solche Trennung durchzuhalten, wird in der Praxis nicht immer ganz leicht sein, zumal sich auch Rollen ständig vermischen. Der Anspruch ist aber nichtsdestoweniger aufrecht zu erhalten, insb. für eine sich auf den Zugang Politik erforschen beziehende politische Bildung:

„Die deutlichere Modulierung von Entdeckendem und Forschendem Lernen beinhaltet auch, dass beide Formen als legitime und in ihren Möglichkeiten und Chancen für Lernprozesse eigenständige Wege des Zugangs zu und des Verständnisses von Politik begriffen werden. In der Praxis können sich die beiden Konzepte dort ergänzen, wo neben der Selbststeuerung und der Förderung der intrinsischen Motivation und Neugier auch wissenschaftliche Sach- und Methodenkenntnisse in der Politischen Bildung zu fördern sind.“⁹⁹

3.4 Ideelle Aspekte des Treffpunkts (Meeting Space)

Im Treffpunkt stehen Mittel und Instrumente im Vordergrund, die es ermöglichen, dass Menschen am gesellschaftlichen Leben in ihrer Kommune bzw. in ihrem Stadtteil teilnehmen können. Es soll ihnen ermöglicht werden, sich darüber hinaus selbst einzubringen und zu beteiligen, damit sie sich als wirksamer Teil der Stadt- und Zivilgesellschaft erfahren. Konflikt und Streit ist in dem Zusammenhang nichts, was definitiv zu unterbinden wäre. Vielmehr ist eine entsprechende Kultur einzuüben, die auch die Perspektiven und Positionen anderer respektiert und sie in die eigene Argumentation mit aufnimmt. Zu begründen, warum man diese oder jene Position, Einschätzung oder Meinung nicht teilt und dasjenige zu nennen und argumentieren zu können, worauf man sich beruft, ist im Treffpunkt wesentlicher Teil einen vernünftigen Diskurses. In den Worten von Jochumsen et al. heißt es hierzu: „In a segmented society you need platforms where you come across people with different interests and values from your own and encounter opinions that challenge you through discussion and debate.“¹⁰⁰ Das kann sowohl im Rahmen informeller, ad hoc Begegnungen, begünstigt durch separierte Lounges mit tagesaktueller Presse geschehen, als auch durch organisierte Treffen, auf denen Themen des öffentlichen Interesses verhandelt und ggf. auch kreativ bearbeitet werden.¹⁰¹

Was in anderen Zusammenhängen häufig als dritter Ort Erwähnung findet, also der generationenübergreifende, von kulturellen Hintergründen und ethnischer Homogenität

⁹⁹ Ziegler, Politik erforschen (2021), S. 307.

¹⁰⁰ Jochumsen, Hvenegaard Rasmussen, Skot-Hansen, The four spaces (2012), S. 592.

¹⁰¹ Vgl. ebd.

losgelöste Raum zwischenmenschlicher Begegnung neben der Arbeit und dem Zuhause,¹⁰² ist im „Four-Spaces“-Modell zwar im Wesentlichen mit dem Treffpunkt assoziiert. Es erfährt aber insofern eine Erweiterung, als es, wie ja die anderen Spaces auch, keinen klar abgegrenzten Bereich markiert, der für sich allein steht.¹⁰³ Die gegenseitige Durchdringung der einzelnen Spaces kommt auch dem Treffpunkt zugute, der im Gegensatz zu einer bloß nur vereinsmäßigen Zusammenkunft von Gleichgesinnten, nicht noch zusätzlich Echokammern bereitstellt, sondern gerade diejenigen Menschen miteinander in Kontakt und Austausch bringt, die sich im Alltag ansonsten eher meiden und aus dem Weg gehen.¹⁰⁴

3.5 Möglicher Vermittlungszugang des Treffpunkts (Meeting Space): Erfahrungsbezogenes Politik lernen

Mit dem Anliegen, Menschen an gesellschaftlichen Herausforderungen zu beteiligen, die nicht nur sie, sondern auch andere betreffen, das, wie gesehen, zentral für den Treffpunkt im Sinne des „Four Spaces“-Modells ist, verbindet sich die Hoffnung, sie damit auch dazu zu bewegen, sich politisch einzumischen. Nun liegt es nahe, eine solche Partizipation mit Mitteln vorzubereiten, die an konkrete Erfahrungen anknüpfen, welche Menschen in ihrem direkten Lebensumfeld machen und die sie nicht loslassen und aus dem Grund nach einer Lösung verlangen.

Erfahrung sammeln mag zunächst ein recht unproblematischer Bereich sein, der alles dasjenige umfasst, was Menschen im Laufe ihres Lebens begegnet, was ihnen widerfährt, was sie aber auch aktiv unternommen haben, um ihr Leben zu gestalten und das ihrer nächsten Bezugspersonen zu beeinflussen. Verschiedene berufliche Erfahrungen sind da noch nicht einmal angesprochen, machen aber sicherlich einen Großteil dessen aus, was uns als Menschen auszeichnet und ausgezeichnet hat. Um jedoch keinen Missverständnissen zu unterliegen, ist klar herauszustellen, dass das, was allgemein als Lebenserfahrung bezeichnet wird, hier nicht gemeint ist, auch wenn es durchaus im Hintergrund eine Rolle spielt. Vielmehr geht es um ein didaktisches Konzept von Erfahrung, das in demokratiepädagogischer Hinsicht mit dem schon erwähnten US-amerikanischen

¹⁰² Vgl. ebd.

¹⁰³ Vgl. Corinna Haas: Ein komplexes Ganzes. Bibliotheken sind mehr als Dritte Orte / Plädoyer für eine differenzierte Betrachtung, in: BuB 67 (2015), H. 7, S. 440-443, hier S. 443.

¹⁰⁴ Vgl. Jochumsen, Hvenegaard Rasmussen, Skot-Hansen, The four spaces (2012), S. 592.

Erziehungsphilosophen John Dewey zusammenhängt.¹⁰⁵ So lassen sich einige lernrelevante Merkmale von Erfahrung nennen,¹⁰⁶ die in folgender Definition zusammengefasst sind: „Erfahrungsbezogene Lernprozesse verlaufen kontinuierlich und wechselwirksam. Sie entfalten sich vor allem im Zuge der selbstgesteuerten, reflexiven, verantwortlichen Auseinandersetzung der Subjekte mit (auch) sie betreffenden, authentischen Problemen in ihrer Umwelt.“¹⁰⁷ Damit ist klar, dass es nicht nur um eine Identifizierung ungelöster Probleme oder noch zu bewältigender Aufgaben z.B. in der Stadtentwicklung geht. Es geht auch um den Willen bzw. die Absicht, den Status quo zu verändern. Zum Politiklernen wird das Ganze allerdings erst dann, wenn v.a. politische Entscheidungsprozesse (politics) in den Lernaktivitäten berücksichtigt werden und politische Inhalte (policy) sowie politische Rahmenbedingungen (polity) zumindest funktional nicht außen vor bleiben.¹⁰⁸

Um politische Handlungskompetenz zu erwerben, sind integrierte Bildungslandschaften eine Art *conditio sine qua non*. Der Politikbetrieb muss einerseits von innen erfahren werden, um eine Vorstellung darüber zu bekommen, wie politische Funktionsmechanismen aussehen. Andererseits braucht es den Schonraum, in dem die gemachten Erfahrungen besprochen und reflektiert werden können. Schule wie öffentliche Bibliotheken können diesen Raum bieten, da hier Handlungen keine unmittelbaren Konsequenzen nach sich ziehen oder mit anderen Worten: „Erfahrungsbezogenes Politiklernen sollte Schule [auch Bibliotheken] und Kommune bzw. Stadtteil als integriertes Lernhandlungsfeld nutzen. Kommune bzw. Stadtteil würde dabei vorzugsweise als Ort des ‚involvement‘ und Schule [Bibliotheken] als Ort der ‚reflection‘ [...] fungieren.“¹⁰⁹ In diesem Kontext ist Involvement, also Beteiligung als Ziel des Treffpunkts im Sinne des „Four Spaces“-Modells, noch einmal anders gedacht. Beteiligen ist dann nicht nur ein Einbinden von Menschen in ihr unmittelbares Lebensumfeld, es stärkt darüber hinaus ihr

¹⁰⁵ Vgl. F. Klaus Koopmann: Erfahrungsbezogenes Politiklernen, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 310-327, insb. S. 310.

¹⁰⁶ Vgl. hierzu ebd., S. 312-316. Von den hier aufgeführten neun Merkmalen, seien zwei an dieser Stelle genannt. Zum einen: „Erfahrungsrelevantes Handeln bedarf der Reflexion.“ (Ebd., S. 314.) Der von Dewey beschriebene „process of reflection“ (Prozess der denkenden Erfahrung) beinhaltet fünf Phasen, in denen Aspekte wie Vorkalkulation, Probehandeln und Abgleich miteinander kombiniert sind. (Vgl. ebd.) Zum anderen: „Probleme und deren Lösung dynamisieren Erfahrungsprozesse.“ (Ebd., S. 315.) Auch hier kommt wiederum Dewey mit seiner Methode der „inquiry“ (Denkhandeln) zu Wort, bei der sich irritierende und ungelöste Situationen dadurch dynamisieren, also auflösen, in dem sie aktiv angegangen werden, bevor zu gegebener Zeit wieder neue Probleme entstehen und gelöst werden müssen. (Vgl. ebd.)

¹⁰⁷ Ebd., S. 316.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., S. 318.

¹⁰⁹ Ebd., S. 319 f.

Selbstverständnis als Bürgerinnen und Bürger zu handeln und ihre Fähigkeit zu erfahren, Bürgerinnen und Bürger zu sein.¹¹⁰

3.6 Ideelle Aspekte der Bühne (Performative Space)

Anknüpfend an den zuvor beschriebenen Treffpunkt als zentrales Mittel einer Vermittlung politischer Bildung im Zusammenhang des „Four Spaces“-Modells, finden sich viele Aspekte, die für den Treffpunkt gelten, im Grunde genommen auch im Hinblick auf die Bühne als einen eigenen Space. Die Konzeption unterscheidet sich aber deswegen nicht grundsätzlich von demjenigen des Treffpunkts, weil bezogen auf politische Bildung Beteiligten als Ziel und Zweck des Treffpunkts und Gestalten als Kern der Bühne letztendlich mehr oder weniger identisch sind. Losgelöst von politischer Bildung, markiert die Bühne eigentlich einen, zumindest bis vor wenigen Jahren, neuen Aufgabenbereich öffentlicher Bibliotheken.¹¹¹ Hier sollen Räume für kreativ Tätige geschaffen werden, die als ‚Digital Natives‘ daran gewöhnt sind, selbst Inhalte zu erstellen und nach Wegen suchen, diese zu verbreiten.¹¹² Ein derartiger Werkstattcharakter, wie er hier intendiert ist, findet sich aber auch in Vermittlungsformaten politischer Bildung wieder, namentlich bei drei Methoden, der Politik-, Geschichts- und Zukunftswerkstatt,¹¹³ auf die aber hier, wie schon betont, nicht näher eingegangen werden soll. Ohnehin weist die von der Bühne als Space geforderte Kreativität mehr auf handwerkliche Fertigkeiten hin, während Werkstatt als Mittel politischer Bildung doch wohl eher auf kognitive Repräsentations- und Experimentierformen zielt, mit denen sich Einstellungen zu bestimmten Themen, Sachverhalten oder auch Personen verändern lassen. Gemeinsam ist beidem aber das Probedenken in einer dafür förderlichen Umgebung.

Performativität kann aber noch in einer anderen Weise für die Bühne im Hinblick auf eine Vermittlung politischer Bildung gelten. So schreiben Jochumsen et al.: „The performative space can act as a platform for mediation by publishing and distributing the users’

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 318.

¹¹¹ Vgl. Jochumsen, Skot-Hansen, Hvenegaard-Rasmussen, Erlebnis, Empowerment, Beteiligung und Innovation (2014), S. 75.

¹¹² Vgl. Jochumsen, Hvenegaard Rasmussen, Skot-Hansen, The four spaces (2012), S. 593. So ist in dem Zusammenhang oft von Makerspaces, Hackerspaces und Fab-labs die Rede, mit denen Menschen an virtuelle Realitäten herangeführt werden und die digitale Technik den Nutzerinnen und Nutzern vermitteln. (Vgl. Jochumsen, Skot-Hansen, Hvenegaard-Rasmussen, Erlebnis, Empowerment, Beteiligung und Innovation (2014), S. 77.) Das „LibraryLab“ der Stadtbüchereien Düsseldorf kommt, folgt man der Beschreibung dessen im Eröffnungsjahr 2017, sehr nah an die für die Bühne des „Four Spaces“-Modells formulierten Ideen heran. (Vgl. Stadt Düsseldorf: Stadtbüchereien Düsseldorf. Bibliothek neu denken: Das „LibraryLab“ wird in der Zentralbibliothek eröffnet (13.10.2017), online auf: <https://bit.ly/3tU5QHp> (zuletzt geprüft: 07.03.2022).)

¹¹³ Enthalten im zweiten Band des von Dirk Lange und Volker Reinhardt herausgegebenen Handbuchs für den sozialwissenschaftlichen Unterricht.

work and products and providing stages for their activities.“¹¹⁴ Ersetzt man die Users durch entsprechende Non-Governmental Organisations (NGOs) oder sonstige Hilfs- oder gemeinnützige Organisationen, dann ist durchaus denkbar, dass solchen Organisationen in Bibliotheken Bühne zu geben sind, auf denen sie von ihrer Arbeit berichten und darüber, was sie dabei antreibt. So würde Performativität in Gestalt zivilgesellschaftlicher Initiativen erreicht werden, die in Eigenregie und spendenfinanziert Lebensverhältnisse verändern und verbessern.

Daneben lässt sich überlegen, wie generell die Beteiligung von Nutzerinnen und Nutzern an der Bibliotheksentwicklung ausgeweitet werden kann, da diese, wie Jochumsen et al. bekräftigen, „have new demands of cultural institutions concerning possibilities for user involvement and user-driven innovation.“¹¹⁵ Wie das zu gestalten wäre, dazu wäre aber sicherlich noch einmal eine eigene Arbeit notwendig. Jedenfalls spielen performative Formen der Vermittlung politischer Bildung in den Bereich der eigenen Arbeit mit hinein. Das betrifft auch das Verhältnis zu den Nutzerinnen und Nutzern als aktive Bestandteile der Arbeitswelt.

3.7 Möglicher Vermittlungszugang der Bühne (Performative Space): Politisches Handeln / Handlungsorientierung

Politisches Handeln bzw. Handlungsorientierung ist weitestgehend mit dem Vermittlungszugang erfahrungsbezogenen Politik lernen vergleichbar. Der Ansatzpunkt ist jedoch noch einmal ein anderer. Schon der Begriff der Erfahrung, war so einfach nicht zu definieren. Im Hinblick auf denjenigen der Handlung gibt es eine Vielzahl verschiedener Theorien, unter denen die erfahrungsorientierte Handlungstheorie nur eine unter mehreren ist.¹¹⁶

In der Praxis geschieht es oft, dass eine proaktive Handlungsorientierung gegen eine kritische Urteilsbildung ausgespielt wird, weil befürchtet wird, dass oberflächliche, in die Nähe eines Aktionismus gehende Unternehmungen nicht zielführend sind und letztendlich zu einem Umgang mit Politik führen, der nicht auf begründetem Urteil, sondern auf

¹¹⁴ Jochumsen, Hvenegaard Rasmussen, Skot-Hansen, *The four spaces* (2012), S. 593.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Vgl. Klaus Moegling: Politisches Handeln/Handlungsorientierung, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 328-334, hier S. 328.

hilflosem Umherirren basiert.¹¹⁷ Es stimmt zwar, die eine Handlung begleitenden gedanklichen Prozesse sind unterschiedlicher Qualität, doch Handeln läuft nie gänzlich ohne kognitive Vergewisserung ab,¹¹⁸ sofern es sich nicht um Affekte handelt.

Im Unterschied zu erfahrungsorientierten Ansätzen, die sich mehr auf einzelne Anliegen und deren Realisation fokussieren, steht bei der Handlungsorientierung sozusagen ein Rundumblick noch einmal verstärkt im Zentrum der Betrachtung: „Eine Perspektive der Handlungsorientierung ist [...] das Analysieren der Handlungen anderer und bezieht sich insbesondere auf das sozioökonomische und gesellschaftspolitische Handeln von Akteuren aus Wirtschaft, Kultur und Politik [...].“¹¹⁹ So sollen durchaus ebenfalls wie schon beim erfahrungsbezogenen Politik lernen, Erfahrungen mit politischen Handlungssituationen eröffnet werden, diese jedoch nur in begrenzter Art und Weise und nicht als explizites Bildungsziel, sondern nur nachgeordnet.¹²⁰ Entscheidend bleibt, dass die Lehrkraft möglichst wenig an Inhalten, Methoden und Fragestellungen vorgibt und die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, ihr Erkenntnisinteresse an einer Problematik selbst fragend zu entwickeln und so von Anfang an handelnd mit einbezogen werden.¹²¹

Für eine durch Performativität und Kreativität geprägte Bühne als Space, bietet sich der handlungsorientierte Vermittlungsansatz nicht zuletzt aus dem Grund an, weil der Anspruch, auch politisch wirksam zu sein, stets vorhanden ist, dies aber nicht zu übermäßig, sodass auch ein Bei-sich-sein möglich bleibt. Während die ersten beiden Spaces, der Lernraum und der Treffpunkt, ihren Fluchtpunkt im Politischen haben, adressieren die Bühne und der nachfolgende Inspirationsraum mehr im Unpolitischen liegende Selbstvergewisserungsprozesse in teilnehmender Beobachtung des politischen Schauspiels.

3.8 Ideelle Aspekte des Inspirationsraums (Inspiration Space)

Von der ideellen Konzeption her, ist der Inspirationsraum mit einem Aspekt verbunden, der Konsequenz einer ans Vorübergehenden, Scheinhafte und an schnelllebige Zerstreuung gewöhnten Gesellschaft ist, der in vielen Bereichen ein Überangebot begegnet: dem Erlebnis als sinnstiftender Ersatz einer ansonsten saturierten Existenz.¹²² Das klingt

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 329 f.

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 331.

¹¹⁹ Ebd., S. 329.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 332, Abb. 1.

¹²¹ Vgl. ebd., S. 333.

¹²² Jochumsen et al. beziehen sich in dem Zusammenhang auf die von Gerhard Schulze erstmalig 1992 diagnostizierte sogenannte „Erlebnisgesellschaft“, die er als eine Kulturosoziologie der Gegenwart konzipierte. (Vgl. Jochumsen, Hvenegaard Rasmussen, Skot-Hansen, *The four spaces* (2012), S. 590.)

zugegebenermaßen etwas negativ, bezeichnet aber die eine Seite eines grundlegenden Phänomens, der man sich bewusst sein sollte, um auch die positiven Konnotationen bezüglich einer Entwicklung zu sehen, die auf der anderen Seite zum Tatsachenbestand modernen Lebens gehört: „Thus, experiences and the quest for experiences have become a very important component in many people’s lives, in their development of identity and not least in their consumption of culture.“¹²³

Wie kann das Erlebnis bzw. ein von Sorgen losgelöstes Erleben, das im Inspirationsraum gewährleistet werden soll, mit politischen Inhalten angereichert werden, sodass auch dieser Space nicht nur der Freizeit, sondern auch der Vermittlung politischer Bildung dient? Bei aller Aufenthaltsqualität,¹²⁴ die Inspiration als etwas erleben lässt, dass in die Nähe dessen geht, was sich im Wunsch, eine gute Zeit (miteinander) zu verbringen, ausspricht, spielt auch immer der Perspektivenwechsel hinsichtlich vertrauter Dinge eine Rolle, nur eben weniger im Gesellschaftspolitischen, als vielmehr im interessenlos Ästhetischen: „The inspiration space should make you want to move beyond your familiar choices and, therefore, the space must also open up for the irrational, emotional and chaotic by mediating a multitude of aesthetic experiences.“¹²⁵ So ist das Private als Raum des Ungeordneten und Unverfügbaren zwar nicht unpolitisch, jedoch im Kontext der ideellen Gestaltung des Inspirationsraums von Rechtfertigungen befreit, die der einzelnen Person als politisches Subjekt von der Gesellschaft auferlegt werden und mit denen hier freier als bei den anderen Spaces umgegangen werden kann.

3.9 Möglicher Vermittlungszugang des Inspirationsraums (Inspiration Space): Politik im Alltag

Noch weit bis in die 1990er Jahre hinein, ging man davon aus, dass zwischen den privaten Verhältnissen des Alltags, der sogenannten Lebenswelt, und der politischen Sphäre, der sogenannten Systemwelt, unterschieden werden müsse.¹²⁶ Eine für politische Bildung in Anspruch genommene Alltagsorientierung habe dem insofern Rechnung zu tragen, als beide Bereiche weitestgehend voneinander unabhängig zu denken seien, so, als ob eine Brücke von dem einen Bereich zum anderen geschlagen werden

¹²³ Ebd.

¹²⁴ Jochumsen et al. nennen hierfür die neue Art von Buchhandlungen, die mit Café, gemütlichen Sesseln und einladender Gesamtatmosphäre ein Vorbild für öffentliche Bibliotheken sein sollten. (Vgl. ebd.)

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ Vgl. Dirk Lange: Politik im Alltag, in: ders., Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 335-341, hier S. 335 f.

müsse.¹²⁷ Dass damit viele Bezüge zwischen Alltag und Politik gar nicht in den Blick gerieten, weil sie als irrelevant angesehen wurden, hat sich dann erst in der Folge immer mehr gezeigt, sodass heute das Problem einer Generierung allgemeiner Verbindlichkeit nicht nur im Bereich der Politik, sondern ebenso sehr in den sozialen Verhältnissen privaten Lebens angesiedelt wird: „Politisches Handeln ist das soziale Handeln, welches auf die Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit innerhalb einer sozialen Gruppe gerichtet ist. Politik transformiert Interessenvielfalt in allgemein verbindliche Regelungen und Entscheidungen.“¹²⁸ Mit dieser Definition ist beides, das Soziale wie das Politische, aufeinander bezogen und zugleich auch voneinander unterscheidbar.¹²⁹ Für den alltäglichen Umgang miteinander ist jedoch auch nur das verbindlich, was darauf abzielt, nicht nur für sich allein zu stehen, sondern darüber hinaus den Anspruch erhebt, Politisches zu repräsentieren und zu funktionalisieren, mit anderen Worten: „Soziales und alltägliches Handeln ist nur dann als politisch zu bezeichnen, wenn es auf den Prozess der Herstellung von allgemein bindenden Regelungen gerichtet ist.“¹³⁰ Das festzustellen, ist Aufgabe alltagspolitischer Bildung.

Gewinnbringend ist ein solcher Vermittlungsansatz auch für die Ziele und Zwecke des Inspirationsraums. Er lässt Raum für die individuelle Begegnung mit Themen, die für einen selbst wichtig sind und lässt gleichzeitig Gemeinsames nicht außer Acht, das unabhängig von anderen Menschen wäre. Erleben hat hierbei die doppelte Implikation, etwas selbstbestimmt zu unternehmen und dieses gleichzeitig als etwas zu erfahren, was uns alle angeht. In einer solchen Atmosphäre ist politischer Streit von vornherein in eine Form überführt, die persönliche Verletzungen unwahrscheinlicher macht, Konflikte aber auch nicht beschwichtigt. Sofern ständige Wachsamkeit überhaupt wünschenswert ist, ist hier der Space, dem auch Träumereien nicht fremd sein sollten. Hier darf geträumt werden. Vielleicht kommt dann im Umkehrschluss auch etwas zum Tragen, das den Traum als Gefahr immer begleitet:

„Der alltagsorientierte Zugang begreift Herrschaft als eine soziale Praxis, in der sich die Beherrschten die Angebote und Zumutungen von Herrschaft aneignen und dadurch gleichzeitig zu ihrer Entstehung und Reproduktion beitragen. Dadurch rücken Aneignungs- und Verhaltensweisen in den Vordergrund, die staatliche Herrschaft erst ermöglichen.“¹³¹

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 335.

¹²⁸ Ebd., S. 337.

¹²⁹ Vgl. ebd.

¹³⁰ Ebd.

¹³¹ Ebd., S. 340.

3.10 Kritische Gegenüberstellung und Diskussion

Die bis jetzt erfolgte, schlaglichtartige Vorstellung der einzelnen Spaces, hatte zum Zweck, eine Kommunikationsbasis darüber zu schaffen, was in ideeller Hinsicht den Ort Bibliothek auszeichnet, der sich im Zusammenhang des „Four Spaces“-Modells der politischen Bildung verschreibt. Auf der Linie des Gebrauchs dieses Modells, das in vielfältiger Weise in Bereichen der Organisation, Gestaltung und Entwicklung von Bibliotheken verwendet wird,¹³² liegt auch dessen Funktion, die es für den Selbstverständigungsprozess an (öffentlichen) Bibliotheken für die Zukunft einnimmt: „What is important is that library professionals, politicians and library users can use the model to discuss and decide which values the public library should be build upon.“¹³³ Hiermit ist klar bezeichnet, dass zusätzlich zu einer Ist-Perspektive, die den Fokus auf die Konzeption konkreter Formate und Angebote legt, zumindest im Hintergrund eine Art Sollens-Debatte ablaufen muss, die, in Beteiligung unterschiedlicher Einflussgruppen, den Anteil herausstellt und ihm nachspürt, den (öffentliche) Bibliotheken für die Stärkung der Demokratie haben bzw. haben können.

Eine Stärke des „Four Spaces“-Modells liegt darin, mit ihm integrative Konzeptionen des physischen sowie virtuellen Bibliotheksraums entwickeln zu können, die großen Einfluss auf die Praxis ausüben, sofern auch abstrakte Überlegungen eine Rolle spielen.¹³⁴ So wird das Modell nicht nur für bibliotheksbauliche Zwecke verwendet, sondern eben auch für strategische Ausrichtungen der Bibliotheken als Ganzes herangezogen.¹³⁵ Unter dem Dach des „Four Spaces“-Modells verbinden sich unterschiedliche Funktionen von (öffentlichen) Bibliotheken und nehmen aufeinander Bezug. Zugleich sind die Anwendungsmöglichkeiten vielfältig, was wiederum verschiedene Aufgabenbereiche einer gemeinsamen Idee zuführt.

Vielleicht ist ein Nachteil bei der Konzeption bzw. der Verwendung des Modells für die Vermittlung von politischer Bildung, dass die einzelnen Spaces nicht wirklich trennscharf voneinander zu unterscheiden sind. Ein Großteil der für den einen Space herausgearbeiteten Aspekte, kann in gleicher Weise auch für einen anderen gelten. Das mag dem Ganzen dem Vorwurf der Beliebigkeit aussetzen. In der Tat sind Überschneidungen, auch und gerade im Hinblick auf die vier Hauptziele, Experience, Involvement, Empowerment und Innovation,¹³⁶ eine Herausforderung für die Praxis, wie es für die Theorie

¹³² Vgl. Jochumsen, Skot-Hansen, Hvenegaard-Rasmussen, Erlebnis, Empowerment, Beteiligung und Innovation (2014), S. 79.

¹³³ Jochumsen, Hvenegaard Rasmussen, Skot-Hansen, The four spaces (2012), S. 596.

¹³⁴ Vgl. Weis, Aufenthalt in Bibliotheken (2015), S. 20.

¹³⁵ Vgl. Jochumsen, Hvenegaard Rasmussen, Skot-Hansen, The four spaces (2012), S. 595.

¹³⁶ Vgl. ebd., S. 589.

einen Gewinn darstellt. Es macht die Notwendigkeit einer ständigen Evaluation deutlich, in deren Kontext der Anspruch mit der Wirklichkeit stets abzugleichen ist.

Befasst man sich mit dem Gedanken, dass „Four Spaces“-Modell für die Vermittlung politischer Bildung an öffentlichen Bibliotheken in Betracht zu ziehen, dann ist klar, dass das mit erheblichem Aufwand verbunden ist. Mögliche Partner sind abzuwägen, passendes Equipment zu besorgen und v.a. geeignete Räume müssen zur Verfügung stehen oder aber überhaupt erst eingerichtet werden. Das nimmt alles Zeit, Geld und Nerven in Anspruch. Dadurch, dass das Modell so umfassend ist, setzt es auch einen entsprechenden Implementierungsprozess voraus, an dem alle mit teilhaben und mit vollem Einsatz am Werk sind. Ob sich das am einzelnen Ort lohnt, nur Teile aufgegriffen werden oder doch weniger umfassende Konzepte zur Bibliotheksentwicklung nicht sinnvoller sind, hängt auch vom demokratischen Durchhaltevermögen und Umsetzungswillen der Leitung ab. Dem Modell ist eine Emphase eigen, die nicht jedem und jeder liegt, die aber als Gemeinschaftsprojekt jedem und jeder zugetraut werden kann. Mit dem Modell sollen Kräfte geweckt werden, die unerkannt in einem jedem und einer jeden liegen:

„The model reaches across the narrow connection between citizen and library by supporting the citizen's ability to take an active part in the democratic development of society as such. It is the intention [...] to try out and document these assumptions because they are vitally important for the articulation of the library as a democratic hub and as a platform for the formation and exchange of public opinions.“¹³⁷

4. Fazit und Ausblick

In vorliegender Arbeit wurde versucht, politische Bildung als etwas zu verstehen zu geben, was in übergreifender Weise nicht nur uns als Individualpersonen, sondern unser Menschsein überhaupt kennzeichnet. Wir stehen in Kontakt nicht nur mit uns selbst, unserem direkten Lebensumfeld und all demjenigen, dem wir uns verschreiben oder auch nicht. Darüber hinaus können wir in einer vernetzten Welt nicht davon ausgehen, dass das, was für uns gilt, auch für andere in Betracht kommt. Im Angesicht der Unsicherheit, die das praktisch bedeutet, bedarf es bestimmter Aufgaben, die die Menschheit nur gemeinsam lösen und bearbeiten kann. Politische Bildung ist beidem verpflichtet. Einerseits geht es ihr darum, die eigene Position und Meinung mit Argumenten zu vertreten, die für alle nachvollziehbar sind. Andererseits prüft sie, ob die jeweils vertretene Position und Meinung auch dem Maßstab dessen entspricht, der sich für andere Perspektiven offen zeigt und somit in der Lage ist, Herausforderungen zu benennen, die für alle rund um den Globus gleichermaßen gelten.

¹³⁷ Ebd., S. 595.

Dabei übergeht politische Bildung nicht die Gefühle und Emotionen derjenigen, die sich am Prozess ihrer Verwirklichung beteiligen. Sie trennt allerdings zwischen Entitäten, die sich aufgrund ihrer Unverbindlichkeit als unpolitisch erweisen und jenen, die sich durch ihren mehr zwingenden Duktus und ihrer Ausrichtung auf allgemeine Verbindlichkeit, als politisch zu verstehen geben. Sogenannte Lernfallen (s. Tabelle unten) bezeichnen den Umschlag von politischer Diskussion in neutrale Besprechung und umgekehrt.

	<i>Politisches Lernen wird behindert, wenn...</i>
Wissensfalle	...das Politische durch eine Anhäufung von Einzelinformationen verschwindet;
Kontextfalle	...das Politische hinter den Sachinformationen zu bestimmten Problemen und Themen verschwindet;
Moralfalle	...das Politische durch eine oberflächliche und gesinnungsethische Reduktion politischen Unterrichts verschwindet, in der die Folgen politischen Handelns nicht mehr hinterfragt werden;
Meinungsfalle	...sich politischer Unterricht auf den Austausch von Meinungen reduziert, ohne dass etwas Neues erarbeitet wird;
Stofffalle	...der Unterricht mit Stoffkatalogen und Inhaltsanforderungen beginnt und nicht mit Orientierungsbedürfnissen, Fragen und Problemen;
Deutungsfalle	...der Unterricht die interaktive Struktur und Dynamik von Lernprozessen nicht hinreichend berücksichtigt und ein Deutungsdefizit gegenüber den Prozessen der Themenverarbeitung von Schülerinnen und Schülern vorliegt, so dass es nicht gelingt, den Gehalt der subjektiven Lernthemen und Deutungen von Lernenden auszuschöpfen;
Programmfall	...der Unterricht durch ein Modell kalkulierten zweckrationalen Handelns und Planens bestimmt wird, das (zu) wenig Raum und Zeit für die moralischen, ästhetisch-kreativen, hermeneutischen und diskursiven Dimensionen Politischer Bildung lässt;
Trichter- bzw. Lernkulturfall	...der Unterricht sich durch das weit verbreitete Grundmuster von Lehrerfrage, Schülerantwort und Lehrerbewertung auszeichnet, das zwar einerseits zur Lösung von Aufgaben führt, andererseits den Schülerinnen und Schülern jedoch keine umfassende Problemsicht und kein reflektiertes Lösungshandeln abverlangt.

Tab. 2: Lernfallen in der Vermittlung politischer Bildung im Unterricht (Quelle: übernommene, leicht modifizierte Darstellung)¹³⁸

¹³⁸ Die Übersicht stammt ursprünglich von Peter Henkenborg und Anett Krieger aus dem Jahr 2005. Hier ist sie entlehnt aus: Frank Langner: Planungs- und Analysemodell für den politischen Unterricht, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 2: Forschung, Planung und Methoden Politischer

Sich den oben aufgeführten Lernfällen bewusst zu sein, hilft, in der Vermittlung politischer Bildung, den Blick fürs Wesentliche nicht zu verlieren, dessen Erarbeitung aber zugleich einen Prozess beschreibt, der zu Beginn nicht immer offen zu Tage liegt. In dialektischer Verschränkung ist es Aufgabe politischer Bildung, Ambivalenzen zuzulassen und immer da für Eindeutigkeit zu sorgen, wo es im Kern um die Rechte und Pflichten geht, die uns als Menschen zustehen bzw. fordern.

Bibliotheken werden in das Feld der Bildungslandschaft zusehends (neu) integriert. Im aktuellen Koalitionsvertrag der Ampel-Parteien (SPD, Grüne und FDP) werden politische Bildung und Demokratieförderung als eine Zukunftsaufgabe verstanden, an der auch Bibliotheken beteiligt sind bzw. beteiligt werden sollten.¹³⁹ Wie diese Beteiligung im Einzelnen aussieht bzw. auszusehen hat, ist standort- und zielgruppengebunden zu prüfen. Dazu sind Konzeptionen notwendig, die auf den Bedürfnissen und Belangen sowie dem Umfeld dessen aufbauen, was für den einzelnen Standort gilt. In dem Punkt können mithilfe institutionengebundener Arbeiten Konzeptionen entwickelt werden, die zum Zwecke der Vermittlung politischer Bildung etwas ausgestalten, dessen übergeordnete theoretische Klammer in einigen Aspekten in dieser Arbeit vorgestellt wurden. Auf der Bedeutungsebene ging es um die ideellen Dimensionen, die der Vermittlung politischer Bildung auch und gerade an (öffentlichen) Bibliotheken eigen sind.

Das Berufsprofil der an Bibliotheken Tätigen wandelt sich stetig, ist geradezu gekennzeichnet durch die immer neue Integration von Aufgabenfeldern, die zuvor nicht oder wenig im Blick waren.¹⁴⁰ Für die Zukunft wird sich dieser Prozess weiter ausgestalten und entwickeln. Es wird diesbezüglich im Hinblick auf die Vermittlung politischer Bildung interessant sein zu sehen, wie die Schnittmengen zwischen pädagogisch geschultem und pädagogisch weniger geschultem Personal sich darstellen. Wenn Bereiche sich überlappen, bleibt es eine stetige Aufgabe, sich gegenseitige Anforderungen zu vergegenwärtigen:

Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 243-252, hier S. 251.

¹³⁹ Vgl. Jacqueline Breidlid: Mehr Fortschritt wagen – auch für Bibliotheken! Die bibliothekspolitischen Versprechen der neuen Bundesregierung und wie diese nun umgesetzt werden sollten, in: BuB 74 (2022), H. 2/3, S. 110-114, hier S. 114, 9.

¹⁴⁰ Vgl. hierzu Jonas Fansa: Wer macht die Bibliothek von morgen?, in: Petra Hauke, Andrea Kaufmann, Vivien Petras (Hgg.): Bibliothek. Forschung für die Praxis, Berlin, Boston: de Gruyter 2017 [Festschrift für Konrad Umlauf zum 65. Geburtstag], S. 548-560. Fansa beschreibt die Vielfältigkeit der Aufgaben, mit denen sich Bibliotheksbeschäftigte konfrontiert sehen, folgendermaßen: „Wir sind im weitesten Sinne Ermöglicher und spielen verschiedene Rollen in Bibliotheken. Mehr denn je kommt es auf die persönlichen Voraussetzungen an, um den richtigen Platz in der Institution zu finden. Es kann hierbei keine Klarheit a priori geben, welche Rollen künftig vornehmlich von ausgebildeten Bibliothekaren ausgefüllt werden und welche eher von fachlich anders spezialisierten Kräften besetzt werden sollten.“ (Ebd., S. 558.)

„Ein Bibliothekar muss kein voll ausgebildeter Lehrer sein – aber gelernt haben, die Bedarfe der Kooperationspartner zu erkennen und sich argumentativ darauf einzustellen. [...] Bibliotheksmitarbeiter werden sich als kompetente Partner auf Augenhöhe von Lehrkräften etablieren, wenn beide eine gemeinsame Sprache sprechen. Natürlich gilt diese Forderung auch im Umkehrschluss.“¹⁴¹

¹⁴¹ Gudrun Marci-Boehncke: Vom Buchliebhaber zum Bildungscoach. Zur didaktischen Zielperspektive Öffentlicher Bibliotheken heute, in: Petra Hauke, Andrea Kaufmann, Vivien Petras (Hgg.): Bibliothek. Forschung für die Praxis, Berlin, Boston: de Gruyter 2017 [Festschrift für Konrad Umlauf zum 65. Geburtstag], S. 540-547, hier S. 545.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Ackermann, Paul (et al.): Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht, Frankfurt/Main: Wochenschau 2018, 5. Aufl.

Ahlheim, Klaus: Die „weiße Flagge heißt“? Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsenses, in: ders., Johannes Schillo (Hgg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, Hannover: Offizin 2012 [Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft, Bd. 6, hg. v. dems.], S. 75-92.

Arbeitsgruppe des Projekts „Forum Bibliothekspädagogik“: Thesenpapier zum 6. Forum Bibliothekspädagogik in Stuttgart am 17.01.2022, online auf: <https://bit.ly/3gZtlmH> (zuletzt geprüft: 21.02.2022).

Bibliothek & Information Deutschland: Ethische Grundsätze [Stand: Oktober 2017], online auf: <https://bit.ly/3LwoxZu> (zuletzt geprüft: 14.02.2022).

Breidlid, Jacqueline: Mehr Fortschritt wagen – auch für Bibliotheken! Die bibliothekspolitischen Versprechen der neuen Bundesregierung und wie diese nun umgesetzt werden sollten, in: BuB 74 (2022), H. 2/3, S. 110-114.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn o.J. [Textausgabe mit Stichwortregister, Stand: November 2019].

Edelstein, Wolfgang (et al.): Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik [2005], in: Wolfgang Beutel, Peter Fauser (Hgg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, 2. Aufl., Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2011 [Politik und Bildung, Bd. 43], S. 200-202.

Fansa, Jonas: Wer macht die Bibliothek von morgen?, in: Petra Hauke, Andrea Kaufmann, Vivien Petras (Hgg.): Bibliothek. Forschung für die Praxis, Berlin, Boston: de Gruyter 2017 [Festschrift für Konrad Umlauf zum 65. Geburtstag], S. 548-560.

Fauser, Peter: Demokratiepädagogik, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 90-102.

Fauser, Peter: Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag, in: Wolfgang Beutel, ders. (Hgg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, 2. Aufl., Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2011 [Politik und Bildung, Bd. 43], S. 16-41.

Gageur, Nicole: Bibliothekspädagogik – Ein neues Label für Theorie und Praxis? Eine Begriffsanalyse mit diskursanalytischen Elementen [Bachelorarbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg, 2015], online auf: <https://bit.ly/36tUeTj> (zuletzt geprüft: 21.02.2022).

Garcia-Febo, Loida (et al.): IFLA Code of Ethics for Librarians and other Information Workers (full version) [Stand: August 2012], online auf: <https://bit.ly/362Pt2H> (zuletzt geprüft: 15.02.2022).

Gemeinsame Kommission Informationskompetenz vom Verein deutscher Bibliothekarinnen und Bibliothekare (VDB) und dbv: Qualifikationsprofil des Teaching Librarian [Stand: Januar 2016], online auf: <https://bit.ly/35vkT1u> (zuletzt geprüft: 27.02.2022).

Grimm, Petra; Keber, Tobias O.; Zöllner, Oliver (Hgg.): Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten, 2. durchges. Aufl., Ditzingen: Reclam 2019 [Kompaktwissen XL, Nr. 15240].

Haas, Corinna: Ein komplexes Ganzes. Bibliotheken sind mehr als Dritte Orte / Plädoyer für eine differenzierte Betrachtung, in: BuB 67 (2015), H. 7, S. 440-443.

Hafeneger, Benno: Politische Jugendbildung, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 2: Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 196-203.

Henkenborg, Peter: Elemente einer „demokratiepädagogischen Topik“, in: Wolfgang Beutel, Peter Fauser (Hgg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, 2. Aufl., Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2011 [Politik und Bildung, Bd. 43], S. 86-109.

Himmelmann, Gerhard: Politische Pädagogik, Pragmatismus und Demokratie, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 103-110.

Himmelmann, Gerhard: Demokratische Handlungskompetenz. „Standards für Mündigkeit“, in: Wolfgang Beutel, Peter Fauser (Hgg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, 2. Aufl., Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2011 [Politik und Bildung, Bd. 43], S. 42-70.

Himmelmann, Gerhard: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?, Berlin: Bund-Länder-Kommission (BLK) 2004, online auf: <https://bit.ly/3IF2M7S> (zuletzt geprüft: 02.03.2022).

Hufer, Klaus-Peter: Politische Erwachsenenbildung, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 2: Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 204-217.

Immerfall, Stefan; Schöne, Helmar: Bildungspolitik und Politische Bildung, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 2: Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 86-96.

Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg: Social Citizen Science zur Beantwortung von Zukunftsfragen (SoCiS), online auf: <https://bit.ly/3KcxWUq> (zuletzt geprüft: 02.03.2022).

Institut für Informationswissenschaften (IWS) der Technischen Hochschule (TH) Köln: Ethische Fundierung bibliothekarischer Praxis, online auf: <https://bit.ly/3qLc812> (zuletzt geprüft: 14.02.2022).

Jochumsen, Henrik; Hvenegaard Rasmussen, Casper; Skot-Hansen, Dorte: The four spaces – a new model for the public library, in: *New Library World* 113 (2012), Nr. 11/12, S. 586-597.

Jochumsen, Henrik; Skot-Hansen, Dorte, Hvenegaard-Rasmussen, Casper: Erlebnis, Empowerment, Beteiligung und Innovation: Die neue Öffentliche Bibliothek, in: Olaf Eigenbrodt, Richard Stang (Hgg.): *Formierungen von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung*, Berlin, Boston: de Gruyter 2014 [Age of Access? Grundfragen der Informationsgesellschaft, Bd. 3, hg. v. André Schüller-Zwierlein (et al.)], S. 67-80.

Keller-Loibl, Kerstin; Schneider, Eleonora: Bedarfe und Probleme der Bibliothekspädagogik. Ergebnisse einer Befragung Wissenschaftlicher und Öffentlicher Bibliotheken, in: *BuB* 73 (2021), H. 12, S. 709-713.

Koopmann, F. Klaus: Erfahrungsbezogen Politik lernen, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 310-327.

Lange, Dirk: Politikbewusstsein und Politische Bildung, in: ders., Volker Reinhardt (Hgg.): *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 213-221.

Lange, Dirk: Politik im Alltag, in: ders., Volker Reinhardt (Hgg.): *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 335-341.

Lange, Dirk: Das Bürgerbewusstsein und der Beutelsbacher Konsens in der außerschulischen Bildung, in: Klaus Ahlheim, Johannes Schillo (Hgg.): *Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung*, Hannover: Offizin 2012 [Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft, Bd. 6, hg. v. Klaus Ahlheim], S. 63-74.

Langner, Frank: Planungs- und Analysemodell für den politischen Unterricht, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*, Bd. 2: Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 243-252.

Marci-Boehncke, Gudrun: Vom Buchliebhaber zum Bildungscoach. Zur didaktischen Zielperspektive Öffentlicher Bibliotheken heute, in: Petra Hauke, Andrea Kaufmann, Vivien Petras (Hgg.): Bibliothek. Forschung für die Praxis, Berlin, Boston: de Gruyter 2017 [Festschrift für Konrad Umlauf zum 65. Geburtstag], S. 540-547.

Moegling, Klaus: Erziehung zur Mündigkeit, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 79-89.

Moegling, Klaus: Politisches Handeln/Handlungsorientierung, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 328-334.

Müller, Stefan: Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik, Frankfurt/Main: Wochenschau 2021 [Politik und Bildung, Bd. 88].

Raumel, Frank: Was versteht man unter Bibliothekspädagogik und was sind die dringlichsten Handlungsfelder? „AG Bibliothekspädagogik“ legt Diskussionspapier vor – und bittet um breite Beteiligung, in: BuB 73 (2021), H. 8/9, S. 489-491.

Reckling-Freitag, Kathrin: Bibliothekspädagogische Arbeit. Grundlagen für MitarbeiterInnen in (Schul-)Bibliotheken, Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik 2017.

Reheis, Fritz: Politische Bildung. Eine kritische Einführung, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS 2016.

Reinhardt, Sibylle: Werte in der Politischen Bildung, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 166-174.

Rickum, Boryano: Politikbibliothekarische Arbeit. Ein Essay zur politischen Aufgabe Öffentlicher Bibliotheken gegen eine wachsende rechte Minderheit in Deutschland, in: Petra Hauke, Andrea Kaufmann, Vivien Petras (Hgg.): Bibliothek. Forschung für die Praxis, Berlin, Boston: de Gruyter 2017 [Festschrift für Konrad Umlauf zum 65. Geburtstag], S. 625-632.

Rösch, Hermann: Ethische Grundsätze. Eine kritische Würdigung der Neufassung der bibliothekarischen Berufsethik der BID, in: BuB 70 (2018), H. 4, S. 174-179.

Rösch, Hermann: Weltweites Engagement gegen Zensur und ideologische Bevormundung. Das IFLA-Komitee „Freedom of Access to Information and Freedom of Expression“ (FAIFE), in: BuB 65 (2013), H. 4, S. 280-284.

Rösch, Hermann: Unnötiger Ballast oder wichtiges Orientierungsinstrument? Bibliothekarische Berufsethik in der Diskussion, in: BuB 63 (2011), H. 4, S. 270-276.

Roth, Roland: „Den Ball flach, aber im Spiel halten!“ Anmerkungen zur Theorie und Praxis der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, in: Benno Hafeneger, Benedikt Widmaier (Hgg.): Wohin geht die Reise? Diskurse um die Zukunft der non-formalen politischen Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2015 [Non-formale politische Bildung, Bd. 1, hg. v. Ina Bielenberg et al.], S. 27-36.

Salomon, David: Das Soziale als das Politische? Politik, Wirtschaft und Gesellschaft als Problem einer politisch-soziologischen Bildung, in: Michael Götz, Benedikt Widmaier, Alexander Wohnig (Hgg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2015 [Non-formale politische Bildung, Bd. 4, hg. v. Ina Bielenberg et al.], S. 97-117.

Stadt Düsseldorf: Stadtbüchereien Düsseldorf. Bibliothek neu denken: Das „LibraryLab“ wird in der Zentralbibliothek eröffnet (13.10.2017), online auf: <https://bit.ly/3tU5QHp> (zuletzt geprüft: 07.03.2022).

Stang, Richard: Viel Bibliothek, wenig Pädagogik. Zur Kontextualisierung einer Bibliothekspädagogik, in: BuB 72 (2020), H. 6, S. 316-318.

Stang, Richard: Bildungs- und Kulturzentren als Optionsraum für Lebenslanges Lernen. Bibliotheken in veränderten Institutionenkontexten, in: Petra Hauke, Andrea Kaufmann, Vivien Petras (Hgg.): Bibliothek. Forschung für die Praxis, Berlin, Boston: de Gruyter 2017 [Festschrift für Konrad Umlauf zum 65. Geburtstag], S. 471-478.

Stang, Richard: Perspektiven für eine bildungsorientierte Stadtentwicklung. Neue Institutionen für Bildung, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 22 (2015), H. 4, S. 25-27.

Stock, Wolfgang G.: „Renaissance bibliothekarischer Räume“. Herausforderungen an Bibliotheken in der Wissensgesellschaft, in: Petra Hauke, Andrea Kaufmann, Vivien Petras (Hgg.): Bibliothek. Forschung für die Praxis, Berlin, Boston: de Gruyter 2017 [Festschrift für Konrad Umlauf zum 65. Geburtstag], S. 459-470.

Thorhauge, Jens: Ein breites Spektrum abdecken: Das Konzept für die moderne Bibliothek. Bibliotheken in Deutschland und die Entwicklung in Dänemark, in: BuB 66 (2014), H. 1, S. 32-35.

Weis, Julia: Aufenthalt in Bibliotheken, Berlin: Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin 2015 [Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft, H. 390], online auf: <https://bit.ly/3K3hXrU> (zuletzt geprüft: 01.03.2022).

Widmaier, Benedikt: Soziales Lernen, Politische Bildung und politische Partizipation, in: Michael Götz, ders., Alexander Wohnig (Hgg.): Soziales Engagement politisch denken.

Chancen für Politische Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2015 [Non-formale politische Bildung, Bd. 4, hg. v. Ina Bielenberg et al.], S. 15-25.

Wohnig, Alexander: Aktuelle Perspektiven auf Engagement und Folgen für politische Bildung, in: Michael Götz, Benedikt Widmaier, ders. (Hgg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2015 [Non-formale politische Bildung, Bd. 4, hg. v. Ina Bielenberg et al.], S. 201-218.

Ziegler, Béatrice: Politik erforschen, in: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hgg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, 2. unverän. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2021, S. 297-309.