

Lernen und gegenseitige Anerkennung – eine Aufgabe für öffentliche Bibliotheken?

von Hans Elbeshausen

Einleitung

Der Gedanke, dass sich die öffentlichen Bibliotheken wieder zu pädagogischen Einrichtungen entwickeln, mag befremdlich sein. Geschichte und Selbstverständnis ihrer Mitarbeiter zeigen deutlich, dass die Abgrenzung der Bibliotheken von Schule und normativer Kulturpolitik ein schwieriger und langwieriger Prozess gewesen ist.

Nehmen wir Dänemark als Beispiel, so war bis etwa 1920 der Volksbibliothekar üblicherweise auch Lehrer an der örtlichen Volksschule. Pädagogische und bibliothekarische Aufgaben ergänzten sich in der Regel gut (Skouvig 2006). Schwieriger wurde es schon, sollte der Lesesaal als Unterrichtsraum genutzt werden und das Fachpersonal Erwachsene in der Benutzung von Handbüchern unterweisen. Man findet in einer dänischen Bibliotheksgeschichte die enttäuschte Feststellung, dass einem Lesesaalsbibliothekar schon Anfechtungen kommen können, wenn angesichts des vielfältigen und geordneten Wissens in den Regalen der Lesesaal nicht als Studierkammer, sondern als Lesestube für Zeitschriften und Zeitungen genutzt wird. Die Benutzer folgten nicht unbedingt den kultur- oder bildungspolitischen Ambitionen der Bibliotheken bzw. ihrer Leitung (Kirkegaard 1948). Ähnlich verhielt es sich mit der Frage, ob Bibliotheken Unterhaltungsliteratur anschaffen und ausleihen durften oder ob sie unbedingt den nationalen Richtlinien zu folgen hätten. Diese wurden von der staatlichen Bibliotheksinspektion festgelegt, und hier ließ man sich von einem bürgerlichen Bildungsbegriff und utilitaristischen Nutzenkalkül leiten. Doch auch in dieser Frage hat sich letztendlich der eigensinnige Leser durchgesetzt (Ørum 2005).

Die Bibliotheken orientierten sich im Laufe der Zeit an den Wünschen und Bedürfnissen der Benutzer und gaben ihre pädagogischen Ambitionen und den starken Vermittlungsbegriff auf. Konsequenterweise änderte man die Bibliotheksgesetzgebung. Im Gesetz von 1964 konnte man daher lesen, dass die öffentlichen Bibliotheken Bildung, Ausbildung und Kultur dadurch fördern, dass sie Bücher und andere geeignete Materialien gratis zur Verfügung stellen. Die Formulierung *zur Verfügung stellen* signalisiert einen grundlegenden Wandel bezüglich der Aufgaben und des Selbstverständnisses der öffentlichen Bibliotheken. Die Bibliotheksbenutzer wurden nunmehr als mündige und informationskompetente Bürger betrachtet. Es wurde Abschied von der Vorstellung einer Mainstream-Kultur genommen; man stellte sich auf die zunehmende Individualisierung, kulturelle Differenzierung und Erlebnisorientierung ein. Lernen als aktive Vermittlung kulturpolitisch vorgegebener Inhalte und Ideale passte nicht mehr in eine sich schnell verändernde kulturpolitische Landschaft.

Die öffentlichen Bibliotheken Dänemarks sehen sich seit 1964 lieber in der Rolle eines Begleiters und Wegweisers in einer globalen Informationsgesellschaft denn als Wächter eines

nationalkulturellen Erbes. Mit dem Gesetz von 1964 war in Dänemark die Entwicklung zum Modell der *public library* weitgehend abgeschlossen. Die dänische Entwicklung zur *public library* ist der deutschen nicht ganz unähnlich, obwohl die kulturpolitischen Verwerfungen in Deutschland größer und die Widerstände gegen eine Öffnung der Bibliotheken nachhaltiger gewesen sind (Jochum 1993).

Interessanter- oder ironischerweise erlebt der starke Vermittlungsbegriff seit etwa zehn Jahren eine Renaissance. Etwa zeitgleich mit einer didaktischen Neuorientierung im Schul- und Ausbildungssektor (Jacobsen 2000; Damlund & Rander, 2004) beginnen sich auch Bibliotheken für Lernzentren, Lernwerkstätten und offenen Lern- und Vermittlungsformen zu interessieren. Im Jahre 2002 wurde in Vollsmose, einem Vorort von Odense, das erste Lernzentrum an einer öffentlichen Bibliothek eröffnet. Ein neues Bibliotheksmodell entstand, das nachfolgend von anderen Bibliotheken übernommen und weiterentwickelt worden ist.

Im Gegensatz zum Schulsektor sind offene Lern- und Vermittlungsformen in den Bibliotheken nicht Teil eines bereits vorgefundenen didaktischen Konzepts und eine Ergänzung zu traditionellen Vermittlungsformen. Vielmehr geht das pädagogische Interesse auf die Notwendigkeit zurück, stärker zwischen bibliothekarischen und pädagogischen Funktionen unterscheiden zu müssen. Der Zwang zur funktionellen Differenzierung lässt sich aus zwei unterschiedlichen Tendenzen herleiten. Zum einen erfordern stetig wachsende Informationsmengen und Globalisierung der Kommunikation eine stärkere bibliothekarische Präsenz im Vermittlungsprozess. Bibliotheken sind darum bemüht, die Informationskompetenz auch ressourcenstarker Benutzergruppen durch lernbezogene Aktivitäten zu verbessern – eine Aufgabe, die sich durchaus mit dem traditionellen Selbstverständnis der Bibliotheken vereinbaren lässt.

Zum anderen zeigte sich - verursacht durch Globalisierung und Diversifizierung von Lebenswelten, dass einige Benutzergruppen mehr kulturelles und soziales Orientierungswissen benötigten (Weisbjerg & Elbeshausen 2006). Die Vermittlung dieses Wissens sprengte aber, so die Erfahrungen in den Ballungszentren der multikulturellen Gesellschaft, den Rahmen des bibliothekarischen Informations- und Vermittlungskonzeptes. Wie dem nachfolgenden Zitat zu entnehmen ist, mussten Bibliothekare nicht nur Wissen organisieren und Informationen vermitteln, sondern ihren Benutzern oft auch erklären, worin die Relevanz der zur Verfügung gestellten Informationen besteht und wie diese Informationen praktisch umgesetzt werden können:

„Ich bin gezwungen, den Benutzern persönliche Kompetenzen zu vermitteln. Wir müssen ihnen Wissen vermitteln.“ ...“Wissen muss durch die Person weitergegeben werden, die dieses Wissen besitzt. Man kann nicht an ein Internetportal ‚Netzdoktor‘ verweisen – es würde sonderbar wirken, die Frauen aus Vollsmose [Frauen mit ethnischen Hintergrund; HE] auf ‚Netzdoktor‘ oder ähnliche Portale im Internet aufmerksam zu machen.“ (Interview mit Bibliotheksleiter und Leiter des Lernzentrums Vollsmose 2006)

Die Fragestellung, die in dem Zitat sichtbar wird, lässt sich sowohl informations- als auch lerntheoretisch abfassen. Informationstheoretisch wäre danach zu fragen, wie Benutzergruppen, die über begrenzte Fertigkeiten zur Rekontextualisierung von Informationen (Pawley 2003) verfügen, beim Wissens- und Kulturtransfer unterstützt werden können. Denn fehlt – aus welchen Gründen auch immer – die Möglichkeit, Informationen individuell zu bewerten, wird es schwer, diese in Wissen umformen und praktisch anwenden zu können (Niggli 2005).

Lerntheoretisch könnte man mit Bezug auf die pädagogische Hermeneutik hervorheben, dass im Zentrum einer Bildungsarbeit nicht die Vermittlung von sog. Realwissen zu stehen hat, sondern es um die Ausbildung hermeneutischer Fähigkeiten geht (Rittelmeyer & Parmentier (2001). Mit hermeneutischen Fähigkeiten ist der produktive Umgang mit der eigenen Lernbiographie, selbstreflexives Verstehen sowie transformatives und emanzipatorisches Lernen gemeint. Bibliothekare müssen, wollen sie sich dieser Aufgabe annehmen und den Wissens- und Kulturtransfer fördern, ihre Zurückhaltung gegenüber didaktisch begründetem und pädagogisch abgewogenem Handeln aufgeben. Sie müssen die Lernvoraussetzungen ihrer Benutzer kennen, Ziele der lernorientierten Praxis vorgeben, Lernprogramme und Lernstrategien zielgerichtet einsetzen, über Erfolgskontrollen nachdenken und für das Lernen im kulturellen und politischen Umfeld der Bibliotheken werben.

Nachfolgend werde ich darlegen, wie öffentliche Bibliotheken in Dänemark sich mit der Aufgabe, Lernaktivitäten und Lernstrategien zu entwickeln und zu begründen auseinandergesetzt und welche Erfahrungen sie dabei gemacht haben. Dabei konzentriere ich mich auf die Frage, was unter einem Lernzentrum zu verstehen ist und mit welchen Lerntheorien gearbeitet wurde. Abgeschlossen wird dieser Artikel mit Überlegungen zum Zusammenhang von Lernen und gegenseitiger Anerkennung.

Dem Artikel liegt eine Studie zugrunde, an der drei öffentliche Bibliotheken bzw. ihre Lernzentren mitwirkten. Die Studie wurde im Sommer 2005 begonnen und im Spätsommer 2006 beendet. Die Ergebnisse wurden in dem Bericht „Wissen im Dialog – Empowerment in offenen und geschlossenen Lernräumen an Bibliotheken“ zusammengefasst. (Berger & Elbeshausen 2007). Ziel der Untersuchung war es, die Lernaktivitäten, die didaktischen Konzepte, den organisatorischen Rahmen und das Selbstverständnis zu beschreiben sowie die Einbettung der Aktivitäten in das soziale und kulturelle Umfeld der Bibliotheken zu analysieren.

An der Studie, die von der dänischen Bibliotheksagentur gefördert wurde, nahmen die IT-Bibliothek Blågård (Kopenhagen), das Community Center Gellerup (Århus) und das Lernzentrum Vollmose (Odense) teil. Die IT-Bibliothek Blågård liegt in einem multikulturellen Stadtteil Kopenhagens. Der Ausländeranteil beträgt ca. 25 %, die Arbeitslosenzahl liegt bei knapp 5 %. Die beiden anderen Bibliotheken befinden sich in einem Gebiet mit einem Ausländeranteil von etwa 70 % und einer Arbeitslosenzahl von etwa 40 %.

Die Studie ist eine ethnographische Erkundung der unterschiedlichen Lernmilieus an Bibliotheken.

Lernzentrum – Dialog und Entwicklung

Die Einrichtung des ersten Lernzentrums war, wie bereits angedeutet, vor allem als eine Ausweitung klassischer Bibliotheksfunktionen gedacht. Die Einführung der Computer- und Kommunikationstechnologie hatte großen Einfluss auf Lernbegriff und die Lernaktivitäten. Die Informationssuche sollte durch die Technologie unterstützt und der Zugriff auf zentrale Kataloge und Datenbanken erleichtert werden. Zudem wurde Lernen als Kommunikation mit dem Computer und als über die Technologie vermittelte individuelle Wissensaneignung verstanden. Zu Beginn waren die Lernzentren hauptsächlich Informationszentralen, nur selten Dialog- oder Wissenszentren. Man kann von einer formellen, nicht aber von einer realen Integration des Lernens in die öffentlichen Bibliotheken sprechen.

Es zeigte sich schnell, dass ein solches Konzept nicht den Bedürfnissen der Benutzer entsprach. Das Konzept war statisch. Und so war es nicht weiter verwunderlich, dass der erhoffte Erfolg ausblieb. Die Benutzer blieben aus, da weder ihre Motivation noch ihre Lernaktivitäten nachhaltig gefördert wurden (Elbeshausen 2006, S. 60). Eine Änderung war notwendig. Diese bestand nicht so sehr darin, die räumliche Ausstattung zu verbessern oder technologisch aufzurüsten, sondern Lernraum, Technik, Vermittlung und Lernen zu vernetzen. Angelpunkt des neuen Lern- und Vermittlungsansatzes wurde das dialogische Prinzip, das im Folgenden anhand des Begriffs *Zone der nächsten Entwicklung* skizziert wird.

Zone der nächsten Entwicklung

Wygotskis Begriff *Zone der nächsten Entwicklung* (Wygotski 1964, S. 236) bezeichnet recht genau, was mit den Lernzentren an Bibliotheken bezweckt wurde. *Zone der nächsten Entwicklung* ist der Abstand, der zwischen dem tatsächlichen Entwicklungsstand eines Lernenden und dem potenziellen Entwicklungsniveau besteht. Das potentielle Entwicklungsniveau wird sichtbar, wenn ein Lernender Hilfe bei der Lösung eines Problems erhält und dadurch Aufgaben zu lösen vermag, die er ohne Unterstützung nicht oder nur unbefriedigend hätte lösen können. Die Hilfestellung kann sowohl von Erwachsenen als auch Gleichaltrigen, die sich bereits auf einem höheren Entwicklungsniveau befinden, kommen. Unterricht, der sich am potenziellen Entwicklungsniveau des Lernenden orientiert, muss hauptsächlich die dynamische Wissensaneignung fördern. Das kognitive Niveau eines Lernenden kann Ausgangspunkt nicht aber Ziel des entwicklungsorientierten Unterrichts sein. Für Wygotski gilt, dass sich die Pädagogik nicht an der kindlichen Entwicklung von gestern, sondern an der von morgen auszurichten habe (Wygotski 1964, S. 241).

Die *Zone der nächsten Entwicklung* wurde in den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts entwickelt und in den siebziger und achtziger Jahren wiederentdeckt. Bei der Neuentdeckung wird der Begriff aus seinem marxistischen Kontext herausgelöst und auf komplexe und widersprüchliche Lernumgebungen bezogen. Lernen und Entwicklung geschieht demnach in sozialen Situationen, in denen selbstgesteuerte und problemlösende Lernaktivitäten und die gelenkte Entdeckung von Wissen miteinander verknüpft werden (Brown & Campione 1994). Unterstützungsmaßnahmen in Form von Denkanstößen und Hilfestellungen durch den Lehrer werden unter dem Begriff *scaffolding* zusammengefasst. So haben sich z.B. Theorien des Fremdsprachen- oder Zweitspracherwerbs mit der Frage beschäftigt, wie Lernende sich gegenseitig beim Spracherwerb unterstützen können oder wie Lernumgebungen strukturiert sein müssen, die ein gemeinsames *scaffolding* fördern (Donato 1994).

An den Lernzentren hat man sich ähnliche Fragen gestellt. Dabei waren die Bibliotheken hauptsächlich an der Förderung von Selbstlernkompetenzen interessiert. Diese galten als wichtige Voraussetzung von selbstgesteuertem Lernen. Dabei kann man verschiedene Wege einschlagen. Ein Forschungsprojekt an der Universität Giessen hat z. B. die Frage zu beantworten versucht, wie Lernende individuell durch Lernangebote unterstützt werden können, in denen materieller Inhalt und inhaltsbezogene metakognitive Lernpraktiken verknüpft sind (Klingovsky 2006). Als Lösungen werden multimediale Selbstlernstrukturen vorgeschlagen, die den Prozess des selbstgesteuerten Lernens methodisch und didaktisch abzusichern helfen. *Scaffolding* durch Selbstlernarchitekturen bedeutet mehr und anderes als Frustrationen und Risiken beim Lernen zu begrenzen, den Lernenden zu motivieren oder die Komplexität einer Aufgabe zu verringern. Es geht hauptsächlich darum, reflexive Momente in die Lernpraktiken einzubauen und dem Lerngegenstand und Lernfähigkeiten anzupassen. Durch Selbstlernarchitekturen würde das selbstgesteuerte Lernen ein gutes Stück vorangebracht. In den Lernzentren hat man dagegen soziale Kompetenzen und kreative Lernformen verknüpft, um so aktive Wissensvermittlung und transformatives Lernen zu unterstützen. Ausgangspunkt waren Überlegungen von Yrjö Engeström, finnischer Professor für Pädagogik.

Engeström hat in einem bemerkenswerten Artikel (Engeström 1996) kritisiert, dass der Begriff *Zone des nächsten Entwicklung* allzu sehr auf rezeptive Lernformen und die Aneignung existierendes Wissens verengt worden sei; produktive und kreative Lernformen seien für die kognitive Entwicklung des Lernenden von größerer Bedeutung als die Aufnahme von Informationen. Außerdem müssten individualpsychologische Aspekte beim Lernen mit den gesellschaftlichen verknüpft werden, wolle man dem kulturhistorischen Ansatz Wygotskis gerecht werden. Engeström unternimmt deshalb einen umfassenden Rekonstruktionsversuch. *Zone des nächsten Entwicklung* wird dabei unmittelbar auf die gesellschaftliche Dynamik, das heißt auf die Produktion neuer Wissens- und Praxisformen bezogen. Der Abstand zwischen den Alltagshandlungen, in denen der aktuelle Kenntnisstand der Menschen mit seinen Begrenzungen aufgehoben ist, und die dynamischen Wissens- und Praxisformen seien durch Unterrichtsaktivitäten zu überbrücken (Engeström 1996, S. 141). Engeström geht es also nicht um Unterricht schlechthin, sondern um solche Aktivitäten, die

die zukünftige Entwicklung in sich aufnehmen. Der Begriff *Zone der nächsten Entwicklung* umfasst somit zwei Aspekte: die Entfaltung einer an der Zukunft orientierten Vermittlungstätigkeit und die Förderung neuer Praxisformen. Individuelles und gesellschaftliches Lernen lässt sich aus dieser Perspektive nicht voneinander trennen.

Die Lernzentren sind diesen Überlegungen gefolgt und haben sich zu Orten entwickelt, an denen selbst gesteuerte Lernprozesse das Ziel von Vermittlung und Unterricht ausmachen. Um dieses Ziel zu erreichen, bieten Bibliotheken reflexive Lernpraktiken an und fördern Selbstlernkompetenzen. Lernzentren sind im übertragenen Sinne ein Möglichkeitsraum, in dem sich der Lernende im Dialog mit anderen probeweise eine neue Sichtweise auf die Wirklichkeit erarbeiten kann. Der Möglichkeitsraum lässt sich inhaltlich mit folgendem Zitat beschreiben:

„No need is more fundamentally human than our need to understand the meaning of our experience. Free, full participation in critical and reflective discourse may be interpreted as a basic human right. This concept suggests an epistemological foundation for understanding such constructs rationality, freedom, objectivity, adult development, democratic participation, social responsibility, self-directedness, and adult education.”
(Mezirow 1990 S. 11)

Lerntheorien

Bei den folgenden Lerntheorien, die skizziert und deren Anwendung in Bibliotheken erörtert werden, handelt es sich um die *Theorie des situierten Lernens in Praxisgemeinschaften* (Lave & Wenger 2003) und um eine Theorie, die aus der Organisationstheorie stammt und in den letzten zwei Jahrzehnten unter der Bezeichnung *Appreciative Inquiry* (Cooperrider & Srivastva 1987) viele Anhänger gefunden hat.

Praxisgemeinschaften – gemeinsames Lernen in der Bibliothek

Am Lernzentrum Vollsmose haben die Bibliothekare sich intensiv mit dem lerntheoretischen Ansatz von Lave und Wenger (2003) auseinandergesetzt. Ausgangspunkt dieser Lerntheorie ist die Annahme, dass Lernen authentisch zu sein habe und deshalb in Situationen zu verankern sei, die lernintensiv sind.

„Wir konzentrieren uns hier auf Lernen durch Teilnahme und darauf, dass die Lernenden in Praxisgemeinschaften miteinander verbunden sind. Wissen und Kompetenzen werden nicht etwa durch Nachahmung oder traditionellen Theorieunterricht vermittelt. Wissen und Kompetenzen werden in der Teilnahme geformt. Inhalt der Lernprozesse ist die Frage, wie jemand Mitglied der Gemeinschaft wird, an der er/sie teilnimmt.“ (Selbstevaluationsbericht Vollsmose 2005)

Diese Aussage enthält zentrale Elemente der Lerntheorie von Lave und Wenger, geht aber gleichzeitig auf die besonderen sozialen und ethnischen Bedingungen in Vollsmose ein und gibt das Selbstverständnis des Lernzentrums wieder: durch pädagogisches Engagement einen Beitrag zur Integration vor allem jugendlicher Benutzer leisten zu wollen.

Lernen wird als aktiver sozialer Prozess, nicht als Nachahmung verstanden; außerdem soll es möglichst in der Verantwortung der Lernenden verbleiben. Dass Lernen eine Tätigkeit ist und nicht von der Situation abgelöst werden kann, in der und an der gelernt wird, ist hauptsächlich von konstruktivistischen Lerntheorien bzw. der Reformpädagogik betont worden. In der englischsprachigen Literatur umfasst der Begriff *situiertes Lernen* eine Reihe unterschiedlicher Ansätze, die von der *kognitiven Lehre (cognitive apprenticeship)* über die *gelenkte Teilnahme und Entdeckung* bis hin zur *prozessorientierten Aneignung (participatory appropriation)* reichen.

Lave und Wenger haben mit ihren Arbeiten wesentlich zur Verbreitung sozialverantwortlichen und situierten Lernens beigetragen. Mit situiertem Lernen ist mehr gemeint als die Tatsache, dass Denken und Handeln in einem bestimmbareren räumlichen und zeitlichen Kontext stattfinden. Lernen, Wissen und persönliche Entwicklung sind relationaler Art; die Bedeutung einer Situation liegt nicht von Anfang an fest, sondern wird jeweils von den Akteuren ausgehandelt.

Situiertes Lernen bedeutete in Vollsmose hauptsächlich, dass das Lernen selbst, d.h. sein Zweck und seine Form, zum Gegenstand einer konfliktträchtigen Auseinandersetzung wurde. Viele Jugendliche hatten schlechte Erfahrungen mit dem herkömmlichen Schul- und Ausbildungssystem; zudem wies ihre Lernbiographie Brüche und Abbrüche auf. Für sie war Lernen vor allem eine institutionell verankerte und entfremdende Aktivität, die oft mit persönlichen Niederlagen verbunden war. Das Lernzentrum Vollsmose musste von diesen Erfahrungen ausgehen und ihr Lernkonzept an den Bedürfnissen und Bedenken der Benutzer ausrichten. Deshalb wurden die Lernaktivitäten nicht inhaltlich, sondern relational und prozessual begründet. Die Jugendlichen sollten langfristig in Lernaktivitäten eingebunden werden; zudem sollten verbindliche Prozessstrukturen aufgebaut werden. Oftmals war es bereits ein Lernerfolg, wenn die Jugendlichen offen ein Interesse an ihren eigenen Lernaktivitäten zeigten sowie gemeinsam und kontinuierlich mit einem Wissensgebiet arbeiteten.

Praxisgemeinschaft und legitime periphere Teilnahme – beide Begriffe bezeichnen einen Weg zur strukturierten Aneignung von Wissen und Fertigkeiten sowie die gegenseitige Anerkennung und Achtung der am Lernprozess teilnehmenden Personen. Die Praxisgemeinschaft als Lerngemeinschaft besteht aus Personen, deren Zusammenarbeit über das gemeinsame Interesse am Gegenstand vermittelt ist, die Fertigkeiten und Wissensbestände aufbauen, die sich trotz ihrer Verschiedenheit gegenseitig respektieren lernen und deren Identität durch die Praxisgemeinschaft verändert wird (Lave und Wenger

2003, S. 132). Wenger unterstreicht, dass Praxisgemeinschaften nicht nur in formalisierten Lernumgebungen z. B. in Schule oder Universität, sondern auch im Alltag zu finden sind.

Im Lernzentrum Vollsmose wird *Praxisgemeinschaft* in dreifacher Hinsicht angewendet. Erstens ist sie die zentrale soziale Lerneinheit. Nicht die vorab definierte Lerngruppe oder der Einzelne, sondern die Gemeinschaft derer, die sich über ein Thema oder Interessengebiet - auch ad hoc -zusammengefunden haben, bilden die Gemeinschaft der Lernenden. Das Prinzip der Freiwilligkeit wird als ausschlaggebend für Lernerfolg und Integration in das Lernmilieu angesehen. Gemeinschaften können unterschiedlich groß sein. Ein zugegebenermaßen besonderes Beispiel ist die Kooperation eines 14-jährigen Jungen mit einem etwa 30 Jahre alten Mann; der 14-jährige bringt dem Älteren das Lesen bei.

Lave und Wenger weisen darauf hin, dass die Teilnahme an einer Praxisgemeinschaft ein Wert an sich ist. Es geht nicht nur um Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch um die Erfahrung über die aktive Teilnahme zu einem vollwertigen Mitglied der Gemeinschaft zu werden. Aus den Interviews geht hervor, dass das Erlebnis, Teil einer Gemeinschaft zu sein, oftmals genauso bedeutsam ist, wie die konkrete Hilfe, die man dort erhält. „Es war schlechtweg eine große Hilfe, Teil des Lernzentrums zu sein.“ Für einige Benutzer ist es besonders wichtig, dass dort immer jemand zu finden ist, mit dem man reden und sich austauschen kann.

Zweitens entscheiden Dialog und Interaktion zwischen den Lernenden darüber, ob eine Gruppe zu einer Lerneinheit wird oder über das Stadium einer Protolerngruppe nicht hinauskommt. Bildet sich eine Praxisgemeinschaft, weil Jugendliche z.B. Interesse an dem Thema professionelle Fußballerkarrieren haben, dann hängt die weitere Entwicklung davon ab, ob die Mitglieder eine gruppeninterne Hierarchie akzeptieren können, die sich aus den Kompetenzen und dem Wissensstand der einzelnen Mitglieder ergibt. Im Dialog muss geklärt werden, was gelernt und wie gelernt werden soll und wer die Verantwortung für die Wissensvermittlung übernimmt. Mittels Dialog und Interaktion fließen Erfahrung und Wissen in die Lerngemeinschaft ein. Dialog und Interaktion verändern die Beziehungen der Mitglieder ständig; es schält sich eine interne Arbeitsteilung heraus, die gleichzeitig Gegenstand der Reflexion und Veränderung ist. Schließlich werden die Resultate des jeweiligen Lernprozesses in einem Zuwachs an dialogischer, kognitiver und Interaktions-Kompetenz erkennbar. Die Mitarbeiter des Lernzentrums Vollsmose überlassen es den Mitgliedern weitgehend selbst, ihre Praxis- und Lerngemeinschaften zu organisieren. Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen ist so wesentlich, dass die Mitarbeiter sich darauf beschränken, die Gruppe praktisch zu begleiten; sie sorgen dafür, dass technische oder organisatorische Hindernisse beseitigt werden, respektieren aber ihre Autonomie, auch indem sie ihr keine Vorschriften machen, wie der Lernprozess zu gestalten ist.

Drittens sind Praxisgemeinschaften soziale Einheiten, in denen die Identität ihrer Mitglieder in strukturierter Weise entwickelt wird. Das Strukturierungsprinzip wird von Lave und Wenger auf den etwas umständlichen Begriff *legitime periphere Teilnahme* (*legitimate*

peripheral participation) gebracht. Damit ist zum einen gemeint, dass – ähnlich wie bei der Meisterlehre – Wissen nicht abstrakt vermittelt, sondern durch tätige Teilnahme an Arbeitsaufgaben angeeignet wird. Zum anderen wird Identität über Tätigkeit und Arbeit vermittelt. Die peripheren Tätigkeiten sind – auf die Gesamtheit des Arbeitsprozesses bezogen – notwendige Verrichtungen; zudem enthalten sie das Versprechen, die Arbeit der Experten kennen zu lernen und später selber ausführen zu dürfen.

Identität durch Teilnahme war ein zentrales Moment bei der Arbeit mit Jugendlichen in Vollsmose. Teilnahme – so die Annahme – fördert nicht nur die soziale Interaktion, sondern stuft auch den Stellenwert sog. kultureller Identitätsmarker herab. Demonstrative Ethnizität, Verwendung ethnischer Kollektivsymbole oder die Benutzung hybrider Sprechformen, die das soziale Milieu normalerweise prägen, spielten in den Praxisgemeinschaften am Lernzentrum eine nebengeordnete Rolle. Jugendliche mit dänischem und ausländischem Hintergrund arbeiteten gemeinsam an einem Projekt, ohne dass Ethnizität diese Arbeit wesentlich beeinflusst hat. Mit anderen Worten: Status, Rolle und Identität leiteten sich aus der Einstellung zum gemeinsamen Projekt und nicht aus den sonst gängigen Stereotypen ab. Das erfolgreiche Meistern der Aufgaben schuf ein Selbstverständnis und ein Erfahrungsfundament, die die Praxisgemeinschaften zu einem Ort sozialer und kultureller Integration haben werden lassen. Themenzentriertes Arbeiten, Lernen und Identitätsbildung ergänzten sich am Lernzentrum Vollsmose zu einem praktikablen Lernkonzept, das den Bedürfnissen und Erfahrungen der Lernenden entgegenkam.

Abschließend sind zwei Dinge anzumerken. Das Konzept *Praxisgemeinschaft* hat sich, wie gesagt, als trag- und funktionsfähig erwiesen. Doch haben die Mitarbeiter des Lernzentrums dieses Konzept vor allem in der Arbeit mit Jugendlichen zwischen 14 und 25 Jahren angewendet. Ob situiertes und selbstgesteuertes Lernen auch in der Arbeit mit anderen Altersgruppen funktioniert, müsste genauer untersucht werden; dabei wäre zu überprüfen, ob ältere Benutzer mit Migrationshintergrund eine proaktive oder reaktive Haltung zum Lernen und Unterricht haben. Der zweite Punkt greift die Frage auf, ob selbst gesteuertes und entdeckendes Lernen nicht auch dazu führen können, dass sich Lernende ihr Wissen auf ineffektive Weise aneignen und es zu Missverständnissen kommen könnte. Diese Frage wurde von Brown und Campione (1994) aufgeworfen. Um mögliche Umwege oder Irrwege bei der Aneignung neuen Wissens zu vermeiden, setzen sie auf *gelenktes Entdecken* (*guided discovery*). Die Lernenden werden auf ihrer Entdeckungsreise nicht allein gelassen, sondern erhalten Hilfe und Unterstützung von Experten. Ob ein solcher Ansatz mit dem Selbstverständnis der Mitarbeiter und der Lernenden am Lernzentrum Vollsmose vereinbar ist, müsste ebenfalls genauer untersucht werden. Zusammenfassend kann man sagen: im Lernzentrum Vollsmose hat man die sozialen Relationen beim Lernen, nicht den Gegenstand des Lernens in den Vordergrund gestellt; die *Praxisgemeinschaft* wurde zu einer Lernform für Jugendliche entwickelt, die mit traditionellem Unterricht und Buchwissen keine guten Erfahrungen machten, die aber davon ausgehen, dass Lernen zur Erreichung eigener Ziele notwendig ist.

„Appreciative Inquiry“ – Methode des Lernens und der Anerkennung

Wertschätzende und anerkennende Erkundung – Anmerkungen zur Theorie

*Appreciative Inquiry*¹ (AI) wurde vor etwa 20 Jahren in den USA entwickelt und wird hauptsächlich in privaten Unternehmen und öffentlichen Organisationen eingesetzt. Ziel des Ansatzes ist es, mittels klarer methodischer Vorgaben und einer begeisternden Sprache verschüttete bzw. unentdeckte innovative Potentiale in Organisationen und bei ihren Mitarbeitern freizusetzen. Der Rahmen dieses Ansatzes sind die Organisation und ihre Mitarbeiter. Interessenten (*stakeholder*) können, wenn notwendig, in den Lern- und Veränderungsprozess einbezogen werden.

Ein erster umfassender Aufsatz zur Theorie des *Appreciative Inquiry* wurde 1987 von Cooperrider und Srivastva vorgelegt, die sich in Forschung und Lehre mit *Organizational Behavior* befassen. Ihre Grundidee entnehmen sie dem Konstruktivismus, wo zwischen einer Wirklichkeit erster und zweiter Ordnung unterschieden wird. Die Wirklichkeit erster Ordnung umfasst die objektiven Eigenschaften der vorgefundenen Realität, die Wirklichkeit zweiter Ordnung dagegen Sinnzuschreibungen und Bedeutungssysteme. Cooperrider und Srivastva behaupten nun in *Appreciative Inquiry in Organizational Life* (1987), dass die Organisationsforschung sich bislang nie ernsthaft mit Normen, Ideologien, Werten und Paradigmen einer Organisation, d.h. mit der Wirklichkeit zweiter Ordnung befasst habe. Vielmehr habe ihr Bestreben darin bestanden, strukturelle Probleme dadurch zu lösen, dass sie schrittweise einen Wandel in der Wirklichkeit erster Ordnung herbeizuführen versuche.

Sie gehen – im Sinne der generativen Theorie Kenneth Gergens (2000) – weiter davon aus, dass alle Muster sozialen Handelns veränderbar seien und diese Veränderungen durch neue Deutungsmuster herbeigeführt werden. Der Einfluss positiver Sinnzuschreibungen und Imaginationen auf die Handlungsentwürfe und die Handlungsweisen von Menschen sei so bedeutend, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis umgekehrt werden müsse. Der Gebrauchswert einer Theorie sei vor allem daran zu messen, in welchem Umfang sie neue Möglichkeiten für soziales Handeln eröffne und ob es zu einem normativen Dialog darüber komme, wie sich Organisationen neu organisieren können. Cooperrider (1990) fasst die Theorie des AI in drei Prinzipien zusammen:

1. Organisationen sind das Ergebnis eines positiven Gedankens;
2. bei wiederkehrenden Schwierigkeiten ist nicht ein Mehr an Problemlösung, sondern ein Mehr an Wertschätzung nötig;

¹ Für die Bezeichnung *Appreciative Inquiry* (AI) gibt es keine feste deutsche Übersetzung. Häufig findet man Ausdrücke wie wertschätzende Erkundung oder wertschätzende Erkundung und Entwicklung oder wertschätzende Befragung. Im Dänischen hat sich – und das ist nicht unerheblich bei der Bewertung dieses Ansatzes – neben Wertschätzung auch der Begriff Anerkennung durchgesetzt. Man spricht von wertschätzender und anerkennender Untersuchung, Methode oder Dialog.

3. das Management habe daher vor allem solche Aktivitäten und Entwürfe zu fördern, die zu neuen und besseren Leitbildern für die Praxis führen.

Seine Prinzipien korrespondieren mit dem sog. 4-D Zirkel, der als methodisches Werkzeug den organisatorischen Wandel in die Wege leiten und strukturieren soll: Discovery (Entdeckung), Dream (Traum), Design (Design) und Destiny (Schicksal) sind Schritte auf dem Weg in eine bessere, d.h. produktivere und erfolgreichere Zukunft (Cooperrider & Whitney 2005). Organisatorischer Wandel wird als Veränderung bereits existierender und als Schaffung wertschätzender Organisationen definiert. Ist der 4-D Zirkel das methodische Werkzeug, das dem Veränderungsprozess eine Form gibt, dann ist der ebenbürtige Dialog das Medium, in dem sich der Wandel vollzieht. Es gilt, den inneren Dialog einer Organisation zu erkunden und zu verstehen, um ihn entsprechend verändern zu können. Lernen im Sinne von AI ist ein Akt des *Reframing*, was bedeutet, dass die bisherige Praxis dadurch verändert wird, dass gängige Deutungsmuster schrittweise durch neue ersetzt werden. Dialog und Selbstreflexion führen dazu, dass bisheriges Denken und Handeln in einem neuen Licht erscheint. Es werden kognitive Grenzen überschritten. Weil der Dialogprozess offen für alle ist, darf es keine thematischen Begrenzungen oder spezifische Zielvorgaben geben. Nur der unbehinderte Dialog vermag kreative Potentiale freizusetzen. AI macht sich das Paradox zu eigen, dass ein Zustand sich wirklich verändert hat, wenn die Veränderung als wirklich erlebt wird.

AI wurde nicht nur bei Veränderung von Unternehmen verwandt. Die kanadische Expertin, Gervase Bushe hat gezeigt (1998), wie AI bei der Teambildung oder Konfliktlösung in Arbeitsgruppen eingesetzt wird. In Chicago wurde AI bei der Stadtteilentwicklung und der Arbeit mit Großgruppen erfolgreich verwendet. Unter dem Motto „understand what is, imagine what can be, create what will be“ hat die Organisation „Imagine Chicago“ Menschen dabei geholfen, das Chicago der Zukunft zu entwerfen (Browne & Jain 2002).

Appreciative Inquiry im Community Center Gellerup (CCG)

Im CCG, das außer der Bibliothek auch andere öffentliche Einrichtungen und private Initiativen umfasst, hat man sich aktiv mit AI befasst. Zentrale methodische Instrumente wurden verwendet, um ein Community Center-Konzept² zu adaptieren und den sozialen und kulturellen Bedingungen vor Ort anzupassen. Außerdem haben die Bibliothekare in ihrer Arbeit mit ethnischen Minoritätsgruppen die wertschätzende und anerkennende Methode verwendet, um Bürgereinbindung und Bürgerbeteiligung zu fördern. Nachfolgend werde ich

² Der Community Center Begriff stammt aus den USA. Durch die bessere Verankerung örtlicher Einrichtungen sollte das soziale Kapital auf der Gemeindeebene gestärkt werden und die soziale und kulturelle Integration verbessert werden. Das Center in Gellerup nimmt multifunktionelle Aufgaben wahr und ist je nach Bedarf: Jobcenter, Gesundheitscenter, Hausaufgabenhilfe, Informationscenter und klassische Bibliothek. Die Benutzung hängt im Wesentlichen davon ab, ob das Konzept lokal verankert werden konnte. Eine Auswertung des neuen Ansatzes wurde von Andersen & Frandsen (2007) vorgenommen.

mich nicht mit der lernenden Organisation, sondern mit kulturellen und sozialen Lernprozessen der Benutzergruppen und AI befassen.

Öffentliche Bibliotheken sind in Dänemark kommunale Einrichtungen und daher den politischen Vorgaben auf Gemeindeebene verpflichtet. Was das CCG und die Bibliothek in Gellerup anbetrifft, ist die wertschätzende und anerkennende Methode direkt an ein langfristiges Projekt zur Stadtteilerneuerung geknüpft, das zur Hälfte vom EU-Strukturfond für regionale Entwicklung finanziert wird. In Århus hat man sich Chicago zum Vorbild genommen, auch weil es dort gelungen ist, mittels der wertschätzenden und anerkennenden Methode die Nahgesellschaft zu revitalisieren.

Bei der Stadtteilerneuerung in Århus wurde nach einer Organisationsstruktur gesucht, durch die sich dieses Vorhaben deutlich von anderen kommunalen Initiativen der Stadt abgrenzen ließ. Mit Hilfe der wertschätzenden und anerkennenden Methode entwickelten Bürger und Mitarbeiter der Stadtverwaltung neue Interaktions- und Kommunikationsformen. Vor allem sollte der Abstand zwischen Bürger und Verwaltung verringert und die soziale und kulturelle Integration aller Bevölkerungsgruppen beschleunigt werden. AI hat sich dabei bewährt, positiv auf alle Beteiligten eingewirkt, konstruktive Energien freigesetzt und das Interesse der Bürger an ihrem Stadtteil erhöht – so die Leiterin des Projektes (Mikkelsen 2006). Mit Wertschätzung ist die Achtung des Einzelnen als Menschen und mit Anerkennung der Respekt vor seinen Fertigkeiten, Möglichkeiten und Begrenzungen gemeint.

Ähnlich enthusiastisch äußert sich die Leiterin des Community Centers über die Vorzüge von AI. Im Abschlussbericht des internationalen Projektes *Libraries as Gateways to the Integration of Immigrants in the EU* (Multicultural Center Prague 2006) wird in dem Beitrag aus Gellerup hervorgehoben, dass der Interaktion mit den Benutzern eine wertschätzende Gesinnung und Dialogform zugrunde gelegt wird und dass solche Angebote und Aktivitäten, die ein Erfolg gewesen sind, weiter verbessert werden und mit Träumen, Wünschen und Gegenentwürfen zur real existierenden Wirklichkeit gearbeitet wird. Das folgende Zitat spiegelt sehr gut den Sprachduktus sowie den Geist der wertschätzenden und anerkennenden Methode und die Stimmung am CCG wider:

„Libraries are well placed to act as lever in creating hopes and in making dreams come true. But in order to do so, libraries must change continuously to remain relevant for children as well as for adults.” (Hedelund 2006)

Die permanente Ausbildung und Entwicklung der Mitarbeiter und die lernende Organisation sind eine wesentliche Voraussetzung – so die Annahme – dafür, dass Gegenentwürfe zu einer düsteren Wirklichkeit erarbeitet und realisiert werden können. Die lokale Bibliothek wird zu einer institutionalisierten Utopie und phantastischen Institution erklärt, die anderen lokalen Einrichtungen und ethnischen Gruppen neue Wege bei der Integration in die dänische Gesellschaft aufzeigt. Es bleibt abzuwarten, ob Bibliotheken immer ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden können.

AI und Lernen in der Bibliothek

Die Frage, ob Appreciative Inquiry (AI) ein brauchbarer Lernansatz ist, kann nicht einfach beantwortet werden, unter anderem weil Lernaktivitäten in Bibliotheken sehr unterschiedlich aussehen können. Selbstinitiiertes Lernen, traditionelle Unterrichtsformen, individuelle Beratungsgespräche und handlungsorientiertes Lernen in Stadtteilprojekten sind verschiedene Lernformen – nicht zu jeder dieser Lernformen passt AI gleich gut. Grundsätzlich kann man jedoch feststellen, dass die Vermittlung von Wissen durch eine wertschätzende und anerkennende Einstellung gefördert wird. Das bejahende Menschenbild und der Optimismus wirken sich positiv auf Lernen und Entwicklung in der Nahgesellschaft aus.

Schwieriger ist es schon sich vorzustellen, ob und wie AI sich auf Lernen in Bibliotheken übertragen lässt. Im Gegensatz zu privaten oder öffentlichen Unternehmen sind Bibliotheken offene soziale und multifunktionale Räume. Bei Organisationen kann man zwei Dinge voraussetzen, die beim Publikumsverkehr in Bibliotheken fehlen. Zum einen kann in Unternehmen von einem Grundbestand an gemeinsamen Erfahrungen, einem mehr oder weniger klaren Organisationsziel und von einer gewissen Identifikation der Mitarbeiter mit der Organisation ausgegangen werden. Zum anderen verpflichten sich die Teilnehmer am Ende einer jeden wertschätzenden Untersuchung, neue Zielsetzungen, Werte und Normen gemeinsam zu realisieren, auch um den Erfolg der Organisation zu sichern.

Beide Voraussetzungen sind in Situationen offenen Lernens nicht zwangsläufig gegeben. In Bibliotheken ist der Erfahrungshintergrund der Benutzer bzw. Lernenden in der Regel sehr unterschiedlich – besonders wenn man sich nicht auf bestimmte Zielgruppen beschränkt. Eine gegenseitige Verpflichtung kann bestenfalls auf einer freiwilligen Übereinkunft beruhen. Man kann eine Bibliothek benutzen, ohne deren Ziele und Werte zu teilen. Auch teilen Lernende und Bibliothekare kein gemeinsames Schicksal (*destiny*) wie in einem Unternehmen. Beides erschwert die Anwendung von AI; es sind zusätzliche pädagogische und inkludierende Maßnahmen erforderlich, um Lernen kompetent und erfolgreich zu begleiten. Eine pädagogisch abgesicherte Methodik fehlt aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch. Der Lernansatz beschränkt sich im Wesentlichen darauf, durch den anerkennenden Dialog beim Lernenden ein Streben nach mehr Lernen freizusetzen (Elmholdt 2006). Wie Selbstlernkompetenzen systematisch aufgebaut werden können kann nicht zufriedenstellend beantwortet werden.

Überdies wird beim AI vom Idealtypus der Gemeinschaft ausgegangen; nicht die Koexistenz widersprüchlicher Interessen, sondern die Verbindung durch Symbole und Werte prägt diese Sozialform und ist der Ausgangspunkt für eine wertschätzende Anerkennung. Ungleiche Verteilung von symbolischer und reeller Macht, Interessengegensätze und verschiedene Zielvorstellungen spielen aufgrund der sozialintegrativen Ausrichtung von AI eine untergeordnete Rolle. Das Dialogprinzip setzt Offenheit und Gleichwertigkeit voraus.³

³ Was die Methodologie von AI angeht, so besteht offensichtlich ein Widerspruch zwischen dem erkenntnistheoretischen Ausgangspunkt, demzufolge gute Theorie vor allem generativ und praxisanleitend ist,

Stadtteilarbeit, besonderes in sozialen und kulturellen Ghettos, kann das Vorhandensein von Interessengegensätzen nicht ausschließen. Lernen bedeutet auch, eine in sich widersprüchliche Wirklichkeit verändern zu wollen und zu können und Formen gegenseitiger Anerkennung respektieren und akzeptieren zu können. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, dass das CCG die wertschätzende Untersuchung um die von Honneth (Honneth 1993; Fraser & Honneth 2003) entwickelten Begriffe *gegenseitige Anerkennung und Verteilungsgerechtigkeit* erweitert (Nielsen 2007).

Bei AI ist normalerweise die Organisation das Subjekt des Lernens und der Veränderung. Das CCG hat es aber mit Personen und Gruppen zu tun, die oftmals über unzureichende Kenntnisse der dänischen Kultur verfügen. Folgt man dem Grundgedanken des AI und definiert Lernen als Intervention in und *Reframing* von bislang gültigen Wirklichkeitsannahmen, so sind, wie Mezirow (1990) gezeigt hat, Lernprozesse aufwendig und langwierig. Lebensgeschichtliche Erfahrungen und kognitive Strukturen sind Teil des Veränderungs- und Lernprozesses. Es stellt sich die Frage, welche Lernangebote die öffentlichen Bibliotheken diesen Gruppen machen können, um den Prozess des *Reframing* unterstützen und begleiten zu können.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die wertschätzende und anerkennende Untersuchung im CCG sehr anerkannt ist, was sicher mit der optimistischen Grundhaltung und dem enthusiastischen Sprachduktus der Methode zusammenhängt. Zudem harmoniert die Idee der dänischen Volksbibliothek (folkebibliotek) sehr gut mit den sozialintegrativen Intentionen dieses Lernansatzes. Lernen als *Reframing* von bewährten Wirklichkeitsauffassungen verlangt aber ein langfristiges Engagement und eine Vereinbarung über die Unterrichtsziele, eine Kenntnis der Lernbiographie und der Lernvoraussetzungen und den bewussten Einsatz von Methoden, um die vereinbarten Ziele zu erreichen. Ob sich diese Vorgaben allein mittels der wertschätzenden und anerkennenden Untersuchung erreichen lassen, müsste genauer untersucht werden.

Lernen und Anerkennung

An einigen dänischen Bibliotheken hat sich in den letzten zehn Jahren eine eigenständige Lernkultur entwickelt, die zum einen von bibliothekarischer Vermittlungsethik und zum anderen von pädagogischen Prinzipien des Lernens geprägt wurde. Ein Ausgleich bzw. Kompromiss von gegensätzlichen Einstellungen und Erwartungen zum Lernen musste gefunden werden, denn Lernen in Bibliotheken sollte – so der professionelle Anspruch der Bibliothekare – den Lernenden selbst überlassen bleiben. Sich für Lernen, Vermittlung und

und dem methodischen Prinzip, wo von der Offenheit und Gleichwertigkeit im Dialog ausgegangen wird. Elmholdt (2006) spricht von einem Paradox und einem naiven Lernprinzip, weil Lernen hauptsächlich als die Entfaltung der Möglichkeiten verstanden wird, die jedem Menschen innewohnen.

Unterricht zu interessieren, sollte nicht dazu führen, dass man Gefallen am Erziehen findet. Bibliotheken bzw. ihre Lernzentren sollten Orte des freien Lernens bleiben.

Doch eigensinnige Benutzer hatten etwas Anderes im Sinne. Besonders in den ethnischen Ballungsgebieten reichte die bibliothekarische Vermittlungsethik nicht aus, um die Lernbedürfnisse einer großen Benutzergruppe und deren Bedarf an kulturellem Orientierungswissen hinreichend zu befriedigen. Vermittlung und Lernen, aber auch Erziehung wurden in Situationen von unterschiedlicher pädagogischer Intensität miteinander verbunden. Bibliothekare praktizierten Erziehung und Lernen, ohne dies eigentlich zu wollen. Zumindest wurde nicht offen darüber gesprochen. Lernen sollte sich weiterhin ereignen und gewissermaßen eigenverantwortlich und selbst gesteuert stattfinden – und das, obwohl alle Beteiligten wussten, dass die Selbstlernkompetenzen im sozialen Umfeld der Bibliotheken aus verschiedenen Gründen kaum vorhanden waren.

Die drei Bibliotheken, die an der Studie über Lernen und Empowerment in multikulturellen Nahgesellschaften teilnahmen, haben zwei unterschiedliche Lernkonzepte entwickelt. Im ersten Fall sollte Jugendlichen dabei geholfen werden, soziale Verantwortung und Lernlust wiederzuentdecken. Es zeigte sich, dass die Bibliothek als Ort des Lernens von einer Zielgruppe anerkannt wurde, die der traditionellen Beschulung eher skeptisch gegenüberstand. Das Konzept des *situierten Lernens* und der *Praxisgemeinschaft* half den Bibliothekaren und den Lernenden, dem Lernen einen neuen Sinn zu geben und Lernprozesse selbstverantwortlich zu organisieren. Im zweiten Fall wollte die Bibliothek, gemeinsam mit anderen kulturellen und sozialen Einrichtungen, zum selbstentwickelnden Lernen anregen. Der soziale Kontext der Lerninitiative war der Stadtteil; ihr Ziel war die Einbeziehung aller Mitbürger in die sozialen und kulturellen Systeme der Gesellschaft; ihr Mittel war das wertschätzende und anerkennende Gespräch, durch das Fähigkeiten entdeckt und Kompetenzen gefördert werden sollten. Man bediente sich dem *Appreciative Inquiry*, einer Theorie, die für lernende Organisationen entwickelt wurde und die sich von einer Änderung des Sprachspiels positive Auswirkungen auf strukturelle Gefüge einer sozialen Einheit erhofft.

Die Lernzentren an den Bibliotheken haben, so viel lässt sich sagen, dazu beigetragen, dass die soziale Wertschätzung des Einzelnen und der ethnischen Gruppe gestiegen ist. Die Bibliotheken haben, wenn auch in bescheidenem Umfang, daran mitgewirkt, dass gesellschaftliche Anerkennungs- und Kompetenzsysteme akzeptiert werden; sie haben zudem die Selbstwertschätzung durch soziales Lernen gefördert. Was den öffentlichen Bibliotheken in Dänemark fehlt, ist ein tragfähiges Lernkonzept für offene Lernräume, das sowohl Eigeninitiative fördert als auch Kontinuität sichert.

Literatur

Andersen, J. & Frandsen, M. (2007) Fra bibliotek til lokalsamfundscener - evaluering af Community Center Gellerup. Roskilde Universitets Center. Research Papers fra MOSPUS nr. 1/07

Berger, Å & Elbeshausen, H. (2007) Viden i dialog – empowerment i bibliotekets åbne og lukkede læringsrum. Forbindelser - Et tidsskrift om kulturel mangfoldighed. www.forbindelser.dk/artikel.php?id=55 (geprüft 19.09.2007)

Brown, AL & Campione, J.C. (1994) Guided Discovery in a Community of Learner. In: K. McGilly (ed.) Classrooms Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice.

Bushe, GR (1998). Appreciative Inquiry with Teams. The Organization Development Journal 16:3 pp. 41-50: www.gervasebushe.ca/aiteams.htm (geprüft 19.09.2007)

Cooperrider, DL (1990) Positive Image, Positive Action: The Affirmative Basis of Organizing. In: Srivastva, S. & Cooperrider, DL (1990) Appreciative Management and Leadership. The Power of Positive Thought and Action in Organizations. San Francisco: Jossey – Bass Publishers. www.stipes.com/aichap2.htm (geprüft 19.09.2007)

Cooperrider, DL & Srivastva, S (1987) Appreciative Inquiry in Organizational Life. Research in Organizational Change and Development, Vol.1, S: 129-169: www.appreciative-inquiry.org/AI-Life.htm (geprüft 19.09.2007)

Cooperrider, DL & Witney, D. (2005) Appreciative Inquiry. A Positive Revolution in Change. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers

Damlund, V & Rander, H. (2004) Udvikling af didaktikken i Det Åbne Læringscenter. AGORA (3/04): www.cvustork.dk/arg0304a08.asp (geprüft 19.09.2007)

Donato, R. (1994) Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.) Vygotskian Approaches in Second Language Research. Norwood: Ablex Publishing Company.

Elbeshausen, H. (2006). Viden i Dialog – empowerment i bibliotekets åbne og lukkede læringsrum. København: Danmarks Biblioteksskole. Forbindelser - Et tidsskrift om kulturel mangfoldighed: www.forbindelser.dk/pdf/Rapport_VideniDialog.pdf (geprüft 19.09.2007)

Elmholdt, C. (2006) Værdsættende anerkendende udforskning. Erhvervspsykologi : tidsskrift om udvikling, dialog, ledelse, organisation. Vol. 4/3 S: 22-35.

Engeström, Y. (1996). Den Nærmeste Udviklingszone som den basale kategori i pædagogisk psykologi. In: Hermansen, M (Red.) Fra læringens horisont. Århus: Klim.

Fraser, N. & Honneth, A. (2003) Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Gergen, K. (2000) Virkelighed og relationer. Tanker om sociale konstruktioner. København: Dansk psykologisk Forlag.

Hedelund, L. (2006) Community Center Gellerup: From Everyday Practice to Method Development – a Danish Public Library Case. In: Multicultural Center Prague, Libraries as Gateways to the Integration of Immigrants in the EU. Prague 2006.

Honneth, A. (1993) Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Jacobsen, AN (2000) Åbne læringscentre – hvorfor og hvordan? Temahefte udgivet af Undervisningsministeriet. : www.statensnet.dk/pligtarkiv/15 (geprüft 26.07.2007)

Jochum, U. (1999) Kleine Bibliotheksgeschichte. Stuttgart: Reclam

Kirkegaard, P. (1948) Folkebibliotekerne i Danmark. Det Danske Selskab.

Klafki, W. (1998) Pädagogisches Verstehen - eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. Archiv der Universität Marburg.
<http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k09.html> (geprüft 20.07.2007)

Klingovsky, U. (2004) Professionalisierung und multimediale Selbstlernarchitekturen. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/klingovsky04_01.pdf (geprüft 16.08.2007)

Lave, J. & Wenger, E. (2003) Situeret læring og andre tekster. København: Hans Reitzels Forlag.

Mezirow, J. (1990) How Critical Reflection triggers transformative Learning. In: Mezirow and Associates. Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Nielsen, LB (2007) Sundhedshuset – en sundhedsfremmende indsats for børnefamilier. In: Andersen, J. & M. Frandsen. Fra bibliotek til lokalsamfundscener - evaluering af Community Center Gellerup. Roskilde Universitets Center. Research Papers fra MOSPUS nr. 1/07.

Niggli, A. (2005) Die Passung von Instruktion und Selbstlernen als Grundelement arrangierter Lernwelten. In: R. Voss (Hrsg.) LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg: Auer Verlag.

Ørum, A. (2005) Folkebiblioteket i samfundet : et rids af 100 års historie. In: Dyrbye, M et al. Det stærke folkebibliotek : 100 år med Danmarks Biblioteksforening. Danmarks Biblioteksforening, Danmarks Biblioteksskole.

Pawley, C. (2003) Information literacy: a contradictory coupling. *The Library Quarterly*. Vol. 73 No. 4 S: 422-452.

Rittelmeyer, C & Parmentier, M. (2001) Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Schmidt, S. (2005) Selbstorganisation und Lernkultur. In: R. Voss, R. (Hrsg.) *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*. Heidelberg: Auer Verlag.

Skouvig, L. (2006) Hvordan bibliotekaren opstod – et historisk perspektiv på bibliotekarprofessionen i Danmark i perioden 1880 – 1920. In: T. Schreiber & Elbeshausen, H. (Hrsg.) *Bibliotekarerne. En profession i et felt af viden, kommunikation og teknologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Siebert, H. (2005) Nachgefragt: Die Konstruktion lebenslangen Lernens. I: R. Voss (Hrsg.) *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*. Heidelberg: Auer Verlag.

Taylor, C. (1992) *Multiculturalism and „The Politics of Recognition”*. Princeton: Princeton University Press.

Weisbjerg, B. & Elbeshausen, H. (2006) Ildsjælernes professionalisering – fra indvandrerbibliotekar til integrationsbibliotekar. In: T. Schreiber & H. Elbeshausen (Udg.) *Bibliotekarerne. En profession i et felt af viden, kommunikation og teknologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Wygotski, LS (1964) *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer Verlag.