

Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland

D i s s e r t a t i o n
zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae (Dr. phil.)

eingereicht

an der Philosophischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin

von Alexandra Corinna Roth, Master of Arts

Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin: Prof. Dr. Julia von Blumenthal

Dekan der Philosophischen Fakultät: Prof. Dr. Geert Keil

Erstgutachterin: Prof. Dr. Vivien Petras

Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Eva Matthes

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität
Augsburg

Datum der Einreichung: 26.09.23

Datum der Disputation: 14.12.23

Abstract – Zusammenfassung

Der Begriff Bildung weist ein enormes Spektrum unterschiedlicher Bedeutungszuschreibungen auf und ist Gegenstand diverser Diskurse. Auch Öffentliche Bibliotheken bedienen sich des Terminus und nehmen für sich einen Bildungsauftrag in Anspruch. Eine begriffliche Präzisierung dessen, was sie konkret mit Bildung verbinden, bleibt dabei jedoch außen vor. Dem bibliothekarischen Bildungsbegriff mangelt es insofern an einer theoretischen Fundierung und an semantisch-konzeptioneller Klarheit. Die vorliegende Arbeit untersucht daher, nach welchem Verständnis bzw. Ideal von Bildung Öffentliche Bibliotheken in Deutschland agieren. Ein Schwerpunkt dabei ist die Frage, inwieweit bibliothekarische Bildungsvorstellungen mit den gegenwärtigen umfassenden Digitalisierungs- und Mediatisierungsprozessen in Verbindung stehen. Dem Erkenntnisinteresse entsprechend werden zunächst in einer analytisch-synoptischen Herangehensweise ausgewählte Bildungstheorien vorgestellt und miteinander verglichen. Darauf aufbauend wird gezeigt, inwieweit es Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen diversen Bildungsauffassungen einerseits und den Handlungsfeldern Öffentlicher Bibliotheken andererseits gibt. Auf diesen literaturgestützt-analytischen Teil der Arbeit folgt die Darstellung einer quantitativ angelegten Studie. Mittels einer Online-Umfrage unter Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland werden Thesen, die sich aus den theoretischen Vorarbeiten ergeben, geprüft. Der quantitative Ansatz wird sodann mit einer qualitativen Befragung in Form von Experteninterviews, die der Vertiefung einzelner Aspekte dient, verknüpft.

„Bildung“ is a specific german concept. The term is not clearly defined and has multiple meanings. For example, it might be associated with self-cultivation, formation, a well-educated person or with a certain state of mind. Just like many other actors, public libraries use that term. But it remains unclear what they mean when they speak of „Bildung“. Finding this out, is the core question of this dissertation. One key aspect here is the question if the digital revolution is connected with the concept of „Bildung“ of public libraries in Germany. To find answers to the research questions, the dissertation includes a theoretical part which gives an overview of different concepts of „Bildung“ and the roots of the term. In addition to that, a comparative analysis of different meanings of „Bildung“ and the self-image and the actions of the public libraries in Germany is presented. The theoretical part is followed by the description of a quantitative study: An online-survey among public libraries in Germany was conducted to test several hypotheses that are based on the previous conclusions and explanations. To gain more information, the dissertation uses a qualitative approach as well: Several expert interviews were conducted to explore relevant aspects and details.

Danksagung

Mein Dank gilt all den Menschen, ohne die ich diese Dissertation nicht hätte erstellen können. Insbesondere danke ich Frau Prof. Dr. Vivien Petras für die Betreuung meiner Arbeit. Ihre konstruktiven Hinweise haben mir stets weitergeholfen und ich verdanke es ihren vielen positiven Rückmeldungen, dass ich bis zum Schluss motiviert geblieben bin. Frau Prof. Dr. Eva Matthes danke ich für die Zweitbetreuung, für ihre pädagogische Expertise und ihre Hinweise zur Verbesserung der bildungstheoretischen Anteile der vorliegenden Arbeit.

Ich danke darüber hinaus all den Menschen, die sich die Zeit genommen und die Mühe gemacht haben, an der Online-Befragung bzw. an den Experteninterviews teilzunehmen. Ich schätze das wirklich sehr! Ebenso danke ich allen Pretester*innen des Fragebogens und des Interviewleitfadens. Für die Ratschläge bzw. fachliche Beratung in Sachen Statistik möchte ich mich zudem bei Frau Dr. Ulla Wimmer und Herrn Patrick Krennmair von FU:stat bedanken!

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern und meiner Großmutter.

Inhaltsverzeichnis

Abstract – Zusammenfassung.....	I
Danksagung.....	II
Abkürzungsverzeichnis.....	VIII
Abbildungsverzeichnis.....	X
Tabellenverzeichnis.....	XI
Editorische Anmerkungen.....	XIII
1. Einführung.....	1
1.1. Problembereich und Forschungsstand.....	2
1.2. Fragestellung und Zielsetzung.....	7
1.3. Schwerpunktsetzungen der Arbeit.....	9
1.4. Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit.....	10
2. Bildung als komplexes, wandelbares Konzept.....	14
2.1. Vorstellung ausgewählter bildungstheoretischer Positionen.....	15
2.1.1. Bildungskonzepte von der Antike bis zur Aufklärung.....	16
2.1.2. Neuhumanistisches Bildungsideal: Wilhelm von Humboldt.....	19
2.1.3. Bildungskanon.....	24
2.1.4. Kategoriale Bildung und neues bzw. zeitgemäßes Allgemeinbildungskonzept: Wolfgang Klafki.....	28
2.1.5. Kritische Bildungstheorie: Heinz-Joachim Heydorn.....	35
2.1.6. Transformatorische Bildungstheorie: Hans-Christoph Koller.....	40
2.1.7. Strukturelle Bildungstheorie: Winfried Marotzki.....	44
2.1.8. Ökonomisierung von Bildung.....	50
2.1.9. Weitere Vorstellungen von Bildung.....	54
2.2. Vergleichende Betrachtung: Das Modell der Erziehungs- und Bildungstheorien (EBT-Modell).....	55
2.2.1. EBT-Modell: Ebene A (pädagogische Praxis und Handlungsregeln).....	56
2.2.2. EBT-Modell: Ebene B (pädagogisches Theoriefundament).....	59
2.2.3. EBT-Modell: Ebene C (anthropologische Grundlagen und Annahmen)...	63
2.2.4. EBT-Modell: Ebene D (soziohistorische Kontextbedingungen).....	68

2.2.5.	EBT-Modell: Ebene E (Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin)	69
2.3.	Abgrenzung zu themenverwandten Begriffen.....	69
2.3.1.	Wissen, Sozialisation, Erziehung	70
2.3.2.	Kompetenz	70
2.3.3.	Lebenslanges Lernen	75
2.4.	Zwischenfazit	77
3.	Bildung, Medialität und Digitalität.....	78
3.1.	Medienbildung als medienpädagogische Subdisziplin.....	78
3.2.	Literaturüberblick	78
3.3.	Medienbegriff	79
3.4.	Medienhistorischer und -kultureller Überblick.....	80
3.5.	Strukturelle Medienbildung	82
3.6.	Risikofelder im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung.....	84
3.7.	Zwischenfazit	85
4.	Öffentliche Bibliotheken in Deutschland in der Informations- bzw. Wissengesellschaft	86
4.1.	Bibliothekstypologie	86
4.1.1.	Sparten und Typen	87
4.1.2.	Rechtliche Situation und Trägerschaft	88
4.2.	Zielgruppen.....	89
4.3.	Selbstverständnis.....	90
4.4.	Angebots- und Aufgabenspektrum im Bildungskontext	92
4.5.	Zwischenfazit	97
5.	Angebot und Selbstverständnis deutscher Öffentlicher Bibliotheken aus bildungstheoretischer Perspektive	98
5.1.	Prozessorientierte Perspektiven auf Bildung	98
5.1.1.	Bildung als Aneignung	98
5.1.2.	Bildung als Prozess der Auseinandersetzung	99
5.1.3.	Bildung als Gestaltung der Persönlichkeit sowie des Selbst- und Weltverhältnisses.....	101
5.2.	Ergebnis- und zielorientierte Perspektiven auf Bildung.....	103
5.2.1.	Bildung als Gut oder Ausrüstung	103

5.2.2.	Bildung als Bewusstseinszustand oder Haltung	104
5.3.	Zwischenfazit	105
6.	Quantitative Erhebung: Forschungsdesign und Methode.....	107
6.1.	Erkenntnisleitendes Interesse und Hypothesen.....	107
6.2.	Untersuchungsgegenstand und Planung der Auswahl	109
6.3.	Erhebungsmethode.....	110
6.3.1.	Stichprobe	110
6.3.2.	Form der Erhebung.....	111
6.3.3.	Konzeption des Fragebogens	113
6.4.	Durchführung der Online-Umfrage	116
6.5.	Datenaufbereitung und Rücklauf.....	117
6.6.	Beurteilung der Daten	118
6.7.	Auswertung.....	120
7.	Ergebnisse der quantitativen Erhebung	121
7.1.	Ergebnisse zu den Hypothesen A. 1 und A. 2: Auslegung des bibliothekarischen Bildungsbegriffs und Selbstreflexion	121
7.2.	Ergebnisse zu den Hypothesen B. 1, B. 2 und B. 3: Homogenität bzw. Heterogenität von Bildungsauffassungen und damit verbundene Faktoren ...	134
7.3.	Ergebnisse zu den Hypothesen C. 1, C. 2 und C. 3: Digitalität und Trägerschaft	140
7.4.	Zwischenfazit	143
8.	Qualitative Erhebung: Forschungsdesign und Methode.....	144
8.1.	Erkenntnisleitendes Interesse und Schwerpunkte	144
8.2.	Untersuchungsgegenstand und Überlegungen zur Fallauswahl.....	146
8.3.	Erhebungsmethode.....	146
8.3.1.	Stichprobe	146
8.3.2.	Form der Erhebung.....	148
8.3.3.	Konzeption des Interviewleitfadens.....	148
8.4.	Durchführung der Experteninterviews	149
8.5.	Datenaufbereitung und Ausschöpfungsquote.....	150
8.6.	Beurteilung der Daten	152
8.7.	Auswertung.....	153

9.	Ergebnisse der qualitativen Erhebung	156
9.1.	Einzelfallbetrachtungen	156
9.2.	Vergleichende Betrachtung	165
9.2.1.	Ergebnisse zu den Aspekten a. 1 und a. 2: Selbsteinschätzung, Bildungswirksamkeit und Selbstreflexion	165
9.2.2.	Ergebnisse zu den Aspekten b. 1, b. 2 und b. 3: Einflussfaktoren auf das Bildungshandeln und -verständnis	168
9.2.3.	Ergebnisse zu den Aspekten c. 1 bis c. 5: Digitalität und Trägerschaft ..	170
9.3.	Zwischenfazit	180
10.	Diskussion	181
10.1.	Befunde zu Subfrage a: Konnex: Bildungstheorien – bibliothekarisches Bildungsverständnis	181
10.2.	Befunde zu Subfrage b: Konnex: Bibliothekarisches Bildungsverständnis – strukturelle Verortung	183
10.3.	Befunde zu Subfrage c: Konnex: Öffentliche Bibliotheken – Bildung – Digitaler Wandel	184
10.4.	Schlussfolgerungen	186
11.	Zusammenfassung und Ausblick	188
11.1.	Beitrag der Studie	188
11.2.	Methodische Bewertung	189
11.3.	Forschungsperspektiven	191
11.4.	Schlusswort	191
12.	Literatur- und Quellenverzeichnis	193
13.	Anhang	237
13.1.	Online-Umfrage	237
13.1.1.	Anschreiben	237
13.1.2.	Fragebogen	240
13.1.3.	Codebuch	254
13.1.4.	Dokumentation der Datenaufbereitung und -überprüfung	259
13.2.	Experteninterviews	265
13.2.1.	Anschreiben	265
13.2.2.	Leitfaden	271

13.2.3. Interviewbericht.....	276
13.2.4. Transkriptionszeichen.....	277
13.2.5. Codierleitfaden.....	278
13.3. Digitaler Anhang	284

Abkürzungsverzeichnis

A.:	Absatz. Gemeint ist die Nummer des Absatzes in einem Transkript
Abb.:	Abbildung
ACRL:	Association of College & Research Libraries
ADM:	Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V.
A. R.:	Alexandra (Corinna) Roth, Kürzel der Verfasserin
ASI:	Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V.
BDB:	Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände
BID:	Bibliothek & Information Deutschland
BMBF:	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWi:	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
BVM:	Berufsverband Deutscher Markt- und Sozialforscher e.V.
DBS:	Deutsche Bibliotheksstatistik
dbv:	Deutscher Bibliotheksverband e.V.
D.G.O.F.:	Deutsche Gesellschaft für Online-Forschung e.V.
DStGB:	Deutscher Städte- und Gemeindebund
E.:	Expert*in
EBT-Modell:	Modell Erziehungs- und Bildungstheorien
FBS:	Fragebewertungssystem
GATS:	General Agreement on Trade in Services
hbz:	Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen
HK:	Hauptkategorie
I.:	Interviewende
IBM:	International Business Machines Corporation
IFLA:	International Federation of Library Associations and Institutions
KI:	Konfidenzintervall
KMK:	Kultusministerkonferenz
N:	Grundgesamtheit(en)
n:	Stichprobe(n)
OECD:	Organisation for Economic Cooperation and Development

PISA: Programme for International Student Assessment
SK: Subkategorie
Tab.: Tabelle
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
unv.: unverständlich
vbw: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ausgewählte didaktische Implikationen der vorgestellten bildungstheoretischen Positionen. Quelle: Eigene Darst.	59
Abb. 2: Bildungsanlässe, -auffassungen und -ziele der vorgestellten bildungstheoretischen Positionen. Quelle: Eigene Darst.	63
Abb. 3: Menschenbildannahmen ausgewählter bildungstheoretischer Positionen. Quelle: Eigene Darst.	67
Abb. 4: Ausgewählte bildungstheoretische Positionen im Zeitverlauf. Quelle: Eigene Darst.	68
Abb. 5: Gegenüberstellung bildungstheoretischer und bibliothekarischer Perspektiven. Quelle: Eigene Darst.	106
Abb. 6: Anteilswerte für die Verwendung des Bildungsbegriffs für verschiedene Sachverhalte in Prozent (Fragebogenseite 6). Quelle: Eigene Darst.	122
Abb. 7: Anteilswerte in Prozent zu den Orientierungsoptionen, die bei der Gestaltung von Bildungsangeboten genutzt werden (Fragebogenseite 8, Mehrfachnennungen, n = jeweils 269). Quelle: Eigene Darst.	132
Abb. 8: Anteilswerte für die Bewertung des Bildungspotenzials bibliothekarischer Angebote (Fragebogenseite 9). Quelle: Eigene Darst.	135
Abb. 9: Sachverhalte, für die der Begriff der Digitalen Bildung meistens verwendet wird (Fragebogenseite 18, n = 86). Quelle: Eigene Darst.	141
Abb. 10: Ausrichtung der bibliothekarischen Bildungsangebote an den Vorstellungen der jeweiligen Trägerschaft (Fragebogenseite 13, n = 189). Quelle: Eigene Darst.	142
Abb. 11: Kategoriensystem mit Haupt- und Subkategorien. Quelle: Eigene Darst.	154

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Teilpopulationen, Grundgesamtheit und Stichprobe. Quelle: Eigene Darst.	111
Tab. 2: Struktur des Fragebogens. Quelle: Eigene Darst.	114
Tab. 3: Rücklauf pro Teilpopulation. Quelle: Eigene Darst.	118
Tab. 4: Mediane (1 = stimme nicht zu bis 5 = stimme stark zu) für Teilaspekte, die von den Befragten mit Bildung verbunden werden (Fragebogenseite 10). Quelle: Eigene Darst.	122
Tab. 5: Konfidenzintervalle für Anteilswerte in Prozent. Bezugsgröße: Einschätzung, welche Aspekte in welchem Ausmaß zu Bildung gehören (Fragebogenseite 10). Quelle: Eigene Darst.	123
Tab. 6: Beispiele für unerwartete Korrelationen zwischen Teilaspekten, die von den Befragten mit Bildung verbunden werden (Fragebogenseite 10). Quelle: Eigene Darst.	124
Tab. 7: Mediane (1 = stimme nicht zu bis 5 = stimme stark zu) für die Bedeutung und mögliche Auswirkungen von Bildung (Fragebogenseiten 15 und 16). Quelle: Eigene Darst.	125
Tab. 8: Konfidenzintervalle für Anteilswerte in Prozent. Bezugsgröße: Auswirkungen von Bildung (Fragebogenseiten 15 und 16). Quelle: Eigene Darst.	126
Tab. 9: Beispiele für erwartungskonforme Korrelationen zwischen Aspekten, die von den Befragten mit Bildung verbunden werden und den Auswirkungen, die sie selbiger zuschreiben (Fragebogenseiten 10, 15 und 16). Quelle: Eigene Darst.	127
Tab. 10: Beispiele für nicht-erwartungskonforme Korrelationen zwischen Aspekten, die von den Befragten mit Bildung verbunden werden und den Auswirkungen, die sie selbiger zuschreiben (Fragebogenseiten 10, 15 und 16). Quelle: Eigene Darst.	128
Tab. 11: Mediane (1 = geringes bis 3 = großes Bildungspotenzial) für die Bewertung des Bildungspotenzials bibliothekarischer Angebote (Fragebogenseite 9). Quelle: Eigene Darst.	129
Tab. 12: Konfidenzintervalle für Anteilswerte in Prozent. Bezugsgröße: Einschätzung des Bildungspotenzials unterschiedlicher bibliothekarischer Angebote (Fragebogenseite 9). Quelle: Eigene Darst.	130
Tab. 13: Beispiele für erwartungskonforme Korrelationen zwischen Aspekten, die von den Befragten mit Bildung verbunden werden und dem Bildungspotenzial, das sie verschiedenen Bibliotheksangeboten zuschreiben (Fragebogenseiten 9 und 10). Quelle: Eigene Darst.	131

Tab. 14: Beispiele für nicht-erwartungskonforme Korrelationen zwischen Aspekten, die von den Befragten mit Bildung verbunden werden und dem Bildungspotenzial, das sie verschiedenen Bibliotheksangeboten zuschreiben (Fragebogenseiten 9 und 10). Quelle: Eigene Darst.....	131
Tab. 15: Konfidenzintervalle für Anteilswerte in Prozent. Bezugsgröße: Orientierungsmöglichkeiten zur Gestaltung von Bildung als Handlungsfeld (Fragebogenseite 8, Mehrfachnennungen möglich, n = jeweils 269). Quelle: Eigene Darst.....	133
Tab. 16: Beispiele für erwartungskonforme Korrelationen zwischen der Relevanz von Bildung als Handlungsfeld und der Bedeutung bzw. den Auswirkungen, die selbiger von den Befragten zugeschrieben werden (Fragenbogenseiten 4, 15 und 16). Quelle: Eigene Darst.....	136
Tab. 17: Beispiele für erwartungskonforme Korrelationen zwischen der Profilierung der befragten Einrichtungen und ihrer Einschätzung des Bildungspotenzials verschiedener bibliothekarischer Angebote (Fragenbogenseiten 7 und 9). Quelle: Eigene Darst.....	136
Tab. 18: Beispiele für nicht-erwartungskonforme Korrelationen zwischen bibliothekarischen Rollen und Aspekten, die seitens der Befragten mit Bildung verbunden werden (Fragebogenseiten 7 und 10). Quelle: Eigene Darst.	137
Tab. 19: Beispiele für Korrelationen zwischen dem Versorgungsbereich der befragten Einrichtungen und Variablen zum Bildungsverständnis (Fragebogenseiten 9, 10, 15, 16 und 19). Quelle: Eigene Darst.	139
Tab. 20: Konfidenzintervalle für Anteilswerte in Prozent. Bezugsgröße: Kommunikation gegenüber dem Träger (Fragebogenseite 14, n = 258). Quelle: Eigene Darst.	141
Tab. 21: Konfidenzintervalle für Anteilswerte in Prozent. Bezugsgröße: Agieren der Bibliothek als Instanz zur Stärkung von Kompetenzen im digitalen Bereich (Fragebogenseite 7, n = 266). Quelle: Eigene Darst.	141
Tab. 22: Stichprobenplan für die Experteninterviews. Quelle: Eigene Darst.....	147
Tab. 23: Struktur des Interviewleitfadens. Quelle: Eigene Darst.	149
Tab. 24: Codebuch. Quelle: Eigene Darst.....	254
Tab. 25: Datenaufbereitung und -überprüfung. Quelle: Eigene Darst.....	259
Tab. 26: Ergänzungen aus den Freitextfeldern. Quelle: Eigene Darst.....	262
Tab. 27: Dokumentation des Umgangs mit Auffälligkeiten. Quelle: Eigene Darst.....	263
Tab. 28: Interviewbericht. Quelle: Eigene Darst.	276
Tab. 29: Codierleitfaden. Quelle: Eigene Darst.	278

Editorische Anmerkungen

In der vorliegenden Arbeit wird im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit eine genderbewusste Sprache verwendet. Entsprechend kommen bei der Bezeichnung von Personen bzw. Gruppen nach Möglichkeit neutrale Begriffe zum Einsatz wie zum Beispiel „Lernende“, „Beschäftigte“, „Mitglieder“ etc. Wo dies nicht möglich ist, wird das Gendersternchen verwendet, so etwa bei „Bibliothekar*innen“. Bei Eigennamen oder wortimmanent erfolgt eine solche Angleichung nicht. Entsprechend werden Ausdrücke wie „Experteninterview“ nicht abgeändert. Der Einsatz des Gendersternchens erfolgt nur bei Gruppen von Menschen, nicht jedoch bei Organisationen, Körperschaften, Institutionen etc. Eine Angleichung von Begriffen wie „Träger“ wird folglich nicht vorgenommen.

Die Arbeit nutzt dem Thema entsprechend zahlreiche historische Quellen. Wörtliche Zitate verbleiben hierbei im Original. Sie werden weder geschlechtsneutral umformuliert noch an die derzeit geltenden Rechtschreibregelungen angepasst.

In Anlehnung an Wimmer (2018, S. 15) wird „Öffentliche Bibliothek“ in der vorliegenden Arbeit als Gattungsbegriff aufgefasst und entsprechend großgeschrieben. Gleiches gilt im Übrigen für Ausdrücke wie „Digitaler Wandel“ oder „Kulturelle Bildung“, die als Eigennamen verstanden werden. Ebenfalls den Erläuterungen Wimmers (2018, S. 34) folgend, wird „wissenschaftliche Bibliothek“ kleingeschrieben, da es sich hierbei nicht um einen generischen Begriff handelt, sondern das Adjektiv „wissenschaftlich“ lediglich den Charakter der entsprechenden Einrichtungen bezeichnet.

1. Einführung

Bildung ist einer der traditionsreichsten und komplexesten Begriffe der pädagogischen Terminologie. Er ist charakterisiert durch ein breites Spektrum an Konnotationen und theoretischen Konzeptualisierungen (vgl. Behrmann 2006, S. 9; Niesyto 2018, S. 64). Das Fehlen einer eindeutigen semantischen Bestimmung des Bildungsbegriffs liegt insbesondere in seiner langen Historie und damit einhergehender Bedeutungsverschiebungen begründet. Diese Unbestimmtheit prädestiniert ihn für unterschiedliche Auslegungen bzw. Interpretationen und ist ambivalent. Denn sie birgt die Gefahr, dass der Bildungsbegriff inhaltlich verarmt, sozusagen entleert wird (vgl. Grunert 2012, S. 7; Nipkow 1977, S. 205; Sander 2014, S. 7). Vogel (2019, S. 102) und Lenzen (1997, S. 949) sprechen in diesem Zusammenhang von einem Container-Wort, also einem sprachlichen Ausdruck, der sehr beliebig ausgefüllt werden kann. Andererseits ist es gerade die fehlende semantische Begrenzung, die es ermöglicht, den Bildungsbegriff für sich verändernde gesellschaftliche, kulturelle und politische Gegebenheiten fruchtbar zu machen. Er lässt sich so stets aufs Neue mit Leben füllen.

Aufgrund der Offenheit des Bildungsbegriffs ist es nicht verwunderlich, dass er längst nicht mehr nur in pädagogischen Kontexten Verwendung findet. Verstärkt nehmen beispielsweise auch Politik und Wirtschaft auf ihn Bezug. Dies zeigt sich anschaulich in Neologismen und Komposita wie „Bildungsdilemma“, „Bildungsplaner“, „Bildungsökonomie“ etc. (vgl. Böhm 2001, S. 92; Prüwer 2009, S. 9). Das zunehmende Interesse an Bildung dürfte in Zusammenhang mit der Entwicklung von der Industrie- zu einer Informations- und Wissensgesellschaft stehen (vgl. Boenicke 1998, S. 413). Diese Beschreibung der aktuellen Sozialstruktur ist zwar nicht konkurrenzlos, betont jedoch in einzigartiger Weise, dass Wissenschaft und Technik mittlerweile alle Lebensbereiche stark beeinflussen. So strukturieren zum Beispiel neue Informations- und Kommunikationstechnologien zwischenmenschliche Beziehungen. Des Weiteren übernimmt Wissen zunehmend die Rolle klassischer Produktionsfaktoren wie Arbeit, Eigentum oder Boden (vgl. Stehr 1994, S. 11f.). Künstliche Intelligenz in Form von Sprachassistenten, Recommendersystemen etc. ist Teil des Alltags geworden. Die durch den Digitalen Wandel evozierte rasante Entwicklung immer neuer wissenschaftlicher Informations- und Kommunikationstechnologien erweitert die Handlungsoptionen der Menschen gewaltig. Gleichzeitig gehen damit Risiken und Abhängigkeiten einher, etwa, wenn Neue Medien zur Verbreitung von Falschinformationen genutzt werden oder die Individuen keine Kontrolle mehr über die Verwendung ihrer ins Netz eingespeisten personenbezogenen Daten haben. Bildung mutet als das Mittel der Wahl an, um diese radikalen Veränderungen bewältigen bzw. Missstände überwinden zu können (vgl. Grunert 2012, S. 7; Rieger-Ladich 2019, S. 13). Mehr noch: Bildung erscheint als Voraussetzung für Lebenschancen, gesellschaftliche Teilhabe und als unabdinglich zur Vermeidung sozialer Exklusion (vgl. Schäfer 2011, S. 7). Ihre Relevanz wird daher von unterschiedlichen Seiten und aus verschiedenen Interessen heraus nachdrücklich betont.

Aus dieser Perspektive zeichnet sich hier ein wichtiges Handlungsfeld insbesondere für Öffentliche Bibliotheken ab. Letztere können definiert werden als Einrichtungen, die ihre

Bestände sowie Dienstleistungen der gesamten Bevölkerung zur Verfügung stellen und neben der allgemeinen Informationsversorgung auch der Freizeitgestaltung dienen (vgl. Gantert/Hacker 2008, S. 16). Dass Öffentliche Bibliotheken für sich einen Bildungsauftrag postulieren und diesen, wie an ihrem Angebotsspektrum erkennbar ist, ernst nehmen, ist entsprechend naheliegend. Denn einerseits besitzen sie aufgrund ihrer Reichweite und Offenheit das Potenzial, prinzipiell allen Menschen Zugang zu Information bzw. Wissen zu ermöglichen und damit Bildungsprozesse zu initiieren. Andererseits blicken Öffentliche Bibliotheken auf eine lange Tradition der Wissensbewahrung und -vermittlung zurück, die ihr Selbstverständnis bis heute prägt (vgl. Süle 1976; Wimmer 2018).

Der Bildungsbereich hat, so kann an dieser Stelle bereits festgestellt werden, für Öffentliche Bibliotheken seit jeher einen hohen Stellenwert. Im Kontext der Veränderungen, die der Digitale Wandel mit sich bringt, nimmt die Relevanz dieses Handlungsfeldes zu und wird mit neuen Aufgaben konturiert. Die bereits erwähnte Konnotationsvielfalt des Bildungsbegriffs stellt dabei eine besondere Herausforderung dar. Denn je uneindeutiger ein Ausdruck, desto schwieriger wird es, sich zu dem Inhalt, den er bezeichnet, zu positionieren. Die vorliegende Arbeit versteht sich daher als Versuch, das Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken aufzuhellen. Obgleich hier der Fokus der Dissertation liegt, darf nicht vergessen werden, dass in Bildungsvorstellungen zumeist normative Ebenen eingelagert sind, die sich auf die zu erreichenden Ziele des Bildungshandelns beziehen. „Ein Bildungsideal ist ein Wunschbild von der leiblich-seelisch-geistigen Endbeschaffenheit eines sich in diesen 3 Schichten entfaltenden Menschen“ (Spranger 1955, S. 18). Der Titel der Dissertation verweist daher darauf, dass sich die inhaltliche Auslegung des Bildungsbegriffs kaum von bestimmten Idealvorstellungen trennen lässt.

1.1. Problembereich und Forschungsstand

Ein Forschungsvorhaben, das intendiert, das Agieren Öffentlicher Bibliotheken bildungstheoretisch zu verorten, hat konsequenterweise interdisziplinären Charakter. Es berührt einerseits verschiedene Domänen der Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Dies sind in erster Linie die Bereiche Bibliothekssoziologie und -politik, die hier recht weit gefasst verstanden werden. Andererseits berührt das Thema verschiedene Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft. Dazu gehören insbesondere die Bereiche Bildungstheorie, -philosophie und -geschichte.

Der eben angesprochene Aspekt der Interdisziplinarität bedingt, dass die vorliegende Arbeit sowohl den bildungstheoretischen als auch den bibliothekswissenschaftlichen Forschungsstand berücksichtigen muss. Im Sinne einer Methodenkritik ist dabei darauf hinzuweisen, dass hier kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann. Dazu ist die Fülle an Publikationen den Bildungsbegriff betreffend schlicht zu groß, was, Asmussen (2020, S. 1) folgend, den Diskurs über die Thematik unüberschaubar macht. Ähnlich verhält es sich mit der Diskussion um die Aufgaben, Rollen, den Anspruch etc. der Öffentlichen Bibliotheken, da es sich hierbei, wie Wimmer (2018, S. 22) darlegt, um ein „Grundthema des

bibliothekarischen Diskurses“ handelt. Eine lückenlose Aufarbeitung des bildungstheoretischen und des bibliothekswissenschaftlichen Forschungsstandes kann insofern im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden. Die nachstehenden Ausführungen verstehen sich daher nicht als erschöpfende Erschließung des Forschungsfeldes, sondern sollen einen Überblick über dessen Struktur und Facettenreichtum ermöglichen. Dazu wird insbesondere auf solche Werke verwiesen, die synoptisch-übergreifenden Charakter haben. Die Literaturhinweise zu speziellen Aspekten, etwa den genauer zu analysierenden Bildungstheorien oder zur Thematik der Digitalität, folgen in den späteren Kapiteln.

Bildungstheoretischer Forschungsstand

Den bildungstheoretischen Forschungsstand betreffend sind im Kontext der vorliegenden Arbeit zunächst solche Quellen relevant, die sich schwerpunktmäßig mit Bildung als insbesondere pädagogischem Terminus befassen. Entsprechende Darstellungen finden sich beispielsweise bei Gudjons und Traub (2020, S. 205-218), Koller (2021) oder auch bei Hörner (2010). Gemeinsam ist diesen Ausführungen, dass sie sich, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung, um eine begriffliche Einordnung sowie teilweise um die Abgrenzung zu anderen Termini bemühen. Mit verschiedenen Auslegungen des Bildungsbegriffs bzw. dessen Bedeutungswandel beschäftigen sich schwerpunktmäßig unter anderem Horlacher (2011), Dohmen (1978), Durdel (2002), Becker (1992) und Froese (1962). Eine Analyse verschiedener Bestimmungen des Terminus in kritisch-reflexiver Perspektive findet sich bei Grzesik (2016). Den Zusammenhang der spezifisch deutschen Bildungsidee mit dem Begriff der Kultur indes arbeitet Bollenbeck (1994) heraus. Daneben sind solche Arbeiten hervorzuheben, die Bildungstheorien systematisieren bzw. einen Überblick über selbige und den damit verbundenen Diskurs geben. Zu nennen sind diesbezüglich etwa grundlegende Einführungen in die Thematik wie von Dörpinghaus, Poenitsch und Wigger (2013), Borst (2016) oder auch Rieger-Ladich (2019). Hier erfolgen unter anderem sehr ausführliche Auseinandersetzungen mit bildungstheoretischen Konzepten. Die Vielschichtigkeit und der Facettenreichtum diverser Theorieentwürfe wird insbesondere in Zusammenstellungen verschiedener Schlüsseltexte unterschiedlicher Bildungstheoretiker*innen, Pädagog*innen etc. sichtbar. Zu nennen sind hier exemplarisch die von Baumgart (2007), Hastedt (2012) sowie von Pleines (1978) herausgegebenen und zum Teil mit ausführlichen Kontextinformationen versehenen Anthologien. Um die Verflechtungen zwischen zeit- bzw. geistesgeschichtlichen Strömungen und der Bildungsthematik besser nachvollziehen zu können, eignen sich zur vertiefenden Lektüre die Publikationen von Fuchs (2019), Krüger (2012) und Matthes et al. (2021). Beachtenswert sind darüber hinaus Arbeiten, die den Fachdiskurs um den Bildungsbegriff seit etwa den 1960er-Jahren, als sich der Terminus einiger Kritik ausgesetzt sah, widerspiegeln. Denn darin finden sich unter anderem Vorschläge und Ansätze, inwiefern Bildung als Begriff neu gefüllt werden könnte bzw. müsste, um aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten zu genügen. Zu nennen sind hier exemplarisch die von Hansmann und Marotzki (1988a; 1989), Hoffmann (1999b) sowie die von Killius, Kluge und Reisch (2002; 2003) herausgegebenen Aufsatzsammlungen.

Erstaunlicherweise jedoch haben sich „mit einer phänomenologischen Annäherung an den Bildungsbegriff [...] bislang nur wenige empirische Untersuchungen befasst“ (Reich/Tippelt 2005, S. 487). Hervorzuheben sind hier die bereits etwas älteren Studien von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966) sowie von Schlömerkemper (1988; 1991). Eine neuere Untersuchung zu Konnotationen des Bildungsbegriffs im Alltagsverständnis wurde von Barz und Tippelt (2004) durchgeführt.

Bibliothekswissenschaftlicher Forschungsstand

Neben der bildungstheoretischen Quellenlage ist im Kontext der vorliegenden Arbeit auch die bibliothekswissenschaftliche Fachliteratur in den Blick zu nehmen. Relevant sind dabei zunächst grundlegende Einführungen in das deutsche Bibliothekswesen bzw. -system. Hervorzuheben sind diesbezüglich etwa die Arbeiten von Gantert und Hacker (2008), Seefeldt und Syré (2017) sowie von Rösch, Seefeldt und Umlauf (2019). Die Autoren erläutern darin unter anderem Fachbegriffe, die Rahmenbedingungen, unter denen Öffentliche Bibliotheken agieren sowie wichtige Handlungsfelder der Einrichtungen. Dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit entsprechend sind darüber hinaus solche Quellen relevant, die sich mit dem bibliothekarischen Selbstverständnis und Aufgabenspektrum befassen. Denn die Eigenwahrnehmung einer Einrichtung oder eines Einrichtungstypus, das heißt die Rolle und der Auftrag, die selbige zu erfüllen gedenken, können die Entscheidung, welche Leistungen angeboten bzw. priorisiert werden, beeinflussen. Darin liegt eine unmittelbare Verbindung zu denjenigen Handlungsfeldern, die Öffentliche Bibliotheken im Bildungsbereich verorten. Relevant sind in diesem Zusammenhang insbesondere bibliothekspolitische Stellungnahmen seitens der Interessenvertretungen. Diese haben deskriptiven, aber auch oft appellativen Charakter. Die International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) und die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994; 2022) beispielsweise äußern sich dezidiert zu Ethos, Aufgaben, Rollen und Funktionen Öffentlicher Bibliotheken. Regionaleren, das heißt auf deutsche Verhältnisse bezogene Aussagen sind den Positions- sowie Strategiepapieren der Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (BDB) (1994) und der Deutschen Bibliothekskonferenz (1973) zu entnehmen. Darstellungen zu Aspekten wie den Funktionen, Rollen und Selbstbildern Öffentlicher Bibliotheken in historischer Perspektive finden sich unter anderem bei Süle (1976), Wimmer (2018), Thauer und Vodosek (1990) sowie bei Jochum (2007). Gegenwärtige und zukünftige Aufgabenbereiche bzw. -schwerpunkte stehen zum Beispiel in einer von Hauke (2019) herausgegebenen Aufsatzsammlung, bei Lankes (2017) sowie in einem Positionspapier des Deutschen Bibliotheksverbands e.V. (dbv) (2021) im Fokus.

Forschungsstand zum Zusammenhang von Öffentlichen Bibliotheken und Bildung

In einigen der oben genannten Schriften wird die Bedeutung von Bibliotheken in der Bildungslandschaft thematisiert. Das verwundert nicht, handelt es sich hierbei doch, wie bereits eingangs erwähnt, um ein wichtiges Handlungsfeld der Einrichtungen. Darüber hinaus gibt es jedoch auch Arbeiten, die sich dezidiert mit dem Zusammenhang von Öffentlichen

Bibliotheken und Bildung befassen. Zu nennen ist hier zunächst die Dissertation von Rubach (1962). Die Autorin arbeitet in ihrer ideengeschichtlichen Untersuchung das bibliothekarische Bildungsverständnis der Weimarer Zeit heraus (vgl. Rubach 1962; Wimmer 2018, S. 26; S. 119). Hervorzuheben ist außerdem eine Untersuchung Lohmanns (1979). Die Verfasserin gibt im Rahmen einer Textanalyse „Anhaltspunkte zur historischen Entwicklung und zur Positionierung von Öffentlichen Bibliotheken in Bezug auf Bildungsfragen“ (Sprengel 2021, S. 13). Beide Arbeiten beziehen sich auf die Situation des 20. Jahrhunderts. Sie binden daher konsequenterweise weder aktuelle Phänomene wie den Digitalen Wandel noch bildungstheoretische Positionen jüngerer Datums ein. Allerdings gibt es auch aktuellere Arbeiten, die den Zusammenhang zwischen Öffentlichen Bibliotheken und Bildung in den Blick nehmen. Sprengel (2021, S. 16) folgend, sind seit der ersten PISA-Studie dabei Argumentationsmuster ausgeprägt, die Bildungshandeln im Sinne einer Stärkung von Kompetenzen auffassen. Analog dazu weist Menzel (2019, S. 11) darauf hin, dass konstatierte Leistungsdefizite von Schüler*innen, aber auch von Studierenden, eine Fülle von Stellungnahmen die Verantwortlichkeit von Bibliotheken die Informationskompetenzentwicklung betreffend ausgelöst haben. Lesenswert ist hier beispielsweise das Positionspapier des Verbandes Bibliothek & Information Deutschland (BID) (2011). Hervorgehoben werden kann außerdem die gemeinsame Stellungnahme des Deutschen Städtetages, des Deutschen Städte- und Gemeindebundes (DStGB) und des dbv (2016). Neben solchen Positionspapieren sind Sprengel (2021, S. 16) zufolge im Publikationsaufkommen Erfahrungsberichte aus der bibliothekarischen Praxis sowie Handbücher und Ratgeber vorherrschend. Exemplarisch ist in diesem Zusammenhang auf Veröffentlichungen wie die von Hanke und Sühl-Strohmer (2016), Schultka (2004) oder Reckling-Freitag (2017) zu verweisen, die didaktische Themen behandeln. Die Bedeutung von Bibliotheken als Lehr- und Lernzentren mit Hinweisen zur Gestaltung derselben steht unter anderem bei Stang (2016), Eigenbrodt und Stang (2014) sowie bei Umlauf (2001a; 2001b; 2003) im Zentrum. Mit bibliothekarischen Führungs-, Schulungs- und Lernangeboten befassen sich beispielsweise Lux und Sühl-Strohmer (2004) wie auch Stang (2009).

Demgegenüber tritt die theoretische Fundierung des bibliothekarischen Bildungshandelns zurück. Hervorzuheben ist jedoch die Dissertation von Schuldt (2009). Darin „wird untersucht, inwieweit die im bibliothekarischen Diskurs verbreitete Vorstellung von Bibliotheken als allgemeinbildende und sozial gerecht wirkende Bildungseinrichtungen begründbar ist“ (Schuldt 2009, S. 6). Die Zusammenhänge zwischen Bibliotheken und politischer Theorie bzw. Bildung expliziert indes Rethmann (2022). Ebenfalls Beachtung verdient die bereits zitierte Arbeit Sprengels (2021). Die Autorin untersucht darin das Bildungsverständnis und -handeln Öffentlicher Bibliotheken. Ihr Fokus richtet sich dabei auf die Kulturelle Bildung. Gleiches gilt für eine Befragung unter den Leitungen Öffentlicher Bibliotheken aus dem Jahr 2018, die der Rat für Kulturelle Bildung beauftragt hatte.

Der dbv (1989, S. 20) beschreibt Bildung in einem Positionspapier die Rolle Öffentlicher Bibliotheken betreffend „als eine Grundausbildung des Menschen, die ihn in die Lage

versetzt, am allgemeinen kulturellen, geistigen und wirtschaftlichen Leben teilzuhaben und auf die vielfältigen Anforderungen, denen der einzelne heute in allen Lebensbereichen ausgesetzt ist, angemessen reagieren zu können.“ Eine grundsätzliche Stellungnahme des Verbandes das Bildungsverständnis der Einrichtungen betreffend wurde 2012 veröffentlicht. Darin ist Folgendes zu lesen: „Öffentliche Bibliotheken ermöglichen den Zugang zu Bildung für Menschen aller Generationen und jeder Herkunft [...]. Sie bieten vorwiegend informelle und non-formale Bildung. Sie unterstützen lebenslange, selbstgesteuerte Lernprozesse, in denen Menschen Fähigkeiten, Wissen und Werte erwerben, die den Prozess der Selbstentfaltung und der Entwicklung einer selbstbestimmten Persönlichkeit unterstützen. Dieser emanzipatorische Bildungsansatz zielt nicht nur auf die Stärkung der persönlichen und fachlichen Kompetenzen, sondern auch auf eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft [...]. Alle Bibliotheken bieten neben den physischen und digitalen Medienbeständen auch spezielle Programme und Veranstaltungen an, die der Verbesserung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen dienen. Insbesondere die Leseförderung und die Vermittlung von Lese- und Informationskompetenz sind wichtige Bildungsziele von Bibliotheken.“ Es ist ersichtlich, dass hier keine explizite Anknüpfung an bildungstheoretische Positionen erfolgt. Auch zeigt sich der Anschluss an die Konzepte des lebenslangen Lernens (vgl. Kap. 2.3.3.) und der Kompetenzentwicklung (vgl. Kap. 2.3.2.), wobei allerdings keine Differenzierung gegenüber dem Bildungsbegriff stattfindet.

Betrachtet man nun die Publikationen, die Bildung und Öffentliche Bibliotheken in Beziehung zueinander setzen, so ist, angelehnt an Sprengel (2021, S. 13f.), Folgendes festzustellen: Das bibliothekarische Bildungsverständnis hat sich zwar im Laufe der Zeit gewandelt, wobei die Einrichtungen in ihren Aktivitäten auch auf äußere Einflussfaktoren und Ansprüche zu reagieren suchen, bleibt jedoch insgesamt weitgehend unbestimmt.

Forschungslücke

Insbesondere der vorangegangene Abschnitt verdeutlicht, dass es dem Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken an theoretischer Fundierung bzw. an Klarheit mangelt. Auch in den aktuellen Studien Sprengels (2021) und Schuldts (2009) bleiben aufgrund ihrer Schwerpunktsetzungen Anknüpfungspunkte an bildungstheoretische Positionen, wie sie im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen, offen. Die fehlende theoretische Basis des bibliothekarischen Bildungsverständnisses wird durchaus wahrgenommen und kritisch reflektiert. Schon Mitte des letzten Jahrhunderts plädiert Schindler (1965, S. 172) für eine klare Differenzierung zwischen Bildung, Erziehung und Ausbildung, um den bibliothekarischen Bildungsauftrag fassen zu können. Ferner stellt etwa Schneider (2006, S. 329) fest, dass Bibliotheken kaum differenzieren, welchem Bildungsbegriff sie sich verpflichtet fühlen. Auch Schuldt (2009, S. 31) ist der Ansicht, dass die Einrichtungen „nicht mit einem klaren Bildungsauftrag und Bildungsprogramm“ arbeiten. Auf ein unbestimmtes Bildungsverständnis verweist, wie oben erwähnt, ebenso Sprengel (2021, S. 12f.; S. 16f.) und formuliert überdies die Hypothese, dass die Einrichtungen ihr Bildungshandeln nur wenig bewusst gestalten.

1.2. Fragestellung und Zielsetzung

Die oben konstatierte Forschungslücke begründet die wissenschaftliche Relevanz einer Untersuchung, die sich mit dem Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken auseinandersetzt. Sie führt gleichermaßen zur zentralen, leitenden Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit. Diese lässt sich folgendermaßen formulieren:

„Nach welchem Bildungsverständnis und -ideal agieren Öffentliche Bibliotheken in Deutschland im Kontext des Digitalen Wandels?“

Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung richtet sich demnach darauf, zu eruieren, welche Vorstellungen Öffentliche Bibliotheken mit Bildung verbinden und inwiefern sich diese in der Alltagsarbeit niederschlagen.

Daraus ergeben sich folgende Subfragen:

a) Welcher Zusammenhang besteht zwischen Bildungstheorien und dem Bildungsverständnis der deutschen Öffentlichen Bibliotheken?

Zu den wesentlichen Anliegen der vorliegenden Arbeit gehört es, zu ermitteln, inwieweit sich zentrale Momente bildungstheoretischer Ansätze im Selbstverständnis bzw. Angebotsspektrum der deutschen Öffentlichen Bibliotheken wiederfinden. Damit verbunden geht es auch um die Frage, an welchen Positionen sich die Einrichtungen vorwiegend ausrichten bzw. welche weniger Berücksichtigung erfahren. Dabei ist zu reflektieren, ob sich die Bibliotheken bewusst an bildungstheoretischen Vorbildern orientieren oder dies eher intuitiv-zufällig erfolgt. Angesichts des in Kapitel 1.1. dargelegten Forschungsstandes ist Letzteres zu vermuten. Es gilt jedoch, diese Annahme zu überprüfen. In diesem Zusammenhang ist auch zu analysieren, welche Bedeutung bibliothekarischen Angeboten aus bildungstheoretischer Sicht beizumessen ist. Im Kontext der Subfrage geht es ferner darum, herauszufinden, welche bildende Wirkung die Bibliotheken ihren eigenen Angeboten zuschreiben. Hier ist anzunehmen, dass es ein relativ großes Meinungsspektrum gibt, das sich von „nur das gute Buch bildet“ bis zu Positionen, wonach alles Mögliche Bildungsprozesse anstoßen kann, erstreckt. Auch dies bedarf einer Überprüfung.

b) Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken und deren struktureller Verortung?

Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit ist es, zu analysieren, ob das Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken mit Faktoren wie zum Beispiel der Größe des Versorgungsbereiches zusammenhängt. Es interessiert folglich, ob derlei Rahmenbedingungen mit bestimmten Auffassungen von Bildung kovariieren.

c) Welcher Zusammenhang besteht zwischen Digitalisierungsprozessen und der Auslegung des Bildungsbegriffs seitens Öffentlicher Bibliotheken?

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht weiterhin die Klärung, inwieweit die Digitale Revolution das bibliothekarische Selbst- und damit Bildungsverständnis berührt. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die fortschreitende Digitalisierung von Kultur, Informationen etc.

gerade solche Einrichtungen tangiert, deren Kernaufgabe das Bewahren und Vermitteln von Wissen ist. Zweifelsohne haben Öffentliche Bibliotheken längst auf sich verändernde Bedarfe seitens ihrer Nutzer*innen reagiert, beispielsweise indem sie PC-Arbeitsplätze, WLAN oder virtuelle Medien zur Ausleihe anbieten. Es ist jedoch zu hinterfragen, ob die Einrichtungen damit ihr Potenzial aus bildungstheoretischer Sicht tatsächlich ausschöpfen und was ihr Bildungsauftrag unter den Bedingungen des Digitalen Wandels bedeutet.

Die Beantwortung der genannten Fragen ist für Bibliotheken aus mehreren Gründen relevant. So ist zunächst hervorzuheben, dass, wie bereits konstatiert, der Bildungsbegriff nahezu inflationär sowie in diversen Kontexten gebraucht wird, und zwar häufig, ohne dass dabei eine inhaltliche Präzisierung erfolgt (vgl. Rieger-Ladich 2019, S. 12f.). Es darf bezweifelt werden, dass solchen Diskursen ein konsensuelles Verständnis von Bildung zugrunde liegt. Dies ist nicht nur der semantischen Vagheit des Begriffs geschuldet. Ausschlaggebend ist ferner, dass an solchen Debatten Akteur*innen aus unterschiedlichen Bereichen teilnehmen, wie etwa der Kultur, Politik, Wirtschaft etc. und entsprechend divergente Perspektiven einfließen. Missverständnisse oder sogar Interessenkonflikte sind absehbar, etwa wenn utilitaristische Begriffsauslegungen auf subjektorientiert-emanzipatorische Auffassungen treffen. Dieser Aspekt berührt Öffentliche Bibliotheken in besonderer Weise. Da ihre Existenz nicht gesetzlich abgesichert ist, stehen sie unter einem fortwährenden Legitimationsdruck (vgl. Wimmer 2018, S. 67). Dass die Einrichtungen ihre Handlungsfelder in gewissem Maße also zum Beispiel politischen Anforderungen anpassen müssen, ist einsichtig. Vor diesem Hintergrund kann sich die Reflexion des eigenen Bildungsverständnisses für Öffentliche Bibliotheken in mehrfacher Hinsicht als gewinnbringend erweisen. So ermöglicht es das Bewusstwerden ihres Verhältnisses zu Bildung, gegenüber anderen Akteur*innen eine klare Position zu diesem Thema zu beziehen. Kommunikative Missverständnisse und damit verbunden enttäuschte Erwartungen lassen sich durch eine klare Verständnisbasis vermeiden oder wenigstens mindern. Gleichsam werden die Bibliotheken so vor der Vereinnahmung von gegebenenfalls den eigenen Wertvorstellungen zuwiderlaufenden Interessen geschützt. Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, hierfür eine Grundlage zu schaffen und Impulse zu geben. Selbstreflexive Prozesse die eigenen Bildungsauffassungen betreffend bieten für Öffentliche Bibliotheken darüber hinaus die Möglichkeit, implizit vorhandene Einstellungen zur Bildungsthematik auf eine explizite Ebene zu transferieren. Inwiefern dies für die organisationale Weiterentwicklung ausgesprochen hilfreich sein kann, lässt sich mit Wimmer (2015, S. 82f.) wie folgt begründen: „Eine implizite, theoretische Vorstellung davon, was die Bibliothek eigentlich sein soll oder will, beeinflusst bis ins Detail, wie wir unsere tägliche Arbeit gestalten – auch wenn wir uns dessen nicht immer bewusst sind.“ Der latenten, handlungsleitenden Prinzipien gewahr zu werden, ist, so lässt sich daraus folgern, förderlich, um die Praxis neu zu konzipieren. Zu betonen ist außerdem, dass das Bewusstwerden der eigenen Haltung in Bezug auf Bildung den Einrichtungen helfen kann, sich stärker bzw. klarer in diesem Handlungsfeld zu positionieren bzw. zu profilieren. Vor diesem Hintergrund empfahl bereits vor über zehn Jahren

Schneider (2006, S. 331) dem dbv, „in einem Grundsatzpapier den Bildungsauftrag der Bibliotheken exakt [zu] definieren“. Die vorliegende Arbeit möchte dieses Anliegen unterstützen, indem sie die Anknüpfungspunkte zwischen Bildungstheorien und bibliothekarischem Handeln systematisch ergründet.

Eine weitere Motivation, Antworten auf die zuvor beschriebenen Forschungsfragen zu finden, besteht darin, durch eine solche Untersuchung zwei subjektiv als hochinteressant wahrgenommene Aspekte miteinander in Verbindung bringen zu können: Einerseits das komplexe, facettenreiche Thema Bildung und andererseits Öffentliche Bibliotheken, die in diesem Handlungsfeld in langer Tradition agieren.

1.3. Schwerpunktsetzungen der Arbeit

Die Forschungsfrage und die damit verbundene Zielsetzung der vorliegenden Arbeit geben bestimmte Schwerpunkte vor. Damit gehen inhaltliche Grenzen einher. Denn aufgrund der in Kapitel 1.1. verdeutlichten Komplexität der Materie kann kein Anspruch auf eine vollumfassende Berücksichtigung aller Themenaspekte erhoben werden. Dementsprechend ist zunächst zu beachten, dass sich die vorliegende Arbeit auf Öffentliche Bibliotheken konzentriert. Ausschlaggebend dafür sind zwei Aspekte: So sind Öffentliche Bibliotheken einerseits, wie bereits erwähnt, anders als Einrichtungen im wissenschaftlichen Bereich einem erhöhten Legitimationsdruck ausgesetzt. Die Art und Weise, wie sie ihren Bildungsauftrag auslegen, kann im Extremfall ihre Existenz sichern oder gefährden. Andererseits ist zu beachten, dass Öffentliche Bibliotheken für einen sehr heterogenen Adressatenkreis operieren, und es ist eine besondere Herausforderung, divergenten Ansprüchen gerecht zu werden. Eine weitere Schwerpunktsetzung betrifft den regionalen Bezug. Untersucht werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausschließlich Öffentliche Bibliotheken in der Bundesrepublik Deutschland. Denn eine internationale Perspektive einnehmen zu wollen hieße, die strukturellen, politischen, kulturellen etc. Voraussetzungen, in denen die ausländischen Einrichtungen eingebunden sind, genauer in den Blick nehmen zu müssen. Dazu gehören beispielsweise gesetzliche Grundlagen, das Agieren der Interessenvertretungen oder die überfachliche Organisation, da sich solche Faktoren auf das Handeln der Bibliotheken auswirken können. Ein solches Vorhaben würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Auch ist zu beachten, dass „es sich bei „Bildung“ um einen spezifisch deutschsprachigen Terminus“ (Lederer 2014, S. 27) handelt, dessen Entwicklung aufs Engste mit der hiesigen Ideen- und Geistesgeschichte verzahnt ist. Des Weiteren besteht eine Schwerpunktsetzung in Bezug auf den Zeithorizont. In der vorliegenden Arbeit wird das Bildungsverständnis der Öffentlichen Bibliotheken im Kontext des Digitalen Wandels untersucht. Primär geht es damit um die gegenwärtige Positionierung der Einrichtungen. Eine Darstellung historischer Perspektiven erfolgt nur, insoweit sie für das Verständnis der heutigen Zustände erforderlich ist. Diese Schwerpunktsetzung rührt daher, dass dem Digitalen Wandel ein hoher Einfluss auf Öffentliche Bibliotheken zugemessen wird. Es gilt, diese Zusammenhänge in der gebotenen Tiefe zu analysieren und ihrer Darstellung den erforderlichen Raum zuzugestehen. Die Beschränkung auf eine Untersuchung der gegenwärtigen Situation ist

auch dadurch gerechtfertigt, dass Rubach (1962), wie in Kapitel 1.1. dargelegt, in ihrer Untersuchung bereits eine historische Perspektive auf das bibliothekarische Bildungsverständnis entfaltet hat. Nicht zuletzt ist zu beachten, dass es, wie bereits ausgeführt, eine schier unüberschaubare Fülle bildungstheoretischer Positionen gibt. Eine vollumfängliche Erfassung und Darlegung derselben ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit daher nicht möglich. Im Zuge der späteren Ausführungen kann demnach nur eine Auslese an bildungstheoretischen Ansätzen vertieft werden. Es handelt sich dabei einerseits um Konzepte, die besondere Wirkmacht entfaltet haben oder in denen sich immer wiederkehrende Deutungsmuster, Denkfiguren sowie Strukturmomente wiederfinden und die dadurch stellvertretend für andere Positionen stehen können. Andererseits wurden solche Bildungstheorien ausgewählt, die, wie noch gezeigt werden wird, aus bibliothekarischer Sicht Relevanz besitzen.

1.4. Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Nachdem vorstehend das Erkenntnisinteresse der Untersuchung präzisiert wurde, lässt sich nun ein methodisches Vorgehen bestimmen, das der Beantwortung der Forschungsfragen unter Berücksichtigung der gesetzten Schwerpunkte angemessen ist. Daraus ergibt sich der Aufbau der Dissertationsschrift, der im Folgenden ebenfalls beschrieben wird.

Die Arbeit folgt zunächst der deskriptiv-analytischen bzw. interpretativen Herangehensweise einer Theoriestudie. Ein solcher Ansatz ist der Thematik in zweierlei Hinsicht angemessen. So ist zuerst zu beachten, dass es im späteren Verlauf darum gehen wird, eine bildungstheoretische Perspektive auf Öffentliche Bibliotheken zu ermöglichen. Das setzt erstens ein Verständnis darüber voraus, was die Theorien im Einzelnen besagen, welche Leitvorstellungen sie beinhalten, worauf sich ihre Implikationen gründen und worin sich diese legitimieren. Zweitens ist Wissen gegenwärtige Mediatisierungs- und Digitalisierungsprozesse betreffend erforderlich. Drittens bedarf es Kenntnisse bezüglich der Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland. Diese Themenfelder lassen sich durch die Rezeption von Primär- und Sekundärliteratur aufarbeiten.

Entsprechend wird nach der Einführung in diesem einleitenden ersten Teil im zweiten Kapitel Bildung als ein komplexes, traditionsreiches Konzept dargelegt. Dabei stehen zunächst die Beschreibungen ausgewählter Bildungstheorien im Mittelpunkt. Im Anschluss daran erfolgt eine vergleichende Analyse der vorgestellten Ansätze. Damit verbindet sich eine Abgrenzung des Bildungsbegriffs zu themenverwandten Termini. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Kompetenzthematik und dem Konzept des lebenslangen Lernens. Das dritte Kapitel fokussiert sodann die Verflechtungen zwischen Digitalität, Medialität und Bildung. Hier sind zunächst begriffliche Konkretisierungen und die Darlegung historischer Entwicklungen zentral. Daraufhin wird herausgearbeitet, welcher Zusammenhang zwischen Bildungsprozessen und Digitalität bzw. Medialität besteht. Das folgende vierte Kapitel ist den Öffentlichen Bibliotheken gewidmet. Sie werden zunächst strukturell verortet, bevor in einem weiteren Schritt eine Analyse ihrer Zielgruppen erfolgt. Im Anschluss daran steht eine Beschreibung des Selbstverständnisses der Einrichtungen im Zentrum. Darauf aufbauend

wird gezeigt, welche Leistungen das Angebots- und Aufgabenspektrum Öffentlicher Bibliotheken umfasst. Das fünfte Kapitel führt schließlich die Erkenntnisse der vorangegangenen Ausführungen zusammen: Angebot und Selbstverständnis Öffentlicher Bibliotheken werden aus bildungstheoretischer Perspektive betrachtet. Es wird also offengelegt, welche Strukturelemente und Bedeutungszuschreibungen der vorgestellten Bildungstheorien sich in bibliothekarischen Handlungsfeldern bzw. Selbstbeschreibungen widerspiegeln.

Der literaturgestützte Teil der Arbeit lässt die Formulierung von Hypothesen bezüglich des bibliothekarischen Bildungsverständnisses und -ideals zu. Diese zu überprüfen, macht es erforderlich, dem deskriptiv-textanalytischen Ansatz ein empirisch-rationalistisches Vorgehen an die Seite zu stellen. Hierfür empfiehlt sich der Einsatz quantitativer Methoden und Verfahren der empirischen Sozialwissenschaft. Diese Strategie bringt diverse Vorteile mit sich: So werden durch ein solches Vorgehen statistische Berechnungen sowie Aussagen zur Genauigkeit der Ergebnisse möglich und es lässt sich eine größere Generalisierbarkeit derselben erzielen (vgl. Fühles-Ubach/Umlauf 2013, S. 90). Auch erlauben die dabei zum Einsatz kommenden standardisierten Verfahren die Vergleichbarkeit von Befunden (vgl. Burzan 2015, S. 22). Zu beachten ist dabei, dass die Hypothesen das bibliothekarische Bildungsverständnis sowie -ideal betreffend keinen kausalen, sondern, korrespondierend mit den Forschungsfragen, einen deskriptiven Fokus besitzen. Entsprechend bietet sich aus forschungspragmatischen Gründen bzw. angelehnt an Döring und Bortz (2016, S. 205; S. 210) an, die Untersuchung als nicht-experimentelle Querschnittsstudie zu konzipieren. Da bislang keine Datengrundlage existiert, die hierfür herangezogen werden könnte, ist, Fühles-Ubach und Umlauf (2013, S. 82) folgend, eine Primärerhebung durchzuführen. Als Methode ist dem Erkenntnisinteresse dabei die der Befragung am ehesten angemessen. Dafür gibt es mehrere Gründe. So geht es der vorliegenden Arbeit insbesondere darum, Aspekte wie Einstellungen, Vorstellungen, Meinungen und Haltungen Öffentlicher Bibliotheken in Bezug auf Bildung zu eruieren. Da es sich hierbei um Gesichtspunkte handelt, die sich nicht zwingend im realen Verhalten äußern, scheint eine Beobachtung, angelehnt an Burzan (2015, S. 93), hierfür kaum sinnvoll. Um den Stellenwert von Bildung für Öffentliche Bibliotheken aufzuhellen, würde sich auf den ersten Blick auch eine Dokument- oder Diskursanalyse anbieten. Diese besitzen im Gegensatz zur Befragung als nicht-reaktive Verfahren den Vorteil, die Erhebungssituation nicht zu beeinflussen. Jedoch wären Dokument- und Diskursanalysen eher dazu geeignet, aufzuschlüsseln, wer wie und in welchem Kontext Bildung thematisiert. Nicht artikuliert, möglicherweise auch nicht bewusst gemachte Haltungen lassen sich so kaum ermitteln. Erschwerend kommt hinzu, dass Öffentliche Bibliotheken, und zwar insbesondere kleinere Einrichtungen, im Fachdiskurs etwas unterrepräsentiert sind (vgl. Wimmer 2018, S. 291). Vieles spricht also dafür, die benötigten Informationen zielgerichtet mittels einer Befragung zu akquirieren. Von Interesse sind dabei, angelehnt an Lang (2009, S. 438f.), im Sinne der Organisationsforschung die Werte, Einstellungen, Praktiken etc. Öffentlicher Bibliotheken als Einrichtungen.

Um die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung besser verstehen und tiefergehend erschließen zu können, ist die Ergänzung um eine explorativ-qualitative Studie sinnvoll. Da das Ziel hier die „Gewinnung von Sachinformationen“ (Kaiser 2021, S. 5) ist, bietet sich methodisch der Einsatz von Experteninterviews an. Es handelt sich dabei um Befragungen von Personen, die über spezielle Wissensbestände in Bezug auf den Forschungsgegenstand verfügen (vgl. Helfferich 2011, S. 163; Liebold/Trinczek 2009, S. 33). Die Befragten interessieren hier folglich nicht als konkrete Subjekte, sondern „als Funktionselemente [...bzw. als] ‚intime Kenner‘ der Situation im relevanten Feld“ (Liebold/Trinczek 2009, S. 35). Befragungsformen, die auf biografische Informationen abstellen, wären hierfür folglich ungeeignet. Ebenfalls als inadäquat einzustufen sind Methoden, die Interaktionen oder, wie etwa Gruppendiskussionen, „Strukturen und Regeln in spezifischen sozialen Zusammenhängen“ (Rinsdorf 2013, S. 72) statt Wissensbestände herauszuarbeiten suchen. Methodologisch-konzeptionell lassen sich Experteninterviews dabei Vergleichsstudien zurechnen, da hier „der Fall nicht in seiner Komplexität und Ganzheit betrachtet [wird], sondern eine Vielzahl von Fällen im Hinblick auf bestimmte Ausschnitte“ (Flick 2017a, S. 254).

Die Kombination quantitativer und qualitativer Ansätze besitzt den Vorteil, den Forschungsgegenstand multiperspektivisch betrachten zu können (vgl. Flick 2011, S. 11; 2017b, S. 309). Verbunden damit ist der Gedanke, dass sich auf diese Weise adäquatere Befunde erbringen lassen, da eine Methode allein oft nicht genügt, um einen spezifischen Objektbereich zureichend zu erfassen (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 264). Mixed Methods, also die Verzahnung quantitativer mit qualitativen Forschungsstrategien, wird also als ein Konzept betrachtet, durch das sich der Erkenntnisgewinn erhöhen und ein umfassenderes, genaueres Bild des Untersuchungsgegenstandes zeichnen lässt (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 17; Kelle 2019, S. 163f.). In der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, angelehnt an Burzan (2016, S. 40-45), die Anwendung einer Methodenverknüpfung als sequenzielles Vertiefungsdesign, da auf eine quantitative Erhebung in kritisch-rationaler Perspektive eine qualitativ-interpretative Befragung zur Vertiefung der gewonnenen Ergebnisse folgt.

Die quantitative und die qualitative Befragung stehen in den Kapiteln sechs bis neun im Fokus. Diese beschreiben jeweils zunächst das erkenntnisleitende Interesse, die zu testenden Hypothesen bzw. die zu vertiefenden Schwerpunkte und den Untersuchungsgegenstand. Dabei werden auch die zum Einsatz kommenden Erhebungsmethoden und -instrumente erläutert. Zudem geht es um die Konzeption, den Ablauf sowie die Ergebnisse der Befragungen einschließlich einer kritischen Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen derselben. Getroffene Entscheidungen werden daselbst begründet.

Insgesamt ist das Forschungsdesign somit durch die Verbindung eines literaturgestützten, deskriptiv-analytischen und interpretativen mit einem empirischen, qualitative sowie quantitative Verfahren inkludierenden Ansatz charakterisiert. Dieses Vorgehen schließt an die Forschungsprinzipien der Bibliotheks- und Informationswissenschaft an. Denn Methodenübernahme und Interdisziplinarität sind in diesem Fach gängig (vgl. Seadle 2013, S. 42; Wimmer 2018, S. 36). Vielfältige Bezüge zu verschiedenen Wissenschaften sind auch für

die Erziehungswissenschaft typisch (vgl. Hierdeis/Hug 1997, S. 112). Damit kann die Dissertation thematisch und methodisch ebenso an diese Disziplin anschließen.

Das zehnte Kapitel diskutiert die wichtigsten Ergebnisse der bis dato erfolgten Ausführungen und leitet daraus Schlussfolgerungen ab. Das finale elfte Kapitel erläutert sodann, worin die Leistungen bzw. der Wert der Arbeit bestehen und zeigt auf, inwiefern wissenschaftlichen Gütekriterien Rechnung getragen wurde. Außerdem werden Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsvorhaben expliziert. Die Arbeit endet mit einem kurzen Schlusswort.

2. Bildung als komplexes, wandelbares Konzept

Bildung ist, darauf wurde bereits hingewiesen, ein komplexer Begriff, der sich inhaltlich unterschiedlich ausfüllen lässt. Durch das Spektrum möglicher Interpretationen kann der Terminus an diverse Diskursstränge anschließen. Damit geht allerdings einher, dass „keine Möglichkeit einer gehaltvollen Definition, die der faktischen Begriffsverwendung voll gerecht werden könnte“ (Blankertz 1984, S. 65), existiert. Allerdings gibt es Bemühungen, die mannigfachen Verwendungsweisen und Auslegungen des Begriffs zu systematisieren.

Jörissen (2014, S. 80-85; S. 89) etwa konstatiert drei Thematisierungsebenen und Auslegungen. So beziehe sich der öffentlich-politisch-administrative Argumentationsrahmen, getragen von Politik, Verwaltung und Medien, auf die Bereitstellung von Möglichkeiten für den Wissens- bzw. Kompetenzerwerb. Eine pädagogisch-praxistheoretische Ebene sehe Bildung als Ergebnis oder als Ziel an, etwa wenn es um das Innehaben von Kompetenzen gehe. Eine weitere Perspektive betrachte Bildungsprozesse als transformatorisches Geschehen der Veränderung von Selbst- sowie Weltverhältnissen. Auch Fröhlich und Göppel (2006, S. 8f.) verweisen auf Auffassungen, die den Prozesscharakter von Bildung fokussieren, solchen, die sie als Ertrag oder Gut ansehen sowie ökonomisch ausgerichtete Begriffsauslegungen. Darüber hinaus könne man kritische Diskursstränge erkennen und zwar derartige, die funktionalistische Perspektiven problematisieren sowie jene, die beanstanden, dass idealistische Ansprüche und Wirklichkeit oft auseinanderklaffen. Hoffmann (1999a, S. 30) hingegen vertritt die Ansicht, dass sich die verschiedenen Begriffsauslegungen primär auf zwei Positionen reduzieren lassen: Die objektivistische und die subjektivistische Bildung. Bei ersterer mache sich der Mensch etwas zu eigen, letztere fokussiere Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung. Langewand (2004, S. 74-96) indes arbeitet fünf Dimensionen des Bildungsdiskurses heraus. Relevant sei demnach erstens eine sachliche Ebene. Hier gehe es um die Stoffe, das heißt Bildungsinhalte und -gehalte betreffende Aspekte. Zweitens gebe es eine temporäre Dimension, die sich auf bestimmte Auffassungen zu Geschichte und Geschichtlichkeit beziehe. Drittens lasse sich eine soziale Ebene aufzeigen. Hier gehe es um normative Zuschreibungen zu Bildung bzw. um deren Akzeptanz. Viertens sei die wissenschaftliche Dimension hervorzuheben. Dabei stehe die Frage nach der Ermöglichung von Bildung im Fokus. Fünftens lasse sich eine autobiografische Ebene feststellen. Zentral sei hierbei die Sicht des Bildungssubjekts selbst. Tenorth (1997) differenziert demgegenüber zwischen Verwendungsformen des Terminus Bildung, in denen selbiger als Substratbegriff fungiert, und solchen, die den Begriff aus kritischer oder philosophischer Sicht heraus nutzen. Letztere könne man nach vier verschiedenen Sprechweisen untergliedern. Dies seien die Klassikerpflege sowie -exegese, der Gebrauch des Begriffs in geschichtsphilosophischer, weltanschaulicher etc. Hinsicht, als Platzhalter für Unsagbares wie auch schließlich als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff.

Diese Bemühungen zeigen, wie diffizil es ist, die divergenten Bildungsauffassungen zu überblicken. Laut Tenorth (1997, S. 971) ist es eben jene „Heteronomie (i. Orig. hervorg.) von Betrachtungsweisen [...], also] das Sprechen nach unterschiedlicher Gesetzlichkeit [...],

die den Diskurs über Bildung [...] so problematisch“ macht. Denn mit den diversen Standpunkten und den damit verknüpften semantischen Auslegungen gehen verschiedene Leitvorstellungen einher. Das folgende Kapitel nimmt daher einzelne Bildungstheorien genauer in den Blick. Damit ist intendiert, verschiedene Bildungsauffassungen zu explizieren, um dann im späteren Verlauf aufzuzeigen, ob und inwieweit Öffentliche Bibliotheken sich darin wiederfinden. Im Rahmen des zweiten Kapitels werden die vorgestellten bildungstheoretischen Positionen zudem miteinander verglichen. Den Abschluss desselben stellt die Abgrenzung von themenverwandten Begriffen dar.

2.1. Vorstellung ausgewählter bildungstheoretischer Positionen

Das Nachdenken über Bildung ist, wie gezeigt, traditionsreich. Theorien in diesem Bereich kommt jedoch bei all ihrer Verschiedenheit die Funktion zu, als Aussagensysteme pädagogisch relevante Sachverhalte zu beschreiben (vgl. Koller 2021, S. 19). Angelehnt an Dörpinghaus und Uphoff (2019, S. 13) lässt sich also sagen, dass Bildungstheorien dazu dienen, Bildung als Grundbegriff der Pädagogik auszulegen und zu erörtern. Es handelt sich dabei um kontextabhängige Konstrukte. Das bedeutet, dass eine Bildungstheorie eine Antwort auf Problemlagen einer bestimmten Ära darstellt (vgl. Baumgart 2007, S. 12; Borst 2016, S. 9ff.). Ein tieferes Verständnis der Aussagensysteme ist daher nur möglich, wenn ihre Entstehungsbedingungen bedacht werden. Um die Verbindung zwischen pädagogischer Reflexion und Zeitumständen zu verdeutlichen, richtet sich die nachfolgende Vorstellung einzelner Bildungstheorien nach einer grob chronologischen Ordnung. Damit wird der Argumentation Durdels (2002, S. 26f.) gefolgt, wonach sich eine historisch-philosophische Gliederung besser als beispielsweise eine sozialwissenschaftlich orientierte Struktur dazu eignet, die Entwicklung der Bildungsdiskussion in Relation zu geisteswissenschaftlichen Strömungen aufzuzeigen. Es ist jedoch zu beachten, dass eine strenge Abgrenzung nach Zeiträumen nicht möglich ist. Denn viele Theorien nehmen aufeinander Bezug oder entwickeln sich parallel. Im Sinne einer Methodenkritik ist darauf hinzuweisen, dass, wie in Kapitel 1.3. angedeutet, diese Ausführungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Das bedeutet insbesondere, dass keine erschöpfende Darlegung sämtlicher existierender Bildungstheorien erfolgen kann, sondern einzelne Positionen exemplarisch vorgestellt werden. Es handelt sich dabei um Ansätze, die entweder als besonders einflussreich gelten oder um solche, die der Thematik der vorliegenden Arbeit entsprechend, aus bibliothekarischer Sicht bedeutsam sind. Die Auslese der genauer zu betrachtenden Theorieentwürfe richtet sich also keinesfalls nach deren Wertigkeit, sprich, wie „gut“ ein bestimmter Ansatz ist, sofern sich eine solche Einordnung überhaupt kreieren ließe. Die Gründe, eine Bildungstheorie genauer zu beschreiben, finden sich in den zugehörigen Unterkapiteln. Dort erfolgen zudem Literaturhinweise auf Arbeiten, die sich mit den jeweiligen Ansätzen befassen. Auch hier kann angesichts der Fülle an Quellenmaterial kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Wichtigstes Anliegen der folgenden Ausführungen ist es, die Kernaussagen der ausgesuchten Bildungstheorien zu erläutern, um sie danach zu vergleichen.

Schwerpunkt sind dabei Positionen, die sich ab etwa dem 18. Jahrhundert entwickelt haben.

2.1.1. Bildungskonzepte von der Antike bis zur Aufklärung

Eine chronologische Darstellung der Geschichte des Bildungsbegriffs sollte bei dessen Ursprüngen ansetzen. So lassen sich die verschiedenen Traditionslinien, die in den Terminus eingeflossen sind und ihn bis heute prägen, besser nachvollziehen.

Literaturüberblick

Es gibt einige Publikationen, die sich mit den Wurzeln des Bildungsbegriffs auseinandersetzen. So hat etwa Dohmen (1964; 1978; 1991, S. 13-36; 2002) mehrere Arbeiten verfasst, in denen er die Verwendung und Konnotationen des Terminus ab dem Mittelalter nachzeichnet. Ihm ist es ein Anliegen, das Strukturprofil des Bildungsbegriffs zu erschließen (vgl. Dohmen 1991, S. 17). Auch Lichtenstein (1966) setzt beim mittelalterlichen Wortgebrauch an. Er schlüsselt verschiedene Entwicklungslinien des Terminus auf. Demgegenüber spannt Froese (1962) den Bogen seiner Betrachtung noch weiter. Er stellt heraus, dass die Bildungsidee bereits in vorgriechischen Kulturkreisen aufscheint. Schwerpunkte seiner Arbeit sind ferner die griechisch-hellenistische Antike, das Mittelalter und die Neuzeit bzw. speziell das 18. Jahrhundert. Hervorzuheben ist ferner Schaarschmidts (1965) Untersuchung „Der Bedeutungswandel der Worte „bilden“ und „Bildung“ in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder“. Die Autorin legt den Fokus ihrer Studie auf das 18. Jahrhundert und den philosophisch-literarischen Wortgebrauch. Dabei zeichnet sie die Vorstufen des Bildungsbegriffs nach und geht unter anderem auf das Althochdeutsche, die Barockmystik, den Pietismus sowie Platons Ideenlehre ein. Schaarschmidt (1965, S. 86) konstatiert eine Entwicklung, in der Bildung, aus einer religiösen Metapher hervorgehend, eine Bedeutung als philosophischer, ästhetischer sowie als pädagogischer Terminus erhält (vgl. Ricken 2006, S. 170).

Ursprünge in der griechischen Antike

Es zeigt sich, dass es mehrere Zugänge zur Geschichte des Bildungsbegriffs gibt, so etwa ideengeschichtliche oder etymologische. Ebenso bieten sich in chronologischer Hinsicht verschiedene Epochen bzw. Ereignisse als Einstieg an. Für die vorliegende Arbeit wird als Ausgangspunkt die griechische Antike gewählt. Denn hier erfolgte eine erstmalige Grundlegung des Bildungsbegriffs (vgl. Dörpinghaus/Uphoff 2019, S. 67). Historisch gesehen ist dies in der Aufklärungsbewegung begründet, die, so Fuchs (2019, S. 22f.), in Griechenland im fünften Jahrhundert v. Chr. einsetzte und den Übergang vom Mythos, also von der poetisch-religiösen Weltanschauung, zum Logos, das heißt der rational-wissenschaftlichen Erfassung der Welt, markierte. Damit verbunden habe sich das gesellschaftliche Leben dahingehend verändert, dass Entscheidungen auf Basis von Vernunft und Argumentation, statt anhand der Aussagen von Priestern getroffen worden seien. Dem erzieherischen Handeln wurde zugesprochen, die Jugend auf solch veränderte Lebensverhältnisse vorzubereiten. Relevant für diesen Gedanken sind zwei Begriffe: Zum einen geht es zentral um

arete, was, so Lichtenstein (1970, S. 12f.), auf Eigenschaften wie Wesensverwirklichung sowie Tugend verweist, das heißt auf erstrebenswerte Charakterzüge. Zum anderen ist der Begriff *paideia* essenziell. Dieser hebt auf „die Möglichkeit des Menschen zur freiheitlichen Lebensgestaltung, zur denkenden Einsicht in den Grund von Wahrheit und Sein [...] sowie [auf] die Hinwendung zu Wissen und Erkenntnis“ (Dörpinghaus/Uphoff 2019, S. 67) ab. In seiner ursprünglichen Bedeutung ist *paideia* noch auf das Aufziehen von Kindern bezogen, wurde dann aber erweitert um ein pädagogisch-institutionalisiertes Moment im Hinblick auf die Verwirklichung der *arete* (vgl. Durdel 2002, S. 30f.). Es gibt allerdings unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie genau die Jugend zu dem intendierten verantwortungsvollen Leben angeleitet werden kann.

Zu nennen sind hier beispielsweise die Konzepte der Sophisten. Diese „Lehrer der Weisheit“ (Fuchs 2019, S. 25), wie zum Beispiel Protagoras, die etwa ab 450 v. Chr. auftraten, verdienten ihren Lebensunterhalt damit, die männliche höhere Jugend zu unterrichten (vgl. Fuchs 2019, S. 25; Grunert 2012, S. 21). In dieser Vorstellung dominiert ein eher funktional-utilitaristisches Bildungsideal, das die Vermittlung umfangreichen enzyklopädischen Wissens als Grundlage für politische Partizipation ins Zentrum rückt (vgl. Fuchs 2019, S. 26f.; Grunert 2012, S. 22). Ein gewisser Pragmatismus findet sich ferner bei Isokrates (vgl. Hörner 2010, S. 14). Er lässt sich als „Vater der rhetorischen und dann der humanistischen Bildung“ (Lichtenstein 1970, S. 115) bezeichnen. Demgegenüber ist der Fokus auf Wahrheitssuche charakteristisch für Platon, wie Isokrates ein Schüler des Sokrates (vgl. Hörner 2010, S. 13f.). Laut Lichtenstein (1970, S. 115) kann er als „Vater der philosophischen, dann der wissenschaftlichen Bildung“ betrachtet werden. Deutlich zeigen sich Platons Bildungsvorstellungen im Höhlengleichnis. Ein zentrales Moment desselben ist der Gedanke, dass der Mensch der Führung einer pädagogisch handelnden Person bedarf, um sich von alten Weltbildern, Täuschungen, Abbildern, Meinungen etc. zu emanzipieren und zu Erkenntnis sowie Einsicht zu gelangen (vgl. Kauder 2001; Lederer 2008, S. 11). Interessant ist, dass der Prozess, Gewohnheiten, Ansichten etc. zu verändern, als mühsam und schmerzhaft geschildert wird (vgl. Fuchs 2019, S. 46; Rieger-Ladich 2019, S. 30f.). Relevant ist ferner die im Text aufscheinende soziale Dimension, die sich darin zeigt, dass jene, die zur Erkenntnis gelangt sind, auch anderen dazu verhelfen sollen (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2013, S. 49; Kauder 2001, S. 68ff.).

Religiös-spirituelle und theosophische Entwicklungsstränge

Obgleich es wie gezeigt bereits in der Antike Konzepte gab, die man als Bildungsideen auffassen kann, entwickelte sich eine entsprechende Terminologie im deutschsprachigen Raum erst im Mittelalter. Wortgeschichtlich gesehen liegt dem Bildungsbegriff die indogermanische Silbe *bil*, die unter anderem „spalten“, „glätten“ und „behauen“ bedeuten soll, zugrunde (vgl. Becker 1992, S. 10; Fuhrmann 2004, S. 29). Damit verbanden sich Vorstellungen des Ab- und Nachbildens sowie des Ähnels (vgl. Becker 1992, S. 10; Schaarschmidt 1965, S. 28). Das althochdeutsche *bildunga* meint dann letztlich so viel wie „Schöpfung“, „Fertigung“ und „Schaffung“ (vgl. Becker 1992, S. 10; Grzesik 2016, S. 14; Horlacher 2011,

S. 17; Lederer 2014, S. 46). Dem Bildungsbegriff ist somit zum einen eine Bedeutung immanent, die auf gestaltende, schaffende Tätigkeiten des Menschen, Gottes sowie der Natur verweist (vgl. Becker 1992, S. 10; Dohmen 1964, S. 29f.; Lichtenstein 1966, S. 5). Zum anderen hängen seine frühen Bestimmungen mit Bild, Abbild, Ebenbild, Nachahmung etc. zusammen (vgl. Becker 1992, S. 10; Lichtenstein 1966, S. 5). Es gibt also einen „Bezug [...] zu *imago* wie zu *forma*, ebenso wie zu *imitatio* wie zu *formatio*“ (Lichtenstein 1966, S. 5, Hervorh. A. R.).

Wortgeschichtlich betrachtet geht der Bildungsbegriff auf Notker III. zurück, wohingegen für die Wirkungsgeschichte von Bildung bzw. des Bildens als „philosophisch-geistige[r] Begriff“ (Lichtenstein 1966, S. 4) insbesondere die Rolle des Mystikers Meister Eckhart hervorzuheben ist (vgl. Dörpinghaus/Uphoff 2019, S. 63). Letzterer geht davon aus, dass „der Mensch mit der Gottesebenbildlichkeit eine latent vorhandene Form [...] besitzt, die] als keimhafte Anlage ihm innewohnt und nur entfaltet und vollendet werden muß“ (Brembeck 1998, S. 120). Es gilt, sich diesem Seelenfunken, dem „vünkelîn der redelicheit“ (Eckhart 1993, S. 128), zuzuwenden (vgl. Schäfer 2011, S. 35). Dazu ist es Eckhart zufolge nötig, sich vom Irdischen zu lösen, sich somit zu ent-bilden (vgl. Schäfer 2011, S. 35). Dadurch wird der Mensch „offen für die [...] „Einbildung“ des Göttlichen in die eigene geistig-seelische Konfiguration“ (Rittelmeyer 2012, S. 22). Dieser Gedanke ist auch im Pietismus präsent, wobei neben dem Wirken Gottes auch das der Natur sowie des Menschen als bildend verstanden wurde (vgl. Vierhaus 1972, S. 510).

Neben dieser mystisch-spirituell-pietistischen Linie stellt der Naturglaube der Renaissance einen weiteren Entwicklungsstrang des Bildungsbegriffs dar (vgl. Lichtenstein 1966, S. 7; Vierhaus 1972, S. 510). Dementsprechend entwickelte sich im 16. Jahrhundert „ein organologische[s] [...]Verständnis], bei dem alles auf eine möglichst natürliche Entwicklung innerer Anlagen und geistiger Keimkräfte ankommt“ (Dohmen 2002, S. 10), so etwa bei Paracelsus (vgl. Lichtenstein 1966, S. 7). Dies entspricht einem entelechischen Zug, wie er auch bei Meister Eckhart zutage tritt. Ferner ist die theosophisch-organologische Auffassung dadurch charakterisiert, dass sie den Menschen in Analogie zur Natur setzt. So nutzt etwa der Pädagoge Comenius Vergleiche mit Pflanzen, um kindliche Entwicklungen zu beschreiben (vgl. Hoffmann 1998, S. 42). Ihm geht es entscheidend um die *eruditio*, die Entrohung und damit Veredelung des Menschen mit dem Ziel, humaneres Verhalten grundzulegen und so eine friedlichere Welt zu schaffen (vgl. Hoffmann 1998, S. 41; Lederer 2014, S. 50). Dieser Anspruch verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass Comenius zu Zeiten des Dreißigjährigen Krieges lebte. Als zentral für die Entrohung gilt ihm, Kinder zu sittlich-verantwortungsbewusstem Handeln, das auf Einsicht und Vernunft beruht, anzuleiten (vgl. Ballauff 1981, S. 237; Lederer 2014, S. 50).

Aufklärerisch-vernunftbezogene Ansätze

Es ist ersichtlich, dass der Bildungsbegriff im Zeitverlauf zunehmend säkularisiert wurde. Dieser Prozess erreichte in der Aufklärung im 18. Jahrhundert einen Höhepunkt. Im Zuge

des Aufschwungs der Wissenschaften bzw. deren Anwendung, begann ein Infragestellen des Tradierten (vgl. Hörner 2010, S. 17f.). Die Kerngedanken dieser Entwicklung kondensierte Kant (2007b, S. 39, i. Orig. hervorg.) 1784 im Wahlspruch „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit.“ Statt sich fremdbestimmen zu lassen, gilt es für das Individuum demnach, mündig zu werden, wobei die Vernunft als Bezugspunkt figuriert (vgl. Kant 2007b). Der erodierende Absolutheitsanspruch religiöser Instanzen bedingt jedoch, dass anstelle der Ver- und Gebote Gottes andere Begründungen für sittlich-moralisches Handeln, dem das soziale Leben aufruhet, gefunden werden müssen. Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung gelten Kant (2007a) daher als wichtige Aufgaben der Erziehung. Die Relevanz, die der Pädagogik im 18. Jahrhundert zuerkannt wurde, gründete also zum einen darin, die Entwicklung autonomer, freier, vernünftiger und ethisch handelnder Persönlichkeiten zu unterstützen. Daneben waren rationale Erwägungen maßgeblich: So war die deutsche Gesellschaft in dieser Zeit unter anderem von einer geburtsständischen Hierarchie sowie von Armut, Illiteralität und Aberglauben bei großen Teilen der Bevölkerung geprägt (vgl. Baumgart 2007, S. 28ff.). Gerade auch die Mentalität dieser Menschen galt Baumgart (2007, S. 30f.) zufolge als hinderlich für den Fortschritt und schien pädagogische Intervention erforderlich zu machen.

2.1.2. Neuhumanistisches Bildungsideal: Wilhelm von Humboldt

Die beschriebene utilitaristische Tendenz der Aufklärungspädagogik stieß alsbald auf Kritik, was gegen Ende des 18. Jahrhunderts zur Entstehung einer Gegenbewegung, namentlich des Neuhumanismus, führte (vgl. Fuchs 2019, S. 108). Fuchs (2019, S. 111) zufolge verdeutlicht diese Epochenbezeichnung durch das Lateinische *humanus*, dass nun der Mensch jenseits fremdbestimmter Nützlichkeitsbegründungen in den Mittelpunkt rückte. Die Vorsilbe „neu“ verweise darüber hinaus auf den Umstand, dass an den Renaissance-Humanismus aus dem 14. bis 16. Jahrhundert angeknüpft werden konnte. Als „der bedeutendste Vertreter des Neuhumanismus“ (Fuchs 2019, S. 122) gilt Wilhelm von Humboldt. Sein Werk hat viele weitere Theorien geprägt und wird daher im Folgenden vertiefend behandelt.

Literaturüberblick

Humboldt hat in mehreren seiner Arbeiten direkt oder indirekt auf die Bildungsthematik Bezug genommen. Seine Gedanken bzw. die Linie des Neuhumanismus erschließen sich deutlich in seinem vergleichsweise kurzen Aufsatz „Theorie der Bildung des Menschen“ sowie in der Abhandlung „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ von 1792. Beide finden sich in Band eins der 2002 publizierten Werkausgabe. Weitere Implikationen des humboldt'schen Bildungsdenkens lassen sich seinen sprachwissenschaftlichen und anthropologischen Schriften entnehmen.

Sekundärliteratur zu Humboldt gibt es reichlich. Hervorzuheben sind diesbezüglich die Arbeiten von Menze (1965; 1975; 1978; 1980), in denen es unter anderem um Humboldts Bildungstheorie, Sprachphilosophie und Menschenbildannahmen geht. Bemerkenswert ist

darüber hinaus, wie häufig auch in jüngeren Ansätzen auf den Neuhumanismus rekurriert wird. So haben sich etwa Klafki (vgl. Kap. 2.1.4.) und Koller (vgl. Kap. 2.1.6.) kritisch-reflektierend mit Humboldt befasst und erörtern dabei dessen Konzept.

Soziohistorischer Hintergrund

Die Genese des neuhumanistischen Denkens ist dabei eingebettet in eine historische Umbruchsituation. In der Literatur etwa entwickelte sich, wie Fuchs (2019, S. 109) darlegt, die Sturm-und-Drang-Bewegung, die dann über die deutsche Klassik zur Romantik führte. In der Philosophie wurden „die großen, vom neuzeitlichen Subjekt aus gedachten Systementwürfe des Deutschen Idealismus (Fichte, Schelling, Hegel)“ (Fuchs 2019, S. 109) erarbeitet. 1807 bzw. 1808 kam es ferner im Zuge der Stein-Hardenbergischen-Reformen zu weiteren Neuentwicklungen: Neben der Einführung der Gewerbefreiheit sowie der Abschaffung der Leibeigenschaft entstand eine Ständeordnung, in der nicht die Herkunft, sondern die Qualifikation dazu berechnigte, Führungspositionen in Staat, Heer sowie Verwaltung einzunehmen (vgl. Lohmann 2002a, S. 3f.). Ein solch liberales Reformprogramm ebnete der bürgerlichen Gesellschaft den Weg, sich aus der Feudalherrschaft zu lösen, ohne dass dafür ein gewaltsamer Ausbruch, wie man ihn bei der Französischen Revolution beobachtet hatte und den viele als inhuman begriffen, vollzogen werden musste (vgl. Baumgart 2007, S. 84f.; Klafki 1986, S. 472f.). Um die Menschen auf die neue, liberale Gesellschaft vorzubereiten, bedurfte es einer Reform des Unterrichtswesens, womit, zumindest in Preußen, Humboldt betraut war (vgl. Baumgart 2007, S. 85f.).

Zentrale Momente in Humboldts Bildungsdenken

Humboldts Bildungsverständnis, das seinen pädagogischen Vorschlägen zugrunde liegt, kommt in folgendem Zitat besonders klar zum Ausdruck: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen“ (Humboldt 2002, S. 64).

Bildung als Selbstzweck

Bereits die einleitende Formulierung verdeutlicht, welch hohen Stellenwert Humboldt der Bildung beimisst. Sie gilt als Selbstzweck, was eine Abgrenzung zu Instrumentalisierungen darstellt (vgl. Lederer 2014, S. 308). Humboldt (2002, S. 235) präzisiert an anderer Stelle: „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will.“ Der Rekurs auf die Vernunft verdeutlicht jedoch, dass die Ideen der Aufklärung nicht abgelehnt, sondern integriert und weitergeführt werden. Wie Klafki (2007, S. 45f.) zeigt, waren auch für Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Pestalozzi, Schleiermacher, Fichte, Herbart, Humboldt, Hegel und viele ihrer

Zeitgenossen die Befreiung aus der Unmündigkeit sowie das Recht auf Selbstermächtigung zentrale Momente. Dahinter habe die Überzeugung gestanden, dass sich mittels Vernunftfähigkeit eine humanere Gesellschaft verwirklichen ließe. Damit sei zumindest implizit auch Kritik an geltenden, den Ansprüchen des Subjekts auf Selbstverwirklichung zuwiderlaufenden Tradierungen bzw. Herrschaftsverhältnissen verbunden gewesen.

Allseitigkeit und Individualität

Jedoch, dies geht aus dem zitierten Diktum Humboldts (2002, S. 64) hervor, rückt im neuhumanistischen Denken der ganze Mensch in den Blick. Es handelt sich um ein auf die Entwicklung aller menschlichen Kräfte ausgelegtes und insofern auf allgemeine Bildung abstellendes Modell (vgl. Klafki 2007, S. 30). Es gilt also, nicht primär die Ratio auszuprägen, sondern beispielsweise zudem Wahrnehmung, Empfindung und Intellekt (vgl. Fuchs 2019, S. 122). Auch wenn, wie Klafki (2007, S. 30) aufzeigt, Allseitigkeit in klassischen Theorien different zum Ausdruck gebracht wird, beispielsweise als Zusammenwirken von Kopf, Herz und Hand bei Pestalozzi oder als Vielseitigkeit bei Herbart, kristallisieren sich hier bestimmte Domänen heraus: Die moralische, die ästhetische, eine auf das Denken bezogene sowie eine praktische Dimension.

In der neuhumanistischen Bezugnahme auf Kräfte, die es zu entwickeln gilt, zeigt sich dabei ein Rekurs auf die leibniz'sche Metaphysik (vgl. Lichtenstein 1966, S. 23f.; Menze 1980, S. 108). Ferner wird deutlich, dass das humboldt'sche Bildungsverständnis in Analogie zu den Ansätzen von Herder und Shaftesbury steht (vgl. Lenhart 2006, S. 34). In diesen wird die „Natur als schöpferische, lebensvolle, organische Kräftegesamtheit beschrieben“ (Lenhart 2006, S. 34). Eine weitere Analogie stellt der Umstand dar, dass, wie Schwenk (2012, S. 212) ausführt, der englische Philosoph Shaftesbury ebenfalls den Gedanken, dass der Mensch seine Anlagen zu einer harmonischen sowie freien Persönlichkeit entfalten soll, fokussiert. Die Kräfteentwicklung steht im Neuhumanismus dabei im engen Zusammenhang mit dem Prinzip der Individualität. Das heißt, dass die subjektive Einzigartigkeit ausdrücklich anerkannt wird.

Sozialität und Mitmenschlichkeit

Dies ist nicht als Negation des Sozialen zu deuten. Denn neben Aspekten wie Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit etc. heben klassische Bildungstheorien die Bedeutung von Welt und Menschlichkeit hervor (vgl. Klafki 2007, S. 21). So schreibt etwa Humboldt (1963, S. 408): „Der einzelne Mensch hängt immer mit einem Ganzen zusammen, mit dem seiner Nation, des Stammes, zu welchem diese gehört, und des gesamten Geschlechts. Sein Leben [...] ist nothwendig an Geselligkeit geknüpft“. Dem Neuhumanismus liegt dabei die Annahme zugrunde, dass das Individuum in seiner Besonderheit seine Gattung zu verkörpern hat (vgl. Koller 1999, S. 57f.; 2021, S. 75). Das Subjekt ist folglich „die Darstellung der unendlichen Menschheit in der notwendig begrenzten Individualität“ (Menze 1978, S. 199). Auch erkennt der Neuhumanismus an, dass der Mensch

als ein sozial eingebundenes Wesen die Pflicht zu moralischem Handeln hat. Bildung wird demnach als prozesshaft, selbsttätig und unabschließbar gedacht.

Harmonie und Pluralität

Ein weiterer zentraler Aspekt in Humboldts (2002, S. 64) Formel ist, dass die Kräfteentwicklung „proportionirlich[...]“, also ausgeglichen und „zu einem Ganzen“ zu erfolgen habe. Entscheidend ist demnach nicht nur die allseitige, sondern auch die ausgewogene Entfaltung der eigenen Dispositionen. Die Vielfalt und Verschiedenheit der individuellen Anlagen werden dabei an ein harmonisches Ganzes rückgebunden (vgl. Koller 1999, S. 54ff., S. 69). Für die Kräfteentwicklung ist hierbei, ebenfalls Humboldts angeführter Formel zufolge, einerseits Freiheit vonnöten. Andererseits ist die „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (Humboldt 2002, S. 64) erforderlich. Zur Entwicklung seiner Anlagen ist der Mensch folglich darauf angewiesen, diverse Erfahrungen machen zu können: „Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“ (Humboldt 2002, S. 235). Gemeint ist hier also eine Wechselbeziehung: Das Individuum entfaltet seine Kräfte in Auseinandersetzung mit der Welt und greift gestaltend in sie ein (vgl. Menze 1978, S. 197f.; Rieger-Ladich 2019, S. 51f.). Die Betonung der Relevanz der Vielfältigkeit von Situationen zeigt dabei erneut Humboldts Wertschätzung von Pluralität. Diese wurde bereits in der Anerkennung der Verschiedenartigkeit der subjektiven Kräfte und der Heterogenität der Individuen offenkundig (vgl. Koller 1999, S. 69). Ferner werden Momente der Reflexivität und positiver Entfremdung integriert. Letzteres verweist auf den Sachverhalt, „dass Veränderungen in Auseinandersetzung mit Widrigkeiten in besonderer Weise bilden“ (Hastedt 2012, S. 124). Dörpinghaus (2009, S. 9, Hervorh. i. Orig.) schreibt analog dazu: „Das Sichfremdwerden ist eine Voraussetzung und Bedingung für ein *Andersdenken*- und ein *Andersmachenkönnen*.“

Bildende Inhalte

Dabei stellt sich die Frage, welche Gegenstände, Erfahrungen und Sachverhalte sich eignen, um die Kräfteentfaltung zu induzieren. Hierzu merkt Klafki (2007, S. 23ff.) an, dass klassische Theorien dem Medium des Allgemeinen große Relevanz zuerkennen. Im Kern gehe es damit um Manifestationen von Kulturtätigkeit, an denen sich ein Subjekt die Möglichkeiten, aber auch die Aufgaben einer humanen, selbstbestimmten Existenz aufschließen könne. Diese Argumentation erklärt Humboldts Hochschätzung der antiken griechischen Kultur. Deren Vorbildcharakter, so Liessmann (2010, S. 17f.), sei darin begründet, dass in ihr der Mensch als Individuum fokussiert worden war und Selbstverwirklichung gegenüber Fremdbestimmung Relevanz besaß. Die Beschäftigung mit der griechischen Antike sollte also Einsichten in Bezug auf Individualität und Humanität ermöglichen. Neben der Antikenrezeption hebt der Neuhumanismus die Bedeutung der Ästhetik für Bildungsprozesse hervor. Damit ist nicht nur der Bereich der Hochkultur angesprochen, sondern auch Gebiete wie Schmuck, Tanz und Umgangsformen (vgl. Klafki 2007, S. 33).

Konsequenterweise bedeutet das eben Gesagte, dass es nicht nur um Rezeption, sondern auch um Aktion geht: Der Mensch ist dazu aufgerufen, „Spuren des lebendigen Wirkens“ (Humboldt 2002, S. 235) zu hinterlassen, die dann folgenden Generationen zur Verfügung stehen.

Hoher Stellenwert für Bildungsprozesse wird im Humboldt'schen Ansatz auch der Sprache eingeräumt. Denn sie gilt zum einen als Voraussetzung für das Denken, da sich Vorstellungen etc. erst durch begriffliches Erfassen objektivieren lassen (vgl. Humboldt 1963, S. 27; Koller 1999, S. 75; Menze 1965, S. 234). Zum anderen ist Sprache essenziell für Verstehen sowie, als „das bildende Organ des Gedanken[s]“ (Humboldt 1963, S. 426), für Artikulation, das heißt, sie stellt eine notwendige Instanz zur Vermittlung zwischen Ich und Welt dar (vgl. Borst 2016, S. 83-86; Humboldt 1963, S. 408; S. 565; Menze 1965, S. 237ff.). Analog dazu betont Herder (2012, S. 83): „Von der Sprache also fängt seine [gemeint ist der Mensch, A. R.] Vernunft und Kultur an; denn nur durch sie beherrscht er auch sich selbst und wird des Nachsinnens und Wählens [...] mächtig.“ Relevant ist dabei, dass Humboldts Ansicht einer konstitutiven statt einer repräsentationalistischen Auffassung von Sprache entspricht (vgl. Koller 1999, S. 72). Letzterer wird eine das Denken prägende, schöpferische und nicht nur instrumentelle Bedeutung zuerkannt (vgl. Humboldt 1963, S. 26; S. 30; S. 73; Menze 1965, S. 239). Nach Humboldt'scher Auffassung stellt jede Sprache eine eigene Weltsicht dar und ist damit Ausdruck von Eigentümlichkeit sowohl auf der Ebene der Individuen als auch der Nationen (vgl. Humboldt 1963, S. 64; S. 434; Koller 1999, S. 88f.; Menze 1965, S. 240). Im Umkehrschluss bedeutet dies: „Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn“ (Humboldt 1963, S. 434). Über das Fremdsprachenstudium lässt sich folglich das eigene Weltbild erweitern (vgl. Menze 1965, S. 243). Ebenso hilfreich ist die Beschäftigung mit der eigenen Sprache. Denn dadurch erweitern sich die Möglichkeiten, die Welt begrifflich zu fassen und sich zu artikulieren (vgl. Menze 1965, S. 243; Rieger-Ladich 2019, S. 56f.).

Kritikpunkte und Würdigung

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Humboldts Vorstellungen viele Aspekte enthalten, an die auch im Kontext veränderter Verhältnisse angeknüpft werden kann. Hervorzuheben sind beispielsweise die neuhumanistischen Plädoyers für Humanität, Selbstentfaltung, Auseinandersetzung mit und Wertschätzung von Heterogenität etc. Jedoch gibt es auch Kritikpunkte, die Menze (1980, S. 106f.) zusammenfasst. Demnach werde argumentiert, die neuhumanistische Bildung sei ästhetisch-literarisch fokussiert, stark subjektivistisch und praktiziere einen Innerlichkeitskult. Sie sei also weder modern noch wirtschaftlich, sondern apolitisch und weltfremd. Dass diese Punkte so nicht haltbar sind, dürfte sich im Rahmen dieses Kapitels erschlossen haben. Schwerer wiegt Klafkis (1975, S. 33f.) Einwand, dass die entelechische Annahme, der Mensch habe ein inneres, nur noch zu entfaltendes Vermögen, rein hypothetisch ist. Auch ist zu beachten, dass das neuhumanistische Denken Egalität postuliert, ein Bildungsanspruch für alle real aber nicht einlösbar war. So verweisen Löw und Geier (2014, S. 22) auf die Benachteiligung von Mädchen bzw. Frauen.

Zudem erwiesen sich „die materiellen Verhältnisse als Schranke der Verwirklichung des allgemeinen Bildungsanspruchs“ (Fuchs 2019, S. 130). Bildungsgerechtigkeit ließ sich insofern aufgrund ungleicher finanzieller Ausstattungen nicht gewährleisten. Damit einhergehend ist ein Kritikpunkt Klafkis (2007, S. 22) an den klassischen Theorien deren mangelnde Reflexion der realen ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Bedingungen. Diese Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit wurde noch größer. Nicht nur, dass Humboldt seine Reformkonzepte in dieser Form nicht umsetzen konnte. Allmählich entfernte sich die neuhumanistische Bildungsidee weiter von ihrem gesellschaftsverändernden Impetus. Sie wurde in den privaten Raum verbannt und um reine Geisteskultur zentriert (vgl. Ribolits 2011, S. 118). Eine solche Haltung lässt sich mit dem Stichwort „bildungsbürgerlich“ umschreiben.

2.1.3. Bildungskanon

Die oben erwähnten bildungsbürgerlichen Vorstellungen werden oft mit dem Konzept des Bildungskanons in Verbindung gebracht. Gemeint ist ein Ansatz, der Bildung als erworbene Wissens- und Könnensbestände begreift bzw. im Sinne von Kenntnissen über bestimmte Inhalte auslegt (vgl. Jörissen 2014, S. 82). Es handelt sich dabei um eine zwar mit dem Bildungsbürgertum assoziierte, aber nicht auf diese soziale Klasse oder deren Zeithintergrund beschränkte Vorstellung. Die Frage nach dem, was jedes Individuum wissen oder beherrschen sollte, stellt sich immer wieder aufs Neue. Bibliotheken sind in besonderem Maße von dieser Thematik betroffen, da es zu ihren Kernaufgaben gehört, Informationen und Medien nach bestimmten Kriterien auswählen zu müssen. Aus diesem Grund stehen kanonorientierte Bildungsvorstellungen im Zentrum der folgenden Ausführungen.

Literaturüberblick

Im vorangegangenen Abschnitt klang bereits an, dass die Diskussion um die Festlegung von Inhalten nicht anachronistisch ist. Im Gegenteil ist der Wunsch nach Orientierung, Selektion, Verbindlichkeit sowie Komplexitätsreduktion angesichts der Fülle an Wissen, die, evoziert durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, heute zur Verfügung steht, sehr präsent (vgl. Stock 2017, S. 49-61). Es verwundert daher nicht, dass auch in jüngerer Zeit von verschiedenen Seiten die Unabdingbarkeit eines Bildungskanons postuliert bzw. die Vorteile eines solchen angepriesen werden. Einen Überblick hierzu bietet eine diskursanalytische Studie von Stock (2017). Die Verfasserin hat diverse Medien für den Zeitraum von 1995 bis 2015 ausgewertet und so die Argumente, Strategien sowie Regeln der Kanondebatte aufgeschlüsselt (vgl. Stock 2017, S. 11ff.). Einen etymologischen Zugang hingegen eröffnet Bilstein (2009). Im Zentrum seiner Ausführungen stehen die verschiedenen Wurzeln des Kanonbegriffs. In Assmanns (2004a; 2004b) Beiträgen liegt der Fokus zwar in erster Linie auf literarischen Werken bzw. Sprache. Jedoch wird hier auch das Kanonphänomen als solches erörtert. Hervorzuheben sind ferner einige Arbeiten Klafkis, die in Kapitel 2.1.4. genauer beschrieben werden. An dieser Stelle genügt der Hinweis, dass er daselbst zwischen materialen und formalen Bildungsauffassungen differenziert. Kanonorientierte, also auf Inhaltlichkeit abstellende Vorstellungen, wären ersteren,

namentlich der „Theorie des Klassischen“ (Klafki 1975, S. 30) zuzuordnen. Diese ist dadurch charakterisiert, dass sie jenen Kulturgütern eine bildende Wirkung zuschreibt, in denen menschliche Qualitäten offenbar werden (vgl. Klafki 1975, S. 30). Es handelt sich hierbei somit um den „Ausdruck eines Werturteils“ (vgl. Klafki 1964, S. 7).

Die vorstehend genannten Arbeiten nähern sich kanonorientierten Bildungsauffassungen primär auf theoretischer Ebene. Darüber hinaus gibt es Autor*innen, die sich dezidiert für die Verbindlichkeit von Inhalten aussprechen. Exemplarisch sei hier auf Schwanitz (2010) verwiesen, der sich im Rahmen seines Buches „Bildung: Alles, was man wissen muss“ dem Thema auf eher populärwissenschaftliche Weise annähert. Auch Fuhrmann (2004, S. 229-241) legt die seiner Ansicht nach relevanten Wissensgebiete dar.

Soziohistorischer Hintergrund

Es wurde bereits angemerkt, dass kanonorientierte Bildungsauffassungen auf Verbindlichkeit und Inhalte abstellen. Um diesen Aspekt, der im Folgenden erörtert wird, nachzuvollziehen, bietet sich ein etymologisch-historischer Einstieg an. Denn auch der gegenwärtige Kanonbegriff ist von seiner ursprünglichen Bedeutung und Wortherkunft geprägt.

Letztere verortet Bilstein (2009, S. 15) im Semitischen. Hier habe das hebräische *qana* Schilfrohre als Richtmaß für Gegenstände bezeichnet. In der griechischen Antike sei *kanones* als Begriff für Kunstwerke mit Vorbildfunktion genutzt worden. In der Musik habe *kanon* die regelmäßigen Tonabstände von Saiteninstrumenten benannt. Die Parallelen dieser Verwendungen sind offenkundig: Stets geht es um etwas Maßgebendes, Vorbildliches, Verbindliches (vgl. Bilstein 2009, S. 15; Fuhrmann 2004, S. 37f.). In der christlichen Theologie schließlich wurde der Kanonbegriff auf die Bibel, den Dekalog und andere heilige Schriften übertragen, die als göttlich verbürgt, also als Leitlinien, galten (vgl. Bilstein 2009, S. 15f.). Zu besagten Wortzuschreibungen lassen sich also noch weitere hinzufügen: Der Kanonbegriff verweist auf etwas Hochrangiges, Mustergültiges, Zeitloses etc. (vgl. Anz 1998, S. 3; Fuhrmann 2004, S. 40). Anhand dieser Bedeutungszuschreibungen lässt sich nachvollziehen, weshalb das Bürgertum die Partizipation an der Hochkultur forcierte. Intendiert war, sich durch die Teilhabe an etwas Erhabenem profilieren zu können. Kulturgütern sowie Wissensbeständen wurde ein neuer Wert zugesprochen, der sich aus ihrem Besitz ergab. Die Auseinandersetzung mit Inhalten mit dem Ziel der Kräfteentfaltung, wie sie der Neuhumanismus fokussiert, trat gegenüber der Intention der, mit Bourdieu (1983, S. 185-190) gesprochen, Akkumulation kulturellen Kapitals zurück. Das ist nicht auf das Spätbürgertum beschränkt. Eine vergleichbare Entwicklung konstatiert Adorno (2006) für das 20. Jahrhundert.

Zentrale Momente kanonorientierter Bildungsauffassungen

Der im vorigen Abschnitt gewählte begriffsgeschichtliche Einstieg in die Thematik kanonorientierter Bildungsauffassungen verdeutlicht zweierlei: Zum einen ist ersichtlich, dass es derlei Modellen darum geht, festzulegen, welches Wissen bewahrenswert und obligatorisch ist. Bestrebungen dieser Art figurieren bereits im Altertum: Die *enkyklios paideia*

als handhabbarer Wissens- und Fächerkanon sowie das römische System der *septem artes liberales*, der sieben Künste wie Rhetorik, Musik, Geometrie etc., verweisen auf den Gedanken der Festlegung von Inhalten (vgl. Blankertz 1984, S. 66f.). Zum anderen wird klar, dass dabei stets eine Auswahl getroffen werden muss. Kanonbildung funktioniert somit „nach dem Prinzip von Inklusion und Exklusion“ (Tenorth 2004, S. 654). Denn begreift man den Kanon als „eine Auswahl aufgrund ästhetischer oder historischer Wert-Kriterien“ (Assmann 2004b, S. 194) so ist umgekehrt das, was nicht in diese Auslese eingeht, prinzipiell obsolet und damit dem Vergessen preisgegeben.

Auswahl und Tradierung

In diesem Zusammenhang ergibt sich die Frage, welche Inhalte in den Kanon eingehen sollen sowie wer dies auf welcher Grundlage entscheidet. Hier zeigt sich ein Bezug zu Herrschaftsinteressen. Denn die Selektion von Kulturgütern, Wissensbeständen etc. kann darauf ausgerichtet sein, bestehende Verhältnisse zu reproduzieren. Glückt die Tradierung des Kanons, lässt er sich also festigen und überliefern, so entfaltet er eine identitätsstiftende Wirkung. Denn zum einen sind weitergegebene Gehalte, zum Beispiel Wissensbestände, Güter, Werte etc., Teil der kulturellen Rahmung, in die das Individuum hineingeboren wird und die es prägen. Zum anderen führt Überzeitlichkeit zu einer Form raumübergreifender Vergemeinschaftung (vgl. Assmann 2004b, S. 195f.). Dementsprechend bezeichnet Assmann (2004b, S. 195) Bildung als „individuelle Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“.

Kanonmodelle

Die positiven Aspekte einer solchermaßen identitätsstiftenden Wirkung werden von Fuhrmann (2004, S. 13; S. 233f.) mit Blick auf den europäisch-abendländischen Kanon herausgestellt. Dieser habe für Weltorientierung und Menschenkenntnis gesorgt. Ferner sei enzyklopädische bzw. allgemeine Bildung wichtig für beruflichen Erfolg, das individuelle Fortkommen und den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Der letztgenannte Aspekt wird auch von Böttcher (2004, S. 163f.) betont, der Kanons noch eine Funktion zuschreibt: Es gehe darum, das Dekontextualisieren von Wissenssegmenten zu verhindern.

Zu beachten ist, dass Fuhrmann (2002; 2004) zwar auf einen europäischen Bildungskanon abstellt, diesen aber primär aus „dem Christentum und dem antikisierenden Humanismus“ (Kempter 2006, S. 9) ableitet. So gesehen wirken die Inhalte, denen er Verbindlichkeit und Überzeitlichkeit zuschreibt, leicht einseitig. Dabei erinnert der Fokus auf die Antike an das neuhumanistische Modell. Jedoch betont Humboldt, wie bereits dargelegt, die Gleichrangigkeit verschiedener Weltansichten und damit der diversen Sprechweisen, Nationalsprachen etc. Auffordernder liest sich Fuhrmanns (2004, S. 237) Appell, individualistischen Tendenzen entgegenzuwirken. Anders als bei Humboldt steht hier weniger die Relativierung des Eigenen im Fokus, sondern die Integration des Fremden. Insgesamt, so lässt sich festhalten, stellt der europäische Kanon Fuhrmann (2004, S. 11) zufolge den „Inbegriff von Wissen und Kennerschaft, den sich alle oder viele Europäer teilen, soweit sie einer bestimmten Schicht [...] angehören“, dar.

Analog dazu hält Schwanitz (2010) die Auflösung eines Kanons für einen Fehler. Im ersten Teil seines Bestsellers „Bildung: Alles, was man wissen muss“ präsentiert er eine Zusammenstellung der seiner Meinung nach tradierenswerten Gehalte. Inkludiert sind die Bereiche Geschichte, Literatur, Kunst, Musik, Philosophie und die Geschlechterdebatte, wohingegen die Naturwissenschaften kaum Berücksichtigung finden. Exkludiert sind die Bereiche Technik und Wirtschaft. Denn: „Naturwissenschaftliche Kenntnisse müssen zwar nicht versteckt werden, aber zur Bildung gehören sie nicht“ (Schwanitz 2010, S. 606, i. Orig. hervorg.). Der zweite Teil des Buches ist Regeln und Fähigkeiten gewidmet, die man als gebildeter Mensch beachten bzw. beherrschen soll, wie Rhetorik, Umgangsformen etc. Hier gibt es auch eine Zusammenstellung dessen, was zu wissen als peinlich gilt, so etwa Sachverhalte Sport oder Prominente betreffend (vgl. Schwanitz 2010, S. 600-608). Für Schwanitz (2010, S. 15) ist Bildung also „als soziales Spiel“ zu begreifen. Dessen Ziel besteht darin, „gebildet zu erscheinen und nicht etwa ungebildet“ (Schwanitz 2010, S. 498). Nicht die vertiefte Beschäftigung mit Inhalten steht im Fokus, sondern die „Fähigkeit, bei der Konversation mit kultivierten Leuten mitzuhalten, ohne unangenehm aufzufallen“ (Schwanitz 2010, S. 497, i. Orig. hervorg.). Assmann (2004a, S. 17) expliziert daher: „Schwanitz [...] versteht Bildung als Konversationskultur. Im Anschluss an höfische und aristokratische Traditionen der Geselligkeit [...] definiert [...] Bildung als ein Allgemeinwissen, über das man verfügen und sprechen können muss [...]. Man muss nicht alles selbst gelesen und zu den Themen nicht unbedingt eine eigene Meinung haben, wenn man nur weiß, wovon die Rede ist, wenn man elegant zu parlieren versteht und sich keine Blöße gibt.“

Kritikpunkte und Würdigung

Es bleibt festzuhalten, dass die Vorzüge von Kanons vor allem in der darüber herzustellenden Zugehörigkeit, Anerkennung und Orientierung zu sehen sind (vgl. Stock 2017, S. 49-61, S. 158f.). Auch ist zu berücksichtigen, dass es stets eine materiale Auswahl des zu vermittelnden Wissens zu treffen gilt, da Lebenszeit und Aufnahmevermögen begrenzt sind (vgl. Lederer 2008, S. 79). Demgegenüber steht die Gefahr, dass Inhalte, die keinen Eingang in den Kanon finden, marginalisiert werden. Des Weiteren besteht das Risiko, dass die Menschen, die nicht an den tradierten Kulturbeständen teilhaben, Exklusion erfahren. Obgleich ein Kanon wandelbar ist, stellt sich ferner die Frage nach dem Ausmaß dieser Flexibilität und inwieweit die Festlegung von Verbindlichem vereinbar ist mit einer pluralen Gesellschaft (vgl. Becker 1992, S. 14; Drechsel 1990, S. 8; Lederer 2008, S. 79). Jörissen und Marotzki (2009, S. 10) merken hier kritisch an, dass zahlreiche Krisenerfahrungen im Kontext der Moderne, wie die Weltkriege, den Glauben an ein übergeordnetes Verbindliches nachhaltig erschüttert haben. Ebenso ist zu befürchten, dass die Inhalte des Kanons zu Besitz degradiert werden, das heißt, die Akkumulation von Wissensbeständen an die Stelle von Erkenntnis und Verstehen tritt. Dies ist eine These der Theorie der Halbbildung, die auf Adorno (2006) zurückgeht. Bildung wird hier bestimmt als „Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 2006, S. 9). Hier offenbaren sich nach seiner Ansicht jedoch Verfallserscheinungen, indem keine vertieften Auseinandersetzungen bzw.

Erfahrungen mit Kulturgütern mehr gemacht werden. In Adornos (2006, S. 42f.) eigenen Worten: „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind [...]. Unassimilierte Bildungselemente verstärken jene Verdinglichung des Bewußtseins, vor der Bildung bewahren soll“.

2.1.4. Kategoriale Bildung und neues bzw. zeitgemäßes Allgemeinbildungskonzept: Wolfgang Klafki

Das soll nun nicht bedeuten, dass die kulturelle Überlieferung bzw. auf Inhaltlichkeit abstellende Allgemeinbildung in der heutigen Gesellschaft obsolet geworden sind. Zentral ist aber die Reflexion darüber, was auf welcher Grundlage Anspruch auf Verbindlichkeit erhebt. Zu denjenigen, die auch die positiven Aspekte materialer Ansätze hervorheben, gehört der Marburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki. Dessen bildungstheoretische Ausführungen wurden vielfach rezipiert sowie für die Entwicklung anderer Ansätze herangezogen, so etwa von Jörissen und Marotzki (vgl. Kap. 3.5.), weshalb sie im Folgenden genauer untersucht werden. Ein weiteres Motiv, Klafkis Positionen darzustellen, ist, dass insbesondere sein neues Allgemeinbildungskonzept, wie noch zu zeigen sein wird, Schnittstellen zu bibliothekarischen Tätigkeiten aufweist.

Literaturüberblick

Ein Zugang zu Klafkis bildungstheoretischem Denken eröffnet sich zunächst durch dessen eigene Schriften. Sein Werk ist sehr umfangreich und vielfältig. So nennen Braun, Stübiger und Stübiger (2018b, S. 1) verschiedene thematische Schwerpunkte, so etwa die Allgemeine Erziehungswissenschaft, die Geschichte der Disziplin sowie des Bildungswesens ebenso wie Fragen der Bildungspolitik, der Didaktik sowie der Schultheorie, -forschung und -entwicklung. Im Kontext dieser Arbeit ist zunächst Klafkis (1964) Dissertation „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“, mit der er 1957 promovierte, relevant. Sie ist untergliedert in einen historischen sowie einen systematischen Teil. Ersterer ist dem „Problem des Elementaren von Pestalozzi bis zur Reformpädagogik“ (Klafki 1964, S. 11) gewidmet, letzterer fokussiert die „Grundzüge einer Theorie und Praxis der kategorialen Bildung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und in den Ansätzen seit 1945“ (Klafki 1964, S. 291). Zu nennen sind ebenfalls Klafkis (1975) „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, erstmals publiziert 1963. Die Weiterentwicklung bzw. Abänderung der darin enthaltenen Ansätze, die er im Kontext seiner kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft vorgenommen hat, finden sich in der Aufsatzsammlung „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, die jüngst 2007 neu aufgelegt wurde. Des Weiteren existieren viele Aufsätze sowie Beiträge, in denen Klafki seine Überlegungen erörtert und dargestellt hat.

Angesichts der breiten Rezeption, die den Arbeiten des Marburger Erziehungswissenschaftlers zuteil geworden ist, gibt es viel Sekundärliteratur zu seinem Werk. Relevant ist hier unter anderem die Dissertation von Matthes (1992). Die Autorin erörtert darin nicht nur Klafkis bildungstheoretische und didaktische Positionen. Sie legt ferner Friktionen in dessen

Ansätzen offen und macht diese so für eine kritische Betrachtung zugänglich. In der Arbeit wird zudem Klafkis Weg „vom geisteswissenschaftlichen Pädagogen zum kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaftler“ (Matthes 1992, S. 27) nachgezeichnet. Auch ein weiteres Werk der Autorin, „Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Ein Lehrbuch“, publiziert 2011, befasst sich unter anderem mit den Denkansätzen des Marburger Erziehungswissenschaftlers. Nennenswert ist außerdem eine Monografie von Meyer und Meyer (2007). Darin setzen sich die Autoren mit Klafkis bildungstheoretischen und didaktischen Konzepten auseinander. Diese werden, wie auch bei Matthes (1992; 2011), kritisch gewürdigt. Hinzuweisen ist zudem auf eine Darstellung von Ebert (1986), die den Fokus auf Klafkis Kategoriale Bildung legt. Zu verweisen ist noch auf den von Braun, Stübiger und Stübiger (2018a) herausgegebenen Sammelband „Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement“. Hier werden Ansätze Klafkis aufgegriffen, rezipiert und weitergeführt.

Soziohistorischer Hintergrund

Es wurde bereits angedeutet, dass Klafki unter anderem zur Geisteswissenschaftlichen ebenso wie zur Kritischen Pädagogik einen Bezug hat. Die Erläuterung dieses Sachverhalts nimmt auch die Zeitumstände in den Blick. So kann der Wandel in Klafkis Denken, der sich in dessen bildungstheoretischen Ausführungen manifestiert, verständlich gemacht werden.

In diesem Zusammenhang ist zunächst mit Matthes (2011, S. 33ff.) hervorzuheben, dass die Geisteswissenschaftliche Pädagogik eine Gegenbewegung zu der das naturwissenschaftliche Denken zentrierenden experimentellen Pädagogik darstellt. Entgegen dem Trend des 19. Jahrhunderts, sich allein auf rational-naturwissenschaftliche Erkenntnisse zu stützen, ist bei Pädagog*innen wie Nohl, Litt und Spranger in der Nähe zu Dilthey der Fokus auf die Methode der Hermeneutik, die Relevanz der pädagogischen Praxis sowie die Eigenständigkeit der Disziplin deutlich (vgl. Matthes 2011, S. 31-39). Nach der Zäsur des Zweiten Weltkriegs wurde dieser Faden wieder aufgenommen. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik entwickelte sich sodann zur dominanten erziehungswissenschaftlichen Strömung in Westdeutschland (vgl. Krüger 2008, S. 238; Matthes 2011, S. 39). Obgleich sich die Denkansätze ihrer Vertreter*innen unterscheiden, sind Gemeinsamkeiten in zentralen Punkten feststellbar. Einige davon werden nun in Anschluss an Matthes (2011) in Kürze skizziert: So betrachte sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik als eine hermeneutisch-pragmatische Disziplin. Konsens bestehe darüber hinaus in der Ansicht, dass Theorie und Praxis zusammengehören. Eine weitere Gemeinsamkeit stelle die Auffassung dar, dass Erziehung als eine Praxis zur intergenerationellen Weitergabe kulturellen Besitzes wichtig sei, allerdings nicht im Sinne reiner Anpassung, sondern als Weiterentwicklung des Gegebenen. Dabei solle die Erziehung den Individuen zu Selbstbestimmung verhelfen. Ein weiteres übergreifendes Moment sei das Primat der Inhalte vor der Methode. Auch müssten erstere mit dem Ziel, den Menschen zu bilden, korrespondieren und fundamental bzw. elementar sein, um auf diese Weise die Vermittlung zwischen Subjekt und Welt zu evozieren.

Allerdings geriet die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in den 1960er-Jahren in eine Krise (vgl. Lenzen 2001, S. 302). So wurde zum einen „von verschiedenen Seiten ein Modernisierungsrückstand in Wissenschaft, Gesellschaft und in der Umsetzung von Demokratie konstatiert“ (Matthes 2011, S. 185). In diesem Zusammenhang wurde der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein Mangel an gesellschaftstheoretischen Bezügen bzw. Empiriefremde vorgeworfen (vgl. Krüger 2008, S. 245). Damit verbunden begann die Pädagogik verstärkt eine erfahrungswissenschaftlich-analytische Methodik zu affirmieren (vgl. Moser 1982, S. 234). Dies verschaffte der Empirischen Erziehungswissenschaft, deren historische Wurzeln wie die der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den 1920er-Jahren liegen, die jedoch in der von Comte begründeten Entwicklungslinie des Positivismus steht, einen neuen Stellenwert (vgl. Krüger 2008, S. 238; S. 242; S. 246). Zwar hatte sich Roth, der die sogenannte „realistische Wende“ im Prinzip einleitete, noch dafür ausgesprochen, an die vorherrschende pädagogische Tradition anzuknüpfen, jedoch entstand daraus eine grundlegende Kritik am geisteswissenschaftlichen Paradigma (vgl. Matthes 2011, S. 183f.). Parallel dazu lief die Beanstandung des Bildungsbegriffs: Der Terminus galt vielen als unzeitgemäß, bürgerlich korrumpiert und blind gegenüber seiner eigenen Herrschaftsfunktion (vgl. Euler 2003, S. 413; Messner 2003, S. 400). Entsprechend gab es Versuche, den Bildungsbegriff durch andere Leitkategorien zu ersetzen (vgl. Koller 2021, S. 92).

Die Kritik am geisteswissenschaftlichen Paradigma verschärfte sich Ende der 1960er-Jahre im Zusammenhang mit der Studentenbewegung und der außerparlamentarischen Opposition: Inspiriert von der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, die mit den Namen Adorno, Horkheimer und Habermas verbunden ist, wurde emanzipatorisches und ideologiekritisches Denken als ein neues erziehungswissenschaftliches Paradigma gesetzt (vgl. Krüger 1999, S. 163; Lenzen 2001, S. 302ff.; Matthes 2011, S. 185). Diese Entwicklung ist auch eine Konsequenz der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit (vgl. Borst 2016, S. 109f.; Lenzen 2001, S. 303). Denn zentral ging es um die Frage, wie sich ein solcher „Rückfall in die Barbarei“ (Adorno 2019, S. 88) künftig verhindern lässt (vgl. Lenzen 2001, S. 303). Damit verbunden ist die Forderung, Mündigkeit und die Reflexion von Macht und Herrschaft als pädagogische Ziele zu setzen, um blinden Gehorsam künftig zu unterbinden. Dabei wurde der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ihr Verhältnis zum Nationalsozialismus, das heißt ihr fehlender Einsatz für den Erhalt der Weimarer Republik und generell eine anpassungsbereite Haltung, vorgeworfen (vgl. Matthes 2011, S. 185). Auch, so Horlacher (2011, S. 84) bzw. Borst (2016, S. 109), stellte sich die Frage nach der Verantwortung einer erzieherischen Praxis, die, so das Monitum, Heranwachsende zu Befehlsempfänger*innen gemacht hatte. Der Bildungsbegriff geriet nun unter Ideologieverdacht (vgl. Witte 2010, S. 10).

Das kritische Paradigma zielt folglich, so Krüger (2012, S. 58), anders als die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, auf die Reflexion der politischen sowie ökonomischen Verhältnisse ab. Ein Schwerpunkt ist dabei die Kritik an Ideologien, verstanden „als von Herrschaftsinteressen gesteuerte Rechtfertigungslehren“ (Krüger 1999, S. 166). Ferner grenzt

sich das kritische Paradigma, wie Krüger (2012, S. 58) weiterhin ausführt, von der Wertfreiheit der Empirischen Erziehungswissenschaft ab. Mit dieser rein analytischen Haltung erwies sich das Konzept jedoch im Laufe der 1970er-Jahre für die Praxis als unzureichend (vgl. Lenzen 2001, S. 304f.).

Zentrale Momente in Klafkis Bildungskonzepten

Vor diesem Hintergrund liest sich Klafkis Werk als eine stete Auseinandersetzung mit der Bildungsthematik. Als ein Meilenstein kann hier seine bereits erwähnte Dissertation gelten. Diese Arbeit folgt, im Zeichen Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, einer historisch-hermeneutischen Methode. In ihr ist die von Klafki erarbeitete Theorie der Kategorialen Bildung dargestellt. Deren zentrale Momente werden im Folgenden rekapituliert.

Kategoriale Bildung

Für Klafki (1975, S. 27) lassen sich die verschiedenen Auslegungen Bildung betreffend in zwei Gruppen gliedern: Zum einen seien dies die materialen Theorien mit einem Fokus auf Inhaltlichkeit. Zum anderen gebe es die formalen, vom Subjekt ausgehenden Ansätze.

Innerhalb der materialen Auffassungen lässt sich Klafki (1975, S. 27-32) zufolge eine Unterscheidung treffen zwischen dem Objektivismus einerseits und der Theorie des Klassischen andererseits. Ersterer betrachte Bildung als Vorgang der Aneignung von Kulturgütern durch das Subjekt. Die Inhalte würden dabei ohne Modifikation verinnerlicht. Eine Variante dieser Auffassung sei der Scientismus, der Bildung mit der Aneignung von wissenschaftlichem Wissen gleichsetze. Kritisieren ließe sich der bildungstheoretische Objektivismus mit Blick auf die Trennung der Kulturgüter von ihrer Geschichtlichkeit. Bezüglich des Scientismus sei ferner zu beanstanden, dass dieser Wissenschaftsinhalte aus ihrem Forschungszusammenhang herauslöse bzw. wissenschaftliche Frage- oder Sinnhaltungen verabsolutiere. Dem Objektivismus könne man zudem das Fehlen von Auswahlkriterien vorwerfen, wie sie angesichts der Fülle potenzieller Kulturrinhalte nötig wären. Die Theorie des Klassischen setze dagegen auf einen Wertmaßstab. Nur Kulturgüter, in denen sich das Selbstverständnis beispielsweise eines bestimmten Volkes in besonders überzeugender Weise manifestiere, werde eine bildende Wirkung zuerkannt. Daran sei zu kritisieren, dass die Auseinandersetzung mit dem Klassischen nur bedingt zur Lösung neuartiger Probleme beitragen könne. Auch setze sie einen Konsens bezüglich derjenigen Werke, Leistungen etc. voraus, die das Attribut „klassisch“ für sich beanspruchen können. Dass eine solche Einvernehmlichkeit in einer pluralen Gesellschaft kaum erreicht werden kann, wurde bereits in Kapitel 2.1.3. angedeutet.

Das Gegenstück der materialen Auslegungen erkennt Klafki (1975, S. 32-38) in den formalen Bildungsauffassungen. Diese könne man wiederum auffächern in funktionale und methodische Theorien. Erstere fokussierten, in humboldt'scher Tradition, die Entwicklung sowie die Reifung verschiedener individueller Kräfte. Diese, so die Prämisse der funktionalen Auffassung, ließen sich dann auf diverse Situationen übertragen. Daran müsse man den entelechischen Grundzug mit seiner Annahme innewohnender Kräfte infrage stellen. Auch

sei zweifelhaft, dass sich Fähigkeiten stets auf andere Situationen übertragen lassen. Die zweite Variante formaler Bildungsauffassungen, die Theorie der methodischen Bildung, fokussiere indes Methoden im Sinne von Denkweisen, Gefühlskategorien, Normsystemen etc., die dazu geeignet seien, sich Inhalte anzueignen und Probleme zu bewältigen. Die Existenz von Universalmethoden, die ohne inhaltlichen Bezug funktionieren, sei jedoch zu bezweifeln. Damit verbunden ergebe sich die Gefahr, bestimmte Herangehensweisen zu verabsolutieren. Allgemeingültige Methoden müssten sehr abstrakt formuliert werden, um sie auf divergente Fälle anwenden zu können, was, ob dieser Offenheit, mit einer faktischen Unbrauchbarkeit einhergehe. Der Bezug zur Inhaltlichkeit sei daher zu wahren.

Wichtig dabei ist zu betonen, dass Klafki (1964, S. 150; S. 293) die formale sowie die materiale Seite nicht als jeweils isoliert-selbstständige Sachverhalte, sondern als Momente des Ganzen, also des Bildungsphänomens, auffasst. Die einseitige Fokussierung auf einen der beiden Aspekte sei nicht sinnvoll. Entsprechend zielt Klafki (1964, S. 8; 1975, S. 38) darauf ab, die Dichotomie von formaler und materialer Bildung zu überwinden, indem die fruchtbaren Momente, die den beschriebenen vier Ansätzen innewohnen, gleichermaßen anerkannt werden. Das solchermaßen dialektische Denken verbindet sich mit der Bestimmung von Bildung als „Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im „funktionalen“ wie im „methodischen“ Sinne [...]. Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit „erschließen“, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerdens eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit“ (Klafki 1975, S. 43). Das Individuum setzt sich also mit der materialen Inhaltlichkeit auseinander und entwickelt so auf der formalen Seite elementare Einsichten, Fähigkeiten etc., durch die es sich wiederum intensiver mit der Welt auseinandersetzen kann, wobei es zugleich integraler Teil derselben ist (vgl. Bernhard 2001, S. 18f.; Lederer 2008, S. 31). Anders ausgedrückt: „Das Sichtbarwerden von „allgemeinen“ Inhalten auf der Seite der „Welt“ ist nichts anderes als das Gewinnen von „Kategorien“ auf der Seite des Subjekts“ (Klafki 1964, S. 298, i. Orig. teilw. hervorg.). Das Adjektiv „kategorial“, das Klafki für sein Konzept gewählt hat, bezeichnet folglich genau diese Verschränkung zwischen Objekt- und Subjektseite der Bildung.

Neues Allgemeinbildungskonzept

Eine Weiterentwicklung seiner Gedanken stellt Klafki (2007) in der Publikation „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ dar, in der er den im Zeichen Geisteswissenschaftlicher Pädagogik stehenden hermeneutischen Ansatz um eine kritische Perspektive erweitert. Damit antwortet er im Grunde auf den Appell, Erziehungswissenschaft dürfe sich gegenüber Macht- und Herrschaftsverhältnissen nicht wertfrei geben. So kann er am Bildungsbegriff festhalten, den er für eine unverzichtbare pädagogische Ziel- und Grundkategorie hält (vgl. Klafki 2007, S. 43f.).

Die Bezugnahme auf frühere Konzepte äußert sich schon darin, dass zunächst auf klassische Theorien rekurriert wird. Deren fruchtbare Momente und ihre Schwächen legt Klafki (2007, S. 19-41) in der hermeneutisch-synoptischen Herangehensweise der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik offen. Damit ist intendiert, „die Denkansätze jener großen Epoche [...] gemeint ist der Zeitraum von ca. 1770-1830, A. R.] produktiv-kritisch aufzunehmen und sie auf die historisch zweifellos tiefgreifend veränderten Verhältnisse unserer Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in Zukunft hinein zu durchdenken“ (Klafki 2007, S. 48). Mit Blick auf besagte veränderte Zeitumstände charakterisiert Klafki (2007, S. 49-54) einen modernen Bildungsbegriff wie folgt: Zunächst sei der Bezug zu Gesellschaftsfragen zu beachten. Pädagogische Instanzen hätten die Möglichkeit, Gegebenes nicht nur hinzunehmen, sondern zu beurteilen und zu gestalten. Zudem sei Bildung als Zusammenhang dreier zentraler menschlicher Vermögen zu denken. Dazu gehöre die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in Bezug auf individuelle Sinn- und Lebenshorizonte, die etwa berufliche, religiöse sowie ethische Bereiche umfassen. Essenziell sei ferner Mitbestimmungsfähigkeit, da jeder Mensch die gemeinsamen politischen, sozialen etc. Verhältnisse mitgestalten könne und solle. Dabei gelte es auch, sich für jene einzusetzen, denen diese Möglichkeiten verwehrt blieben. Zentral sei daher schließlich die Fähigkeit zu Solidarität. Damit einhergehend müsse man dem Begriff der Allgemeinbildung drei Bedeutungsmomente zuschreiben. Erstens gelte es, soziale Ungleichheit zu verhindern. Das Attribut „allgemein“ sei daher im Sinne von „für alle“ auszulegen. Zweitens sei der Aspekt der Inhaltlichkeit relevant. Somit gelte es, die Auseinandersetzung mit den die Menschen gemeinsam angehenden und insofern allgemeinen Problemen zu fokussieren. Drittens seien nach dem Prinzip der Allseitigkeit alle menschlichen Vermögen zu fördern, so etwa Intellekt, ästhetische Fähigkeiten, handwerklich-technische Fertigkeiten, ethische Handlungsfähigkeit etc.

Die Thematisierung von Aspekten wie Ungleichheit und der Verantwortlichkeit pädagogischer Instanzen sowie der Appell zu Solidarität machen Klafkis Hinwendung zum politischen kritischen Paradigma deutlich. Damit verbunden misst Klafki (2007, S. 111) der Ideologiekritik nun große Relevanz zu. Denn Ideologien könnten dazu genutzt werden, nicht-legitimierte Macht- sowie Abhängigkeitsverhältnisse zu stabilisieren.

Klafki (2007, S. 54-81) zieht aus seinen Überlegungen Konsequenzen in didaktischer Sicht. In Bezug auf den Aspekt der Inhaltlichkeit etwa plädiert er für die „Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki 2007, S. 56). Der Auseinandersetzung mit der Umweltfrage, Risiken sowie Potenzialen neuer Technologien etc. wohnt, so Klafki (2007, S. 58-66), die Möglichkeit inne, die Entwicklung eines Problembewusstseins sowie von Fähigkeiten wie Verantwortungsbereitschaft, Empathie etc. zu fördern. Im Fokus auf die Schlüsselprobleme zeigt sich ein Anknüpfen an die Prinzipien der funktionalen Bildung, da es darum geht, Transferleistungen zu ermöglichen, sowie an das exemplarische Lernen. Letzterem weist Klafki (2007, S. 96) die Aufgabe zu, die Entwicklung von Kategorien zu unterstützen, um die Fülle an Konkretem auf Grundlegendes zurückzuführen. Dies sei die Voraussetzung für die gegenseitige Erschließung von Subjekt und Welt, also den Bildungsprozess.

Klafki (2007, S. 74f.) betont dabei, dass den elementaren Kenntnissen und Fähigkeiten, so etwa dem Lesen oder Schreiben sowie den Sekundärtugenden wie Disziplin, eine normative Komponente zur Seite zu geben ist. Diese Dispositionen stellen für ihn also keine unmittelbaren Werte dar, sondern müssen sich daran messen, wofür sie eingesetzt werden (vgl. Koller 2019, S. 25).

Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft und Didaktik

Seine zuvor erläuterten bildungstheoretischen Überlegungen stehen in Zusammenhang mit Klafkis (1984; 2007) Ausarbeitung der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft und Didaktik. In dieser Begrifflichkeit kommt zum Ausdruck, dass sich das Konzept an der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- sowie Solidaritätsfähigkeit und der kritischen Reflexion dessen, was dem entgegensteht, ausrichtet (vgl. Klafki 1984, S. 140f.; 2007, S. 89f.). Das Adjektiv „konstruktiv“ verweist auf den Theorie-Praxis-Bezug, die Ablehnung rein deskriptiver Erkenntnisintentionen und auf den Appell der Mitgestaltung des Gegebenen (vgl. Klafki 1984, S. 141; 2007, S. 89f.; Stomporowski 2019, S. 47). In methodischer Hinsicht ist dies eine Weiterentwicklung der früheren Konzepte des Erziehungswissenschaftlers, da er einen Methodenverbund von Hermeneutik, Empirie sowie Ideologiekritik fokussiert (vgl. Klafki 2007, S. 98; Matthes 1992, S. 75). Klafki (2007, S. 141-323) stellt ebenfalls dar, welche Konsequenzen sich aus seinem bildungstheoretischen Modell für die in erster Linie schulische Praxis ergeben. Dies betrifft beispielsweise die Unterrichtsplanung.

Kritikpunkte und Würdigung

Obgleich Klafkis Allgemeinbildungskonzept eine umfassende Rezeption erfahren hat, wurde daran auch Kritik geübt. Eine ausführliche Darstellung hierzu findet sich bei Matthes (1992, S. 152-188). Unter den Aspekten und Argumentationssträngen, die sie zur Sprache bringt, sei exemplarisch auf die zweifelhafte Differenzierung zwischen potenziell emanzipatorischen Themen und solchen, die eher instrumentellen Charakter haben, verwiesen (vgl. Matthes 1992, S. 165f.). Auch, so Matthes (1992, S. 166, i. Orig. teilw. hervorg.) weiter, bedeutet die „Absolutsetzung des Erziehungszieles Emanzipation [,dass] eine Vielzahl un-aufgebarer Unterrichtsinhalte, die sich vorrangig aus der schulischen Aufgabe der Hilfe zur kulturellen Identitätsfindung ergeben, von Klafki vergessen bzw. ignoriert werden.“ Ergänzend hierzu bemängelt etwa Grzesik (2016, S. 295f.), dass der Fokus auf Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit unbegründet bleibt. Auch würden keine Kriterien benannt, anhand derer sich ein Schlüsselproblem definieren ließe. Weitere Kritikpunkte finden sich bei Giesecke (1997). Demnach seien die von Klafki postulierten Grundfähigkeiten kaum messbar. Außerdem könne man Solidarität nicht als Voraussetzung für Selbst- und Mitbestimmung setzen, da es sich bei letzteren um gesetzlich verbrieftete Grundrechte handle. Ferner seien die Schlüsselprobleme zu vage und gegebenenfalls überfordernd. Insbesondere stellen sich folglich Fragen in Bezug auf die Praxistauglichkeit des neuen Allgemeinbildungskonzeptes sowie mit Blick auf die empirische Überprüfbarkeit (vgl.

Matthes 2019, S. 367). Demgegenüber sind Klafkis Leistungen hervorzuheben. Dazu gehört sein Anspruch „zu einer Überwindung der unfruchtbaren Scheidung von materialer und formaler Bildung“ (Matthes 1992, S. 189) beizutragen. Ferner ist anzuerkennen, dass Klafki in der Anknüpfung an frühere Konzepte und Theorien verdeutlicht, dass es möglich ist, sinnvoll an Vergangenes anzuschließen. Zu würdigen sind an seinem Werk zudem unter anderem die Neufassung des Bildungsbegriffs, seine Auseinandersetzung mit der Tradition sowie sein Plädoyer für die Berücksichtigung der Arbeitswelt im schulischen Kontext (vgl. Matthes 1992, S. 190). Sein Verdienst besteht ebenso in einer Weiterentwicklung der Kanonfrage: Statt, wie gezeigt, den Blick auf die Aneignung von Kulturgütern zu beschränken, wird die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen fokussiert. Dadurch gelingt es Klafki, die Allgemeinbildungsdiskussion inhaltlich zu füllen (vgl. Matthes 1992, S. 191f.). Dabei, so Koller (2019, S. 27ff.), schließt Klafki nicht nur eine Lücke der klassischen Bildungstheorien. Der Fokus auf Schlüsselprobleme stelle zudem einen innovativen Lösungsvorschlag für die Problematik der Inhaltsauswahl dar. Denn, so Klafkis zugrunde liegender Gedanke, ein Konsens darüber, was als ein alle Menschen betreffendes Problem gelten könne, sei wesentlich leichter zu erreichen als über geeignete Lösungsmöglichkeiten desselben.

2.1.5. Kritische Bildungstheorie: Heinz-Joachim Heydorn

Klafki ist nicht der Einzige, der dem Bildungsbegriff Relevanz beimisst trotz der Kritik, der sich selbiger in den 1960er-Jahren ausgesetzt sah. Weitere Plädoyers, an dem Terminus festzuhalten, finden sich etwa bei Bernhard (2001, S. 19f.), Faulstich (2002, S. 23) und Koller (vgl. Kap. 2.1.6.). Auch Heinz-Joachim Heydorn sieht in Bildung „eine zentrale pädagogische Kategorie“ (Pfeiffer 1999, S. 210). Seine Überlegungen stehen nun im Fokus. Dabei ist zu beachten, dass Heydorns Wirken etwas weiter zurückreicht als das Klafkis. Dennoch wurden in der vorliegenden Arbeit die Modelle des Marburger Erziehungswissenschaftlers zuerst vorgestellt. Dieser Entschluss beruht darauf, dass, wie bereits dargestellt, Klafkis frühe Konzepte an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ausgerichtet sind. Letztere liegt zeitgeschichtlich gesehen vor der Kritischen Erziehungswissenschaft. Deren Impulse finden sich erst in Klafkis späteren Schriften, während eine kritische Perspektive Heydorns Werk generell durchzieht. Die vorliegende Arbeit folgt an dieser Stelle einer sachlogischen Struktur. Demnach ist die Erörterung der Theorien, die dem geisteswissenschaftlichen Paradigma zuzuordnen sind, vor der Diskussion der Positionen, die Elemente der ideologiekritischen Richtung aufgreifen, platziert. Die Entscheidung, sich dabei auf Heydorn zu beziehen, beruht darauf, dass er das Spannungsfeld zwischen Individualität, Macht und Institutionen thematisiert. Den letzteren lassen sich auch Öffentliche Bibliotheken zurechnen. Anknüpfungspunkte ergeben sich also bezüglich der Frage, wie sich das Selbstverständnis dieser Einrichtungen zu Macht- und Herrschaftsinteressen verhält.

Literaturüberblick

In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, Heydorns wissenschaftliches Werk genauer zu betrachten. Hervorzuheben sind hier zunächst seine bildungstheoretischen Schriften, die in

mehrbändigen, unter anderem 1995 und 2004 publizierten Ausgaben vorliegen. Darin finden sich Heydorns Arbeiten „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“, „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“, „Notizen zum Bildungsbegriff“ und „Überleben durch Bildung“. Die Titel deuten bereits Schwerpunktsetzungen an: Es geht, wie bei Klafki, um eine Neubestimmung des als wichtig erachteten Bildungsbegriffs.

Wendet man sich der Sekundärliteratur zu, so stellt man eine relativ geringe Rezeption des heydorn'schen Werks fest. Bernhard (2014, S. 16) führt als Beleg für diese Beobachtung das Fehlen von Quellentexten etc. in pädagogischen Nachschlagewerken bzw. Lehrbüchern an. Dennoch haben sich diverse Autor*innen intensiver mit Heydorn befasst. Dazu gehört Bernhard (2001; 2014) selbst, der seinen Blick auch auf die Kritische Pädagogik im Allgemeinen richtet. Bei Sünker (2003) finden sich ebenso Verweise auf das heydorn'sche Werk: Er setzt sich mit gesellschaftlichen und politischen Fragen in kritischer Perspektive auseinander und bezieht sich dabei oft auf Heydorn. Hervorzuheben ist zudem die Dissertation von Pfeiffer (1999). Die Verfasserin fokussiert das Moment des Widerstands bei Heydorn und kontextualisiert dieses im Rahmen seiner bildungstheoretischen Überlegungen. Eine weitere relevante Arbeit stammt von Gleick (1996), der, gemäß dem Zusatztitel seiner Monografie, eine „ideengeschichtliche Analyse des Werkes von Heinz-Joachim Heydorn“ bietet. Beachtenswert ist ferner eine von Boenicke (2000) vorgelegte Darstellung. Die Autorin setzt sich darin unter anderem mit Heydorns Bildungsbegriff und -theorie auseinander.

Soziohistorischer Kontext

Es wurde bereits konstatiert, dass Heydorn in ideologiekritischer Perspektive das Verhältnis von Macht und Bildung aufschlüsselt. Dieser Fokus wird einsichtig, wenn man den Entstehungskontext seiner Theorie betrachtet. Denn Heydorns Biografie ist unter anderem von Kriegserlebnissen und dem Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime geprägt (vgl. Pfeiffer 1999, S. 138). Seine Nähe zur Kritischen Erziehungswissenschaft ist angesichts dessen kaum verwunderlich. Schließlich war, wie in Kapitel 2.1.4. dargelegt, die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit neben verschiedenen Protestbewegungen ein Impulsgeber für die Entstehung dieses neuen pädagogischen Paradigmas. Da selbiges in Zusammenhang mit Klafkis Bildungsverständnis genauer vorgestellt wurde, kann auf eine erneute ausführliche Beschreibung an dieser Stelle verzichtet werden. In Bezug auf Heydorn sei jedoch daran erinnert, dass zu den zentralen Wesenszügen der Kritischen Erziehungswissenschaft die Ideologiekritik gehört. Verbunden damit ist, Baumgart (2007, S. 221) folgend, die Negation eines unpolitischen Bildungsbegriffs.

Zentrale Momente in Heydorns Kritischer Bildungstheorie

Hierbei zeichnet sich Heydorns Konzept durch einen Ansatz aus, der bildungsgeschichtliche und kritisch-materialistische Überlegungen verbindet. Bildungsdenken und -realisation werden dabei in direkten Bezug zu den jeweiligen historischen Kontexten gesetzt (vgl. Sünker 2003, S. 52). Denn: „Erst der geschichtliche Lernvorgang vermittelt eine Einschätzung der eigenen Position, die rationale Einschätzung ihrer Möglichkeit, eine realisierbare

Praxisaussicht“ (Heydorn 2004, S. 290). Hier zeigt sich erneut eine Parallele zu Klafkis (2007, S. 48) Bemühungen, Ansätze früherer Epochen „produktiv-kritisch aufzunehmen“. Ausgangspunkt von Heydorns (2004) Betrachtungen ist dabei die griechische Antike. Von hier aus zieht er eine Linie, die unter anderem den Neuhumanismus, das bürgerliche Zeitalter sowie die marx'sche Theorie einschließt und bis in die Epoche des Industriekapitalismus reicht. Eine produktive Entwicklung von Bildung wird dabei aber nur in den Epochen bis zu Marx sichtbar (vgl. Benner/Brüggen/Göstemeyer 1982, S. 74f.; Heydorn 2004, S. 151).

Wechsel- und Spannungsverhältnisse zwischen Macht, Herrschaft und Bildung

Im Mittelpunkt von Heydorns (1995; 2004) Erkenntnisinteresse steht während seines geschichtlichen Rückblicks die Verflechtung von Bildung und Machtkonstellationen (vgl. Pfeiffer 1999, S. 211; Sühl-Strohmenger 1984, S. 153). Er zeichnet hierzu den titelgebenden Widerspruch von Bildung und Herrschaft bzw. von intendierter Emanzipation und realgeschichtlicher Verwirklichung nach. Ein wichtiger Bezugspunkt ist dabei unter anderem der auf Marx sowie Engels zurückgehende Historische Materialismus, der es Heydorn ermöglicht, historisch entfaltetes Bildungsdenken in Beziehung zu bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen zu setzen (vgl. Bernhard 2014, S. 48). Rekuriert wird gleichfalls auf Hegel, so wohl auch in der Überzeugung der menschlichen Fähigkeit zu Vernunft und Einsicht (vgl. Pfeiffer 1999, S. 80). Ferner, so Bernhard (2014, S. 53f.), übernimmt Heydorn Gedanken der neufriesischen Schule und des politischen Anarchismus. Erstere seien mit Blick auf ihre Beschäftigung mit dem Marxismus relevant, letzterer hingegen verweise auf den Gedanken von Spontaneität und Herrschaftslosigkeit.

Das eben angesprochene widersprüchliche Verhältnis von Bildung und Macht zieht sich nach Heydorn (1995; 2004) durch die Geschichte. Konkret ist damit folgender Sachverhalt gemeint: Die Gesellschaft muss, um ihre Reproduktion zu sichern, dafür sorgen, dass die Menschen das Wissen sowie die Fähigkeiten erwerben, die sie benötigen, um in einer zunehmend technokratischen und komplexen Umgebung handlungsfähig zu bleiben: „Die Gesellschaft wird zur organisierten Bildung gezwungen, wenn die überlieferten Mittel für ihre Organisation nicht mehr ausreichen, der fortgeschrittenen Sachrationalität nicht mehr standhalten“ (Heydorn 1995, S. 60). Das bedeutet: „Die Herrschaft unterliegt dem Zwang, Bildung ununterbrochen vermehren zu müssen, um sich selbst zu erhalten“ (Heydorn 2004, S. 283). Doch genau dadurch eröffnet sich den Menschen die Möglichkeit, Rationalität sowie Bewusstsein zu entwickeln (vgl. Boenicke 2000, S. 62; Heydorn 2004, S. 283). Bildungsinstitutionen sind somit ein Widerspruch in sich: Einerseits stabilisieren sie gegebene Herrschaftsverhältnisse, andererseits stellen sie den Subjekten das Mittel zur Verfügung, um sich aus der Determination zu befreien, namentlich Bildung im Sinne von Bewusstseinsbildung sowie die Fähigkeit zur Analyse wie auch zu rationaler Erkenntnis (vgl. Bernhard 2001, S. 109f.; Boenicke 2000, S. 62; Heydorn 1995, S. 62). Das heißt: „Die technologische Gesellschaft akkumuliert unaufhörlich Rationalität, die sich als Mittel menschlicher Befreiung anbietet“ (Heydorn 1995, S. 292).

Vernunft, Reflexivität und Distanz als Weg zur Selbstbestimmung

Zentral ist für Heydorn im Kontext von Bewusstheit bzw. Bewusstseinsbildung das Geschichtsbewusstsein, also Kenntnisse der historischen Vorgeschichte, um die Gegenwart erfassen zu können (vgl. Pfeiffer 1999, S. 86). Sein Fokus auf Bildungs- und Gesellschaftshistorie findet hier eine Begründung. Er verfolgt eine Argumentationslinie, in der er Phylogenese und Ontogenese verflechtet, denn „Bildung des menschlichen Geschlechts ist die Geschichte des Menschen“ (Heydorn 1995, S. 286) bzw. „nur wer um seine Herkunft weiß, kann die Grenze der Gegenwart zur menschlicheren Zukunft hin überschreiten“ (Heydorn 2004, S. 8).

Bewusstheit und kritische Vernunft, so lässt sich an dieser Stelle konstatieren, werden als Voraussetzung angesehen, um eine reflektierte Distanz zu gegebenen Verhältnissen einnehmen zu können, mit dem Ziel individueller Selbstermächtigung sowie einer humaneren Gesellschaft (vgl. Sühl-Strohmenger 1984, S. 172f.). Herrschaft ist dabei ambivalent. So unterstreicht Heydorn (1995, S. 167), dass die „Bewältigung der Natur [...] notwendige Voraussetzung aller Freiheit“ ist. Die Bedeutsamkeit von materieller Absicherung bzw. des Schaffens von würdigen Lebensverhältnissen als Grundlage für Mündigkeit werden dabei also anerkannt (vgl. Borst 2017, S. 22). Problematisch ist jedoch, dass Rationalität auch sinnentleerte, unvernünftige oder zerstörerische Züge annehmen kann, also zum Beispiel der technische Fortschritt Naturzerstörung überhaupt erst möglich macht (vgl. Bernhard 2014, S. 99). Die zunehmende „Abspaltung der instrumentellen Vernunft vom menschlichen Bewusstsein“ (Borst 2017, S. 18) lässt kritische Reflexivität immer essenzieller erscheinen.

Vor diesem Hintergrund nimmt es nicht wunder, dass Heydorn (1995, S. 10) die kapitalistische Tendenz, das Prinzip technologischer Produktion auf den Bildungsvorgang zu übertragen, kritisiert. Utilitarismus, Brauchbarkeit, Verwertbarkeit etc. rücken im Kontext von Ökonomisierung in den Fokus (vgl. Borst 2016, S. 167f.; Heydorn 1995, S. 10; S. 291). Damit einher geht Heydorn (1967, S. 33; S. 57; 1995, S. 11) zufolge die Etablierung eines Systems, das die Erfüllung dieser Parameter überwacht und steuert. Diffizil sei, dass sich der Mensch vom Moment seiner Geburt an Lenkungsmechanismen ausgesetzt sehe. Die Habitualisierung von Verhaltensregeln diene dabei nur vorgeblich der Stabilisierung der Demokratie, jedoch erfolge realiter die Verschleierung notwendiger Veränderung.

Bildende Erfahrungen und Inhalte

Seiner kapitalistisch motivierten Funktionalisierung kann der Mensch nicht unversehrt entgehen. Der drohenden Selbstzerstörung setzt die Gesellschaft unter anderem Surrogate entgegen (vgl. Heydorn 1967, S. 42). Warenkonsum kann Bedürfnisse wie Empathie aber nicht erfüllen und der Mensch bleibt unglücklich zurück (vgl. Bernhard 2014, S. 105). Genau diese Erfahrung lässt sich positiv wenden: „Heydorn geht von der Grundannahme aus, dass Menschen an der unzulänglichen Verwirklichung ihrer Lebensbedingungen [...] leiden und [...] darin] das Motiv für ihren Veränderungswillen liegt“ (Bernhard 2014, S. 95f.). Entsprechend ist Bildung die „Möglichkeit, das gesellschaftliche Leiden produktiv zu machen“

(Heydorn 2004, S. 289). Dazu muss selbiges erkannt werden, denn: „Bewußtsein ist alles“ (Heydorn 1995, S. 304). Mit Koneffke (1986, S. 8) gesprochen: „Bewußtsein [...] ist, das zwischen möglicher menschenwürdiger Zukunft und dem Erstarren des Bestehenden zum Unabänderlichen bleibt.“

Heydorn (1967, S. 14) weist, wie bereits dargelegt, der Bildung die Aufgabe einer solch rationalen Erkenntnis zu. Sie habe die Grenzen, die historisch-gesellschaftlich gegebene aber nicht vollständige Determiniertheit, in der sich das Subjekt bewegt, der Reflexion zugänglich zu machen und dadurch über ihre instrumentelle Inzwecknahme hinauszudeuten. Die dafür zentralen Fähigkeiten zur Distanz und Abstraktion lassen sich durch Inhalte stärken. Heydorn (1995, S. 18; S. 123-135) hebt, analog zu Humboldt, hier zum einen die Bedeutung von Sprache hervor. Letztere mache die Welt erschließbar und sei die Voraussetzung von Bildung. Auch, so Boenicke (2000, S. 167), gilt insbesondere die Beschäftigung mit alten Sprachen als bedeutsam, da sich diesen das Potenzial, die analytische Haltung zu fördern, zuschreiben lässt. Zum anderen, so Borst (2017, S. 27), wird den „Geistes- und Sozialwissenschaften, die dazu befähigen, sich die gesellschaftlichen und technologischen Gegebenheiten intellektuell aufzuschließen“, hoher Stellenwert beigemessen.

Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass Heydorn materiale Bildung anders bestimmt als Klafki. Bernhard (2014, S. 163) weist darauf hin und präzisiert: „Das materiale Bildungsprinzip leitet Heydorn [...] aus den gesellschaftlichen Produktionserfordernissen her. Der Stoff der Bildung ergibt sich aus den Anforderungen des Arbeitslebens, ist funktional auf diese bezogen.“ Allerdings, so Bernhard (2014, S. 164) weiter, muss neben dieser zweckrationalen Bestimmung beachtet werden, dass in Bildungsgegenständen Erfahrungen, Erkenntnisse etc. aufgespeichert sind, die, in der Nähe zu Klafki, für die Befreiung offengelegt werden könnten. Beschrieben wird also ein Wechselverhältnis, das wiederum stark an die Theorie der kategorialen Bildung erinnert. Konkret handelt es sich dabei um die Annahme, dass die Auseinandersetzung mit Inhalten Persönlichkeitsentwicklung evozieren kann und dies eine vertiefte Beschäftigung mit Bildungsgegenständen ermöglicht (vgl. Bernhard 2014, S. 159).

Kritikpunkte und Würdigung

Heydorns Verdienst liegt, so lässt sich feststellen, darin, „Bildung [...] nicht als isolierte[s] kulturelle[s] Phänomen[...] zu bestimmen, sondern ihre Integration in Gesellschaftsprozesse“ (Kirchhöfer 2002, S. 70) zu fokussieren. So wird sie in ihrer historischen Bedingtheit nachvollziehbar und kann für zukünftige Belange befragt werden. Erschwert ist der Zugang zu Heydorns Theorien durch seine metaphorische Sprache. Allein der Begriff Bildung wird in vielen Bildern gefasst. Sie gilt etwa „als Mündigkeitsanspruch des Menschen“ (Heydorn 1995, S. 151), als „Geburtsbett unbestimmter Möglichkeiten“ (Heydorn 1995, S. 155), „neue, geistige Geburt“ (Heydorn 2004, S. 10), „Gedächtnis des Menschen an sich selber“ (Heydorn 1995, S. 155; 2004, S. 18) oder auch als „Messer, das das Gewebe der Herrschaft durchschneidet“ (Heydorn 2004, S. 25). Auf einen Kritikpunkt, den Gleick (1996, S. 186)

anführt, sei abschließend verwiesen: Durch Heydorns analytischen Standpunkt einer makrologischen Perspektive werde die Sicht auf das einzelne Subjekt unscharf.

2.1.6. Transformatorische Bildungstheorie: Hans-Christoph Koller

Eine im Vergleich zu Heydorn stärkere Fokussierung auf das Individuum findet sich beim Hamburger Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller. Auch er bemüht sich, Konsequenzen aus der Kritik am Bildungsbegriff aus den 1960er-Jahren zu ziehen, ohne selbigen aufzugeben. Dabei vertritt er eine Transformatorische Bildungstheorie. Das bedeutet, er gehört, wie beispielsweise auch Marotzki (vgl. Kap. 2.1.7.), zu jenen Erziehungswissenschaftler*innen, die Bildung als Prozess verstehen, „in dem die Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen eine grundlegende Veränderung erfahren“ (Koller 2012, S. 157). Dieser Ansatz ist aus bibliothekarischer Perspektive interessant, da sich die Frage stellt, ob bzw. wie solche Weiterentwicklungen institutionell gefördert und begleitet werden können. Speziell an Kollers Überlegungen ist ferner bemerkenswert, dass er die besonderen Umstände „der soziokulturellen Verfaßtheit der Gegenwart als ‚Postmoderne‘“ (Koller 1999, S. 14) in den Blick nimmt. Dies wird noch genauer erörtert. Hier genügt der Hinweis, dass es in Diskussionen um die Postmoderne stark um Ausdifferenzierung und Pluralität geht. Dieser Aspekt betrifft Öffentliche Bibliotheken sehr stark, da sie per definitionem die Gesamtgesellschaft in all ihrer Heterogenität adressieren.

Literaturüberblick

Koller beschreibt besagte Überlegungen zu transformatorischen Bildungsprozessen in einigen Publikationen. Hervorzuheben ist beispielsweise seine 1999 veröffentlichte Habilitation „Bildung und Widerstreit“, aus der bereits zitiert wurde. Nennenswert ist darüber hinaus die von ihm verfasste Monografie „Bildung anders denken“, deren zweite Auflage 2018 publiziert wurde. Unter Rekurs unter anderem auf Bourdieu, Butler und Gadamer geht es hier um die Frage nach der Struktur der Welt- sowie Selbstbezüge, wodurch eine Veränderung derselben angestoßen wird, was das Neue daran ausmacht und wie sich solche Umbrüche erforschen lassen. Des Weiteren umfasst das Werk Kollers zahlreiche Aufsätze und Sammelwerksbeiträge, aus denen im Folgenden auch zitiert werden wird.

Hinsichtlich der Sekundärliteratur sind zwei Arbeiten hervorzuheben, die sich dezidiert mit Kollers Denkmodell beschäftigen. Dies ist zum einen die Dissertation von Grünberger (2016). Die Autorin erörtert darin nicht nur Kollers Theorie, sondern befasst sich auch mit der Diskussion der als postmodern bezeichneten Gesellschaftsstruktur. Zum anderen ist die Diplomarbeit von Bräuer (2010) relevant. Die Autorin legt Kollers Erörterungen zum Bildungsbegriff aus und verbindet diese mit Überlegungen zur Ökonomisierung des Terminus.

Soziohistorischer Kontext

Es wurde bereits angesprochen, dass Koller die Gegenwartsgesellschaft als Postmoderne einordnet. Da sich sein Bildungsverständnis nur vor diesem Hintergrund nachvollziehen lässt, wird dieser Aspekt im Folgenden näher erläutert.

Koller (1999, S. 23) selbst stellt klar, dass der Ausdruck „Postmoderne“ nicht eindeutig definiert ist und er sich deshalb auf eine ausgewählte Konzeption desselben stützt. Es handelt sich um jene, die auf den französischen Philosophen Lyotard zurückgeht. Dieser, so Koller (1999, S. 24f.), geht in seinem Werk unter anderem der Frage nach, wie und wodurch Wissen im Zeitverlauf legitimiert wurde. Für die Postmoderne stellt Lyotard (2019, S. 23; S. 99; S. 125) diesbezüglich fest, dass die bisherigen universalistischen Legitimationsversuche, die sogenannten großen Erzählungen, wie etwa die Emanzipation der Menschheit, an Glaubwürdigkeit eingebüßt haben und in eine Krise geraten sind. Mit der Abkehr von einer geschlossenen, harmonisierenden Weltvorstellung bzw. des „Niedergang[s] der universalistischen Diskurse“ (Lyotard 1989, S. 12) verbindet sich die Annahme von radikaler Pluralität (vgl. Bräuer 2010, S. 35; Koller 2018, S. 96). Lyotard entwickelt seine Überlegungen später weiter und bezieht sie neben der Legitimation von Wissen auf alle Diskurse (vgl. Koller 1999, S. 31; 2018, S. 89). Seine Überlegungen führen Lyotard (1989, S. 32f.) zum Plädoyer, „dem Widerstreit gerecht zu werden“. Vereinfacht ausgedrückt ist damit Folgendes gemeint: Konflikte zwischen Diskursen, die nach divergenten Regeln funktionieren, können in Ermangelung einer konsensuellen Urteilsregel eigentlich nicht geschlichtet werden, da realiter eine solch übergreifende Regel aber oft als existent angenommen wird, bedeutet dies in der Konsequenz die Unterwerfung zumindest einer Partei (vgl. Koller 1999, S. 36f.; 2018, S. 92; Lyotard 1989, S. 9ff.). Lyotards Modell inkludiert somit eine ethische Dimension, die darin besteht, zu Heterogenität aufzurufen und eine entsprechende diskursive Praxis einzufordern.

Zentrale Momente in Kollers Transformatorischer Bildungstheorie

Pluralität, Dissens und Heterogenität sind die konstatierten Wesenszüge der Postmoderne, die ein zeitgemäßer Bildungsbegriff nach Koller beachten muss. Es ist konsequent, dass sich eine solche Sichtweise von Vorstellungen, die auf Konsens abstellen, abgrenzt. Weder die kanonorientierte Auffassung, der es um Verbindlichkeit allgemein anerkannter Kulturinhalte geht, noch die neuhumanistische Vorstellung einer Entität, an die Differenzen harmonisch zurückgebunden werden könnten, scheinen somit geeignet zu sein, den Anforderungen der Gegenwartsgesellschaft zu begegnen. Gleiches gilt für metaphysische Konzepte wie das Meister Eckharts, die eine übergeordnete Instanz als gegeben annehmen.

Anknüpfungspunkte bei Humboldt und Adorno

Nichtsdestotrotz gehört Koller zu denjenigen Erziehungswissenschaftler*innen, die frühere Bildungstheorien nicht verwerfen, sondern selbige weiterentwickeln. Dementsprechend setzt er sich, unter Berücksichtigung der Überlegungen Lyotards, mit den Ansätzen von Humboldt und Adorno auseinander, das heißt, er prüft selbige auf Momente, an die sich auch unter postmodernen Bedingungen anschließen lässt (vgl. Koller 1999, S. 143). Im Ergebnis stellt Koller (1999, S. 53-65) fest, dass die im Kontext der Postmoderne zentralen Aspekte der Pluralität und Heterogenität bereits im Neuhumanismus eine wichtige Rolle spielen. Als Beispiele nennt er unter anderem die von Humboldt betonte Mannigfaltigkeit

der Welt und die Anerkennung der Verschiedenheit der Individuen. An eine solche, vor allem in den Humboldt'schen Sprachstudien aufscheinende plurale Tendenz lässt sich Koller (1999, S. 92f.) zufolge auch im Kontext der Postmoderne anknüpfen. In Adornos Schrift „Negative Dialektik“ stößt Koller (1999, S. 123f.) ebenfalls auf einen aus postmoderner und bildungstheoretischer Perspektive interessanten Aspekt: Es handelt sich dabei um Adornos Annahme, dass es zwischen einem Begriff und der durch ihn bezeichneten Sache einen Unterschied gibt sowie dass eine Gleichsetzung beider einen gewaltsamen Akt darstelle. Der Andersheit des Gegenstandes sei demgegenüber ein das „Nicht-Identische“ berücksichtigende und solchermaßen dialektisches Denken angemessen. Diesen Ansatz nun weitet Koller (1999, S. 129f.) aus: „Wenn die Erfahrung des Nichtidentischen [...] den gesamten Welt- und Selbstbezug des Subjekts betrifft, so kann die erkenntnistheoretische Forderung Adornos [...] auch auf den Bildungsbegriff bezogen werden. Bildung hätte dann zum Ziel, in den faktisch sich vollziehenden Lern- und Entwicklungsprozessen [...] widersprüchliche Momente zur Geltung zu bringen [...]: all das, was [...] sich der begrifflichen Erfassung entzieht und dem identifizierenden Denken inkommensurabel bleibt; aber auch das, was in den sich bildenden Subjekten selber an Nichtidentischem zum Ausdruck kommt: ihre konkreten, lebendigen Tätigkeiten, ihre über identifizierende Zurichtung hinausgehenden Erfahrungen, ihr Leiden.“

Als Ergebnis seiner historisch-theorievergleichenden Betrachtung hält Koller (1999, S. 145) Folgendes fest: „Der Versuch, in der pädagogischen Reflexion unter gegenwärtigen Bedingungen an die weiterführenden Momente überkommener Bildungstheorien anzuknüpfen, könnte von Humboldt insbesondere die sprachtheoretische Fassung des Bildungsproblems übernehmen. Bildung wäre in dieser Perspektive als ein sprachlicher Prozeß zu begreifen, in dem die Welt- (und ich ergänze: die Selbst-)Ansichten eines Subjekts durch das Erlernen neuer Sprachen und Sprechweisen erweitert und vervielfältigt werden. Adornos Philosophie aber erlaubt es, diesen Prozeß nicht als harmonische Entwicklung [...] zu verstehen, sondern als hartnäckigen Einspruch gegen die Verfestigung der Kategorien, mit denen die Subjekte ihr Verhältnis zur Welt und zu sich selbst zu fassen suchen, als Offenhalten dieser Ansichten für Neues, Anderes, dem bisher Gedachten Widersprechendes.“

Teleologie von Bildungsprozessen

Vor diesem Hintergrund und in Anschluss an Lyotard fasst Koller (1999, S. 150) nun Bildung als „Prozesse [...] in denen neue Sätze, Satzfamilien und Diskursarten hervorgebracht werden, die den Widerstreit offenhalten, indem sie einem bislang unartikulierten ‚Etwas‘ zum Ausdruck verhelfen.“ Damit ist eine appellativ-normative Ebene eingezogen. Denn Koller (1999, S. 152f.; 2018, S. 96f.) betont die Relevanz, Dissens, Differenzen sowie die Inkommensurabilität divergenter Diskurse anzuerkennen und ruft dazu auf, neue Ausdrucksformen für bis dato Nicht-Artikulierbares zu finden. Bildung ist somit „als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen [...] und als sprachliches Geschehen“ (Koller 1999, S. 153) zu begreifen.

Krisen, Irritations- und Fremdheitserfahrungen als Anlass für Bildungsprozesse

Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Auffassung von Bildung als einem die ganze Person umfassenden Prozess der Transformation von Welt- und Selbstbezügen von den Arbeiten Kokemohrs inspiriert ist (vgl. Koller 2007a, S. 50; 2007b, S. 69f.; 2018, S. 15f.). Es stellt sich sodann die Frage, wodurch solche Veränderungen überhaupt angestoßen werden. Mit Kokemohr geht Koller (2007a, S. 50; 2010, S. 288; S. 294f.; 2012, S. 157; 2018, S. 71f.) davon aus, dass die Auslöser für Transformationen der Welt- und Selbstverhältnisse in krisenhaften Erlebnissen zu suchen sind. Movers für Veränderung sei die Konfrontation eines Menschen mit Problemlagen, die er mit etablierten Mitteln nicht bewältigen könne. Es geht folglich um Erfahrungen, die „sich der Subsumtion unter die Figuren eine [sic!] je gegebenen Welt- und Selbstverhältnisses widersetzen“ (Koller 2007b, S. 71). In Anschluss unter anderem an Buck wird Bildung in diesem Sinne als negativer Vorgang aufgefasst, da bisherige Muster in ihrer Unzulänglichkeit erlebt werden und sich sodann ein neuer, für das Verständnis angemessenerer Horizont eröffnen kann (vgl. Koller 2010, S. 295; 2018, S. 71-78). Die Veränderung der etablierten Schemata vollzieht sich Koller (2007b, S. 70f.; 2016, S. 217) zufolge also nicht, wie er in Rekurs auf Kokemohr bzw. Waldenfels darlegt, harmonisch-naturhaft. Transformationsprozesse würden vielmehr durch eine Störung der bisherigen Ordnung angestoßen. Besonderes Potenzial, etablierte Schemata zu destabilisieren, besitzt laut Koller (2007b, S. 71; 2018, S. 79-86) hierbei die Begegnung mit dem Fremden. An dieser Stelle ist zu betonen, dass Transformationsprozesse nicht die einzig mögliche Umgangsform mit dem Ungewohnten darstellen. In Bezugnahme auf Waldenfels stellt Koller (2010, S. 296; 2012, S. 165f.; 2018, S. 84) dar, dass auch die Vereinnahmung oder Subsumption desselben und seine Ablehnung bis zur Vernichtung möglich sind. Betrachtet man das Fremde demgemäß als etwas, das sich „zeigt, indem es sich entzieht“ (Koller 2012, S. 167), fühlt man sich wiederum schnell an die Gedanken Lyotards erinnert. In der Tat lässt sich Koller (2007b, S. 72f.) zufolge auch der Widerstreit divergenter Diskursarten als Fremdheitserfahrung interpretieren, da einem Diskurs Elemente immanent sein können, die sich vorherrschenden, etablierten Regeln entziehen.

Wege der Neukonfiguration von Selbst- und Weltbezügen

Koller (2007b, S. 74) hält darüber hinaus Kokemohrs Anschluss an Ricoeurs Erzähltheorie für fruchtbar. Diese Herangehensweise ermögliche es, die sprachliche Figuriertheit von Selbst- und Weltbezügen in den Blick zu bekommen. Damit ließen sich selbige nicht als gegeben, sondern als veränderbar begreifen. Dabei stellt sich die Frage, wie neue Figuren des Selbst- und Weltbezuges gewonnen werden können, wenn sie nicht aus den bisherigen Kategorien deduzierbar sind (vgl. Koller 2007a, S. 51). Potenzial hierzu sieht Koller (2007a, S. 54-57; 2018, S. 108-111) unter anderem in der Abduktion nach Peirce. Es handele sich dabei um eine Form des logischen Schließens, bei der für ein ungeklärtes Phänomen eine neue Regel gefunden werden müsse.

Kritikpunkte und Würdigung

Die Transformatorische Bildungstheorie, so lässt sich konstatieren, geht von kulturell geprägten, aber nicht determinierenden Wahrnehmungs-, Deutungs- sowie Handlungsschemata aus, die sich, ausgelöst durch krisenhafte Erfahrungen, ändern lassen. Ein solches Verständnis scheint einer dynamischen und komplexen Gesellschaftsstruktur angemessen. Die Stärke des Modells ist somit darin zu sehen, die „Pluralität von Lebensstilen, Sinnwelten und Orientierungsmustern“ (Koller 1999, S. 18) zu diagnostizieren und aus dieser Perspektive heraus Movers, Anlass und Richtung von Veränderungsprozessen zu bestimmen. Koller (1999, S. 155f.) selbst sieht die Vorzüge seines Modells darin, dass metaphysische Implikationen sowie Totalitätsvorstellungen vermieden werden. Zudem werde betont, dass Veränderungsprozesse scheitern können. Ein weiterer Vorzug sei, dass sich die Transformationen der Welt- und Selbstbezüge mittels der Biografieforschung untersuchen ließen. Kritisch anzumerken bleibt, dass die Epochenbezeichnung der Postmoderne, auf der seine Überlegungen beruhen, nicht unumstritten ist. Es gibt auch andere Entwürfe, um die Gegenwartsgesellschaft zu umschreiben, wie etwa Pongs (2007) zeigt. Jede dieser Zeitdiagnosen zentriert bestimmte Aspekte zu Lasten anderer. Somit besteht bei Koller ebenfalls die Gefahr, die für das Selbst- und Weltverhältnis relevante Pluralitätsthematik zu fokussieren, dafür aber andere Faktoren auszublenden. Beispielhaft sei hier der Umstand genannt, dass wir „in einer von Technik bestimmten Gesellschaft“ (Postman 2007, S. 317) leben, man also auch diesen Aspekt stärker berücksichtigen könnte.

2.1.7. Strukturelle Bildungstheorie: Winfried Marotzki

Ähnlich wie Koller richtet auch Winfried Marotzki sein Augenmerk auf die Transformationsprozesse individueller Selbst- und Weltverhältnisse. Dabei interessieren ihn besonders „die Struktur, Beschaffenheit und Voraussetzungen von Lern- bzw. Bildungsprozessen“ (Marotzki 1990, S. 30). Unter diesem Fokus entwickelt Marotzki den 1990 veröffentlichten titelgebenden „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“. Selbige wird im Folgenden genauer vorgestellt, da sie aus bibliothekarischer Perspektive aus verschiedenen Gründen relevant ist. Zum einen stellt Marotzki (1990, S. 19) dezidiert die wachsende Bedeutung von Information sowie neuer computergestützter Technologien heraus. Dies korrespondiert mit der bibliothekarischen Debatte um die Informations- bzw. Wissensgesellschaft. Zum anderen lässt sich Marotzkis Modell für eine bildungstheoretische Perspektive auf Digitalisierungs- und Mediatisierungsprozesse heranziehen. In der Tat hat er gemeinsam mit Jörissen seine Überlegungen in dieser Richtung weitergeführt (vgl. Kap. 3.5.). Das sind auch die Gründe dafür, dass die Vorstellung von Marotzkis Konzept in der vorliegenden Arbeit nach der Darstellung von Kollers Modell platziert ist, obwohl es zeitlich gesehen etwas früher publiziert wurde. Denn die wachsende Bedeutung von Information hängt eng mit dem technologischen Fortschritt und insbesondere mit der Weiterentwicklung digitaler Medien zusammen, also mit Faktoren, die gerade in den letzten Jahren für die Gesellschaft konstitutiv geworden sind. Die vorliegende Arbeit folgt an dieser Stelle einer sachlogischen Struktur.

Entsprechend ist Kollers auf der Annahme einer Postmoderne beruhendes Konzept vor Marotzkis Ansatz, der technologischen Entwicklungen eine hohe Relevanz einräumt, platziert.

Literaturüberblick

Marotzkis Denkmodell erschließt sich dabei insbesondere aus seiner bereits erwähnten Publikation zur Strukturalen Bildungstheorie aus dem Jahr 1990. Sein Werk umfasst zudem weitere Monografien, Sammelwerksbeiträge und Aufsätze. Dazu gehört beispielsweise der 1988 veröffentlichte Text „Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit“, der sich unter anderem mit den Auswirkungen zunehmender Komplexität befasst. Ein ähnlicher Schwerpunkt findet sich in Marotzkis 1991 publizierter Schrift „Bildung, Identität und Individualität“. Ergänzend sei auf die in Zusammenarbeit mit Jörissen verfasste und 2009 erschienene Monografie „Medienbildung – eine Einführung“ verwiesen, die in Kapitel 3.5. näher erläutert wird.

Marotzkis Werk erfreut sich einer regen Rezeption, was die Fülle an Sekundärliteratur, die es dazu gibt, zeigt. Wenig verwunderlich ist angesichts seiner Schwerpunkte, dass viele Autor*innen im Kontext der Debatte um Medienkompetenz und neue Technologien auf ihn Bezug nehmen. Dazu gehören etwa Spanhel (2010a) oder Schröder (2016). Darstellungen und Weiterführungen von Marotzkis Überlegungen finden sich ferner bei Holze (2017), der das Verhältnis von Wissen und Digitalität in den Blick nimmt sowie bei Verständig (2017). Letzterer stellt ebenfalls die Mediatisierung in den Fokus, allerdings unter dem Fokus der Öffentlichkeitsthematik. Herangezogen wird Marotzki auch in Arbeiten, die sich mit der Reformulierung bzw. Diskussion des Bildungsbegriffs befassen, so etwa von Bock (2008).

Soziohistorischer Kontext

Marotzkis Werk erfreut sich wohl auch deshalb solcher Aufmerksamkeit, da er es leistet, gegenwärtige Entwicklungen in seiner Konzeption aufzufangen. Das macht seine Überlegungen anschlussfähig gerade auch für aktuelle Debatten. Marotzki (1990, S. 19) selbst verortet sein Konzept zeitgeschichtlich in einer epochalen Umbruchphase: Er geht davon aus, dass sich, unter anderem bedingt durch neue Technologien, die soziale Welt grundlegend verändert. Da er in diesem Kontext den Begriff Informationsgesellschaft verwendet und darauf auch in späteren Kapiteln Bezug genommen wird, scheint eine terminologische Präzisierung angebracht. Gleiches gilt für den Ausdruck Wissensgesellschaft, der damit eng korrespondiert.

Der Begriff Informationsgesellschaft hat sich in Deutschland in den 1980er-Jahren durchgesetzt (vgl. Kübler 2009, S. 63). Interessanterweise wurde er, wie Mattelart (2003, S. 102) darlegt, zuerst durch die Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), also von einer ökonomischen Akteurin, verwendet. Die Annahme einer Informationsgesellschaft beruht dabei auf der Feststellung, dass Information zunehmend Bedeutung als Produktionsfaktor erlangt und sich im Zuge dieses Prozesses Lebens- ebenso wie Arbeitsverhältnisse grundlegend verändern (vgl. Marotzki 1990, S. 19). Eng damit verbunden

ist der von Bell (1996) geprägte Begriff der Wissensgesellschaft. Diesen hält Stehr (1994; 2001; 2006; 2015) in mehrfacher Hinsicht als Zeitdiagnose für angemessen: So sei Wissen zunehmend bestimmend für alle Lebensbereiche. Zudem zeichne sich ab, dass selbiges konstitutiv für die Gesellschaftsordnung und von immer größerer Relevanz für den beruflichen Kontext sei. Auch Müller und Stravoravdis (2007, S. 9) verweisen auf die Bedeutung, die Wissensproduktion, -verbreitung, -bereitstellung, -verarbeitung etc. inzwischen innehaben.

Die begriffliche Differenzierung betreffend lässt sich feststellen, dass der Terminus der Wissensgesellschaft in den Fokus rückt, dass das Verfügen über Informationen noch keine Handlungsrelevanz mit sich bringt (vgl. Herzig 2012, S. 8). Dagegen knüpft die Bezeichnung der Informationsgesellschaft stärker an eine technologische Komponente bzw. die Informatisierung der sozialen Welt an (vgl. Kübler 2009, S. 90). Wenn in der vorliegenden Arbeit von Informations- bzw. Wissensgesellschaft die Rede ist, soll somit verdeutlicht werden, dass die Relevanz von Wissen und Information zunimmt, die Termini aber nicht gleichzusetzen sind.

Die besagten Entwicklungen haben für das Individuum Vor- und Nachteile: „Das Wissen wächst und mit ihm die potenziell gegebenen Handlungsmöglichkeiten [...]. Damit aber wächst auch die Fragmentarisierung der Gesellschaft. Das den Individuen gemeinsame Wissen nimmt ab, die Orientierungen der Individuen differieren mehr und mehr“ (Haan/Poltermann 2002, S. 26f., i. Orig. teilw. hervorg.). Höhne (2003, S. 61) problematisiert damit einhergehend differente Wissenszugänge bestimmter Gruppen und das hiermit verbundene Risiko entstehender sozialer Ungleichheiten.

Mit den beschriebenen Entwicklungen korrespondierend konstatiert Marotzki (1990, S. 19-25) einen Prozess steigender Individualisierung. Das heißt, dass Traditionen oder prädefinierte Muster der Lebensführung zunehmend an Verbindlichkeit einbüßen würden. Damit einhergehend stünden dem Subjekt zwar größere Freiräume in der Gestaltung seiner Biografie zur Verfügung. Jedoch bedinge dies ein höheres Maß an Unsicherheit und bedeute neuartige Anforderungen. Da, so Marotzki (1991, S. 79f.), die Individuen ihr Handeln immer weniger durch das Berufen auf Tradiertes begründen können, wächst ihre Eigenverantwortlichkeit. Die autonome Planung des eigenen Lebensweges ist dabei ein Wagnis: „Riskant werden Biographien in dem engeren Sinne [...] erst dadurch, daß sie als prinzipiell offen gelten, erst individuell gestaltet werden müssen, damit von Entscheidungen abhängen, die den Individuen für die Zukunft (neue) Chancen und Möglichkeiten eröffnen, die zugleich mit in der Zukunft liegenden Gefahren verbunden sind. [...] Risiken sind somit die Schattenseite von offenen, gestaltbaren, reversiblen Biographien“ (Kade 1997, S. 114). Angesichts des Umstandes, dass, wie Wersig (1996, S. 11f.) ausführt, die Gesellschaft gerade durch den Zuwachs an Handlungsspielräumen und Wahlmöglichkeiten immer komplexer wird, scheint die Anforderung der Gestaltung des Lebensweges noch anspruchsvoller.

Mit derlei Entwicklungen verbindet Marotzki (1990, S. 25-29) die These einer Steigerung von Kontingenz, also eine geringere Prognostizierbarkeit bzw. Berechenbarkeit von Ereignissen. Analog dazu spricht Beck (1990) von einer Risikogesellschaft, die er unter anderem dadurch charakterisiert, dass in früheren Zeiten Gefahren als Schicksalsschläge galten, also auf zum Beispiel Götter zurückgeführt wurden, Katastrophen heute aber primär auf menschlichen Entscheidungen beruhen. Somit besagt die These der Kontingenzsteigerung „daß eine Pluralitätsexpansion derart stattfindet, daß eine – wie auch immer geartete – Einheit sie nicht mehr aufzufangen in der Lage ist“ (Marotzki 1990, S. 28). Mit derlei Entwicklungen lässt sich nun unterschiedlich umgehen. Denkbar sind etwa, wie Körber (1990, S. 140f.) anführt, Eskapismus, Konservatismus etc., also ein Rückzug in das Vertraute, Bewährte, allerdings gegebenenfalls mit regressiven oder aggressiven Zügen. Auch Marotzki (1988, S. 323) betont die Gefahr von Angstreaktionen, die er in der damit verbundenen Hinderung der Zuwendung zu Neuem sieht. Ihm zufolge sind aber ebenso „Suchbewegungen und experimentelle Formen der Existenz“ (Marotzki 1990, S. 29) möglich.

Zentrale Momente in Marotzkis Strukturaler Bildungstheorie

Marotzki (1990) geht also wie Koller von einer Gegenwartsgesellschaft aus, die von Pluralität und Komplexität gekennzeichnet ist. Er verbindet dies, wie gezeigt, mit den Thesen einer Kontingenzsteigerung, einer zunehmenden Individualisierung sowie der wachsenden Bedeutung von Information. Vor dem Hintergrund dieser Annahmen geht es ihm darum, zu erhellen, „was Lern- und Bildungsprozesse in einer solchen geschichtlichen Zeit des Überganges für den einzelnen heißen“ (Marotzki 1990, S. 30).

Lern- und Bildungsprozesse

Marotzki (1990) greift hierfür auf ein von Bateson (2017, S. 362-399) Mitte des 20. Jahrhunderts entwickeltes Lernebenenmodell zurück. Es unterscheidet fünf Ebenen (0-IV). Dabei nehmen mit jeder höheren Stufe die Komplexität und Flexibilität der Möglichkeiten, Situationen zu verarbeiten bzw. auf selbige zu reagieren, zu. Bildungstheoretisch relevant sind dabei vor allem die auf den höherstufigen Ebenen verorteten Prozesse. So werden bei Lernen II Gewohnheiten bzw. Interpunktionsprinzipien, das heißt Modi der Erfahrungsverarbeitung und Wahrnehmung, verändert (vgl. Marotzki 1990, S. 33; S. 38ff.). Auf der Ebene von Lernen III geht es zudem darum, „die Fähigkeit oder Bereitwilligkeit zu flexibilisieren, verschiedene Gewohnheiten übernehmen zu können“ (Marotzki 1990, S. 44). Im Zentrum steht hier also nicht nur das Überwinden von Routinen, sondern die Möglichkeit, mit den diversen Formen von Weltaufordnung flexibel umgehen zu können (vgl. Marotzki 1990, S. 44). Damit wird ein Moment selbstreflexiver Erkenntnis eingebunden, dahingehend, dass der eigene Modus der Erfahrungsverarbeitung nicht alternativlos ist.

Aus der Auseinandersetzung mit Bateson konkludiert Marotzki (1990, S. 52f.) Folgendes: Lernen sei interaktionsgebunden. Dabei komme der sprachlichen Vermittlung eine entscheidende Bedeutung zu. Auch finde Lernen innerhalb eines Rahmens statt, der selbiges bestimme und die Interpunktionsweise der Selbst- und Weltauslegung festlege.

Transformationen solcher Rahmungen seien als höherstufige Lern- und damit als Bildungsprozesse zu charakterisieren. Hierbei erfolge eine qualitative Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse des Subjekts. Ferner würden solche höherstufige Lern-, also Bildungsprozesse umso wichtiger, je komplexer eine Gesellschaft sei. Zudem dürfe man Lernprozessen kein rein rationalistisches und somit reduktionistisches Verständnis unterstellen. Daneben gelte es, die Mikrostruktur von Bildungsprozessen in den Blick zu nehmen. So ließe sich der qualitative Übergang nachvollziehen, bei dem eine Transformation der Selbst- und Weltbezüge stattfinde.

Bildungsprozesse und Biografie

Im Anschluss an die Relektüre Batesons widmet sich Marotzki (1990, S. 56-143) der Biografieforschung, die er für den geeigneten Weg hält, Bildungsprozesse in der Gegenwartsgesellschaft zu analysieren. Da in Bezug auf letztere, wie bereits festgestellt, die Tendenz zur Individualisierung angenommen wird, ist der Fokus auf das Subjekt nur folgerichtig. Marotzki (1990, S. 55-59) rekurriert hierbei auf Adorno und Lyotard. Darin zeigen sich Parallelen zu Kollers Gedanken. Ebenso wie dieser hebt Marotzki (1990, S. 56ff.) das Nicht-Identische bei Adorno hervor bzw. in Bezug auf Lyotard den Verlust der das Wissen organisierenden Erzählungen sowie die Aspekte Heterogenität, Dissens, Polymorphien und Pluralismus. Diese zeitdiagnostische Darstellung wird durch eine philosophische, insbesondere an Sartre anschließende Argumentation angereichert (vgl. Marotzki 1990, S. 59-68).

Wissenschaftstheoretisch bzw. methodologisch ergeben sich aus der eben beschriebenen zeitdiagnostischen und philosophischen Argumentationslinie verschiedene Anknüpfungspunkte. Marotzki (1990, S. 68-142) rekurriert unter anderem auf Dilthey, Husserl, Schütze und Hegel bzw. auf das interpretative Paradigma. Zentral dabei ist ihm das „Ansetzen am Individuum“ (Marotzki 1990, S. 93). Das ist nicht mit einer egozentrischen Sicht zu verwechseln. Vielmehr berücksichtigt Marotzki (1990, S. 94; S. 101) zufolge eine Biografieforschung im Sinne des interpretativen Paradigmas, dass soziale Strukturen in lebensgeschichtlichen Kontexten durch das Individuum angeeignet werden. Entsprechend könne man die jeweilige Biografie als Konstruktion und aktive Leistung des Subjekts verstehen, das die Menge an Erfahrungen, Erlebnissen etc. in einen Zusammenhang bringe. Seine Überlegungen zur Kategorie der Biografie und insbesondere die Auseinandersetzung mit Schütze veranlassen Marotzki (1990, S. 131) dazu, Bildungs- als Wandlungsprozesse zu reformulieren. Dabei erfolge besagte qualitative Veränderung von Welt- und Selbstreferenzen.

Modalisierung, Alterität und Tentativität

In diesem Zusammenhang wird ein Begriff verwendet, der für das Verständnis Strukturaler Bildungstheorie wichtig ist: Die Negation vorhandener Muster, die dem Subjekt den Zugang zu Polyvalenzen etc. verschafft, bezeichnet Marotzki (1990, S. 144-161) in Rekurs unter anderem auf Kokemohr als Modalisierung. Insofern ist es einsichtig, dass selbiger keine affirmativ-subsumtive Logik zugrunde liegt. Das wäre, wie Marotzki (1990, S. 151) unter Bezugnahme auf Sperber herausstellt, „ein Modus der Verarbeitung [...], bei dem Erfahrung

gleichsam widerstandslos unter vorhandene Rahmungen, die biographisch vertraut und sozial validiert sind, subsumiert wird“. Anders ausgedrückt: Die Strukturele Bildungstheorie fokussiert eine innovativ-kreative Form der Erfahrungsverarbeitung, die nicht in der Verhärtung vorhandener Kontexturen bzw. Rahmungen besteht, sondern in der Transformation derselben. Der Rahmenwechsel setzt eine gewisse Haltung voraus. Marotzki (1990, S. 144f.; S. 154; S. 159f.) umschreibt diese, in Rekurs auf Kokemohr, als tentative Wirklichkeitsauslegung und verbindet damit ein experimentelles, suchendes Verhalten des Subjekts zu sich selbst ebenso wie zur Welt. Diese Offenheit mache entsprechend Vieldeutigkeiten, Polymorphien und Polyvalenzen zugänglich.

Strukturaler Ansatz

Die beschriebene Argumentationslinie verdeutlicht, warum Marotzki (1988) Bildung pointiert formuliert „als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit“ versteht. Routinen werden als „verhaltensstabilisierende Prämissen [...], deren Vorteil gerade darin besteht, daß sie nicht ständig in die Reflexion hineingenommen werden müssen“ (Marotzki 1990, S. 153), anerkannt. Darüber hinaus wird aber auch Tentativität, dem „Spiel mit Unbestimmtheiten“ (Marotzki 1990, S. 154), Relevanz eingeräumt, um Freiheit gegenüber etablierten Rahmungen zu gewinnen. Es geht bei Bildung folglich zwar nicht um das Erreichen vorformulierter Ziele, sehr wohl aber darum, „über eine Komplexitätssteigerung neue Möglichkeiten von Welt- und Selbstausslegungen zu eröffnen, und zwar vor allen Dingen dann, wenn eine durch (gesellschaftliche) Umwelt auferlegte, im Komplexitätsgrad gesteigerte Problemlage zu verarbeiten ist“ (Marotzki 1990, S. 226). Marotzkis Bildungsbegriff ist insofern zwar nicht-teleologisch (vgl. Asmussen 2020, S. 124). Er integriert aber als normativ einzustufende Prozesseigenschaften. Betont werden muss, dass diese Entwicklung auch scheitern kann. Marotzki (1990, S. 180) stellt klar, dass eine experimentelle Grundhaltung die Gefahr von Verunsicherung und Entwurzelung birgt. Auf der anderen Seite könne das Nichtvollziehen einer Modalisierung zu Desintegration oder Erstarrung führen.

Kritikpunkte und Würdigung

Die Stärke der Strukturalen Bildungstheorie liegt, so lässt sich an dieser Stelle konstatieren, darin, eine Perspektive zu eröffnen, wie das Individuum seine Handlungsfähigkeit angesichts einer umfassenden Kontingenzsteigerung erhalten kann. Wichtig im Kontext von Enttraditionalisierung, Pluralisierung, Komplexität bzw. der Konfrontation mit neuen Problemen ist nach Marotzki (1997, S. 197) die Flexibilisierung von Selbst- und Weltbezügen, um Orientierung herzustellen und Unbestimmtheitsräume zu eröffnen. Bildung meint in diesem Zusammenhang höherstufige Lernprozesse, das heißt, es werden nicht einfach Informationen angeeignet, sondern es ändert sich die Art der Informationsverarbeitung an sich (vgl. Koller 2016, S. 217). Der subsumtionslogischen Erfahrungsverarbeitung wird dabei Tentativität entgegengesetzt. Diese „Erfahrungsstruktur [...] nivelliert nicht Differenzen, sondern lässt sie bestehen, um durch ihre Aufrechterhaltung zu einer kategorialen Transformation zu gelangen“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 20). Anders gesagt wird das Fremde bzw.

Unbekannte als solches belassen, jedoch durch das Transformieren des gedanklichen Rahmens zugänglich (vgl. Schröder 2016, S. 38). Die Achtung der Eigentümlichkeit des Fremden verweist auf eine Eigenschaft, die Hansmann und Marotzki (1988b, S. 28) als Merkmal von Bildung herausstellen, namentlich Toleranz- bzw. Akzeptanzbereitschaft. Den Stärken der Strukturalen Bildungstheorie stehen einige Kritikpunkte gegenüber. So verweist Wigger (2004, S. 486) darauf, dass das Mittel des narrativen Interviews sich eher dazu eignet, Identitätsprobleme in den Blick zu nehmen als Bildungsfragen zu thematisieren. Mit Asmussen (2020, S. 148; S. 157) ist ferner darauf hinzuweisen, dass die Strukturale Bildungstheorie Veränderungen der äußeren Gegebenheiten nicht eingehender ergründet. Das Subjekt reagiere auf Ansprüche durch eine Transformation seiner selbst, unklar bleibe dabei die Möglichkeit der Einflussnahme auf die gesellschaftlichen Entwicklungen. Dies stelle eine Leerstelle der Theorie dar.

2.1.8. Ökonomisierung von Bildung

Die Strukturale Bildungstheorie fokussiert, wie gezeigt, Handlungsfähigkeit angesichts zunehmender Kontingenz und Individualisierung durch Komplexitäts- sowie Flexibilitätssteigerungen des Subjekts. Eine dahingehende Reformulierung des Bildungsbegriffs findet sich ebenso, wenngleich vor anderem Hintergrund, in politischen und ökonomischen Diskursen. Es handelt sich dabei zwar nicht um eine einheitliche Theorie. Jedoch sind gemeinsame Merkmale dieser ökonomischen Bildungsauffassungen erkennbar. Darauf wird im Folgenden eingegangen. Grund dafür ist die von Rößler (2006) konstatierte Entwicklung, Bildung unter dem Fokus ihrer Brauchbarkeit für ökonomische Zwecke zu betrachten. Gebildetwerden bzw. -sein steht zwar seit jeher auch in Verbindung mit wirtschaftlichen Interessen (vgl. Hahn 2011, S. 122). „Neu hingegen ist, dass die Marktlogik die Eigenlogik der Bildung überformt“ (Hahn 2011, S. 122). Öffentliche Bibliotheken sind von dieser Entwicklung insofern betroffen, als auch an sie der Anspruch gestellt werden kann, Menschen durch ihr Angebot für ökonomische Belange zu qualifizieren.

Literaturüberblick

Angesichts der Bedeutung, die der ökonomische Diskurs für Öffentliche Bibliotheken hat, aber keine in sich geschlossene Auffassung darstellt, scheint es ratsam, die damit verbundenen Argumentationslinien zunächst grob zu klassifizieren. Grundsätzlich lässt sich dabei differenzieren zwischen affirmativen und kritisch-skeptischen Positionen.

Zu ersteren zählen Stellungnahmen, Beiträge etc., die sich für die Ökonomisierung von Bildung aussprechen oder den Terminus unter wirtschaftlichen Vorzeichen fassen und aus dieser Perspektive heraus befürworten. In dieser Begründungslinie steht oft der Mehrwert im Fokus, den Wissen für ein rohstoffarmes Land wie Deutschland verspricht. Gedanken, die in diese Richtungen gehen, finden sich etwa bei Herzog (1997), dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009, S. 4) oder Piazzolo (1987, S. 405). In diesem Kontext ist auch auf den Schlussbericht der Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft: „Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“ (1998)

hinzuweisen, der beispielsweise auf die Weiterqualifizierung für den Wirtschaftsbereich abstellt. Interessant ist auch die Stellungnahme der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw) (2003), in der sich Vorschläge für eine Bildungsreform finden. Konkret mit Blick auf Erwerbsfähigkeit, Wohlstand und Wachstum argumentiert zudem Wößmann (2012). Kritische Positionen hingegen wenden sich gegen die Vormachtstellung der Marktlogik. Letzterer wird ein utilitaristisches und so reduktionistisches Bildungsverständnis vorgeworfen. Beispielhaft findet sich diese Auffassung bei Kirchhöfer (1999), der auch das Moment des Zwangs zur Bildung anspricht. Bernhard (2007) greift darüber hinaus das Problem sozialer Ungleichheit, das sich seiner Ansicht nach durch Kommerzialisierungs- und Privatisierungstendenzen verschärft, auf. Pongratz (2007) spricht die gesellschaftliche Spaltung ebenfalls an und thematisiert das Übertragen wirtschaftlicher Methoden in andere Bereiche. Liessmann (2008) kritisiert die kapitalistische Tendenz auch im Hinblick auf das Fehlen normativer Implikationen und der Degradierung von Wissen. Bräuer (2010) nimmt jene Entwicklungen ebenfalls skeptisch in den Blick und expliziert die Ansicht, dass das Ökonomische in hegemonialer Vormachtstellung andere Diskurse verdrängt. Krautz (2014) stellt ferner die Legitimation infrage, mit der die Wirtschaft andere Bereiche beeinflusst. Lederer (2014) sieht zudem eine Gefahr darin, dass durch den Fokus auf Employability, Marktförderung etc. Bildung ihren humanen, emanzipatorischen Impetus verliert. Eine ähnliche Befürchtung äußert Dörpinghaus (2009).

Es handelt sich bei der beschriebenen Differenzierung um eine idealtypische Klassifizierung. In den genannten Arbeiten verschwimmen die Grenzen zum Teil. So wird beispielsweise in einigen Beiträgen einer kritischen Sicht eine neutrale Analyse vorangestellt. Kompromissbereit äußert sich Fuchs (2007, S. 148): „Es ist keine Verschwörung marktorientierter Politiker, Korporationen oder Organisationen, sondern ein Reflex auf Globalisierungsprozesse, die die Bildungssysteme vor neuartige Herausforderungen stellen [...]. Eine entscheidende Aufgabe besteht dabei darin, die Interdependenz des Wirtschafts- und Bildungssektors erziehungswissenschaftlich zu reflektieren und nicht entgegenzusetzen.“

Soziohistorischer Kontext

Eine solche kritische Reflexion setzt allerdings voraus, sich zu vergegenwärtigen, welche Entwicklungen dazu geführt haben, dass, mit Bräuer (2010, S. 4f.) gesprochen, der ökonomische Diskurs aktuell in viele Bereiche ausstrahlt und umfassende Geltung beansprucht. Damberger (2019, S. 280) verweist hierbei darauf, dass Bildung bereits seit der Industrialisierung als zentrales Mittel zur Generierung wirtschaftlicher Werte gilt. Seit den 1960er-Jahren habe dann, zentral beeinflusst durch die OECD, die starke Einbindung ökonomischer Konzepte in die Bildungssysteme begonnen. Höhne (2003, S. 97) zufolge ist ein weiterer Grund für die zunehmende Relevanz von Bildung aus wirtschaftlicher Perspektive die Rezeption der Humankapitaltheorie. Letztere geht davon aus, dass erhöhte Qualifikation die Produktivität steigern kann, sich also durch Investitionen in Menschen ökonomische Werte schaffen lassen (vgl. Hörner 2010, S. 43; Pongratz 2007, S. 162). Humankapital stellt auf die Gesamtheit der Arbeits- und Lebensgewohnheiten, also auch auf persönliche

Eigenschaften wie Fleiß, ab (vgl. Hörner 2010, S. 43). Hintergrundfolie dessen ist der Neoliberalismus. Damit ist ein Modell gemeint, wonach „alle gesellschaftlichen Sektoren [...] zunehmend den Gesetzmäßigkeiten des kapitalistischen Marktes ausgeliefert“ (Bernhard 2007, S. 202) werden sollen.

Zentrale Momente ökonomischer Bildungsauffassungen

Nun lässt sich fassen, welche Aspekte die Ökonomisierung von Bildung inkludiert. Es geht, so Krautz (2014, S. 111), erstens um eine Ausrichtung auf wirtschaftlich relevante Fähigkeiten. Zweitens sei der Blick auf Bildung als Ware zentral. Drittens gehe es um die Gestaltung von Bildungsinstitutionen nach wirtschaftlichen Idealen. Diese Dimensionen werden nun für ein besseres Verständnis ökonomischer Auffassungen genauer erläutert.

Zweckrationale Inhalte und Fähigkeiten

Die erstgenannte Bedeutung, die Krautz (2014, S. 111, i. Orig. hervorg.) mit „Ökonomisierung der Bildungsinhalte“ umschreibt, tangiert zunächst die materiale Ebene. Das bedeutet, dass in wirtschaftlicher Mentalität solches Wissen, Kenntnisse etc. zu vermitteln sind, die als zweckrational gelten. Da diese vom Subjekt angeeignet und aufgebaut werden müssen, ist die formale Ebene miteinbezogen. Dabei wächst der Druck, die eigene Biografie nach dem Ziel der langfristigen Beschäftigungsfähigkeit zu gestalten (vgl. Rößer 2006, S. 253f.). Die Schnittstelle zur Zeitdiagnose der Informations- bzw. Wissensgesellschaft (vgl. Kap. 2.1.7.) ist klar: Wird Wissen eine ökonomische Bedeutung zugesprochen und nehmen Berufe zu, die ein hohes Qualifikationsniveau erfordern, ist selbiges durch Selbstoptimierung zu erhalten (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 27f.). Damit verbindet sich der Anspruch ans Subjekt, zu erkennen, welche Kompetenzen sich anzueignen überhaupt lohnt (vgl. Süß/Lampert/Trültzsch-Wijnen 2018, S. 36). Für Kade (1983, S. 874) bergen solche Entwicklungen die Gefahr von Exklusion: „Wer gesellschaftlich als notwendig befundene Qualifikationen nicht erworben hat, der wird in der Schule nicht versetzt. Die Gesellschaft setzt ihn herab, indem sie ihn schlechter entlohnt, behandelt, ansieht etc.“

Privatisierung, Kommerzialisierung und Handel

Neben der Ausrichtung der zu vermittelnden und anzueignenden Inhalte auf die Bedarfe des Marktes konstatiert Krautz (2014, S. 111) als zweite Dimension wirtschaftlich orientierter Bildungsauffassungen den „Handel mit Bildungsdienstleistungen [...]“. Damit sind Formen der Privatisierung von Schulen und Hochschulen gemeint, wie auch der Handel mit Bildungsprodukten.“ Der letztgenannte Aspekt wird von Meueler (1998, S. 65) korrigiert: Nicht Bildung sei käuflich, sondern bestimmte Leistungen, die diese rein theoretisch anstoßen könnten. Diese Argumentationslinie teilt Krautz (2014, S. 111; S. 155): Bildung müsse für den Verkauf marktgängig gemacht, also reduziert werden auf kleine Einheiten, für die sich ein Tauschwert bestimmen lasse. Auch Liessmann (2008, S. 53) sieht kritisch, dass Bildung als Selbstentfaltung gegenüber fragmentarischem Wissen zurücktritt, das gehandelt, aber auch entsorgt werden kann. Auf ein Risiko, das mit der Privatisierung verbunden ist, weist zudem Bernhard (2007, S. 208) hin: Mit der Überantwortung von Bildung an den

freien Markt gehe die Exklusion jener einher, die sich diese nicht leisten könnten. Privatisierungs- und Kommerzialisierungstendenzen sind dabei auf verschiedenen Ebenen zu verorten. Internationalen Bezug hat etwa das GATS- (General Agreement on Trade in Services) Abkommen, das darauf abstellt, öffentliche Dienstleistungen wie das Bildungswesen zu liberalisieren sowie für private Investoren zu öffnen (vgl. Dewe/Weber 2007, S. 121; Krautz 2014, S. 203). Regionaler ausgerichtet ist indes das Plädoyer der vbw (2003, S. 23) für eine stärkere Deregulation des Bildungsbereiches. Privatisierung und Kommerzialisierung betreffen auch den Weiterbildungssektor, der durch den Fokus auf Neu- und Umlernen an Relevanz gewinnt: „Was in erster Linie zählt, ist die Fähigkeit der Menschen, Wissen zu produzieren und dieses Wissen effektiv und intelligent zu nutzen, und dies unter sich ständig verändernden Rahmenbedingungen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 8). Analog dazu expliziert das BMBF (2016, S. 7): „Aus-, Fort- und Weiterbildung müssen die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit des Standorts Deutschland sichern.“

Neujustierung von Institutionen

Die dritte Dimension wirtschaftsorientierter Bildungsauffassungen ist nach Krautz (2014, S. 111, i. Orig. hervorg.) die „Ökonomisierung der Bildungsinstitutionen und der pädagogischen Beziehungen“. Gemeint ist die Optimierung von Schulen, Universitäten etc. durch im wirtschaftlichen Sektor übliche Maßnahmen wie zum Beispiel Kennziffersysteme (vgl. Pongratz 2007, S. 167). Ferner ist damit ein Konkurrenzsystem zwischen den Institutionen angesprochen (vgl. Krautz 2014, S. 111). Dies betrifft zum Beispiel Ranking-Listen, wie vom früheren Bundespräsidenten Herzog (1997) vorgeschlagen, die dazu dienen sollen, Qualitätsunterschiede aufzuweisen und leistungsorientierte Ressourcenverteilungen vornehmen zu können. Für eine solche Wettbewerbsmentalität spricht sich beispielsweise Kluge (2003, S. 332) aus. Insgesamt geht es also um die Neujustierung von Schulen, Universitäten etc. Diese sollen als „Wissensbetriebe auf einem Wissensmarkt zur Produktion von humanen Ressourcen für die Verwertung von Kapital“ (Stapelfeldt 2007, S. 71) sorgen. Die Hegemonie des Marktes zeigt sich dann darin, dass Bereiche, die bislang der Staat verantwortet hat, nach volkswirtschaftlichen Kriterien bewertet werden sollen (vgl. Bräuer 2010, S. 7). Ferner wird Effizienz fokussiert. So plädiert etwa die vbw (2003, S. 16; S. 35f.) für die Verkürzung von Ferienzeiten und eine frühere Einschulung, da sie dem Bildungssystem vorwirft, Arbeits- und Lernzeit zu vergeuden. Es zeigt sich hier ein Bruch zu Auffassungen von Bildung, die selbige, wie etwa Ruhloff (2007, S. 28-32), Dörpinghaus und Uphoff (2019, S. 61f.) oder Dörpinghaus (2009, S. 10f.), mit Momenten wie Reife, Warten etc. verbinden, was einem verlangsamten Zeitmuster aufruhrt. Krautz (2014, S. 111) zufolge wirkt sich das Übertragen betriebswirtschaftlicher Modelle auf Schulen, Hochschulen etc. nicht zuletzt auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden aus. Diese würden nicht mehr aus Bildungsgründen miteinander verkehren, sondern aus einer wirtschaftlichen Nutzungserwartung heraus.

Die Betrachtung der Dimensionen ökonomisch orientierter Bildungsauffassungen zeigt, dass letztere sich durch Steigerungsimperative auszeichnen (vgl. Bräuer 2010, S. 18).

Wichtigstes Ziel ist das des wirtschaftlichen Wachstums, womit sich das Streben nach einer Erhöhung von Produktivität, Effizienz und Effektivität sowie nach Wertschöpfung ebenso wie Wettbewerbsfähigkeit verbinden. Nach dieser Logik und mit dem Markt als „Leitmetapher“ (Lohmann 2002b, S. 267) wird Bildung ausgerichtet. Sie erscheint „als Standortfaktor (i. Orig. hervorg.) (Hochschulstandort, Wissenschaftsstandort etc.) [...] als volkswirtschaftliche Ressource“ (Alidusti 2012, S. 136), „als Konsum oder als Investition“ (Becker/Wagner 1977, S. 123), „als [...] ertragreiches Humankapital [...],als] eine Ware“ (Dörpinghaus 2009, S. 3) sowie als „der wichtigste Rohstoff“ (vbw 2003, S. 97). Sie gilt also als etwas, das individuell sowie institutionell gesichert und ausgebaut werden muss.

Kritikpunkte und Würdigung

Die vorigen Ausführungen verdeutlichen die Ambivalenz ökonomischer Bildungsauffassungen. Einerseits ist eine Kosten-Nutzen-Relation wichtig, da Ressourcen klug eingesetzt werden sollten. Auch die Intention, Arbeitsfähigkeit herzustellen, ist nicht zu beanstanden. Auf der anderen Seite bergen ökonomische Auffassungen von Bildung das Risiko einer einseitig funktionalistischen Sicht auf dieselbe sowie auf den Menschen. Diese Gefahr verstärkt sich dadurch, dass die Marktlogik bzw. die Ausrichtung aller Lebensbereiche nach selbiger als folgerichtig bzw. als im Prinzip gesetzt erscheint und insofern eine hegemoniale Stellung beansprucht (vgl. Bräuer 2010; Lederer 2014, S. 126). Insgesamt kann es daher nicht darum gehen, sich ökonomischen Bildungsauffassungen zu verschließen. Relevant ist jedoch, die Hegemonie des Wirtschaftsdenkens zu reflektieren und Grenzen zu ziehen, wo das Recht des Subjekts auf Autonomie verletzt wird.

2.1.9. Weitere Vorstellungen von Bildung

Neben den bereits vorgestellten Positionen gibt es zahllose weitere Versuche, den Terminus Bildung zu bestimmen. Um davon einen besseren Eindruck zu vermitteln, seien hier noch in Kürze weitere Versuche, den Bildungsbegriff besser zu fassen, skizziert.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang zunächst ein Vorschlag Hentigs (2004, S. 291f.). Ihm zufolge zeichnet sich Bildung durch drei Bestimmungen aus. Erstens als durch das, was man aus sich zu machen suche, zweitens durch Wissen, Einstellungen etc., die für das Bestehen in der Welt benötigt würden, sowie drittens durch einen auf Gemeinwohl, Pflichten etc. gerichteten Blick. Hentig (2009, S. 71-97) versucht Bildung anhand von sechs Maßstäben, an denen sich selbige seiner Ansicht nach bewähren muss, zu konkretisieren. Diesbezüglich könne man erstens die Abscheu sowie Abwehr der Unmenschlichkeit hervorheben. Zweitens gehe es um das Wahrnehmen von Glück, das heißt, Bildung solle beispielsweise Glücksmöglichkeiten eröffnen. Drittens seien die Fähigkeit sowie der Wille zur Verständigung zentral. Viertens müsse man ein Bewusstsein der eigenen Geschichtlichkeit besitzen. Als fünften Maßstab für Bildung könne man das Wachsein für Fragen nach dem Sinn, Gott etc. setzen. Sechstens sei die Bereitschaft für Selbst- und Mitverantwortung angesprochen, was Aspekte wie Gemeinwesen, Politik etc. inkludiere. Ganz ähnlich nutzt Ruhloff (2006, S. 293-297) Kriterien, um zu benennen, was Bildung ausmacht. Diese lasse

sich als Emanzipation von übernommenen Sitten, Praktiken etc. sowie als Teilhabe am kulturellen Wissen wie auch Können begreifen. Zudem seien Kritik, Skepsis, Mut und Fantasie mit dem Bildungsbegriff verbunden. Pleines (1989, S. 12-38) identifiziert indessen die Konnotationen von Bildung als Gut, Bewusstseinszustand, geistigen Prozess, Aufgabe, Selbstverwirklichung sowie als Verstandes- und Herzensbildung. Froese (1962, S. 125f.) konstatiert hingegen vier Bedeutungen des Bildungsbegriffs. Bildung könne in umfassendster Perspektive als ein Moment des In-der-Welt-Seins verstanden werden. In einem weiten Sinne gelte sie als Prozess sowie Ertrag der Menschwerdung. In engerer Auslegung sei die Aneignung des kulturellen Erbes gemeint. Im eingeschränktesten Verständnis gehe es um Ausbildung. Dörpinghaus (2009) bzw. Dörpinghaus und Uphoff (2019, S. 59-62) heben indes sechs Dimensionen von Bildung hervor: Erstens gehe es um einen Prozess reflexiver Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst und der Welt. Zweitens beziehe sich Bildung auf Selbstsorge. Drittens sei die Erkenntnissuche gemeint. Viertens gehe es um eine positive Entfremdung und die Veränderung eigener Muster oder Blickwinkel. Fünftens sei dem Bildungskonzept ein Moment der Verzögerung und des Wartenkönnens immanent. Sechstens ließe sie sich als Arbeit am kulturellen Gedächtnis auffassen. Henz (1991, S. 126ff.; S. 145ff.) sieht Bildung demgegenüber als die Teilhabe an den Gehalten der Kultur. Ziel sei dabei die Entwicklung einer harmonischen, geistig reichen, humanen, wertgeleiteten, aber auch einer leistungsfähigen Persönlichkeit. Damit verbunden unterscheidet Henz (1991, S. 221-283) drei Dimensionen von Bildung: Die ästhetische Ebene beinhalte beispielsweise Aspekte wie Sinnlichkeit, Weltwahrnehmung und Geschmack. Die kognitive Dimension umfasse unter anderem kritische Vernunft. Der lebenspraktisch-ethische Bereich inkludiere beispielsweise Handlungskompetenz sowie ethische Maßstäbe. Pongratz und Büniger (2008, S. 117) heben indes vor allem das Moment der Selbstbestimmung hervor. Bildung beinhalte somit eine emanzipatorische Dimension, einschließlich der Fähigkeit, Gegebenheiten zu bezweifeln und selbstständig zu denken. Benner (2015, S. 161f.) spricht sich hingegen dafür aus, Bildung als nicht-affirmativ zu begreifen. Individuelle Kräfte und Ansprüche der Gesellschaft sollten dabei nicht entgegengesetzt werden. Bildung sei vielmehr als Vorgang zu denken, bei dem sich der Mensch mit der Welt auseinandersetzt und dabei selbst bestimmt.

2.2. Vergleichende Betrachtung: Das Modell der Erziehungs- und Bildungstheorien (EBT-Modell)

Anknüpfend an die in Kapitel 2.1. erfolgten Beschreibungen diverser Bildungstheorien werden diese nun in einem direkten Vergleich einander gegenübergestellt. So lassen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten der vorgestellten Bildungsauffassungen deutlich zeigen. Methodische Grundlage dieser Gegenüberstellung ist das von Vogel (2019, S. 135-149) dargestellte heuristische Modell der Erziehungs- und Bildungstheorien (EBT-Modell). Es inkludiert die pädagogische Praxis (Ebene A), deren theoretische Fundierung (Ebene B), zugrunde liegende anthropologische Konzepte (Ebene C), historische Kontexte (Ebene D) und Aussagen zur Pädagogik (Ebene E). Das EBT-Modell besitzt somit den Vorzug, eine

holistische Sicht auf Bildungstheorien zu ermöglichen. Im Sinne einer Methodenkritik ist mit Vogel (2019, S. 144) anzumerken, dass sich nicht in jeder Theorie alle Aspekte gleich gut nachvollziehen lassen. Ebenfalls ist darauf hinzuweisen, dass, der Thematik der vorliegenden Arbeit entsprechend, der Fokus auf den Ebenen B sowie C liegt und innerhalb derselben auf Aspekten, die mit Blick auf bibliothekarische Handlungsfelder relevant sind. Die anderen Elemente des EBT-Modells und Punkte ohne direkten bibliothekarischen Bezug, beispielsweise die schulische Praxis, werden nicht ausführlich, sondern höchstens kurz dargestellt. Ebenfalls der Schwerpunktsetzung der Arbeit folgend, liegt das Hauptaugenmerk auf den in den Kapiteln 2.1.2. bis 2.1.8. dargestellten Positionen.

2.2.1. EBT-Modell: Ebene A (pädagogische Praxis und Handlungsregeln)

Die erste Ebene (A) des EBT-Modells bezieht sich, wie bereits umrissen, auf „die pädagogisch-praktischen Handlungsregeln“ (Vogel 2019, S. 137). Dazu lassen sich beispielsweise Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung oder Ideen zur Rolle der Lehrperson zählen.

Vorstellungen zu didaktischen Prinzipien gibt es bereits in der griechischen Antike. Sokrates beispielsweise ist bekannt für die mäeutische Methode. Gemeint ist eine Form der Gesprächsführung, bei der man versucht, durch gezieltes Fragen einen anderen Menschen zum Denken anzuregen (vgl. Lichtenstein 1970, S. 75). Die Lehr-/Lerninhalte betreffend sind im pädagogischen Denken der griechischen Antike verschiedene Schwerpunkte zu erkennen. Die Sophisten, so Grunert (2012, S. 21f.), lehrten zwar diverse Wissensgebiete. Ein Fokus sei jedoch in Bezug auf sprachliche Disziplinen wie Rhetorik als Grundlage der für die politische Mitbestimmung erforderlichen Argumentationsfähigkeit feststellbar. Platon räumt Hörner (2010, S. 14) zufolge dahingegen mathematischen Fächern, so etwa Arithmetik oder Geometrie, großen Stellenwert ein.

Von den pädagogischen Auffassungen der griechischen Antike unterscheidet sich das Denkmodell Meister Eckharts vor allem in Bezug auf die Bedeutung der Lehrperson. So geht der christliche Mystiker davon aus, dass der intendierte Vorgang des Ein-Bildens Gottes in die Seele „nur als ein Werk der göttlichen Gnade möglich [ist] – jede Einwirkung eines menschlichen Erziehers oder Lehrers würde schon die „Reinheit“ dieser Bildung in Gefahr bringen bzw. zerstören“ (Dohmen 1964, S. 57). Dennoch ist eine Beeinflussung dieses Prozesses möglich. Hilfreich sind Dohmen (1991, S. 19; S. 24f.) zufolge Vor-, Gegen- oder Spiegelbilder als Bezugspunkte. Gleiches gelte für Ansätze wie dem von Paracelsus. In Bezug auf die Epoche der Renaissance ist noch hervorzuheben, dass sich eines der frühesten, womöglich sogar das erste umfassende didaktische Konzept bei Comenius findet. Selbiges inkludiert unter anderem Überlegungen zu Lehrinhalten, der Rolle pädagogischer Personen und Methoden der Vermittlung (vgl. Hoffmann 1998). Anzumerken ist, dass auf Comenius die erste wirkliche Konzeption einer Allgemeinbildung zurückgeht, da er alle Kinder und in universalistischer Sicht sämtliche Lehrgegenstände in allumfassender, das heißt strukturierter Form, fokussiert (vgl. Matthes 2019, S. 364f.; Zirfas 2011, S. 16). Ebenso findet sich bei ihm ein früherer Ansatz der Mediendidaktik, also des Einsatzes von Medien für

Lehr- und Lernzwecke, da er das erste europäische Lehrwerk, das mit Bild-Text-Kombinationen die Welt erklärt, erstellte (vgl. Hüther 2010, S. 234f.; Süß/Lampert/Trültzsch-Wijnen 2018, S. 163).

Im 18. Jahrhundert bzw. vor allem in der Epoche der Aufklärung entwickelten sich weitere, zum Teil divergierende pädagogisch-didaktische Konzepte. Beispielhaft sei diesbezüglich die philanthropinistische Bewegung mit ihrem Fokus auf eine vertrauensvolle Lehrende-Lernenden-Beziehung genannt (vgl. Borst 2016, S. 49). Als relevant galt, der analphabetisierten Bevölkerung Grundfähigkeiten wie Lesen, Schreiben sowie Rechnen zu vermitteln (vgl. Borst 2016, S. 35).

Die neuhumanistische Antwort auf die rationale Tendenz der Aufklärungspädagogik das Unterrichtswesen bzw. die Didaktik betreffend ist für Humboldt (2007, S. 113) die Konzeption eines gestuften Schulsystems, bestehend aus Elementarschule, Schule und Universität. Dabei sollte die allgemeine Bildung von der beruflichen getrennt werden und erstere den zeitlichen sowie inhaltlichen Vorrang vor letzterer erhalten (vgl. Humboldt 2007, S. 111; Lederer 2014, S. 210f.). Dies darf nicht als Geringschätzung der Vermittlung praktischer Fähigkeiten verstanden werden. Vielmehr, so Menze (1980, S. 8), ging es um den Schutz des Menschen vor einer Verzweckung, also vor der Reduktion auf eine Rolle als Funktionsträger. Hervorzuheben in methodischer Hinsicht ist der moderne Gedanke des exemplarischen Lernens, beispielsweise durch das Studium der antiken griechischen Kultur (vgl. Liessmann 2010, S. 17). Die Abgrenzung gegenüber dem Nützlichkeitsfokus von Politik und Ökonomie zeigt sich, angelehnt an Bollenbeck (1994, S. 148), im humboldt'schen Denkmodell auch mit Blick auf die Werthierarchie der Inhalte bzw. Bildungsmittel: So würden Sprache, Kunst, Philosophie etc. besondere Bedeutung zuerkannt.

Die kanonorientierten Vorstellungen von Fuhrmann (2004) und Schwanitz (2010) konzentrieren sich indes stark auf die zu vermittelnden Inhalte. Diese bewegen sich primär im geschichtlich-ästhetisch-geisteswissenschaftlichen Bereich. Bezüglich weitergehender didaktischer Fragen wie etwa der Methodik finden sich hier kaum Hinweise.

Einen geradezu diametralen Gegensatz stellen im Vergleich dazu Klafki (1975; 2007) Konzepte dar. Wie in Kapitel 2.1.4. beschrieben, äußert er konkrete Vorschläge für das Unterrichtswesen. Auffallend dabei ist, dass durchgängig dem exemplarischen Lernen große Relevanz beigemessen wird (vgl. Klafki 1964, S. 156; 1975, S. 135; 2007, S. 67f.). Dabei ist Klafkis Ansatz ein anderer als der von Humboldt. Ihm geht es nicht, wie dem Neuhumanismus, um die Beschäftigung mit der Antike als Vorbild. Angestrebt ist stattdessen, den Heranwachsenden über Beispiele aus ihrer Lebens- und Erfahrungswelt zu ermöglichen, verallgemeinerbare Prinzipien, Einsichten etc. aufzubauen (vgl. Klafki 2007, S. 67). Ein weiterer Unterschied zu Humboldts Modell ist die Intention, allgemeine und berufliche Bildung nicht zu trennen (vgl. Klafki 2007, S. 36; Matthes 2019, S. 366). Auf inhaltlich-methodischer Ebene ist weiter zu beachten, dass Klafki (2007, S. 66ff.) im Rahmen seines Allgemeinbildungskonzeptes einen Problem- und Epochalunterricht vorschlägt, wobei er neben dem

exemplarischen insbesondere dem methodischen, handlungsorientierten sowie dem sozialen Lernen Vorrang einräumt.

Bei Heydorn ist es vor allem die Lehrperson, der große Relevanz zuerkannt wird. Von ihr „ist es abhängig, ob im gesellschaftlichen Qualifizierungsauftrag von Schule die übergreifende Perspektive der Emanzipation anerkannt und wahrgenommen wird“ (Bernhard 2014, S. 137). So bezeichnet Heydorn (1995, S. 140) die Lehrperson als „Anschluß [der Kinder] zur aufsteigenden Welt des Menschen.“ Was die Inhalte betrifft, kritisiert er die Rücknahme von klassisch-literarischer Bildung, der er zuschreibt, Kritikfähigkeit und Distanznahme zu fördern (vgl. Benner/Brüggen/Göstemeyer 1982, S. 86; Heydorn 1995, S. 9-25).

Im Gegensatz dazu finden sich bei Koller keine konkreteren Vorschläge für die pädagogische Praxis. Angesichts seines Denkmodells darf davon ausgegangen werden, dass er Maßnahmen für relevant hält, die einen Transformationsprozess des Selbst- und Weltverhältnisses durch die Konfrontation mit dem Fremden anstoßen. Dies könnte etwa bedeuten, pädagogische Settings zu gestalten, die interkulturelle Begegnung ermöglichen.

Auch bei Marotzki bleiben didaktische Empfehlungen weitgehend aus. Implikationen in diese Richtung lassen sich allerdings dem gemeinsam mit Jörissen erarbeiteten und 2009 in Buchform veröffentlichten Konzept der Medienbildung entnehmen (vgl. Kap. 3.5.). Hier findet sich unter anderem eine für Pädagog*innen hilfreiche, an Kant angelehnte Heuristik, um mediale Formen hinsichtlich ihres Bildungspotenzials analysieren zu können (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 31-37).

In ökonomisch orientierten Bildungsauffassungen lassen sich indes zum Teil konkrete Vorschläge für die Praxis finden. So gibt es zum Beispiel seitens der vbw (2003) für die unterschiedlichen Lebensphasen Empfehlungen, die Lehr-/Lerninhalte, -orte, -zeiten, -kultur sowie die Rolle der pädagogisch tätigen Personen betreffen. Insgesamt und wenig überraschend angesichts der volkswirtschaftlichen Grundlogik, der die Vorschläge folgen, lassen sich diese mit den Begriffen „Verfrühung, Verdichtung [...sowie] Verstetigung“ (vbw 2003, S. 125, i. Orig. hervorg.) umschreiben. Didaktische Aspekte zielen hier auf das Erlangen der für ökonomische Zwecke relevanten Vermögen ab. Dazu zählt die vbw (2003, S. 129f.) etwa Sprachkompetenz, IT-Kompetenz, Verantwortungsbereitschaft und Problemlösungsorientierung. Abbildung 1 fasst einige der soeben ausgeführten relevanten Aspekte zusammen.

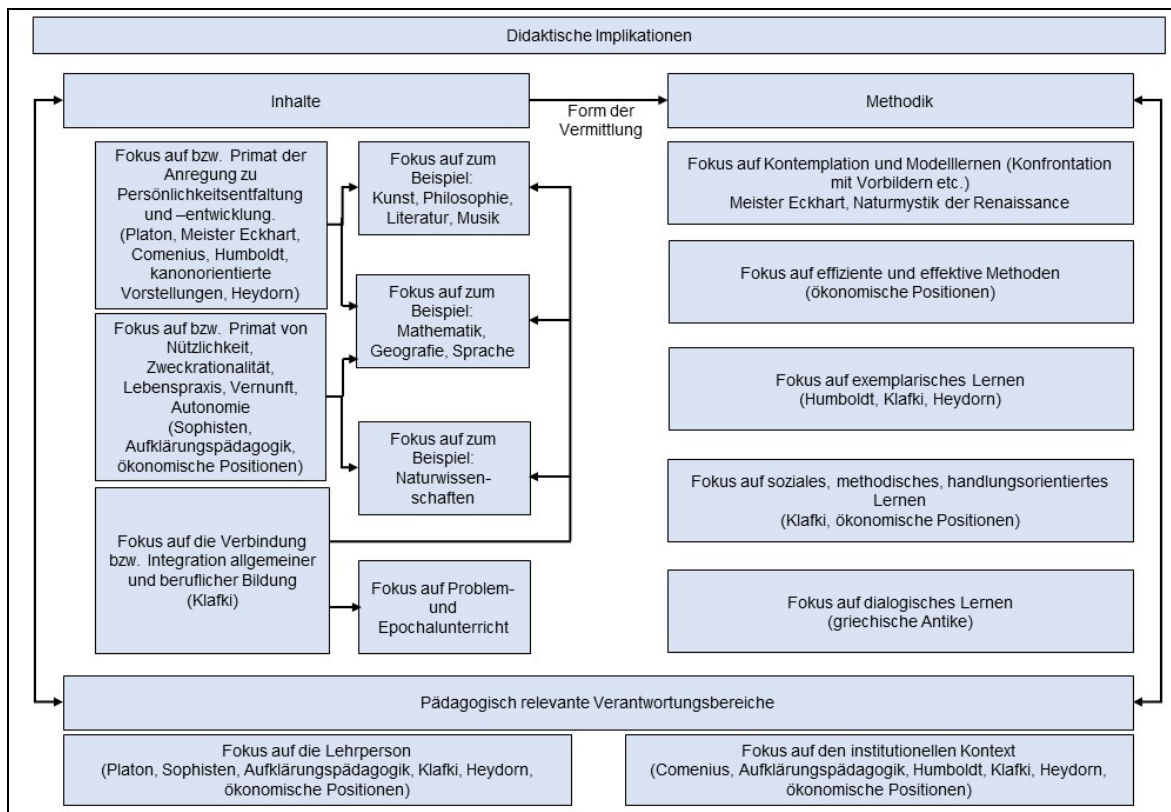


Abb. 1: Ausgewählte didaktische Implikationen der vorgestellten bildungstheoretischen Positionen. Quelle: Eigene Darst.

2.2.2. EBT-Modell: Ebene B (pädagogisches Theoriefundament)

Die nächste Ebene des EBT-Modells (B) enthält Vogel (2019, S. 139) zufolge Hinweise zu Zielen, Aufgaben, Problemdefinitionen sowie zu Legitimationsfiguren des pädagogischen Handelns. In der vorliegenden Arbeit werden darunter folgende Aspekte subsumiert: Anlässe für Bildungsprozesse, die mit letzteren verbundenen Ziele sowie zentrale Strukturmomente.

In Bezug auf die griechische Antike ist in diesem Zusammenhang zunächst festzustellen, dass es hier, wie bereits in Kapitel 2.1.1. dargelegt, stark um *arete*, also die normative Implikation eines tugendhaften Charakters, sowie um ein verantwortungsvolles Leben in der Gemeinschaft geht. Beides soll, folgt man etwa der sophistischen Position, durch die Vermittlung von Wissen und rhetorischen Fähigkeiten erreicht werden. Bei Sokrates findet sich als weiteres Ziel darüber hinaus die Suche nach Erkenntnis, nach dem „Wahren und Guten“ (Grunert 2012, S. 24). Die Notwendigkeit, das Leben im Sozialverbund aktiv zu gestalten, lässt sich insgesamt als Anlass für den neuen Fokus auf erzieherisches Handeln und damit als Bildung initiiierend interpretieren. Zentrale Strukturmomente der antiken griechischen Bildungskonzepte sind somit Mündigkeit, Sittlichkeit und Verantwortungsbewusstsein.

Bei Meister Eckhart finden sich demgegenüber etwas andere Schwerpunkte. Bedeutsam ist nach seinem Denkmodell das Ein-Bilden Gottes in die menschliche Seele (vgl. Rittelmeyer 2012, S. 22). Movens für Bildungsprozesse ist „der Weg [des Menschen] zurück zur Reinheit und Einheit seines göttlichen Ursprungs“ (Dohmen 1964, S. 36). Ein weiteres

zentrales Moment in Meister Eckharts Modell ist der Gedanke der Humanität (vgl. Brembeck 1998, S. 122f.). Zwischen diesem Ansatz und dem der naturphilosophisch-theosophischen Linie der Renaissance gibt es eine Übereinstimmung in Bezug auf das Moment der Entelechie. Bei Comenius tritt ferner ein humanitärer Anspruch, wie er sich in der griechischen Philosophie und bei Meister Eckhart findet, deutlich zutage. Ein weiterer zentraler Aspekt seines Denkens ist die Bewusstwerdung bezüglich des eigenen Lebenslaufes (vgl. Hoffmann 1998, S. 44).

Demgegenüber fokussiert die Aufklärungspädagogik, gemäß der zugrunde liegenden Säkularisierungstendenzen, Zwecke, die stärker am weltlichen Geschehen ausgerichtet sind und durch Bildung erreicht werden sollen. Dies erinnert an die Zielsetzung der griechischen Antike, denn auch hier ging es darum, zumindest die männlichen freien Bürger auf ein Leben unter den veränderten Bedingungen einer zunehmend auf rationaler Erkenntnis basierenden Umwelt vorzubereiten. Die Aufklärungspädagogik zielt dabei erstens auf die Herstellung von Arbeitsfähigkeit im Zuge der Industrialisierung ab (vgl. Borst 2016, S. 34f.). Zweitens richtet sich ihr Fokus, wie gezeigt, auf das Erreichen von Mündigkeit und Emanzipation. Damit verbindet sich als drittes Ziel, moralisch-sittliches Handeln grundzulegen. Bildung in diesem Sinne soll bewirken, dass die Menschen sich auch ohne Rückgriff auf religiöse Instanzen human verhalten (vgl. Kant 2007a, S. 44ff.). Humanität, Vernunft, Mündigkeit, Emanzipation, Tugend, Moral und Nützlichkeit sind dementsprechend die zentralen Momente der Aufklärungspädagogik. Als wichtig für das Erreichen dieser Ziele gilt pädagogische Intervention, die diesen Vorgang leiten soll (vgl. Kant 2007a, S. 43).

Auch Humboldt (2002, S. 64) fokussiert die Entfaltung innerer Anlagen bzw. Kräfte. Mit der christlichen Mystik und der Naturphilosophie der Renaissance teilt er sich insofern das Strukturmoment der Entelechie. Die Schnittstelle zur Aufklärungspädagogik ist indes der Stellenwert, den das humboldt'sche Modell Autonomie, Verstand und Vernunft einräumt. Weitere Wesenszüge des neuhumanistischen Denkens sind Harmonie, Freiheit, Allseitigkeit und Selbstentfaltung, wie sie sich in Humboldts (2002, S. 64) Ansinnen der ausgewogenen Kräfteentwicklung spiegeln. Ebenso zu nennen ist die Achtung individueller Eigentümlichkeit (vgl. Koller 1999, S. 69). Dies verweist auf ein Moment von Toleranz. Hervorzuheben ist ferner der Aspekt der Humanität (vgl. Klafki 2007, S. 21). Dies drückt sich bei Humboldt (2002, S. 235) zum Beispiel in der Wertschätzung der Welt aus.

In kanonorientierten Bildungsauffassungen wird die Vergemeinschaftung dagegen auf andere Weise angestrebt. Es geht, wie etwa Fuhrmann (2004, S. 11; S. 13) herausstellt, darum, über geteilte Wissensbestände, Werte etc. eine Form von Gemeinschaftsempfinden bzw. Zugehörigkeit herzustellen. Bei Schwanzitz (2010) lässt sich eher die Intention herauslesen, durch das Verfügen über Fähigkeiten, Wissen etc. in bestimmten sozialen Kreisen verkehren zu können. Partizipation, Konsens, Hochwertigkeit, Überzeitlichkeit und Selektion kristallisieren sich damit als zentrale Strukturmomente der kanonorientierten Bildungsauffassungen heraus.

Bildung ist im Gegensatz dazu nach Klafki (1964, S. 298; 2007, S. 52) als doppelseitige Erschließung von Subjekt und Welt bzw. im Rahmen seines Allgemeinbildungskonzeptes als der Zusammenhang von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- sowie Solidaritätsfähigkeit zu denken. In diesen Fokussen kommen die zentralen Strukturmomente seines Denkmodells zum Ausdruck. Es handelt sich dabei insbesondere um Verantwortungsbereitschaft, Humanität, Gerechtigkeit sowie Allseitigkeit, worin klare Parallelen vor allem zu Humboldt bestehen. In der Betonung von Mitbestimmung zeigt sich jedoch die Reaktion auf das Defizit klassischer Theorien, gesellschaftliche Umstände nur mangelhaft zu berücksichtigen (vgl. Koller 2019, S. 22). Wesentlich in Klafkis Modell sind folglich ebenso Aspekte wie Emanzipation, Mündigkeit und Reflexion. Denn nicht zuletzt gilt es, bestehende Verhältnisse zu beurteilen sowie zu gestalten (vgl. Klafki 2007, S. 50f.).

Der letztgenannte Aspekt ist auch bei Heydorn zentral. Das Motiv für den Willen nach Veränderung ist seiner Ansicht nach die Erfahrung der Unzulänglichkeit des Gegebenen (vgl. Bernhard 2014, S. 95f.). Essenziell ist folglich für Heydorn eine Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände durch Bildung. Dieser Aspekt findet sich ebenfalls unter anderem bei Comenius, Humboldt und in der Aufklärungspädagogik. Heydorns Fokus ist jedoch ein etwas anderer und erinnert am ehesten an Klafki: Ihm geht es um Bewusstheit und Veränderungen (vgl. Heydorn 1995, S. 304). Seiner Ansicht nach ist es letztlich „das Ziel aller Bildung, Macht aufzuheben“ (Heydorn 2004, S. 300). Zentrale Momente in Heydorns Denkmodell sind somit Befreiung, Bewusstheit, Reflexion, Mündigkeit und Mitmenschlichkeit.

Reflexivität und Humanität sind ebenfalls bedeutsame Aspekte in Kollers Denken. Dies verbindet ihn nicht nur mit Heydorn, sondern beispielsweise auch mit Humboldt, insbesondere, was die Wertschätzung von Individualität betrifft, sowie mit Klafki hinsichtlich des Solidaritätsgedankens. Eine Gemeinsamkeit vor allem mit Marotzki (1990) und Heydorn (2004, S. 281) ist Kollers (2010, S. 295; 2016, S. 215) Gedanke, dass Bildung mit Negation bzw. dem Infragestellen des Etablierten und Gewohnten konnektiert ist. Dies ist beispielsweise ebenso eine Parallele zu Meister Eckhart. Denn auch daselbst verweist die Idee des Ent-Bildens auf Negativität (vgl. Lischewski 2016, S. 258). Als Auslöser für bildende Veränderungen gelten der Transformatorischen Bildungstheorie unter anderem irritierende Erfahrungen, die etablierte Muster stören und das Entwickeln neuer Orientierungen induzieren können, so etwa die Begegnung mit dem Fremden (vgl. Koller 2007b, S. 71ff.; Koller/Nohl 2010, S. 539). Da selbiges in seiner Eigentümlichkeit belassen werden müsse, entspricht dies einer Positionierung zu Toleranz.

Die Bedeutsamkeit nicht-subsumtiver Logik durchzieht auch Marotzkis (1990) Ansatz. Wie Koller begreift er Bildung als Prozess, bei dem sich die Welt- und Selbstbezüge des Subjekts verändern (vgl. Marotzki 1990, S. 52). Wichtig wird dies seiner Meinung nach angesichts der unter anderem durch den technologischen Fortschritt induzierten Kontingenz- und Komplexitätssteigerungen sowie der damit verbundenen Individualisierungstendenzen (vgl. Asmussen 2020, S. 146; Marotzki 1990, S. 19-31). In einer solchen Auslegung muss Bildung die Herstellung von Bestimmtheit, verstanden als Strukturstabilität, umfassen und

ebenso die Ermöglichung von Unbestimmtheitsräumen im Sinne einer Strukturtransformation integrieren (vgl. Marotzki 1990, S. 218). Die zentralen Momente in Marotzkis (1990) Konzept sind somit Tentativität als suchend-experimentelles Verhalten, Modalisierung, Reflexivität und Befreiung. Der letztgenannte Aspekt stellt eine Parallele zu Heydorn dar. Denn Marotzki (1990, S. 153) geht es um die Freiheit von Handlungsroutinen, die ein unbewusstes Steuerungspotenzial entfalten können. Für Heydorn ist analog dazu Herrschaft insofern möglich, als im Zuge der Sozialisation Denkweisen, Leitlinien etc. in psychische Strukturen eingefügt bzw. seitens des Subjekts internalisiert werden (vgl. Bernhard 2014, S. 148).

Im Gegensatz zu den oben vorgestellten Positionen tritt in ökonomischen Auffassungen der Eigenwert von Bildung zurück. Letztere hat hier den Erfordernissen des Marktes zu dienen. Die Persönlichkeitsentwicklung ist entsprechend mit Alidusti (2012, S. 100; S. 234) zwar der gemeinsame Nenner mit dem Neuhumanismus, jedoch verschieben sich dabei die semantischen Konnotationen. Während also auf der einen Seite Menschwerdung angestrebt ist, gilt auf der anderen Seite Prosperität als zu erreichendes Ziel. Die zentralen Strukturmomente ökonomischer Auffassungen lassen sich insofern mit Output, Nützlichkeit, Effizienz, Effektivität, Vermarktung und Vergegenständlichung umschreiben. Beschäftigungsfähigkeit ist dabei Anlass wie auch Ziel des Ganzen: Intendiert ist, durch Aus-, Fort- und Weiterbildung Erträge zu erwirtschaften sowie den eigenen Arbeitsplatz zu erhalten.

Der systematische Vergleich diverser Annäherungen an den Bildungsbegriff erlaubt es jedoch nicht nur, Schnittstellen verschiedener bildungstheoretischer Positionen untereinander aufzuhellen, sondern er dient zugleich als Grundlage für eine Gegenüberstellung mit konkreten bibliothekarischen Handlungsfeldern im fünften Kapitel. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit dieser späteren Ausführungen sind wesentliche Aspekte der eben erfolgten Erläuterungen in Abbildung 2 gebündelt. Die bildungstheoretischen Positionen sind dabei nicht in chronologischer Reihenfolge aufgeführt, sondern in einer Form, die es erlaubt, Unterschiede und Gemeinsamkeiten rasch erfassen zu können. Daran zeigt sich, dass es hinsichtlich der potenziellen Bildungsanlässe und -ziele zwischen verschiedenen Konzeptionen zwar viele Übereinstimmungen gibt, sich jedoch bei genauerer Betrachtung substantielle Divergenzen im Detail offenbaren. So steht etwa „Entwicklung“ in ökonomischen Positionen unter gänzlich anderen Vorzeichen als beispielsweise im Neuhumanismus und wird entsprechend different inhaltlich gefüllt.

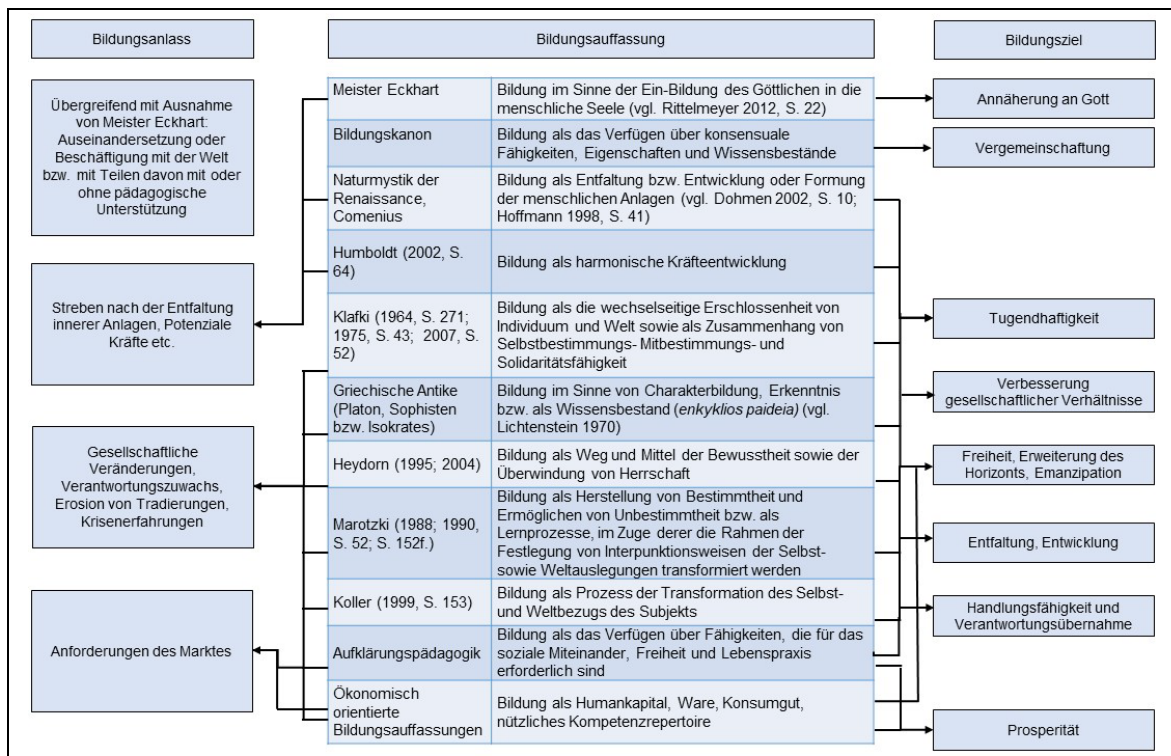


Abb. 2: Bildungsanlässe, -auffassungen und -ziele der vorgestellten bildungstheoretischen Positionen. Quelle: Eigene Darst.

2.2.3. EBT-Modell: Ebene C (anthropologische Grundlagen und Annahmen)

In Relation zu den beschriebenen bildungstheoretischen Aspekten sind die zugrunde liegenden anthropologischen Vorstellungen zu sehen, die das EBT-Modell auf Ebene C verortet. Mit Vogel (2019, S. 141) geht es hier um „Annahmen über den Menschen, sein Verhältnis zur Welt, seine Erkenntnismöglichkeiten, seine moralische Verfasstheit, den Zweck seines Daseins usw.“ Dies ist insofern interessant, als sich in Bildungstheorien bestimmte anthropologische Annahmen widerspiegeln. Menschenbilder enthalten damit, Wulf und Zirfas (2014, S. 12) folgend, deskriptive sowie normative Vorstellungen über Entwicklungsverläufe. Anthropologische Auffassungen würden im Pädagogischen insofern Deutungs-, Orientierungs- wie auch Legitimationsfunktionen erfüllen, da man sie zum Beispiel zur Begründung erzieherischer Maßnahmen heranziehe. Dabei seien Menschenbilder nicht absolut, sondern kulturell sowie historisch variabel. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang zunächst, dass alle der in Kapitel 2.1. vorgestellten Positionen grundsätzlich von der Bildungsfähigkeit des Menschen ausgehen. Diese Annahme ist relevant, da sie impliziert, dass die Subjektwerdung nicht vollständig durch Einflussfaktoren wie Gottheiten oder das biologisch-genetische Erbe determiniert ist.

Bereits in der griechischen Antike ist diese Prämisse erkennbar. Sie kommt in der Annahme zum Ausdruck, dass bewusstes Erziehen mit Blick auf bestimmte Ziele überhaupt möglich und sinnvoll ist. Dies gilt etwa für die Sophisten (vgl. Lichtenstein 1970, S. 8; S. 61f.). Letztere gehen, so Capurro (2000), davon aus, dass das Wissen sowie die Wahrnehmung des Menschen relativ sind. Bei Platon ist indes die „Idee des Guten“ (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2013, S. 48) das Erkenntnisziel. Der Mensch ist für ihn „nicht für die Relativität

irdischer Güter, sondern, dank seiner unsterblichen Seele, für die ewige Schau des Einen bestimmt“ (Capurro 2000, i. Orig. teilw. hervorg.). Eine Übereinstimmung wiederum mit den Sophisten bzw. mit Isokrates ist das Erachten des Menschen als soziales sowie zur Sittlichkeit fähiges Wesen. Das kommt in dem Ziel, Heranwachsende zu einem verantwortungsvollen Leben anzuleiten, zum Ausdruck. Insbesondere bei den Sophisten findet sich neben diesem eher formalen Aspekt darüber hinaus auch ein enzyklopädisches Bildungsverständnis, namentlich die Vorstellung der *enkyklios paideia*, das heißt „einer grundlegenden geistigen Allgemeinbildung“ (Lichtenstein 1970, S. 55).

Eine wichtige Verbindung zwischen der griechischen Philosophie der Antike und Meister Eckhart ist die normativ-soziale Ebene. Letztere wird in der christlichen Mystik jedoch, wie auch bei Comenius, theologisch fundiert. So sieht Meister Eckhart den Menschen dazu berufen, dem Vorbild Jesu nachzustreben und demzufolge weise, human etc. zu handeln (vgl. Brembeck 1998, S. 117). Auch Comenius zielt auf ein im christlichen Sinne gutes Verhalten ab, wobei eine zentrale Aufgabe aus seiner Sicht darin besteht, sich auf das Leben nach dem Tode vorzubereiten (vgl. Hoffmann 1998, S. 39). Insbesondere bei Meister Eckhart ist darüber hinaus die Annahme der Gottesebenbildlichkeit zentral. Denn darin, so Brembeck (1998, S. 90), bzw. im Verfügen über eine Seele, wird die Begründung dafür gesehen, dass der Mensch in der Natur eine besondere Stellung innehat. Es handele sich insofern um eine theologische Anthropologie. Ein weiteres Merkmal derselben ist ihr entelechischer Grundzug. Konkret fordert Eckhart (1993, S. 144), man solle „ein bilde gotes sîn“. Der Mensch hat also die Aufgabe, sich Gott als Urbild anzunähern, wobei dieser Gedanke dem Neuplatonismus nähersteht als biblisch-christlichen Implikationen (vgl. Dohmen 1978, S. 160). Wie bereits in Kapitel 2.1.1. dargelegt, ist das entelechische Moment zugleich ein Wesenszug der naturphilosophischen Linie der Renaissance. Im Gegensatz zu Meister Eckhart wird die Entfaltung des dem Menschen Innewohnenden hier nicht in der Kontemplation, sondern in der Beschäftigung mit Realzusammenhängen gesucht (vgl. Lichtenstein 1966, S. 7). Auch Comenius sieht in der Natur ein wichtiges Mittel, um die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (vgl. Hoffmann 1998, S. 39f.). Das Subjekt-Objekt-Verhältnis erhält so eine andere Prägung als in der christlichen Mystik und die materiale Seite der Bildung erfährt eine stärkere Betonung.

Der Fokus auf das Subjekt ist ebenso ein Kennzeichen des Aufklärungszeitalters, wenngleich mit anderen Schwerpunktaspekten. Zentrales Merkmal der Anthropologie dieser Epoche „ist das Vertrauen in die Kraft der menschlichen Vernunft“ (Baumgart 2007, S. 27). Appellativ gefasst, so etwa bei Kant (2007a), geht damit einher, basierend auf Einsicht moralisch-sittlich zu handeln. Der Mensch wird demnach als soziales und zur Sittsamkeit fähiges Wesen gedacht. Hierbei gibt es jedoch eine Einschränkung: „Der Mensch hat trotz der Anlage zum Guten einen Hang zum radikal Bösen“ (Dörpinghaus/Uphoff 2019, S. 43). Erzieherische Praxis muss daher auf Disziplinierung, Kultivierung ebenso wie auf Zivilisierung und Moralisierung als Entfaltung naturgegebener Vermögen ausgerichtet sein (vgl. Dörpinghaus/Uphoff 2019, S. 44ff.; Kant 2007a). Kennzeichnend für die Aufklärungszeit ist ferner,

dass der Mensch auch als ein Funktionsträger gilt (vgl. Borst 2016, S. 44). Ein weiteres Merkmal ist ein phylogenetischer Aspekt: Die in der Aufklärung zentrale Kategorie der Vernunft sollte einen Fortschritt für die Menschheit bewirken (vgl. Baumgart 2007, S. 27).

Auch Humboldts Anthropologie richtet sich auf das einzelne Subjekt und gleichzeitig auf die ganze Gattung. Deren Repräsentation ist, wie in Kapitel 2.1.2. unter Bezugnahme auf Menze (1978, S. 199) dargelegt wurde, gerade durch individuelle Besonderheit möglich. Die Entwicklung der eigenen Kraft wird dabei als Aufgabe des Menschen, dessen Wesen Humboldt als Tätigkeit und Energie begreift, angesehen (vgl. Menze 1965, S. 100; S. 133). Jene formale Seite wird mit dem materialen Aspekt, der Beschäftigung mit der Welt, die eine „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (Humboldt 2002, S. 64) bereithält, verschränkt. Der Mensch gilt so als einzigartiges und als sozial eingebundenes Wesen. Dabei tritt er „der Welt immer in Einheit gegenüber“ (Humboldt 1963, S. 568). Er wird also ferner, wie Menze (1965, S. 132f.; S. 213; S. 254; 1975, S. 40f.) darlegt, als nach Totalität wie auch nach Harmonie strebend sowie als Sprachgeschöpf und daher als geschichtsbestimmt begriffen, da ihn die Sprache seines kulturellen Kontextes, in den er hineingeboren wird, prägt. Weitere Merkmale der humboldt'schen Anthropologie sind Kraft, Entelechie und Individualität (vgl. Pongratz 1986, S. 134).

Die in Kapitel 2.1.3. beschriebenen kanonorientierten Auffassungen von Bildung lassen demgegenüber kein klares Menschenbild erkennen. Hervorzuheben ist jedoch, dass sie auf Werke aus Literatur, Kunst, Musik etc. abstellen, denen ein überzeitlicher und besonderer Wert beigemessen wird. Dies setzt voraus, dass ein Konsens, was in solcher Weise das Attribut „klassisch“ für sich beanspruchen kann, erreichbar ist. Anthropologisch gewendet lässt sich daraus schließen, dass die Menschen ähnliche Maßstäbe bezüglich eines Wertanspruchs besitzen oder haben sollten. Eine bildende Subjekt-Welt-Relation wird dabei in der Auseinandersetzung mit Werken der Hochkultur gesehen. Der starke Fokus auf die materiale Seite der Bildung ist somit für diese Auffassungen charakteristisch.

Klafki hingegen fasst den Bezug des Individuums zu seiner Umgebung anders. Er fokussiert die wechselseitige Erschlossenheit von Mensch und Wirklichkeit (vgl. Klafki 1964, S. 271; 1975, S. 43). Sein Konzept zeichnet sich folglich gerade dadurch aus, dass es sich ausdrücklich um eine Aufhebung materialer und formaler Aspekte bemüht (vgl. Klafki 1964, S. 8; S. 88; S. 293; 1975, S. 38f.). Darüber hinaus betrachtet Klafki das Individuum als ein Wesen, das verantwortungsbewusst handeln soll und sozial eingebunden ist. Dabei wird auch die Prägung durch den historischen Kontext berücksichtigt. Dies kommt insbesondere darin zum Ausdruck, dass er „Bildungsfragen [...als] Gesellschaftsfragen“ (Klafki 2007, S. 49) betrachtet. Hervorzuheben ist außerdem, dass Klafki (2007, S. 54) von einer Vielfalt der menschlichen Vermögen ausgeht, was eine klare Analogie zur humboldt'schen Anthropologie darstellt, selbst wenn er dessen entelechische Vorstellungen nicht teilt. Deutlich ist zudem die Parallele zum Menschenbild der Aufklärung, da auch hier der Mensch als potenziell mündig gedacht wird (vgl. Braun/Stübiger/Stübiger 2018b, S. 7; Klafki 2007, S. 95).

Auch Heydorn betont die Verpflichtung zu verantwortungsvollem Handeln (vgl. Bernhard 2014, S. 93). Zudem wird die Bedeutung von und der Wunsch des Menschen nach Freiheit sowie Selbstbestimmung unterstrichen (vgl. Bernhard 2014, S. 96). Ein besonderer Wessenzug der heydorn'schen Anthropologie ist, wie gezeigt, der Blick auf die Phylogenese. In diesem Punkt stimmt Heydorn mit Humboldt bzw. der Auffassung der Aufklärung überein, auch wenn er deren Optimismus nicht teilt. Mit dem Fokus auf Geschichtlichkeit verbindet sich ein weiterer Aspekt: Heydorn denkt den Menschen als historisch sowie gesellschaftlich gewordenen Wesen, das insofern zwar bestimmt, doch nicht determiniert ist (vgl. Bernhard 2014, S. 92). Aufgrund von Vernunft und Geist ist er dabei fähig, in Distanz zu seiner Umgebung zu treten, zu reflektieren und zu gestalten (vgl. Bernhard 2014, S. 95). Diese formale Perspektive wird durch eine materiale ergänzt, die sich in der Relevanz, die Heydorn (1995, S. 9-25) klassischen Inhalten zuschreibt, äußert.

Bei Koller (1999) finden sich indes weniger anthropologische Aussagen. Da er Bildungsprozesse als Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses auffasst, ist aber klar, dass dem Menschen Flexibilität zugetraut wird, dahingehend, dass er Freiheit von seiner soziohistorischen Prägung gewinnen kann. Damit verbunden ist eine kreativ-experimentelle Haltung. Denn Koller (1999, S. 152f.) betont die Relevanz des Erfindens neuer Artikulationsmöglichkeiten. In Bezug auf die Subjekt-Welt-Relation wird insbesondere die Begegnung mit dem Fremden herausgestellt, da ihr das Potenzial zugeschrieben wird, Transformationsprozesse auszulösen (vgl. Koller 2007b, S. 71ff.).

Die Ähnlichkeiten mit Marotzkis Denkmodell sind vielfältig. Auch dort werden, wie gezeigt, Bildungs- als Transformationsprozesse verstanden, was darauf verweist, dass er den Menschen als flexibles Wesen denkt. In Bezug auf die Strukturelle Bildungstheorie ist noch der Hinweis wichtig, dass Marotzki (1990, S. 61) die Anthropologie Sartres für seine Überlegungen als bedeutsam herausstellt. Eine weitere anthropologisch relevante Annahme, die seinem Ansatz zugrunde liegt, ist, dass gegenwärtig „Emergenz und Kontingenz die Signaturen menschlichen Daseins ausmachen“ (Marotzki 1990, S. 116). Das bedeutet, dass das Individuum, bedingt durch die Freisetzung aus tradierten Strukturen, Mustern etc., zunehmend selbst Orientierung herstellen muss (vgl. Marotzki 1990, S. 28). In Bezug auf seinen Theorieentwurf ist schließlich noch anzumerken, dass Marotzki (1990, S. 230ff.) diesen als struktural versteht und daher weder den materialen noch den formalen Ansätzen zuordnet, wobei er in seiner Definition derselben allerdings Benner folgt. Im klafki'schen Sinne weist die Strukturelle Bildungstheorie einige Merkmale formaler und materialer Auffassungen auf. Dies sind die Subjektzentriertheit, da individuelle Erfahrungsschemata im Fokus stehen, bzw. die Welt als das Material-Umweltliche, in der sich der Mensch bewegt und deren Dynamik zum Movers für Veränderung werden kann. Mit Asmussen (2020, S. 160; S. 200; S. 252) ist an dieser Stelle der Hinweis wichtig, dass Subjekt und Gesellschaft in Marotzkis Modell ontologisch getrennt gedacht werden. Der Mensch reagiere demnach auf auferlegte Kontingenzsteigerungen. Das stellt wiederum eine Übereinstimmung mit Koller dar. Denn dieser begreift Bildungsprozesse als solche Vorgänge, bei denen das Subjekt kreativ seine

Grundfiguren des Welt- sowie Selbstverhältnisses transformiert, um zum Beispiel auf den Anspruch, den das Fremde stellt, zu antworten (vgl. Koller 2016, S. 224f.).

In ökonomischen Bildungsauffassungen indes gilt der Mensch als Funktionsträger auf dem Arbeitsmarkt. Die Ideen des „unternehmerische[n] Selbst“ (Bröckling 2007) oder des „Humankapitals“ (vgl. Kap. 2.1.8.) spiegeln die Vorstellung eines „homo oeconomicus“ (Krautz 2014, S. 134), der im Extremfall seine ganze Biografie auf Employability und Nutzenmaximierung ausrichtet. Damit verbinden sich Entgrenzungssphänomene: Erstens verwischt die Linie zwischen dem privaten und beruflichen Bereich. Dies zeigt sich darin, dass in der Freizeit gewonnene Fähigkeiten in den Verwertungsprozess einfließen sollen. So plädiert etwa die vbw (2003, S. 97) dafür, Arbeit und private Zeit nicht zu trennen. Zweitens gerät „die Gesamtheit (i. Orig. hervorg.) der Persönlichkeitseigenschaften und Lebensfähigkeiten von Menschen“ (Voß 2000, S. 158) in den Blick. Der Mensch erscheint so als Rohstofflager (vgl. Bernhard 2007, S. 207).

Abbildung 3 fasst wesentliche Aspekte der obigen Darstellungen zusammen. Deutlich und im Vergleich mit Abbildung 2 tritt dabei zutage, wie eng anthropologische Vorstellungen mit bildungstheoretischen Annahmen korrespondieren. So wird Bildung zum Beispiel häufig als das Mittel angesehen, mit dem der Mensch ihm bestimmte Ziele erreichen kann. Betont werden muss, dass Menschenbildannahmen nicht nur bildungstheoretischen Positionen immanent sind, sondern auch bibliothekarisches Handeln strukturieren. So wurden Nutzer*innen lange Zeit als unmündige Wesen begriffen, wohingegen ihnen heutzutage die Fähigkeit, sich selbst zu informieren und sich eine eigene Meinung zu bilden, zugeschrieben wird. Dieser Prozess ist ausführlicher im vierten Kapitel der Dissertation beschrieben.

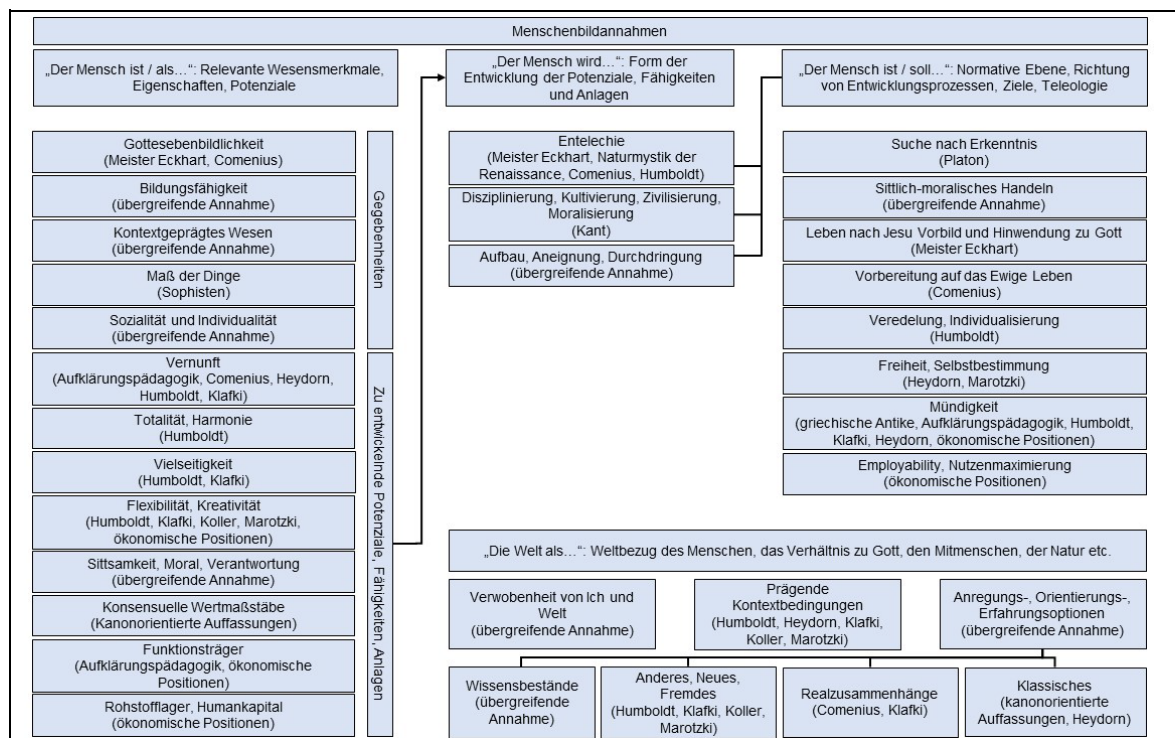


Abb. 3: Menschenbildannahmen ausgewählter bildungstheoretischer Positionen. Quelle: Eigene Darst.

2.2.4. EBT-Modell: Ebene D (soziohistorische Kontextbedingungen)

Das EBT-Modell rahmt die oben dargelegten Theorie- durch Metaebenen. Die erste davon (D) bezieht sich auf die „zeit- und sozialgeschichtliche Einordnung“ (Vogel 2019, S. 148). Hier geht es also um den Kontext, in dem sich eine Theorie entwickelt hat und vor dessen Hintergrund selbige zu verstehen ist. Da es nun um eine chronologische Perspektive geht, werden die behandelten Positionen im Folgenden anhand eines Zeitstrahls (s. Abb. 4) visualisiert, statt historisch relevante Aspekte im Detail zu rekapitulieren. Es ist zu beachten, dass die Übergänge zwischen einzelnen Epochen nicht zwingend trennscharf sind.

Griechische Antike	Platon, Sophisten, Isokrates Hinwendung zu Rationalität (<i>logos</i>) und Fokus auf Erziehung sowie Charakterbildung	Ca. 5. Jahrhundert v. Chr.
Spätmittelalter	Meister Eckhart Herrschaft von Adel und Kirche	Ca. 1250 – 1500 n. Chr.
Renaissance, Humanismus, Barock	Paracelsus, Böhme, Comenius Naturglaube, Absolutismus und Dreißigjähriger Krieg	Ca. 15. – 17. Jahrhundert
Aufklärung	Kant Industrialisierung, Ablösung der Feudalherrschaft, Vernunftpostulat und Säkularisierung	Ca. 18. Jahrhundert
Neuhumanismus	Humboldt Deutscher Idealismus	Ca. 18. – 19. Jahrhundert
Nachkriegszeit	Klafki, Heydorn Geisteswissenschaftliche, Empirische und Kritische Erziehungswissenschaft	Ab 1945, 1950
Postmoderne	Koller Pluralität, Dissens	Seit ca. 1970
Informations- bzw. Wissensgesellschaft	Marotzki Individualisierung, Komplexität, Technisierung	Seit ca. 1980er-Jahren
Neoliberalismus	EU, OECD Humankapitaltheorie, Marktlogik	Seit ca. 1960er-Jahren

Abb. 4: Ausgewählte bildungstheoretische Positionen im Zeitverlauf. Quelle: Eigene Darst.

2.2.5. EBT-Modell: Ebene E (Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin)

Neben dem zuvor visualisierten historischen Kontext enthält das EBT-Modell noch eine zweite Metaebene (E), die nach Vogel (2019, S. 148) die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin, also deren Aufgaben etc., in den Blick nimmt. Dieser Aspekt ist im Kontext der vorliegenden Arbeit nur bedingt relevant. Zwei Aspekte seien jedoch hervorgehoben:

Zum einen können zwar „die Sophisten [...als] die eigentlichen Begründer eines höheren Unterrichts [...sowie] der Pädagogik als einer eigenen und besonderen Kulturleistung“ (Lichtenstein 1970, S. 47) gelten. Jedoch beginnt die Etablierung der pädagogischen Wissenschaft als Disziplin im 20. Jahrhundert (vgl. Matthes 2021, S. 316). Als grundlegend dafür sind die Entwicklungen der Aufklärungsepoche anzusehen. Denn „wenn die Auffassung leitend wird, dass der Mensch nur durch Erziehung zu seiner eigentlichen menschlichen Bestimmung gelangt, dann darf jene nicht dem Zufall überlassen, sondern muss grundsätzlich und systematisch bedacht werden“ (Matthes 2021, S. 319f.).

Zum anderen kristallisieren sich im Zeitverlauf dominante Paradigmen heraus, denen sich einige der dargelegten Bildungstheorien zuordnen lassen. Chronologisch gesehen ist hier zuerst die Geisteswissenschaftliche Pädagogik zu nennen, der anfangs auch Klafki folgt. Später wird sie durch die Kritische Erziehungswissenschaft abgedrängt (vgl. Krüger 2008; 2012, S. 11f.; Matthes 2011, S. 183ff.; 2021, S. 319; S. 327f.). Letzterer lässt sich etwa Heydorn zurechnen, während Klafki eine Synthese der Ansätze fokussiert. Indes zeigt sich ein Paradigmenpluralismus ab den 1980er-Jahren (vgl. Krüger 2012, S. 11f.; Lenzen 2001, S. 306; Matthes 2021, S. 319). Zu nennen sind hier postmoderne Ansätze wie sie sich bei Koller und Marotzki finden (vgl. Krüger 2012, S. 11).

Lenzen (2001, S. 310f.) verweist in diesem Zusammenhang auf einen wichtigen Aspekt: So verdanke die Pädagogik ihre Etablierung der Aufklärung und damit einer jenen großen Erzählungen, deren Ende nun im lyotard'schen Sinne postuliert werde. Einen allgemeingültigen Rechtfertigungsgrund für erzieherische Interventionen könne es im postmodernen Verständnis folglich nicht mehr geben. Bedeutsam sei daher die Reflexion auf Erziehung. Diese Argumentationslinie verweist darauf, dass Bewusstwerdung und kritische Reflexivität nicht nur die sich Bildenden auszeichnen, sondern auch relevante Eigenschaften derjenigen sind, die derlei Prozesse unterstützen.

2.3. Abgrenzung zu themenverwandten Begriffen

Die eben erfolgte Analyse der bildungstheoretischen Positionen mittels des EBT-Modells zeigte die Verbindung von soziohistorischen Bedingungen, pädagogischer Praxis und Theoriegenese. Ebenfalls wurde durch die vergleichende Betrachtung erneut die Polyvalenz des Bildungsbegriffs bekräftigt. Dadurch erschließt sich jetzt auch, warum der Terminus nicht ohne Weiteres durch vermeintliche Äquivalente ersetzbar ist: Er ist schlicht zu komplex und ob seiner historischen Wurzeln von einer einzigartigen Bedeutungstiefe und -vielschichtigkeit. Zum besseren Verständnis dieses Sachverhalts werden nun einige themenverwandte Begriffe erläutert und von Bildung abgegrenzt.

2.3.1. Wissen, Sozialisation, Erziehung

Zu nennen ist in diesem Zusammenhang zunächst der Terminus Wissen. Letzterer lässt sich als kontextualisierte bzw. systematisierte Informationen fassen (vgl. Burke 2003, S. 76; Jörissen/Marotzki 2009, S. 28). Bildung kann demgegenüber als eine Erfahrungsverarbeitung besonderer Qualität verstanden werden, die Wissen übersteigt, da sie das Moment kritischer Reflexion einbindet (vgl. Lederer 2014, S. 235). Allerdings sind fundierte Urteile über Gegenstände sowie die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt nur auf der Basis von Kenntnissen, Fähigkeiten etc. möglich. Mit dem Begriff Sozialisation verhält es sich ähnlich. Gemeint ist der Vorgang, bei dem sich ein Mensch in einen bestimmten Kontext durch die Übernahme von Werten, Normen etc. eingliedert (vgl. Bernhard 2018, S. 313f.). Es zeigt sich also, vergleichbar mit dem Bildungsbegriff, ein Fokus auf Persönlichkeitsentwicklung und Handlungsfähigkeit (vgl. Bachmair 2007, S. 119; Jobst 2010; Vollbrecht 2014, S. 116). Sozialisation zentriert dabei Integration und Reproduktion (vgl. Ballauff 1987, S. 61f.). Bildung indes ermöglicht, den Rahmen der Ich-Werdung bewusst werden zu lassen und sich kritisch dazu zu verhalten (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2013, S. 139). Sozialisation inkludiert dabei alle, also geplante sowie ungeplante Einflüsse auf die Subjektivierung, und zwar unabhängig davon, welche Persönlichkeitsfacetten, etwa Gefühle, Wissen etc., betroffen sind (vgl. Hurrelmann 2011, S. 321). Die Autorin hat diesen Sachverhalt ausführlicher und unter besonderer Berücksichtigung medialer Einflüsse an anderer Stelle dargestellt (vgl. Roth 2023). Erziehung bezeichnet im Gegensatz zu Sozialisation rein intentionale Einflussnahmen auf den Entwicklungsprozess eines Individuums (vgl. Gudjons/Traub 2020, S. 162; S. 197; Hurrelmann 2011, S. 321). Die Parallele zum Bildungsbegriff ist abermals die Persönlichkeitsentwicklung. Erziehung zielt jedoch auf die wichtige Integration durch die Übernahme von Normen etc. ab (vgl. Borst 2016, S. 26). Auch ist sie primär auf Heranwachsende bezogen, da sie darauf abstellt, irgendwann „überflüssig zu werden, indem sie den erwachsenen Menschen in die Mündigkeit entlässt“ (Drinck 2010, S. 94). Bildung erfolgt zeitlich gesehen später, bedarf der Erziehung als Grundlage und kann eine lebenslange Tätigkeit des Subjekts sein (vgl. Borst 2016, S. 27; Drinck 2010, S. 94). Zudem, so Borst (2016, S. 26f.), steht bei Erziehung Anpassung im Fokus. Bildung hingegen ermögliche, affirmierte Verhältnisse zu hinterfragen.

2.3.2. Kompetenz

Ein weiterer Begriff, den es von Bildung abzugrenzen gilt und der mit Blick auf die späteren Ausführungen vertiefend behandelt wird, ist der Terminus Kompetenz. Dieser figuriert laut Höhne (2007, S. 32) innerhalb dreier Verwendungsweisen. Erstens sei im Rahmen der Biologie das latent vorhandene Vermögen von Systemen oder Organismen gemeint, auf Situationen antworten bzw. reagieren zu können. Zweitens werde der Begriff in der Motivationspsychologie genutzt, um vom Individuum selbst hervorgebrachte elementare Fähigkeiten zu beschreiben. Drittens sei der Begriff in der Linguistik verortet, und zwar, eingeführt von Chomsky, um das Potenzial des Menschen zu bezeichnen, anhand bestimmter Regeln eine potenziell unbegrenzte Menge an Sätzen artikulieren zu können.

Diese Bedeutungen, also die Fähigkeit, adäquat reagieren zu können sowie die Idee, Dispositionen zu entwickeln und zu nutzen, kennzeichnen das Kompetenzverständnis (vgl. Höhne 2007, S. 32). So bestimmt Weinert (2014, S. 27f.) den Begriff wie folgt: „Kompetenzen [sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Wie bei Bildung rückt hier der ganze Mensch in den Blick und es werden Handlungsfähigkeit sowie Autonomie fokussiert (vgl. Gnahn 2010, S. 22; Grunert 2012, S. 42f.; Lederer 2014, S. 569).

Aber es gibt es auch Unterschiede zwischen Bildung und Kompetenz. So ist letzterer mit ihrem Fokus auf Problemlösung ein Funktionalismus immanent (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2013, S. 144; Haan 2008, S. 40; Höhne 2007, S. 33). Ferner stellt Kompetenz auf Messbarkeit ab (vgl. Höhne 2007, S. 33). Bildung hingegen ist, fasst man sie etwa als Transformations- oder Entfaltungsprozess auf, nicht quantifizierbar. Es verbindet sich damit die Befürchtung einer auf Verwertung eingegrenzten Sicht (vgl. Geißler/Orthey 2002, S. 72). Argwöhnt wird, dass der Bildungsbegriff durch Kompetenz als Substitut ökonomisch gewendet werden soll mit der Konsequenz, dass sich die Entwicklung subjektiver Potenziale auf nützliche Anteile beschränkt (vgl. Geißler/Orthey 2002, S. 72; Lederer 2014, S. 570). Exkludiert würden nicht-utilitaristische Komponenten des Bildungsbegriffs. Dazu gehören etwa Nonkonformismus oder Zweckfreiheit (vgl. Lederer 2014, S. 571f.).

Trotz aller Skepsis haben Kompetenzen, wie auch Sozialisation, Erziehung und Wissen, die wichtige Funktion, Individuen für das Leben in der Gesellschaft auszurüsten. Überfachliche, flexibel einsetzbare Fähigkeiten gewinnen dabei an Relevanz, weil sich die Gegenwartsgesellschaft durch eine hohe Dynamik und komplexe Anforderungen auszeichnet (vgl. Lederer 2014, S. 355ff.). Statt eine Fülle von Wissen anzueignen, das aus ökonomischer Sicht rasch an Wert verliert, so die Idee, ist es besser, Kenntnisse, Fertigkeiten etc. aufzubauen, die unspezifisch genug sind, um sie für künftige Ansprüche adaptieren zu können.

Inzwischen gibt es etliche Kompetenzkonzepte bzw. -dimensionen. Einen umfassenden Überblick hierzu, gerade in Bezug auf den Medienbereich, gibt Trültzsch-Wijnen (2020). Die „zahlreichen bis zahllosen Einzel- und Teilkompetenzen“ (Lederer 2014, S. 376) lassen sich dabei unterschiedlich strukturieren. Ein Vorschlag hierzu stammt von Erpenbeck und Weinberg (1999, S. 154), die zwischen Fach-, Methoden-, Sozial-, personalen sowie Handlungskompetenzen differenzieren. Eine ähnliche Unterscheidung trifft Roth. Er grenzt die Bereiche Selbst-, Sach- sowie Sozialkompetenz voneinander ab (vgl. Horlacher 2011, S. 96; Rekus 2007, S. 156). Erstere bezieht sich, so Grunert (2012, S. 47-53), auf Werte, Normen, Einstellungen, Haltungen und die eigene Identität. Sachkompetenz meine die Einsicht ebenso wie die Reflexion von Sachbezügen. Sozialkompetenz stelle unter anderem auf Solidarität, Engagement und das Hinterfragen von Normen ab. Ziel dieser Trias seien Mündigkeit und Selbstbestimmung in Form umfassender Handlungsfähigkeit.

Letztere, so kann mit Blick auf das Modell der Informations- bzw. Wissensgesellschaft festgehalten werden, setzt zunehmend das Verfügen über Medien- und Informationskompetenz voraus. Da diese Konzepte aus bibliothekarischer Perspektive relevant sind, werden sie unter Berücksichtigung derselben nun genauer beschrieben.

Informationskompetenz

In Bezug auf Informationskompetenz, im Englischen „information literacy“, ist hier vorab zu betonen, dass diese nicht klar definiert ist. Sie wird unter anderem „als umfassende Dachkompetenz verstanden [...oder] als eine von mehreren gleichwertigen (Schlüssel-)Kompetenzen [...]“. Einerseits gilt sie als funktionale Grundlage für Studienerfolg, Problemlösung und Entscheidungsfindung in einem leistungs- und arbeitsmarktorientierten Kontext; andererseits wird sie als Voraussetzung für eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen, kritische Nutzung von Informationsressourcen in einem neuen Bildungskontext und verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe verstanden“ (Ingold 2012, S. 29). So schreiben etwa Welsh und Wright (2010, S. 143): „Information literacy may be defined as the ability to find, locate, and evaluate current, relevant, and accurate information and to use this information effectively in order to meet one’s needs.“ Rauchmann (2009, S. 29) expliziert analog: „Informationskompetenz ist als die Fähigkeit definiert, bezogen auf ein konkretes Problem den Informationsbedarf zu erkennen, Informationen zu ermitteln, zu bewerten und effektiv zu nutzen.“ Ingold (2005, S. 33) verweist ferner darauf, dass häufig „nicht die Kompetenz an sich, sondern ihre Manifestation in Form von persönlichen Eigenschaften beschrieben wird.“ Dieser Ansatz findet sich zum Beispiel im „Framework for Information Literacy for Higher Education“ der Association of College & Research Libraries (ACRL) (2016). Hier werden sechs sogenannte frames differenziert und durch Wissenspraktiken, das heißt knowledge practices, sowie Dispositionen, die dispositions, ergänzt. Ohne diese im Detail zu erläutern zeigt sich, dass sich der ACRL (2016) zufolge informationskompetente Menschen unter anderem dadurch auszeichnen, dass sie den Wert von Informationen anerkennen und strategisch recherchieren können. Der im Auftrag des dbv erstellte „Referenzrahmen Informationskompetenz“ differenziert indes zwischen fünf Teilkompetenzen: Suchen, Prüfen, Wissen, Darstellen und Weitergeben (vgl. Franke 2016, S. 23; Klingenberg 2016, S. 33f.; 2017, S. 63f.). Dabei, so Hanke und Sühl-Strohmenger (2016, S. 70), unterscheidet das Modell zwischen elementarer Informationskompetenz (A1/A2), selbstständiger Informationskompetenz (B1/B2) und nachhaltiger Informationskompetenz (C1/C2). Der BibliotheksVerbund Bayern (2011) zeichnet sich hingegen für die Erarbeitung eines Modells, das speziell Schüler*innen in den Blick nimmt, verantwortlich. Um auszudrücken, was unter Informationskompetenz bei dieser Zielgruppe zu verstehen ist, wird mit Standards und Indikatoren gearbeitet. Die Fokusse liegen auf der Kenntnis und Nutzung des regionalen Informationsangebotes ebenso wie auf der strategischen Literaturrecherche, -beschaffung, -nutzung sowie -weiterverarbeitung.

In den unterschiedlichen Blickwinkeln und Schwerpunktsetzungen dieser beispielhaft angesprochenen Definitionsansätze und Modelle zeigen sich Gemeinsamkeiten. Hilpert et al.

(2014, S. 273f.) zufolge bestehen die übergreifenden Elemente der Informationskompetenz im Erfassen eines Informationsbedarfes ebenso wie in der Informationsermittlung, -bewertung sowie -weiterverarbeitung. Ingold (2005, S. 33f.) nennt als gemeinsame Wesenszüge diverser Definitionen den Umgang mit Informationstechnologien, die Bewältigung der Informationsmenge, die Bewertung von Informationen, kritisches Denken sowie Problemlösungsfähigkeit, die Bezugnahme auf das lebenslange Lernen ebenso wie auf das Bestehen in der Informationsgesellschaft.

Plädoyers, die Informationskompetenz zu stärken, gründen in dem Stellenwert, der ihr für Subjektentwicklung, wirtschaftlichen Erfolg etc. zuerkannt wird. So schreibt etwa der BID (2011, S. 4): „Der kompetente Umgang mit Information ist eine wichtige Voraussetzung für die Verwirklichung der informationellen Selbstbestimmung der Menschen in unserem Land und ermöglicht ihnen die Teilhabe an der digitalen Gesellschaft der Zukunft. Medien- und Informationskompetenz ist ein wichtiger Standortfaktor für die „Bildungsrepublik“ [...]. Der kompetente Umgang mit Information [...] trägt zur Steigerung der individuellen Lebensqualität und persönlicher Chancen der Menschen in unserem Land bei“.

Medienkompetenz

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass Informationen an analoge oder digitale Träger wie Bücher, Internetseiten etc. gebunden sind. Der Umgang mit selbigen muss beherrscht werden, damit die Recherche nach Literatur, Fakten etc. erfolgreich ist. Daher besteht ein enger Zusammenhang zwischen Informations- und Medienkompetenz. Letztere, im Englischen als „media literacy“ bezeichnet, ist unterschiedlich definiert. So wird sie etwa von Gapski (2001, S. 45) als Wissensstruktur beschrieben, mittels derer Medien sich zielgerichtet und bewusst gebrauchen sowie kritisch bewerten lassen. Ähnlich schreibt Grafe (2019, S. 387): „Insgesamt geht es bei ‚media literacy‘ um die Fähigkeit, sich Medienbotschaften zugänglich zu machen sowie Medienbotschaften angemessen zu verstehen, kritisch zu analysieren und zu bewerten sowie selbst zu gestalten.“ Cordes (2009, S. 3) definiert ähnlich wie folgt: „Media literacy (i. Orig. hervorg.) is the process of accessing, analyzing, evaluating and creating messages in a wide variety of media modes, genres and forms.“

Wie bei der Informationskompetenz existieren diverse Ansätze, sich dem Begriff der Medienkompetenz über Modelle, Standards etc. anzunähern. Ein Vorschlag hierzu stammt etwa von Schell (1999, S. 278ff.). Medienkompetenz sieht er als die Fähigkeit, Medienentwicklungen erfassen, reflektieren sowie bewerten zu können. Zudem gehe es um das Vermögen, durch eine kritisch-reflexive Medienauswahl sowie -nutzung das eigene Leben zu bereichern oder besser zu bewältigen. Medienkompetenz beziehe sich außerdem auf die Fähigkeit, Medien zum Selbstaussdruck und für die gemeinsame Gestaltung sozialer Realität mit anderen als Kommunikationsmittel anzuwenden. Ein ähnlicher Ansatz findet sich bei Baacke (2007, S. 98f.), der zwischen vier Dimensionen der Medienkompetenz differenziert: Medienkritik meine, dass der Mensch analytisch gesellschaftliche Prozesse erfasse und sein Wissen reflexiv anwende, wobei dies ethisch bzw. sozialverantwortlich zu erfolgen

habe. Medienkunde beinhalte sowohl eine informative Dimension, also Wissensbestände, als auch instrumentell-qualifikatorische Fertigkeiten, um Technologien zu bedienen. Mediennutzung beziehe sich auf rezeptiv-anwendende wie auch auf interaktive Tätigkeiten. Mediengestaltung meine die innovative sowie kreative Fortentwicklung von Medien. Ein weiterer Vorschlag zur Differenzierung stammt von Pietraß (2006, S. 35). Sie ordnet der Medienkompetenz drei Unterkategorien zu. Dabei meine Medienanalyse unter anderem die Fähigkeit, Botschaften zu analysieren. Bei der Medienproduktion gehe es um effektbewusste, intentionale Produkterstellung. Medienselektion beinhalte, Medien für die jeweiligen kommunikativen Bedürfnisse auszuwählen bzw. zu nutzen, wobei auch moralische Leitlinien zu beachten seien. Tulodziecki (2010) definiert indes in seinem Modell Medienkompetenzbereiche, denen Standards auf verschiedenen Niveaustufen zugeordnet sind. Die Fokusse liegen auf der Mediennutzung und -auswahl, der Gestaltung bzw. Verbreitung von Medienbeiträgen, dem Verstehen sowie Bewerten medialer Gestaltungen, der kognitiven, emotionalen etc. Verarbeitung von Medieneinflüssen ebenso wie auf der Beurteilung der Medienproduktion bzw. -verbreitung. Schorb (2010, S. 262) definiert Medienkompetenz als „die Fähigkeit auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen [...] Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten.“

Kübler (1999, S. 27) hält als Gemeinsamkeiten verschiedener Definitionsansätze bzw. Modelle vier Komponenten fest. So werde generell auf die kognitive Ebene abgestellt, da es um Kenntnisse bezüglich der Strukturen, Funktionsweisen, Inhalte etc. von Medien gehe. Auch seien Fähigkeiten angesprochen, um Medien beurteilen zu können. Ferner gehe es um soziale, reflexive und moralische Aspekte. Schließlich stünden handlungsorientierte Fähigkeiten im Zentrum.

Die Begründung der Relevanz von Medienkompetenz bzw. der Betonung ihres Stellenwertes als „zentrale Zielkategorie medienpädagogischen Handelns“ (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen 2018, S. 110) erinnert an jene Argumente, die bereits in Bezug auf Informationskompetenz benannt wurden. So expliziert etwa Koltay (2011, S. 212): „The importance of media literacy is justified not only by the quantity of media exposure. The vital role of information in the development of democracy, cultural participation and active citizenship also justifies it.“ Der dbv (o. J.a, S. 10, i. Orig. hervorg.) sieht im „Umgang mit digitalen Medien [...] eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen für Alltag und Beruf.“ Das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2016, S. 4) weist ferner auf die Bedeutung von Fähigkeiten im digitalen Bereich für wirtschaftlichen Erfolg sowie für Teilhabe hin. Generell liegt der Fokus ökonomischer Perspektiven bei Medienkompetenz insbesondere auf deren Bedeutung als Produktions- bzw. Standortfaktor (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, S. 187). Kübler (1999, S. 26f.) beschreibt Medien als machtvolle Instanzen, die das Individuum beeinflussen können, und expliziert, dass die Pädagogik dieser Gefahr unter anderem durch die

Stärkung von Kompetenzen zu begegnen sucht. Für Glotz (2001, S. 25) ist Medienkompetenz relevant, um Wissen als Ressource zu erwerben. Theunert (1999, S. 53) ergänzt: „Wo Medien zunehmend zu Schaltstellen von Information und Kommunikation werden, wird auch Medienkompetenz zunehmend zur Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe; sie wird als soziales Handeln zu einer entscheidenden Dimension kommunikativer Kompetenz“. Trültzsch-Wijnen (2020, S. 286f.) verweist darauf, dass media literacy in bildungspolitischer Perspektive insbesondere auf demokratische Beteiligung, die Förderung mediengestützten Lebenslangen Lernens, kulturellen Selbstausdruck, persönliche Erfüllung sowie auf berufliche bzw. arbeitsmarktbezogene Zwecke abstellt. Mit Blick auf den letztgenannten Aspekt richte sich der Fokus dabei auf digitale Technik.

Die Analogien zwischen Informations- und Medienkompetenz bestehen darin, dass beide Konzepte auf instrumentelle, analytische, evaluative, kritisch-reflexive sowie gestalterische Kenntnisse und Fähigkeiten abstellen. Dabei findet jeweils der Hinweis auf die Notwendigkeit moralisch-ethischer Maßstäbe Berücksichtigung. Medien- wie auch Informationskompetenz gelten damit als elementar, um in der Gegenwartsgesellschaft handlungs- und beschäftigungsfähig zu bleiben. Sie werden außerdem als Voraussetzung für Selbstbestimmung in einer von neuen Technologien geprägten Welt sowie für die Partizipation an gesellschaftlichen und politischen Prozessen angesehen. Auf die Unterschiede zwischen den Konzepten weist Trültzsch-Wijnen (2020, S. 215; S. 226) hin. So sei information literacy ein problemlösender Ansatz zu eigen, etwa das Auffinden von Informationen. Media literacy gehe es demgegenüber stärker um Aspekte wie kritische Reflexion und Selbst- sowie Fremdwahrnehmung.

2.3.3. Lebenslanges Lernen

Eng mit dem Kompetenzkonzept ist die Idee des Lebenslangen Lernens verknüpft. Gemeint ist die Vorstellung oder, appellativ gefasst, die Aufforderung, Fertigkeiten, Kenntnisse etc. durch fortwährende, die ganze Lebenszeit umfassende Lernaktivitäten stets aktuell zu halten. Mit Blick auf den technologischen Wandel gilt dies in besonderem Maße für Fähigkeiten im Medienbereich (vgl. Süß/Lampert/Trültzsch-Wijnen 2018, S. 109; S. 122f.). Im Kontext von Individualisierung, Pluralisierung etc. kann Lebenslanges Lernen dabei als eine Art Selbsthilfestrategie erscheinen, um Veränderungen besser bewältigen zu können (vgl. Schwarz 2004, S. 3f.). Folgerichtig wird das Konzept, wie Tippelt (1999, S. 332) ausführt, unter anderem durch den Anspruch gestützt, dass fortwährende Lernaktivitäten selbstständiges Denken, Verantwortungsübernahme sowie die friedlich-demokratische Konsensbildung unterstützen sollen.

Dohmen (1997a, S. 13f.) sieht als eine zentrale Akteurin der mit dem Lebenslangen Lernen korrespondierenden politischen Linie die OECD. Sie fokussiere in ihren Beschlüssen die Kompetenzentwicklung möglichst vieler, wobei die Verbindung informellen und institutionellen Lernens eine große Rolle spiele. Als wichtig gelte auch, die Grundlage für solche Prozesse in frühen Lebensjahren zu schaffen. Von pädagogischen Einrichtungen werde hier

ein Fokus auf Modularisierung, Individualisierung, Flexibilisierung, Überfachlichkeit und Praxisbezogenheit erwartet. Zudem gelte es, Beratungsangebote für Lernende zu implementieren. Pädagogisch handelnde Personen hätten sich auf die Umsetzung des Konzeptes des lebenslangen Lernens zu konzentrieren. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000) äußert sich ähnlich. Lebenslanges Lernen müsse zu einem Grundprinzip werden mit den Zielen, aktive Staatsbürgerschaft sowie die Beschäftigungsfähigkeit zu fördern.

Da das lebenslange Lernen auf einen steten, die ganze Biografie umfassenden Prozess abstellt, ist einsichtig, dass davon diverse Kontexte betroffen sind. Zu nennen ist hier zunächst der formale Rahmen, das heißt gesteuerte, institutionelle Settings (vgl. Gnahn 2010, S. 34). Daneben rücken Aktivitäten, die nicht im Kontext der Hauptssysteme des Bildungswesens stattfinden, also das nicht-formale Lernen, in den Blick (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9). Informelles Lernen ist indes eingebettet ins Alltagsleben und erfolgt außerhalb eines organisationalen Rahmens (vgl. Dohmen 1996, S. 29; 1997b, S. 25; Gnahn 2010, S. 37; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9f.). Mit Kirchhöfer (2004, S. 103ff.) lässt sich somit ein Diffundieren und eine Extension der Lernzeiten sowie -orte feststellen, wobei neuen Technologien das Potenzial zugeschrieben wird, diese Entwicklung zu unterstützen. Dabei wächst der Druck, den Lernvorgang eigenständig zu gestalten (vgl. Dietrich 1999, S. 16f.). Entsprechend verweist das Konzept des selbstgesteuerten Lernens darauf, dass diverse Faktoren des Lernprozesses, etwa der Lernweg, vom Subjekt bestimmt werden (vgl. Dietrich 1999, S. 15; Fuchs-Brüninghoff 1999, S. 11). Insgesamt entwickelt sich damit eine neue Lernkultur, die sich erstens durch eine das ganze Leben umfassende Zeitdimension auszeichnet. Als zweites Charakteristikum ist die Inblicknahme formalen, nicht-formalen sowie informellen Lernens zu nennen, wobei sich ein Großteil der Verantwortung für diesen Prozess auf das Individuum verlagert.

Kritisch daran wird unter anderem gesehen, dass sich diese Entwicklung primär unter ökonomischen Imperativen vollzieht, wodurch Persönlichkeitsentwicklung als permanenter Zwang erscheint (vgl. Lederer 2014, S. 245; Pongratz 2007, S. 165). Zudem bleibt festzuhalten, dass die neue Lernkultur nicht die Gesamtbevölkerung egalitär einbindet, sondern es auch Verlierer*innen dieses Prozesses geben kann, so etwa, weil Weiterbildungschancen nicht von allen gleichermaßen wahrgenommen werden (vgl. Wiesner/Wolter 2005, S. 16). Positiv lässt sich an der Idee des lebenslangen Lernens ihr Fokus auf das mündige Subjekt hervorheben. Der Vorzug des Konzeptes wird, so Kade und Seitter (1996, S. 15), in seinem emanzipatorisch-demokratischen Potenzial gesehen, das sich unter anderem darin zeigt, dass flexible, teilnehmerorientierte Angebote möglich werden und sich so zum Beispiel Lernhindernisse überwinden lassen.

Weder das Konzept des lebenslangen Lernens noch das der Kompetenzentwicklung sind damit vorbehaltlos zu affirmieren oder zu verurteilen. Es ist je nach Kontext zu hinterfragen, ob individuelle Fähigkeiten aus rein zweckrationalen Beweggründen oder darüber hinausgehend mit der Intention von Autonomie kontinuierlich optimiert werden sollen.

2.4. Zwischenfazit

Bildung weist somit mit vielen Begriffen Schnittstellen auf, ohne in diesen aufzugehen. Nicht zuletzt liegt dies darin begründet, dass, wie mit Bollenbeck (1994, S. 109) anzumerken ist, der Terminus mit verschiedenen Konzepten, beispielsweise mystisch-pietistischen oder ästhetischen Deutungen, aufgeladen ist. Hinzu kommt, dass sich im Laufe der Zeit diverse Bedeutungsschichten bzw. „unterschiedliche Einfärbungen und Signaturen“ (Lederer 2008, S. 14) in den Terminus eingeschrieben haben, die andere Kategorien so nicht beinhalten. Dazu gehören beispielsweise Momente wie Ganzheitlichkeit, Allseitigkeit und Gleichheit, die bereits bei Comenius, bzw. im Rahmen seines Allgemeinbildungskonzeptes, im Zentrum stehen (vgl. Matthes 2019, S. 364f.). Gleiches lässt sich in Bezug auf Assoziationen wie Individualisierung und Pluralität feststellen, also die „vielseitige menschliche Entwicklung“ (Durdel 2002, S. 80), wie sie der neuhumanistischen Position zu eigen ist. Selbige verweisen darauf, dass Bildung über Erziehung, Wissen etc. hinausgeht. Jene Polyvalenz und Komplexität des Bildungsbegriffs zeigt, dass es, mit Lederer (2008, S. 16f.) gesprochen, ein letztgültiges Bildungsverständnis nicht geben kann. Vielmehr ist Bildung als ein Konzept zu betrachten, das sich unter dem Einfluss von Kontextbedingungen wandelt, wobei diverse Strukturelemente immer wieder aufscheinen, jedoch mal mehr, mal weniger im Fokus stehen. Gerade der Vergleich verschiedener Positionen anhand des EBT-Modells konnte dies verdeutlichen. Dabei wurde ersichtlich, dass bestimmte Strukturmomente meist nicht völlig durch andere Elemente verdrängt werden, sondern, wie beispielsweise der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung, eine andere Schwerpunktsetzung erfahren oder inhaltlich neu gefüllt werden.

3. Bildung, Medialität und Digitalität

Im Zuge des vorangegangenen zweiten Kapitels wurde des Öfteren betont, dass sich Bildungsprozesse stets innerhalb eines historisch, kulturell, politisch etc. strukturierten Rahmens vollziehen. Zu den Kontextbedingungen, die auf die Subjektwerdung einwirken, zählen zwar seit jeher mediale Gegebenheiten. Im Zuge des Digitalen Wandels sowie der damit verbundenen „Durchdringung aller Lebensbereiche mit Informations- und Kommunikationstechnologien“ (BMBF 2016, S. 2) erhält dieser Einflussfaktor allerdings zusätzliches Gewicht. Die Beziehungen zwischen Medialität, Digitalität und Bildung werden daher im Folgenden genauer betrachtet. Dies ist umso wichtiger, als hier eine zentrale Schnittstelle zur Arbeit Öffentlicher Bibliotheken, die qua Funktion einen starken Bezug zu Medien haben, angesprochen ist.

3.1. Medienbildung als medienpädagogische Subdisziplin

Die Zusammenhänge zwischen Medialität und Bildung lassen sich wissenschaftstheoretisch vor allem der Medienpädagogik zuordnen. Letztere, so Süß, Lampert und Trültzsch-Wijnen (2018, S. 1; S. 16), ist multidisziplinär ausgerichtet. Prinzipiell umfasse sie Theorien sowie Studien mit Fokus auf die Rolle von Medien in Bezug auf Erziehung, Sozialisation und Bildung. Die Medienpädagogik inkludiert folglich Subdisziplinen wie die in Kapitel 2.3.2. thematisierte Medienkompetenz. Die Domäne, auf die im Folgenden primär Bezug genommen wird, ist die Medienbildung. Dabei stehen nicht, wie etwa im Feld der Medienkompetenz, in erster Linie zu erwerbende Fähigkeiten im Fokus. Intendiert ist vielmehr zum einen ein Blick auf die ganze Person (vgl. Aufenanger 1999, S. 23f.). Zum anderen ist es hier das Bestreben, auszuloten, inwiefern der Bildungsprozess eines Menschen durch Medien tangiert wird (vgl. Spanhel 2010b, S. 50).

3.2. Literaturüberblick

Bezogen auf die Literatur zur Medienbildung lässt sich grob unterscheiden zwischen appellativen Aussagen, Darlegungen, die in didaktischer Perspektive argumentieren und Ausführungen, die sich dem Thema wissenschaftstheoretisch annähern. Die letztgenannte Richtung wird, entsprechend der Schwerpunktsetzungen der vorliegenden Arbeit, nachfolgend fokussiert. Um die Unterschiede zwischen den benannten Polen besser nachvollziehen zu können, werden im Folgenden jedoch für alle drei Perspektiven jeweils Quellenbeispiele benannt. Es handelt sich dabei um eine idealtypische Differenzierung, die hilfreich ist, um Divergenzen aufzuzeigen. In der Praxis ist die Abgrenzung nicht trennscharf. So verbinden sich etwa theoretische Darstellungen mit didaktischen Implikationen.

Exempel für eine appellative Ausrichtung stellen die Positionspapiere „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur“ und „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ des BMBF (2009; 2016) dar, die darauf abzielen, insbesondere den Umgang mit digitalen Technologien zu fördern. Dies sei zentral, um in der mediatisierten Lebens- und Arbeitswelt bestehen zu können. Eine ähnlich hohe Relevanz in analoger Argumentation räumen die Kultusministerkonferenz (KMK) (2017) und das BMWi (2016) den digitalen Medien ein.

Dräger und Müller-Eiselt (2017) sprechen den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien aus didaktischer Sicht sogar das Potenzial zu, eine „Bildungsrevolution“, so der Titel ihrer Publikation, zu evozieren. Demnach schaffe die Digitalisierung unter anderem die Voraussetzungen, das Lernen besser auf die Ansprüche der Individuen anpassen sowie den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für alle Menschen gestalten zu können.

Es zeigt sich, dass in den didaktischen bzw. appellativen Ausführungen zwar von Bildung die Rede ist, Medien aber primär als etwas verstanden werden, das für das Subjekt nützlich ist oder mit dem es umgehen muss. Im Gegensatz dazu steht eine Perspektive, die Medialität als etwas begreift, mit dem das Individuum in seinem Selbst- und Weltverhältnis fundamental verflochten ist. Ein solcher Ansatz sowie damit verbunden eine wissenschaftstheoretische Ausrichtung findet sich bei Jörissen und Marotzki in ihrem 2009 vorgestellten Konzept der Strukturalen Medienbildung. Aspekte, denen selbige aufruht bzw. solche, die damit in Verbindung stehen, sind Gegenstand verschiedener anderer Publikationen der Autoren (vgl. Jörissen 2013; 2014; Jörissen/Unterberg 2019; Marotzki 2000; 2002; 2004; 2009; Marotzki/Jörissen 2008a; 2008b; 2010). Als themenverwandt ist die von Marotzki und Meder herausgegebene, 2014 veröffentlichte Aufsatzsammlung „Perspektiven der Medienbildung“ zu nennen. Selbige enthält Beiträge unter anderem zu dem Zusammenhang zwischen Bildung und Medialität. Ein weiteres in diesem Kontext relevantes Sammelwerk mit dem Titel „Medialität und Realität“ wurde von Fromme, Iske und Marotzki 2011 herausgegeben. Die enthaltenen Aufsätze gehen multiperspektivisch unter anderem auf konstitutive Momente im medialen Kontext ein.

Um die Fachbegriffe dieser und anderer Publikationen besser einordnen zu können, empfiehlt sich unter anderem die in Herausgeberschaft von Moser, Grell und Niesyto 2011 publizierte Aufsatzsammlung „Medienbildung und Medienkompetenz“, die medienpädagogische Termini erläutert bzw. voneinander abgrenzt. Ebenfalls als Grundlagenliteratur lässt sich Faulstich (2004) heranziehen, der sich unter anderem mit Medientheorie, -geschichte und -kultur auseinandersetzt. Der letztgenannte Aspekt wird überdies von Meier (1999) prägnant dargelegt. Die Explikation des Medienbegriffs steht hingegen bei Münker und Roesler (2008) im Fokus. Ein ähnlicher Schwerpunkt findet sich bei Krämer (1998a), wobei auch der Computertechnologie besondere Aufmerksamkeit widerfährt. Das Phänomen der Mediatisierung ist indes bei Hartmann und Hepp (2010) sowie bei Krotz (2001) ausführlich erörtert. Als Klassiker darf ferner McLuhans (1995) Medientheorie gelten.

3.3. Medienbegriff

Den bisherigen Kapiteln wurde ein alltagssprachlicher Medienbegriff zugrunde gelegt. Allerdings existieren auch für diesen Terminus verschiedene Auslegungen. Bevor eine tiefergehende Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Medien und Bildungsprozessen erfolgen kann, ist daher eine begriffliche Präzisierung erforderlich.

Faulstich (2004, S. 13) differenziert zwischen drei Bedeutungen des Begriffs Medium. Letzterer werde erstens im allgemeinen Sprachgebrauch als Vermittler oder Mittel verstanden.

Zweitens figuriere der Begriff als Fachausdruck. Hierbei dominiere häufig eine instrumentelle Sicht. Alles, was demnach die Eigenschaften eines Werkzeugs oder Hilfsmittels besitze, so etwa Licht, eine Maschine etc., wäre also als Medium zu charakterisieren. Ein solcher Sprachgebrauch finde sich beispielsweise bei McLuhan. Denn dieser fasst unter Medien alle Techniken, die dazu dienen, körperliche Leistungen zu exteriorisieren, zu verstärken oder zu verbessern (vgl. McLuhan 1995; Sachs-Hombach 2008, S. 151-155; Wiesing 2008, S. 235f.). Die dritte Bedeutung des Medienbegriffs, so Faulstich (2004, S. 13) weiter, bezieht sich auf dessen Auslegung als spezifisches Phänomen. So könne man ein Medium zum Beispiel als Kanal oder als ästhetisches Kommunikationsmittel auffassen.

Trotz aller Unterschiedlichkeit der Verwendungsweisen zeigt sich, dass der Medienbegriff auf etwas verweist, das als eine Art Bindeglied oder Übersetzer zwischen Subjekt und Welt fungiert. Entsprechend expliziert Meder (2000, S. 52): „Medien sind per definitionem Mittler, Mittelglieder, Mittelspersonen, die das Zwischen (i. Orig. hervorg.) in der Kommunikation mehrerer Partner realisieren. Medien sind in diesem Sinne Nachrichtenträger, sie bilden den Kanal in dem Nachrichten fließen“. Sesink (2014, S. 12) formuliert dies ähnlich: Medien bezeichnet er als „Vermittlungsinstanzen im menschlichen Weltverhältnis“.

Die vorliegende Arbeit folgt der explizierten Auffassung von Medium als Träger von und Kanal für Botschaften. Gemäß der inhaltlichen Schwerpunktsetzung werden dabei jedoch nicht alle Mittler in den Blick genommen, sondern solche, die starke Bezüge zu bibliothekarischen Handlungsfeldern aufweisen. Dies sind konkret Kommunikations-, Publikations- und Speichermedien im engeren Sinne wie zum Beispiel Bücher, Zeitungen oder das Internet.

3.4. Medienhistorischer und -kultureller Überblick

Medien, so lässt sich in Rekurs auf die vorangegangenen Ausführungen resümieren, fungieren grundsätzlich als Vermittler zwischen Ich und Welt. Indem sie den Auseinandersetzungsprozess des Individuums mit seiner Umgebung mitgestalten, wirken sie auf die Subjektgenese ein. Genau darin liegt die Schnittstelle zu Bildung, sofern man selbige als eine besondere Form der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet. Die Verwobenheit zwischen Subjektwerdung und Medienkultur lässt sich durch einen Blick auf die geschichtliche Entwicklung letzterer besser fassen, weshalb diese nachfolgend grob skizziert wird.

Als ein erster historischer Meilenstein ist hier „der Übergang der Gesellschaften von der Oralität zur Schriftkultur [zu nennen]. Ein neues Speichermedium stützt seither das kulturelle Gedächtnis“ (Vollbrecht 2001, S. 13). Nach Meier (1999, S. 201) bedeutete das Aufschreiben, Informationen glaubwürdiger sowie den Kommunikationsprozess sicherer zu gestalten. Ferner habe das Verschriftlichen eine Verständigung über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg möglich gemacht. Auch sei eine Gewöhnung des Denkens an die Linearität textlicher Darstellungen erfolgt. Diesen Aspekt, so Krotz (2001, S. 222), unterstreicht auch McLuhan.

Mit der Erfindung des Buchdruckes im 15. Jahrhundert lässt sich mit Vollbrecht (2001, S. 15) eine zweite mediale Revolution konstatieren. Die Möglichkeit der technischen Vervielfältigung schuf die Voraussetzung für die Entstehung der Massenmedien (vgl. Treude 2011, S. 52). Zudem legte die Verbreitung von Schriftgut den Grundstein einer umfassenden Alphabetisierung. Während das Buch bis etwa 1900 als Leitmedium fungierte, gewannen im 20. Jahrhundert elektronische Medien, so etwa Radio und Fernsehen, an Bedeutung (vgl. Treude 2011, S. 52). Für solche traditionellen Massenkommunikationsmedien ist dabei „eine klare und determinierende Aktiv-Passiv-Struktur“ (Bachmair 2010, S. 25), also ein Sender-Empfänger-Muster mit eindeutiger Rollenzuweisung, charakteristisch. Die Adressat*innen der verbreiteten Information sind in diesem Modell anonym, heterogen und verstreut (vgl. Sutter 2010, S. 48). Sie rezipieren lediglich dargebotene Inhalte.

Evoziert durch den Digitalen Wandel hat ein Aufbrechen dieses klassischen Musters stattgefunden. Die sogenannten Neuen Medien ermöglichen interaktives Handeln (vgl. Groebel 2001, S. 85f.; Sutter 2010, S. 48). Beispielhaft sind hier Smartphones oder PCs zu nennen. Neben der Abkehr von einer rein passiven Rezeption lassen sich mit Groebel (2001, S. 82-94) weitere Charakteristika der Neuen Medien exemplarisch festhalten: So ließe sich eine erhebliche Informationsfülle bzw. ein vereinfachter Zugriff auf Datenbestände konstatieren, was allerdings mit einer erschwerten Quellenkontrolle einhergehe. Zudem könne man eine Verbindung von kommunikativen und transaktiven Tätigkeiten feststellen. Wesentlich seien ferner Faktoren wie Mobilität durch die Standortungebundenheit vieler Dienste sowie Steuerbarkeit beispielsweise in Bezug auf die Inhaltsselektion. Hervorheben müsse man auch den Aspekt der Unmittelbarkeit. Denn durch Neue Medien ließen sich Informationen schneller und direkter verbreiten. Schließlich zeichneten sich die digitalen Technologien durch Automatisierung, Vernetzung und Konvergenz aus. Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass sich eine Verschiebung von der linearen zur hypertextuellen Informationsaufnahme und -organisation vollzieht (vgl. Krämer 1998b, S. 13; Marotzki/Meister/Sander 2000, S. 9; Meier 1999, S. 210). Ebenfalls ist die mit dem technischen Fortschritt einhergehende wachsende Bedeutung von Sekundärerfahrungen anzumerken. Mit Pietraß (2006, S. 52) ist hier das Phänomen angesprochen, dass Medien zwischen das Subjekt und die Unmittelbarkeit des Objekts geschoben werden. Das Individuum nehme so eine Sache nicht mehr unverstellt wahr. Sekundärerfahrungen, wie sie seit dem Übergang zur Schriftkultur möglich geworden sind, gewinnen im Zeitalter der Globalisierung an größter Relevanz. Denn inzwischen können selbst räumlich weit entfernte Ereignisse Auswirkungen auf die Lebenswelt des Individuums haben. Auf derlei komplexe Verflechtungen weist unter anderem Klafki (2007, S. 63f.) hin. Umgekehrt verunmöglicht aber dieser weltumspannende Horizont Primärerfahrungen. Relevante Informationen lassen sich insofern nur durch Mittler erhalten. Sekundärerfahrungen tangieren aber nicht nur die rational-kognitive Ebene. Auch Gefühle, Vorstellungen etc., so Tulodziecki (1998, S. 2), werden durch mediale Inhalte vermittelt. Große Relevanz für die Subjektgenese ist Sekundärerfahrungen auch deshalb

einzuräumen, als der Alltag zunehmend mediatisiert, das heißt von Medien mitgeprägt ist (vgl. Tulodziecki 1998, S. 2).

3.5. Strukturelle Medienbildung

Ein Konzept, das die Verbindung von Mediatisierungs- und Bildungsprozessen herausstellt, stammt von Jörissen und Marotzki (2009). Es handelt sich hierbei um das Modell der Strukturalen Medienbildung. Selbiges wird nun in Kürze rekapituliert, da es in verschiedenerlei Hinsicht mit den Schwerpunkten der vorliegenden Arbeit korrespondiert: So verweist das Konzept zum einen auf die besondere Verfasstheit der Wissensgesellschaft und zum anderen eignet es sich gut, um aktuelle technische Entwicklungen in den Blick zu nehmen.

Jörissen und Marotzki (2009, S. 9-18) gehen dabei von bestimmten Grundannahmen aus. Dazu gehört die Auffassung, dass Welt- und Selbstbezüge des Subjekts medial vermittelt sind. Zudem sei die Gegenwartsgesellschaft durch Komplexität, Kontingenz und die Erosion von Tradierungen charakterisiert. Ferner müsse davon ausgegangen werden, dass ein zeitgenössisches Bildungsverständnis sich nicht in material-kanonorientierten Ausrichtungen oder in zweckgebundenen Reduktionierungen erschöpfen dürfe. Basierend auf diesen Überlegungen übernehmen Jörissen und Marotzki (2009, S. 12-15) aus Humboldts Konzept den Gedanken der Flexibilisierung des subjektiven Selbst- und Weltbezuges, das heißt der Distanznahme zu eigenen Schemata, wie sie sich durch die Beschäftigung mit alternativen Sinnhorizonten induzieren lässt. Unter Rekurs auf Klafki transferieren die Autoren das idealistisch-neuhumanistisch geprägte Verständnis auf aktuelle Diskurse (vgl. Schröder 2016, S. 36). Jörissen und Marotzki (2009, S. 13ff.) fokussieren dabei die seitens des Marburger Erziehungswissenschaftlers benannten Bildungsziele der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- sowie der Solidaritätsfähigkeit. Zudem werden die Merkmale des Allgemeinen in Klafkis Konzept, namentlich eines Bildungsanspruches für alle Menschen, Allseitigkeit sowie die Beschäftigung mit Schlüsselproblemen herausgestellt.

Für Jörissen und Marotzki (2009, S. 16ff.) ist nun wichtig, dass Orientierungssysteme sich durch Krisenerfahrungen als fragil erweisen und an Verbindlichkeit einbüßen. Insofern sich damit verbunden die Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung auf das Subjekt verlagere, müsse selbiges zunehmend seine Handlungen selbst verantworten sowie Sinn herstellen. Diesen Aspekt hebt Marotzki bereits in seiner Strukturalen Bildungstheorie (vgl. Kap. 2.1.7.) hervor, die hier eine Erweiterung erfährt. Ebenso wieder aufgegriffen wird das Plädoyer für Tentativität, die Anerkennung des Anderen sowie für die Ermöglichung von Unbestimmtheit (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 18-21). Eine weitere Anknüpfung an die Strukturale Bildungstheorie ist der Rekurs auf Batesons Lernebenenmodell, das bei Jörissen und Marotzki (2009, S. 21-26) eine Modifikation erhält: Differenziert wird nun zwischen Lernen I, II, Bildung I und II. Mit jeder höheren Stufe nehme die Bestimmtheit ab und die Unbestimmtheit zu. Von Bildung könne daher die Rede sein, wenn eine Änderung oder Flexibilisierung von Gewohnheiten sowie Erfahrungsmustern bzw. des Welt- und des Selbstbezuges stattfindet. Anders ausgedrückt: „Während Lernen auf die Herstellung von

[...] *Bestimmtheit* [...] abzielt, sind Bildungsprozesse durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentrierung, Pluralisierung von Wissen- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von *Unbestimmtheitsräumen* gekennzeichnet“ (Marotzki/Jörissen 2008a, S. 100, Hervor. i. Orig.).

Ein Kernelement der Strukturalen Medienbildung ist nun, dass sie die Bedeutung von Medien für besagte Dezentrierungs- und Transformationsprozesse herausstellt. Dies erfolgt in zweierlei Hinsicht: Medien werden zum einen als ein Teil des soziokulturellen Bedingungsgefüges angesehen, in dem sich das Subjekt bewegt und zu dem es sich verhält. Sie gelten also als „ein lebensweltliches Phänomen“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 30). Zum anderen besitzen Medien Jörissen und Marotzki (2009, S. 30) zufolge eine hohe Bildungsrelevanz, die in ihrer Artikulations- bzw. Teilhabefunktion begründet liegt. Daraus erschließt sich, weshalb insbesondere den digitalen Technologien Bildungspotenzial zugesprochen wird. Denn diese sind erstens nahezu ubiquitär präsent und besitzen eine entsprechend große Reichweite. Zweitens geht mit der ausgeprägteren Vielfalt medialer Handlungsmöglichkeiten zugleich eine größere Spannweite prinzipiell leicht zugänglicher Orientierungsquellen, so etwa was das Bewältigen von Problemen, das Weltverständnis, Normen oder Wertordnungen betrifft, einher (vgl. Schorb 2011, S. 90; Theunert 2012, S. 698). Auch unterstützen Medien den Einblick in und die Konfrontation mit diversen kulturellen, sozialen etc. Kontexten (vgl. Theunert/Schorb 2010, S. 247). Indem sich dem Subjekt so der Zugang zu zum Beispiel anderen Kulturen eröffnet, lässt sich eine reflexive Distanz zu den eigenen Mustern gewinnen (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 178f.). Drittens ist es die Interaktivität der Neuen Medien, die ein Bildungspotenzial in sich birgt, da sie Optionen des Selbstaudrucks und der Partizipation eröffnet. Auch hierfür kommt dem Internet eine wichtige Rolle zu. Es erlaubt, sich in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen sowie eigene Sichtweisen, beispielsweise über einen Blog oder Kommentarfunktionen, kundzutun. Der Artikulation kommt nach Jörissen und Marotzki (2009, S. 39) vor allem deshalb ein hohes reflexives Potenzial zu, als sie das Moment der Entäußerung, das heißt von Distanznahme, einbindet. Artikulationen und Medialität werden dabei als untrennbar miteinander verbunden begriffen (vgl. Marotzki/Jörissen 2010, S. 28). Ferner erlaubt das Internet, wie Sutter (2014, S. 83) anführt, „Identitäts- und Lebensentwürfe spielerisch auszuprobieren: Stichworte hierzu sind Maskierung, Anonymität, neue [...] Kommunikationsmöglichkeiten, weitgespannte Vernetzung [...], neue Formen der Gemeinschaft“. Den Aspekt der Vergemeinschaftung greift auch Marotzki (2009, S. 155) auf und erläutert, dass sich Gruppen durch geteilte Bedeutungen, mit einer Grenzziehung nach innen und außen, konstituieren. Das Internet bietet hierfür, so etwa in den Sozialen Netzwerken, diverse Möglichkeiten an. Zentral dabei ist die medial vermittelte und auf Textlichkeit beruhende Kommunikation, wodurch die wichtige Rolle von Sprache betont wird (vgl. Marotzki 2009, S. 157; S. 161; Spanhel 2010a, S. 40f.). Letztere, so Spanhel (2010b, S. 53), ist die Voraussetzung für die „gedankliche Auseinandersetzung mit der medialen Dimension der Bildungsräume und der Kommunikationsprozesse“. Insgesamt, so resümiert Asmussen (2020, S. 249), begreifen Jörissen und Marotzki

Bildung nach wie vor als Transformation der Selbst- sowie Weltverhältnisse, erkennen dabei jedoch die Bedeutung von Medien als Bildungsanlässe wie auch -räume an.

3.6. Risikofelder im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung

Mediatisierung bzw. Digitalisierung bergen jedoch nicht nur Bildungspotenziale, sondern auch Risikofelder. Hier ist beispielsweise anzumerken, dass die Angewiesenheit auf die mediale Vermittlung von Informationen die Gefahr von Manipulation mit sich bringt. Sachverhalte, Bedeutungen etc. müssen zu ihrer Distribution aufbereitet werden, das heißt, sie unterliegen Prozessen der Selektion sowie der Verdichtung (vgl. Pietraß 2006, S. 66f.). Damit einhergehend steht das rezipierende Subjekt vor der Schwierigkeit, Falschdarstellungen, Inszenierungen, Qualitätsmängel etc. in der Berichterstattung erkennen zu müssen, was durch die Unmöglichkeit direkter Überprüfbarkeit diffizil ist (vgl. Pietraß 2006, S. 74; Tulodziecki 1998, S. 3). Dies gilt umso mehr, als insbesondere das Web 2.0 für die Verbreitung von Fake News anfällig ist, da es prinzipiell allen Internetnutzer*innen die Möglichkeit einräumt, Botschaften zu distribuieren. Was also auf der einen Seite eine Demokratisierung des Wissensdiskurses bedeutet, hat negativ gewendet eine hohe Beanspruchung des Individuums, so etwa mit Blick auf Quellenreflexion, zur Konsequenz (vgl. Pscheida 2016, S. 98f.).

Doch nicht nur das einzelne Subjekt, sondern auch ganze Lebens- und Gesellschaftsbereiche wie Politik, Wirtschaft etc., sind auf Mittler angewiesen, die dadurch geradezu alternativlos erscheinen. Dies stimmt bedenklich, da mediale Strukturen meist verborgen bleiben. So erfolgt etwa die Nutzung computerbasierter Medien oft ohne Kenntnis der zugrunde liegenden Codes (vgl. Missomelius 2015, S. 156f.). Diese Technologien agieren dabei nicht neutral, da sie Eingaben verarbeiten und so verändern (vgl. Esposito 1993; Fromme 2006, S. 116). Der Einfluss der Algorithmen ist so groß, dass man sie mit Allert und Richter (2016) als Entscheidungsträger bezeichnen kann, etwa, wenn sie definieren, welche Suchergebnisse wichtig sind oder indem sie, wie Schelhowe (2008, S. 104) ausführt, den Rahmen für Handlungsmöglichkeiten vorgeben. Die Verborgenheit solcher Strukturen erschwert das Durchschauen und das Unterbinden von Übergriffen auf das Subjekt. So lassen sich Menschen nicht nur über die Selektion von Informationen steuern. Einflussnahmen sind auch möglich, indem zum Beispiel persönliche Daten, die man im Netz hinterlässt, dafür genutzt werden, auf das Konsumverhalten durch personalisierte Werbung einzuwirken. Insofern kann man das Digitale mit Lankau (2015, S. 282) als Herrschaftsinstrument bezeichnen.

Zu beachten ist außerdem der Umstand, dass digitale Informations- und Kommunikationstechnologien Lern- bzw. Bildungsprozesse unterstützen können, deren Vollzug aber nicht garantiert werden kann. Medien stellen für das Subjekt Erfahrungs-, Anregungs- und Orientierungsoptionen bereit, doch es hängt vom Individuum ab, wie es hiermit umgeht. Damit einhergehend ist bei den Vorteilen, die der technologische Fortschritt im Medienbereich mit sich bringt, zu berücksichtigen, dass nicht unbedingt alle Menschen davon profitieren. Beispielsweise geht die Wissensklufthypothese, wie Bonfadelli (1994) darlegt, davon aus, dass

die Vielfalt der Informationskanäle nicht zu einem allgemein steigenden Wissensniveau führt. Demnach könnten Menschen mit beispielsweise einem höheren Sozialstatus bzw. Bildungsniveau stärker von einem reichhaltigen Medienangebot profitieren als weniger gut ausgebildete Personen. Eine weitere Form von Ungleichheit besteht zum Beispiel auch, betrachtet man die internationale Ebene, hinsichtlich des Zugangs zu Technologien, der regional divergent sein kann (vgl. Niesyto 2010, S. 317).

3.7. Zwischenfazit

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass ein funktional-instrumentelles Verständnis von Medien ihrer konstitutiven Wirkung nicht gerecht wird. Zu tiefgreifend ist ihr Einfluss auf die Subjektgenese. Als Träger und Mittler von Kommunikation, Wissen wie auch von Kultur induzieren sie sowohl Selbst- als auch Weltbezüge, ermöglichen Sekundärerfahrungen und strukturieren die Gesellschaft. Digitale Medien sind dabei nicht etwas, das von früheren medienkulturellen Entwicklungen losgelöst ist, sondern diesen aufruhrt bzw. sie transformiert. So ist etwa das Internet stark textbasiert und erfordert daher Literalität sowie abstraktes Denken, das heißt Fähigkeiten, deren historische Grundlagen, wie dargestellt, im Übergang zur Schriftkultur bzw. in der Erfindung des Buchdruckes liegen. Allerdings erweitern digitale Medien traditionelle Funktionen wie die des Bewahrens von Wissen, der Informationsdistribution und der Unterhaltung. Sie ermöglichen zugleich Partizipation, Interaktion und stellen Erfahrungsräume bereit, das heißt, sie können bildungsmächtig wirken, wie die Strukturelle Medienbildung zeigt. Dabei beeinflussen Medien, wie man empfindet, wahrnimmt, erlebt etc. Das birgt die Gefahr, dass die Autonomie des Subjekts zum Beispiel durch Manipulationen beeinträchtigt wird. Pädagogisch gesehen gilt es also, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, Medien so nutzen zu können, dass deren Bildungsmächtigkeit ausgeschöpft werden kann, ohne sich fremdgeleiteten Interessen zu unterwerfen. Medienpädagogik darf daher nicht ausschließlich auf instrumentell-technische Fertigkeiten und Fähigkeiten abstellen, sondern muss in umfassender Sicht auf Lebensbewältigung in einer mediatisierten Welt gerichtet sein (vgl. Hüther/Podehl 2010, S. 127). In Bezug auf Öffentliche Bibliotheken stellt sich damit einhergehend die Frage, wie sich die Einrichtungen in diesem Aufgabenfeld positionieren. Es gilt also beispielsweise, die bibliothekarische Sicht auf den Digitalen Wandel genauer zu betrachten. Ebenso ist zu klären, inwiefern Öffentliche Bibliotheken medienpädagogische Aufgaben wahrnehmen und ob sie dabei ihre Potenziale ausschöpfen.

4. Öffentliche Bibliotheken in Deutschland in der Informations- bzw. Wissensgesellschaft

Bildung, Medialität sowie Digitalisierung sind, wie im zweiten und dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit dargestellt wurde, komplexe wie auch miteinander verwobene Phänomene. Es scheint konsequent, dass diese Vielschichtigkeit und damit verbundene Dynamiken auch jene Einrichtungen erfassen, die qua Funktion eng mit pädagogischen Fragen, Technologien sowie mit Medien zu tun haben. Wie bereits gezeigt, lassen sich hierzu Öffentliche Bibliotheken rechnen. Selbige wurden im ersten Kapitel unter Bezug auf Gantert und Hacker (2008, S. 16) beschrieben als Einrichtungen, die ihr Informations- sowie Unterhaltungsangebot der Gesamtbevölkerung zur Verfügung stellen. Das Adjektiv „öffentlich“ bezieht sich somit insbesondere auf die freie Zugänglichkeit und ist aus der wörtlichen Übersetzung von „Public Library“, dem amerikanischen Vorbild bzw. Pendant der Einrichtungen, hervorgegangen (vgl. Wimmer 2018, S. 33). Der Kern des Konzeptes der Öffentlichen Bibliothek lässt sich mit Koontz und Gubbin (2010, S. 1) demgemäß wie folgt fassen: „A public library [...] provides access to knowledge, information, lifelong learning, and works of the imagination through a range of resources and services and is equally available to all members of the community regardless of race, nationality, age, gender, religion, language, disability, economic and employment status and educational attainment.“

Die solchermaßen definierten Öffentlichen Bibliotheken stehen im Folgenden im Fokus. Dabei wird zunächst aufgezeigt, wodurch die Einrichtungen in Bezug auf ihre strukturelle Einordnung, ihre Zielgruppen, ihr Selbstverständnis und ihr Angebots- sowie Aufgabenspektrum charakterisiert sind. Letzteren Aspekt betreffend, erfahren die Auswirkungen des Digitalen Wandels besondere Aufmerksamkeit. Es sei daran erinnert, dass, obgleich bei diesen Betrachtungen auch internationale Quellen berücksichtigt werden, Gegenstand der Analyse Bibliotheken in Deutschland sind. Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass die Expansion der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien nicht die einzige Herausforderung für Öffentliche Bibliotheken darstellt. Die Einrichtungen sind eingebunden in ein komplexes soziokulturelles Bedingungsgefüge, das von Wandlungsprozessen gekennzeichnet ist. Zu nennen sind hier beispielsweise der demografische Wandel bzw. damit verbundene Gesichtspunkte wie Geburtenrückgang, Migration und steigende Lebenserwartung sowie Faktoren wie Globalisierung, Erosion von Tradierungen, Individualisierungstendenzen etc. (vgl. dbv 2021, S. 3; Marotzki 1990, S. 19-29; Stoll 2014, S. 22). Für Öffentliche Bibliotheken ergeben sich daraus verschiedene Aufgaben, wie zum Beispiel Menschen angesichts abnehmender Verbindlichkeiten in ihrer Lebensgestaltung zu unterstützen, digitaler Spaltung zu begegnen, Orientierung trotz wachsender Komplexität, Fake News und Informationsflut zu ermöglichen und sozialer Ungleichheit vorzubeugen.

4.1. Bibliothekstypologie

Inwiefern die benannten Herausforderungen gerade Öffentliche Bibliotheken betreffen, lässt sich besser nachvollziehen, wenn man sich die Stellung der Einrichtungen im Gesamtbibliothekssystem vergegenwärtigt. Dieser Aspekt wird daher im Folgenden betrachtet.

4.1.1. Sparten und Typen

In Bezug auf die Abgrenzung zu anderen Einrichtungen ist mit Wimmer (2018, S. 18; S. 29) hier zunächst darauf hinzuweisen, dass sich insbesondere die sogenannte Spartenteilung durchgesetzt hat. Unterschieden werde demnach primär zwischen Öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken, was mit einer gewissen Unschärfe einhergehe. So würden beispielsweise Gefängnis-, Werks-, Schul- und Patientenbibliotheken nach diesem Modell trotz ihres reglementierten Zugangs dem öffentlichen Bereich zugeordnet.

Präziser ist die Einteilung nach Bibliothekstypen, wie sie der dbv (o. J.b) vornimmt:

- Sektion 1: Öffentliche Bibliothekssysteme sowie Bibliotheken: Versorgungsbereiche mit mehr als 400.000 Einwohner*innen.
- Sektion 2: Öffentliche Bibliothekssysteme sowie Bibliotheken: Versorgungsbereiche von 100.000 bis 400.000 Einwohner*innen.
- Sektion 3a: Öffentliche Bibliothekssysteme sowie Bibliotheken: Versorgungsbereiche von 50.000 bis zu 100.000 Einwohner*innen und Landkreise mit bibliothekarischen Einrichtungen.
- Sektion 3b: Öffentliche Bibliothekssysteme sowie Bibliotheken: Versorgungsbereiche bis zu 50.000 Einwohner*innen und Landkreise mit bibliothekarischen Einrichtungen.
- Sektion 4: Wissenschaftliche Universalbibliotheken.
- Sektion 5: Wissenschaftliche Spezialbibliotheken.
- Sektion 6: Überregionale und regionale Institutionen des Bibliothekswesens sowie Landkreise ohne bibliothekarische Einrichtungen.
- Sektion 7: Konferenz der informations- und bibliothekswissenschaftlichen Ausbildungs- und Studiengänge.
- Sektion 8: Werks-, Patienten- und Gefangenenbibliotheken.

Ein Unterscheidungskriterium ist hier demnach erstens die Hauptfunktion bzw. der Adressatenkreis, was sich in der Differenzierung zwischen Öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken spiegelt. Zweitens erfolgt eine Einteilung entsprechend des Versorgungsgebietes. Dies äußert sich in der Benennung von Einwohnerzahlen.

Der „Bibliotheksplan ‘73“ der Deutschen Bibliothekskonferenz (1973) bzw. dessen Weiterentwicklung, das Strategiepapier „Bibliotheken ‘93“ der BDB (1994), ordnen die einzelnen Typen entsprechend verschiedener Bedarfe nach vier Ebenen: Stufe eins bezieht sich auf Bibliotheken der Grundversorgung. Dazu werden etwa Leseförderung, Kulturarbeit und die Befriedigung von Informationsbedürfnissen gerechnet. Diese Aufgaben sind bei kleinen bis mittleren Öffentlichen Bibliotheken und Zweigstellen angesiedelt. Einrichtungen der Stufe zwei sollen über die Grundversorgung hinaus den spezielleren höheren Bedarf abdecken. Dazu wird unter anderem das Erteilen komplexerer Auskünfte gerechnet. Angesprochen

sind hier etwa Zentralbibliotheken. Einrichtungen, die Stufe drei zugeordnet werden, sollen zusätzlich den spezialisierten Bedarf abdecken. Hinzu kommen Sammlungs- und Archivierungsaufgaben. Betroffen davon sind Landes-, Hochschul-, Spezial- sowie Großstadtbibliotheken. In der vierten Stufe sind indes Einrichtungen verortet, die den hochspezialisierten Bedarf erfüllen sollen. Dazu gehört zum Beispiel die Deutsche Nationalbibliothek.

Öffentliche Bibliotheken sind somit primär den Funktionsstufen eins und zwei zuzuordnen. Gänzlich trennscharf ist die Abgrenzung zur wissenschaftlichen Sparte dadurch nicht. So gibt es beispielsweise durchaus Öffentliche Bibliotheken, die Spezialbestände besitzen (vgl. Gantert/Hacker 2008, S. 17). Zu beachten ist, dass sich der Fokus der vorliegenden Arbeit auf jene Einrichtungen richtet, die sich, angelehnt an die zur Einleitung des vierten Kapitels erfolgte Definition, an die Allgemeinheit wenden. Exkludiert sind damit in der Betrachtung Spezialbibliotheken wie Gefangenenbüchereien, die in ihren Gegebenheiten so eigen sind, dass hier eine gesonderte Analyse sinnvoll wäre.

4.1.2. Rechtliche Situation und Trägerschaft

Die Organisation der Öffentlichen Bibliotheken betreffend ist mit Gantert (2015, S. 12) anzumerken, dass selbige in ländlichen bzw. kleinstädtischen Gebieten eher als Einzelbibliotheken konzipiert sind, wohingegen es in Mittel- bis Großstädten häufig Bibliothekssysteme gibt. Zudem existieren Bücherbusse, die Randgebiete versorgen (vgl. BDB 1994, S. 14; Seefeldt/Syré 2017, S. 67). Kinder-, Jugend-, Schul-, Musikbibliotheken, Dienste für mobilitätseingeschränkte Personen etc., die zum Öffentlichen Bibliothekswesen gerechnet werden, sich aber an spezielle Zielgruppen wenden, können gegebenenfalls an eine größere Einrichtung angeschlossen sein (vgl. BDB 1994, S. 24f.; Seefeldt 2015, S. 25). Ferner ist mit Stang (2016, S. 97) und Seefeldt (2015, S. 17) die dezentrale Strukturierung des deutschen Bibliothekswesens hervorzuheben, welche die Vielzahl der verschiedenen Träger erklärt. Öffentliche Bibliotheken befinden sich dabei zumeist in kommunaler oder kirchlicher Verantwortung (vgl. Seefeldt 2015, S. 17; Seefeldt/Syré 2017, S. 39). Daneben unterhalten noch weitere Institutionen bzw. Körperschaften Einrichtungen, die dem Öffentlichen Bibliothekswesen zuzurechnen sind, so etwa Krankenhäuser Patientenbibliotheken oder Landesjustizbehörden Gefangenenbüchereien (vgl. Rösch/Seefeldt/Umlauf 2019, S. 120f.). Zum Teil kommt die vielfältige Trägerschaft in den diversen Benennungen der Öffentlichen Bibliotheken zum Ausdruck. Beispielhaft anzuführen sind hier die Bezeichnungen Stadtbibliothek, Kreisbibliothek, aber auch schlicht Mediothek, Bücherei oder Bücherhalle (vgl. Gantert/Hacker 2008, S. 16; Thauer/Vodosek 1990, S. 188; Wimmer 2018, S. 34). Wichtig ist generell, zu berücksichtigen, dass die Bibliotheken nicht als autarke Organisationen agieren, sondern in Ämter, Behörden etc. eingebunden sind (vgl. Stang 2016, S. 116).

Der Umstand, dass die Verantwortung für Öffentliche Bibliotheken in Deutschland bei unterschiedlichen Trägern angesiedelt ist, verweist zugleich auf die rechtliche Situation der Einrichtungen. Beachtenswert ist hier vor allem, dass es in der Bundesrepublik kein nationales Bibliotheksgesetz gibt, sondern die gesetzlichen Regelungen für Wissenschaft, Kunst

etc. den Ländern im Rahmen ihrer Kulturhoheit obliegen (vgl. Gantert 2015, S. 14; Seefeldt/Syré 2017, S. 24). Konkret bedeutet das, dass über die Gemeindeordnungen Kern- oder Pflichtaufgaben der jeweiligen Kommune bestimmt werden, wobei kulturelle Aufgaben, zu denen auch der Unterhalt Öffentlicher Bibliotheken zählt, als freiwillig gelten, also nicht erfüllt werden müssen (vgl. Wimmer 2018, S. 66). Zwar gibt es mittlerweile, wie Seefeldt und Syr  (2017, S. 24) darlegen, zumindest in einigen Bundesländern wie zum Beispiel Thüringen Bibliotheksgesetze, jedoch sind diese eher beschreibend-empfehlend, als dass sie bindende Normen vorgeben. Insofern haben öffentliche Bibliotheken als freiwillige Aufgabe keine gesicherte Existenzgrundlage und sind von Einsparmaßnahmen bedroht.

Als Argument für den Aufbau und den Erhalt der Einrichtungen ist insbesondere Artikel fünf des Grundgesetzes, der sich auf die Freiheit von Information und Meinungsäußerung bezieht, anzuführen (vgl. BDB 1994, S. 3; dbv 1989, S. 15). Ferner werden bibliothekarische Dienstleistungen als meritorisch, das heißt als von gesellschaftlichem Mehrwert, eingeschätzt, da sie auf wohlfahrtsorientierte Zielsetzungen bezogen sind (vgl. Schade 2016, S. 16f.; S. 269). Die Nutzung der Einrichtungen ist dabei sehr stark: So betrug die Anzahl der Haupt- und Zweigstellen öffentlicher Bibliotheken im Jahr 2019¹ mehr als 8.000 Einrichtungen, in denen insgesamt über 125 Millionen Besuche gezählt wurden (vgl. hbz 2020).

4.2. Zielgruppen

Angesichts dieser Zahlen stellt sich die Frage, wer konkret öffentliche Bibliotheken nutzt und wen die Einrichtungen mit ihren Angeboten adressieren. Eine Stellungnahme hierzu findet sich bei Koontz und Gubbin (2010, S. 36f.): „The public library has to aim to serve all citizens and groups. [...] As resources are limited in even the wealthiest society it is not always possible to serve all customers to the same level. The library must establish priorities based on an analysis of actual and potential customer needs and related to their access to alternative services.“ Während öffentliche Bibliotheken somit zwar Einrichtungen für die gesamte Bevölkerung sind, müssen sie aufgrund begrenzter Ressourcen Schwerpunkte setzen. Dies geht mit der Definition von Zielgruppen einher, von denen einige wichtige folgend beschrieben werden.

Zahlreiche Leistungen öffentlicher Bibliotheken sind auf Kinder und Jugendliche bezogen. Durch frühkindliche Förderung können die Einrichtungen Lese- und Sprachkompetenzen schon vor dem Schuleintritt stärken und die Freude an Medien wecken, womit sich später im Idealfall vielfältige Möglichkeiten der Lebensgestaltung eröffnen: „If children can be inspired by the excitement of knowledge and by works of the imagination at an early age, they are likely to benefit from these vital elements of personal development throughout their lives“ (Koontz/Gubbin 2010, S. 7). Schüler*innen benötigen indes beispielsweise Unterstützung beim Erwerb von Medien- und Informationskompetenz oder suchen einen Ort, an dem sie sich mit Gleichaltrigen treffen können. Weitere wichtige Zielgruppen öffentlicher

¹ Aufgrund der pandemiebedingten vorübergehenden Bibliotheksschlieungen im Jahr 2020 wird hier Bezug auf die Zahlen von 2019 genommen, die ein realistischeres Bild abgeben.

Bibliotheken sind Familien, Menschen in Beruf und Ausbildung sowie Senior*innen. Der letztgenannte Personenkreis gewinnt infolge des demografischen Wandels an Bedeutung (vgl. Homann 2018; Homilius 2015, S. 581f.). Wichtig ist mit Blick auf Mediatisierungstendenzen dabei unter anderem, Senior*innen als „Digital Immigrants“ (Prensky 2001) zum Umgang mit den Informations- und Kommunikationstechnologien zu befähigen, um sozialer Exklusion vorzubeugen. Der letztgenannte Aspekt bzw. das Agieren als gemeinwohlorientierte Einrichtungen bedingt auch, dass Öffentliche Bibliotheken Angebote für Menschen, die sich in einer besonderen Lebenssituation befinden, erbringen, so etwa für Geflüchtete (vgl. Seefeldt/Syré 2017, S. 81-84). Darüber hinaus adressieren sie Multiplikator*innen, das heißt zum Beispiel Lehrkräfte. Nicht überraschend angesichts des Fokus auf Heranwachsende gibt es entsprechend Kooperationen zum Beispiel mit Schulen (vgl. Reckling-Freitag 2018, S. 176). Das Erfüllen der Bedarfe von Studierenden, Wissenschaftler*innen und Forscher*innen ist weniger ein Anliegen der Öffentlichen, als der wissenschaftlichen Bibliotheken. Nichtsdestotrotz ist, wie bereits dargelegt, die Grenze hier nicht trennscharf. Entsprechend können beispielsweise Studierende durchaus von Angeboten Öffentlicher Bibliotheken profitieren. Dies betrifft zum Beispiel Bestände an wissenschaftlicher Grundlagenliteratur oder Schulungen zur Informations- und Medienkompetenz.

Öffentliche Bibliotheken, so lässt sich konstatieren, gestalten ihre Angebote für heterogene Personenkreise. Obgleich die Zielgruppen übergeordnete Bedarfe, so etwa Orientierung, Information oder Freizeitgestaltung haben, sind die konkreten Interessen divergent. Gleiches gilt für die individuelle Lebenssituation, das Alter etc. Für Öffentliche Bibliotheken ist damit die Herausforderung verbunden, diesen unterschiedlichen Bedarfen gerecht zu werden und so ihren gesamtgesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen.

4.3. Selbstverständnis

Um das Handeln Öffentlicher Bibliotheken aus bildungstheoretischer Perspektive betrachten zu können, genügt es jedoch nicht, wie eben erfolgt, darzulegen, auf wen ihre Leistungen bezogen sind. Es ist auch zu berücksichtigen, vor dem Hintergrund welchen Selbstverständnisses dies geschieht, da selbiges, Wimmer (2018, S. 119) folgend, handlungsleitend wirkt. Da sich die Ansichten dessen, was eine Öffentliche Bibliothek ausmacht, im Lauf der Zeit verändert haben, ist hierfür ein knapper historischer Rückblick hilfreich, um dann zu aktuellen Vorstellungen aufschließen zu können.

Mit Seefeldt und Syré (2017, S. 15) ist diesbezüglich festzustellen, dass die Gründung von Büchereien im 19. Jahrhundert im Kontext des Gedankens der Volksbildung sowie angestoßen durch den Einsatz liberaler Vereine, der Kirche sowie der Arbeiterbewegung erfolgte. Im Zuge der Bücherhallenbewegung, die von der „Idee, möglichst vielen Menschen ein breites Spektrum Literatur zu verschaffen“ (Wimmer 2018, S. 121) getragen war und inspiriert vom amerikanischen „Public Library“-Konzept, kam es dann zur Gründung von Einheitsbüchereien, das heißt zu Zusammenlegungen von Bibliotheken (vgl. Seefeldt/Syré 2017, S. 15). In den Fokus rückten in dieser Zeit unter anderem weltanschauliche

Neutralität, Zugänglichkeit, die freie Verfügung über Bestände ohne pädagogischen Ansatz sowie das Einbeziehen von Büchern zur Freizeitgestaltung bzw. Unterhaltung (vgl. Umlauf 2001b, S. 6; Wimmer 2018, S. 31). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte sich dazu im Kontext des sogenannten Richtungsstreits eine Gegenbewegung (vgl. Seefeldt/Syré 2017, S. 15f.; Thauer/Vodosek 1990, S. 80). Diese zielte, anders als die liberal ausgerichtete Bücherhalle, auf Belehrung und Lenkung der Leser*innen (vgl. Jochum 2007, S. 165; Seefeldt/Syré 2017, S. 16; Thauer/Vodosek 1990, S. 82ff.). Die Bibliotheken sind in dieser Ausrichtung nicht als Einrichtungen zu verstehen, die sich als Dienstleistungsbetriebe sehen oder den Bedarfen der Leser*innen anpassen, sondern ihre Nutzer*innen als unmündige Subjekte begreifen, die es anzuleiten gilt (vgl. Jochum 2007, S. 165; Schuhböck 1983, S. 204f.). Von einem solchen sozialpädagogischen bzw. auf die Vermittlung bestimmter Werte abstellenden Impetus war das bibliothekarische Selbstverständnis auch in der Adenauer-Ära, das heißt bis hinein in die 1960er-Jahre, geprägt (vgl. Mauch 1985, S. 861f.; Umlauf 2001b, S. 7).

Allmählich wurde dieser pädagogisch-bevormundende Anspruch überwunden und die Öffentlichen Bibliotheken begriffen sich als Informationseinrichtungen mit der Aufgabe, den mündigen Bürger*innen ein umfassendes Angebot in Freihandaufstellung zugänglich zu machen (vgl. Süle 1976, S. 9; Wimmer 2018, S. 122f.). Geschichtlicher Hintergrund dieser Entwicklung, die etwa in den 1960er- und 1970er-Jahren einsetzte, ist neben dem „emanzipatorisch-technokratischen Optimismus“ (Umlauf 2005, S. 8) die wachsende Bedeutung, die Wissen als wichtigem Faktor für Wirtschaftswachstum, Arbeitsplatzsicherheit und für politische bzw. gesellschaftliche Stabilität zugemessen wurde (vgl. Lohmann 1979, S. 33). Insofern lässt sich mit Lohmann (1979, S. 33) „ein Wandel im Aufgabenverständnis von der traditionellen kulturvermittelnden Bildungsbücherei zur wissenschafts- und berufsorientierten Informationsbibliothek“ konstatieren. Ab den 1970er-Jahren wurden demgegenüber Forderungen laut, die eine stärker emanzipatorische Position der Bibliotheken und ein größeres soziales Engagement fokussierten (vgl. Süle 1976, S. 9; Thauer/Vodosek 1990, S. 165; Wimmer 2018, S. 123).

Obgleich das Selbstverständnis Öffentlicher Bibliotheken, wie gezeigt, nicht statisch ist, stellen aktuelle Entwicklungen keinen vollständigen Bruch mit Traditionen dar. Den Einrichtungen geht es auch in der Informations- bzw. Wissensgesellschaft darum, ein Ort zu sein, an dem das kulturelle Erbe, Fakten, Inhalte etc., kondensiert in Medien, egalitär zugänglich sind (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2016, S. 9; Koontz/Gubbin 2010, S. 11). Ganz entscheidend begreifen sich die Öffentlichen Bibliotheken als Stätten der Ermöglichung von Sinnorientierung und Persönlichkeitsentwicklung sowie der Informationsfreiheit (vgl. Fentz/Wellingerhof 2019, S. 646; Umlauf 2001b, S. 37). Entsprechend schreiben Koontz und Gubbin (2010, S. 2): „The primary purpose of the public library is to provide resources and services in a variety of media to meet the needs [...] for education, information and personal development [...]. They have an important role in the development and

maintenance of a democratic society by giving the individual access to a wide and varied range of knowledge, ideas and opinions.“

Im Kontext der Informations- bzw. Wissensgesellschaft und nicht zuletzt evoziert durch den PISA-Schock, gewinnt die Rolle der Öffentlichen Bibliothek zudem als Institution zur Förderung von Lese-, Informations- sowie Medienkompetenz an Bedeutung (vgl. Bertelsmann Stiftung/BDB 2004, S. 10; Institut für Demoskopie Allensbach 2016, S. 9; Seefeldt/Syré 2017, S. 61; Wimmer 2018, S. 124). Denn diese Fähigkeiten gelten, wie bereits dargelegt, als Voraussetzung für die Beschäftigungsfähigkeit und als relevant für die Persönlichkeitsentfaltung in der zunehmend mediatisierten Welt. Damit einhergehend sehen sich Öffentliche Bibliotheken verstärkt als Instanzen der Orientierung angesichts der durch den Digitalen Wandel evozierten drohenden Informationsüberlastung (vgl. Bertelsmann Stiftung/BDB 2004, S. 11; Koontz/Gubbin 2010, S. 56f.). Ebenfalls hervorzuheben ist die Bedeutung der Einrichtungen in Bezug auf die Unterstützung lebenslanger Lernprozesse (vgl. Bertelsmann Stiftung/BDB 2004, S. 10). Auch diese Funktion ist gerade im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen von großer Relevanz. Zudem verleihen Trends wie der demografische Wandel den Öffentlichen Bibliotheken Gewicht als Orte des intergenerationellen bzw. interkulturellen Austauschs und damit von Diversität bzw. allgemein als Stätten der Begegnung, Kommunikation etc. (vgl. Bertelsmann Stiftung/BDB 2004, S. 11; Fentz/Wellingerhof 2019, S. 648f.; Institut für Demoskopie Allensbach 2016, S. 9). Umgekehrt steht aber auch das Verständnis eines Schutz- bzw. Aufenthaltsraums im Fokus (vgl. Rösch/Seefeldt/Umlauf 2019, S. 59).

Ohne dass sich eine scharfe Trennung der sich wandelnden Phasen des bibliothekarischen Selbstverständnisses vornehmen ließe, bleibt in Bezug auf Bildung Folgendes festzustellen: Seit jeher ist „die Theorie der öffentlichen Bibliothek [...] an die Idee der Volkspädagogik gebunden“ (Jochum 2007, S. 153). Bildung stellt dabei durchgehend ein zentrales Moment des bibliothekarischen Rollenverständnisses dar, allerdings in unterschiedlichen Auffassungen. In den ersten Jahren der Nachkriegsära figuriert insbesondere ein bürgerlich-verengtes Bildungsverständnis (vgl. Sprengel 2021, S. 14). Die Informationsbibliothek steht eher der Aufklärungspädagogik nahe. Dies gilt vorrangig mit Blick auf ihren Fokus auf das Lebenspraktisch-Nützliche bzw. die Mündigkeit des Subjekts (vgl. Süberkrüb 1976). Auch hier ist allerdings ein Rekurs auf das humboldt'sche Modell, den Aspekt der Selbstbildung betreffend, feststellbar. Der kritisch-emanzipatorisch-soziale Impetus der späteren Jahre weist wiederum Parallelen zu jüngeren Bildungsauffassungen bzw. zur Kritischen Erziehungswissenschaft und der dort vertretenen anthropologischen Annahmen auf.

4.4. Angebots- und Aufgabenspektrum im Bildungskontext

Basierend auf den vorangegangenen Ausführungen das Selbstverständnis, die Zielgruppen und die Ansprüche, die gesamtgesellschaftlich sowie seitens der Träger an Öffentliche Bibliotheken herangetragen werden betreffend, lässt sich nun das Angebots- und

Aufgabenspektrum der Einrichtungen spezifizieren. In Bezug auf Bildung sind hier in Anlehnung an die Aussagen der BDB (1994) folgende Aspekte hervorzuheben:

- Ermöglichung des Zugangs zu Informationsressourcen
- Bewahren und Vermitteln des kulturellen Erbes
- Erfüllung von Unterhaltungs- und Freizeitbedürfnissen
- Unterstützung von Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Berufsausübung sowie des lebenslangen Lernens
- Förderung von Sprach-, Lese-, Informations- und Medienkompetenz
- Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung
- Aktive Kulturarbeit
- Schaffen eines Ortes für die Bevölkerung

Diese Punkte werden nachstehend erläutert. Im fünften Kapitel erfolgt dann eine systematische Darstellung, inwieweit die Aufgaben und Angebote Öffentlicher Bibliotheken an die verschiedenen bildungstheoretischen Positionen anschlussfähig sind.

Ermöglichung des Zugangs zu Informationsressourcen

Zu den traditionellen Aufgaben Öffentlicher Bibliotheken gehört es, den niedrighschwelligen und weltanschaulich-neutralen Zugang zu Informationsressourcen für alle Menschen, also unabhängig von Kategorien wie Alter, Geschlecht etc., zu ermöglichen (vgl. Bertelsmann Stiftung/BDB 2004, S. 10f.; Deutscher Städtetag/DStGB/dbv 2016, S. 4). Das bedeutet zum Beispiel, Medien zu erwerben, gegebenenfalls zu bewahren, für die Recherche zu erschließen und zu vermitteln (vgl. Rösch/Seefeldt/Umlauf 2019, S. 59). Das Verfügbarmachen von Büchern, Zeitschriften, CDs, Datenbanken etc. sowie das Angebot öffentlicher Internetzugänge dienen der bereits angesprochenen informationellen Grundversorgung. Insofern lassen sich Bibliotheken auch als „Wiege der Demokratie“ (Lankes 2017, S. 26) bezeichnen, da sie beispielsweise durch ihre Medienangebote Wissen und so Meinungsbildung fundieren. Analog dazu stellen die IFLA und die UNESCO (2022, S. 1) fest: „Freedom, prosperity and the development of society and of individuals are fundamental human values. They will only be attained through the ability of well-informed citizens to exercise their democratic rights and to play an active role in society. Constructive participation and the development of democracy depend on satisfactory education as well as on free and unlimited access to knowledge, thought, culture and information. The public library, the local gateway to knowledge, provides a basic condition for lifelong learning, independent decision-making and cultural development of the individual and social groups. It underpins healthy knowledge societies through providing access to and enabling the creation and sharing of knowledge of all sorts, including scientific and local knowledge without commercial, technological or legal barriers.“ Der Digitale Wandel tangiert das Aufgabenfeld des Informationszugangs in mehrfacher Hinsicht: Zum einen bedeuten die technischen Entwicklungen eine größere Vielfalt medialer Ausdrucksformen und es gilt, diese abzubilden (vgl. IFLA/UNESCO 2022, S. 2). Das bezieht sich nicht nur auf die Akquise unterschiedlicher Datenträger, sondern

beispielsweise auch auf das Angebot virtueller Informationsveranstaltungen. Ein weiterer Effekt des Digitalen Wandels betrifft den Auskunftsdienst. Beratung, Empfehlungen, Rechercheunterstützung, das Beantworten von Fragen der Nutzer*innen etc. gehören zwar zum bibliothekarischen Kerngeschäft. Angesichts der vor allem durch das Internet induzierten Informationsquantität gewinnt diese Vermittlungsdienstleistung jedoch an Relevanz, da der Bedarf nach Orientierung wächst (vgl. Stang 2016, S. 104).

Bewahren und Vermitteln des kulturellen Erbes

Weitere eher traditionelle Aufgaben Öffentlicher Bibliotheken betreffen das Bewahren und das Vermitteln des kulturellen Erbes. Zwar verortet die BDB (1994, S. 36ff.) Archivierungsaufgaben vorwiegend ab Funktionsstufe drei, also bei größeren bzw. wissenschaftlichen Einrichtungen. Verstanden werden kann dieser Aspekt jedoch in dem allgemeineren Sinn, nicht nur Informationen zu aktuell gefragten Themen bereitzustellen, sondern den Anspruch der Individuen, die in der Kultur manifestierten „verwirklichten und die denkbaren Möglichkeiten menschlicher Existenz zu erfahren“ (Kob 1968, S. 28), zu erfüllen. Entsprechend fordern die IFLA und die UNESCO (2022, S. 2): „Material must reflect current trends and the evolution of society, as well as the memory of human endeavour and imagination.“

Erfüllung von Unterhaltungs- und Freizeitbedürfnissen

Ein facettenreiches Angebot ist auch in Bezug auf den Anspruch, Unterhaltungs- und Freizeitbedürfnisse zu erfüllen, wichtig. Bücher, Zeitschriften, Spiele, Filme etc. aus dem Hobby- bzw. Ratgeber- und dem Non-Fiction-Bereich sind dabei in Bezug auf den Medienbestand hervorzuheben. Selbstredend sind hier analoge wie digitale Datenträger angesprochen. Auch das Implementieren von Makerspaces, also das Verfügbarmachen von Werkzeugen, Materialien etc. zur Umsetzung kreativ-handwerklicher Projekte, ist in diesem Kontext zu nennen. Ferner spielt die Bibliothek als physischer Ort der Freizeitgestaltung eine Rolle. Das bedeutet beispielsweise, dass Heranwachsende sich in den Häusern treffen können, um gemeinsam zu spielen oder sich zu unterhalten.

Unterstützung von Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Berufsausübung sowie des Lebenslangen Lernens

Ein nach wie vor zentrales Aufgabenfeld Öffentlicher Bibliotheken ist zudem die Unterstützung von Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie der Berufsausübung, so etwa durch das Bereitstellen von Lernmedien. Allerdings erhält dieser Bereich im Kontext der Informations- bzw. Wissensgesellschaft neues Gewicht. Wie in Kapitel 2.3.3. beschrieben, wird an das Subjekt der Anspruch gestellt, seine Fähigkeiten und Kenntnisse aktuell zu halten. Das bedeutet, dass das formale Bildungssystem in Form von Schule, Hochschule etc. hier an seine Grenzen stößt, da die Menschen nicht dauerhaft darin eingebunden sind. Außerdem verschlechtern sich die beruflichen Chancen derer, die sich kommerzielle Weiterbildungsangebote nicht leisten können. Öffentliche Bibliotheken bieten für beide Fälle eine Lösung und tragen somit zu Chancengleichheit das Lebenslange Lernen betreffend bei: Sie wenden sich an alle Menschen, unabhängig von deren Lebensphase. Außerdem sind viele ihrer

Leistungen kostenfrei, so etwa die Vor-Ort-Nutzung von Medien. Dabei erschöpft sich das Leistungsspektrum Öffentlicher Bibliotheken nicht im Bereitstellen von Materialien. Lernende finden hier auch einen Ort, an dem sie arbeiten können und sie haben die Möglichkeit, Schulungsangebote in Anspruch zu nehmen. Öffentliche Bibliotheken schaffen folglich auf verschiedenen Ebenen Lernanlässe und -gelegenheiten. Dadurch unterstützen sie das formelle Bildungssystem genauso wie informelles bzw. non-formelles Lernen (vgl. Bertelsmann Stiftung/BDB 2004, S. 10; Schuldt 2009, S. 31ff.).

Förderung von Sprach-, Lese-, Informations- und Medienkompetenz

Ein weiterer Aufgabenbereich, der zum Kerngeschäft Öffentlicher Bibliotheken gehört, im Kontext der Informations- bzw. Wissensgesellschaft allerdings an Bedeutung gewinnt, ist die Förderung von Sprach-, Lese-, Informations- und Medienkompetenz. Die erstarkte Relevanz dieser Tätigkeitsfelder ist zum einen als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie, die auf Defizite deutscher Schüler*innen hinwies, anzusehen (vgl. Keller-Loibl 2018, S. 47). Zum anderen stellen die genannten Kompetenzbereiche, wie bereits dargelegt, die Grundlage für jene Fähigkeiten und Kenntnisse dar, derer die Informations- bzw. Wissensgesellschaft so dringend bedarf. So ist beispielsweise die Sprach- und Leseförderung relevant, insofern sie den Umgang mit der Schriftkultur vorbereitet, die auch in den Neuen Medien dominiert: „Wer heute die Kulturtechnik Lesen nicht beherrscht, wird in der Berufswelt marginalisiert [...]. Moderne Gesellschaften sind sozusagen gnadenlos literale Gesellschaften“ (Langenbacher 2002, S. 98). Der dbv (o. J.a, S. 9) sieht das Lesen gar als die Basis für alle Bildungsprozesse und als essenziell für Partizipation in der digitalen Umwelt an. Ein weiteres Beispiel für die bibliothekarische Förderung von Fähigkeiten, die gerade im Kontext der Informations- bzw. Wissensgesellschaft relevant sind, stellen die in der Domäne Informationskompetenz zu verortenden Angebote zum Thema Falschdarstellungen bzw. Quellenreflexion dar. Die Stärkung solcher Fähigkeiten verweist ferner, ebenso wie das Bereitstellen von Informationsressourcen, auf den Bereich der politischen Bildungsarbeit (vgl. Rethmann 2022). Öffentliche Bibliotheken sind aus mehreren Gründen prädestiniert, diese Kompetenzbereiche zu fördern. Erstens haben sie die Möglichkeit, Menschen in ihrer gesamten Lebensspanne mit ihren Angeboten zu erreichen. Zweitens können Öffentliche Bibliotheken die Stärkung von Kompetenzen durch verschiedene Leistungen fördern, sowohl eher passiv beispielsweise durch das Bereitstellen geeigneter Bestände als auch aktiv durch pädagogische Angebote. Drittens haben der Aufbau literaler Fähigkeiten sowie der Umgang mit Medien im Öffentlichen Bibliothekswesen eine lange Geschichte und zeichnen diese Profession aus. Die Stärkung von Informationskompetenz ist beispielsweise eng mit der Tradition der klassischen Benutzerschulung verknüpft (vgl. Ingold 2005, S. 6; Rauchmann 2009, S. 29). Insgesamt geht es bei der Förderung von Sprach-, Lese-, Informations- und Medienkompetenz also darum, die Menschen beim Aufbau von Fähigkeiten zu unterstützen, die sie für ihre persönliche und berufliche Entwicklung in der Gegenwartsgesellschaft brauchen. Dies ist ein Moment sozialer Verantwortung und verdeutlicht gleichzeitig, dass letztlich auf die Autonomie der Individuen abgestellt wird.

Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung

Die Stärkung von Kompetenzen ist nicht das einzige Handlungsfeld Öffentlicher Bibliotheken, das Persönlichkeitseigenschaften im Blick hat. Die Unterstützung von Identitätsarbeit, Sinnfindung und Charakterbildung gehört generell zu den Aufgaben der Einrichtungen. Die IFLA und die UNESCO (2022, S. 2) beispielsweise rechnen „providing opportunities for personal creative development, and stimulating imagination, creativity, curiosity, and empathy“ zu den „key missions“ Öffentlicher Bibliotheken. Auch hierfür stehen unterschiedliche Zugänge zur Verfügung. So kann beispielsweise das Medienangebot genutzt werden, um sich mit verschiedenen Ansichten und Lebensentwürfen zu beschäftigen. Ferner spielt der Bereich der Kulturellen Bildung, angelehnt an Ermert (2010, S. 773) verstanden als Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst, seiner Umwelt sowie der Gesellschaft, der sich durch die Künste wie auch ihrer Hervorbringungen vollzieht, eine Rolle. Denn dies ermöglicht ästhetische Erlebnisse, Selbstaussdruck und Selbstwirksamkeitserfahrungen, was die Subjektivierung unterstützen kann. Bibliotheken haben hieran Anteil. Denn sie fördern den Umgang mit Kunst, Musik, Literatur etc. (vgl. Bertelsmann Stiftung/BDB 2004, S. 11). Dies geschieht nicht nur in ihrer Funktion des Bewahrens bzw. Vermitteln des kulturellen Erbes, sondern auch in Form von Veranstaltungen. Die Öffentliche Bibliothek kann insgesamt also die Funktionen eines virtuellen sowie physischen Möglichkeitsraums erfüllen, also als Stätte für Erfahrungen fungieren, inspirieren sowie als performativer Ort zu Ausdrucksformen anregen (vgl. Jochumsen/Skot-Hansen/Hvenegaard-Rasmussen 2014, S. 71).

Aktive Kulturarbeit

Das Programmangebot spielt auch im Kontext eines weiteren elementaren Aufgabenbereiches Öffentlicher Bibliotheken eine Rolle, namentlich dem der Kulturarbeit. Dazu gehören beispielsweise Ausstellungen oder Veranstaltungen mit Kunst-, Musik- oder Literaturbezug (vgl. BDB 1994, S. 23; dbv 1989, S. 23-26). Dahinter steht der Anspruch, die Menschen zu bereichern, Identität zu stiften und Kreativität anzuregen (vgl. BDB 1994, S. 23). Als ein besonderer Aspekt hierbei kann die interkulturelle Bibliotheksarbeit angesehen werden. Veranstaltungen, so etwa spezielle Projekte zur Sprachförderung, fremdsprachige Medienangebote etc., sind Teil dieses Aufgabenfeldes (vgl. Homilius 2015, S. 584; Stoll 2014, S. 27). Hier geht es auch um die Unterstützung von gesellschaftlichem Zusammenhalt, indem beispielsweise Gelegenheitsstrukturen für Begegnung und damit den Dialog geschaffen werden (vgl. Stoll 2014, S. 27).

Schaffen eines Ortes für die Bevölkerung

Eine wichtige Rolle für das eben angesprochene Ermöglichen von Kommunikationsprozessen spielt die Öffentliche Bibliothek als virtueller und insbesondere als physischer Ort. Hier geht es darum, der gesellschaftlichen Vielfalt im wörtlichen Sinne Raum zu geben. Der Umstand, dass Öffentliche Bibliotheken ein „ökonomiefreier Schutzraum ohne Konsumzwang“ (Rösch/Seefeldt/Umlauf 2019, S. 59) sind, prädestiniert sie dafür, als soziale und

niedrigschwellige Treffpunkte Menschen divergenter Generationen, Szenen, Nationalitäten oder Gruppen geplant, aber auch zufällig zusammenzuführen (vgl. Jochumsen/Skot-Hansen/Hvenegaard-Rasmussen 2014, S. 74; Schade 2016, S. 25). Sie können damit „zu Orten gelebter Diversität“ (Fentz/Wellingerhof 2019, S. 648) werden und ebenso Toleranz, der demokratische Strukturen aufrufen, stützen: „Tolerance presupposes that we are exposed to other values, interests and preferences than our own and, that we re-conciliate ourselves with their existence and accept them as legitimate [...]. In order to achieve that, society has to institutionalise low-intensive meeting places“ (Audunson 2005, S. 437). Die Bedeutung der Öffentlichen Bibliothek als insbesondere physischer Treffpunkt verweist auf die Idee des sogenannten Dritten Ortes. Gemeint ist ein Konzept Oldenburgs (1999) zur Beschreibung von neutralen, für alle Menschen offenen und inklusiven Räumen, in denen man sich wohlfühlt. Zwischen dem eigenen Zuhause als erstem und der Arbeitsstätte bzw. Schule als zweitem Ort zeichnen sich die „Third Places“ nach Oldenburg (1999) bzw. Bibliotheken als physische Räume insbesondere durch eine hohe Aufenthaltsqualität aus (vgl. Werner 2015, S. 95). Verknüpft werden dabei Spaß, Begegnung, Kommunikation und Information in einer attraktiven, einladenden räumlichen Umgebung, in der man nicht nur die Gelegenheit zum Diskurs, sondern auch zur Entspannung und zum Zusammensein hat (vgl. Barth 2015, S. 427; Oldenburg 1999; Rösch/Seefeldt/Umlauf 2019, S. 119).

Betrachtet man das Angebots- und Aufgabenspektrum Öffentlicher Bibliotheken als Ganzes, so kann mit Fansa (2015, S. 439) festgestellt werden, dass die Einrichtungen heute als Befähigungsagenturen agieren bzw. fungieren sollten, die Kulturtechniken vermitteln, die Individuen unterstützen sowie den gesellschaftlichen Diskurs an einem medialen, neutralen Ort ermöglichen.

4.5. Zwischenfazit

Die Ausführungen des vierten Kapitels bieten einen Überblick über die Beschaffenheit des Öffentlichen Bibliothekswesens, das heißt darüber, welche strukturell-rechtlichen Gegebenheiten im Feld existieren, an welchen Zielgruppen man sich ausrichtet, wie sich das professionelle Selbstverständnis gestaltet und welche Aufgaben Öffentliche Bibliotheken erbringen. In den letzten Jahren hat insbesondere die Digitalisierung dafür gesorgt, dass die Einrichtungen mit neuen Ansprüchen konfrontiert werden und ihr Leistungsspektrum erweitern. Das macht tradierte Aufgaben nicht obsolet, kann aber zu einer anderen Gewichtung derselben führen. Damit bleibt festzuhalten, dass Öffentliche Bibliotheken zwar gerade durch das Internet ihr Alleinstellungsmerkmal in Bezug auf die Informationsversorgung verloren haben. Sie sind jedoch weiterhin insofern alternativlos, als sie diverse Funktionen einzigartig miteinander verknüpfen. Konkret ist damit die Verbindung des egalitär-niedrigschwelligen Zugangs zu Angeboten in den Bereichen Information, Kultur und Freizeit mit dem Ermöglichen von Interaktion, Inspiration, Lernen sowie Partizipation angesprochen.

5. Angebot und Selbstverständnis deutscher Öffentlicher Bibliotheken aus bildungstheoretischer Perspektive

In der Erörterung der Situation, des Selbstverständnisses und der Handlungsfelder Öffentlicher Bibliotheken, wie sie im vorigen vierten Kapitel erfolgte, konnten Schnittstellen zur Bildungsthematik bereits angedeutet werden. Nun gilt es, Bildungstheorien einerseits und bibliothekarische Aufgaben sowie Einstellungen andererseits systematisch gegenüberzustellen. Als Grundlage bietet sich hierfür eine synoptische Differenzierung hinsichtlich der Perspektive, die auf Bildung eingenommen wird, an. Letztere kann vereinfacht ausgedrückt verstanden werden als ein angestrebtes Ziel, als der Vorgang, der zur Erreichung desselben notwendig ist ebenso wie als das Resultat dieser Bemühungen. Diese Dimensionen lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen. Denn viele Theorien denken Bildung multiperspektivisch. Jedoch scheinen die einzelnen Blickwinkel in den verschiedenen Positionen stärker oder schwächer auf, sodass sich Tendenzen ausmachen lassen. Die Einteilung nach Prozess einerseits und Ergebnis bzw. Ziel andererseits ist abstrakt genug, um die meisten Auslegungen des Bildungsbegriffs darunter verorten zu können. Dabei werden in erster Linie die ausführlicher vorgestellten, aber zum Teil auch weiterführende Definitionsansätze berücksichtigt. Gleichwohl ist diese Differenzierung so konkret, dass sich verschiedene Verstehensebenen herauskristallisieren lassen. Anhand dessen kann ein Abgleich mit den Handlungsfeldern und dem Selbstverständnis der Öffentlichen Bibliotheken erfolgen.

5.1. Prozessorientierte Perspektiven auf Bildung

Die prozessuale Perspektive verweist auf ein unabgeschlossenes bzw. unabschließbares Geschehen. In diesem Sinne lässt sich Bildung auffassen als:

- Aneignung von Kulturgütern, Wissen etc.,
- Prozess der Auseinandersetzung und als
- Gestaltung der Persönlichkeit sowie des Selbst- und Weltverhältnisses.

5.1.1. Bildung als Aneignung

Bildung als *Aneignung* verweist dabei auf ein eher assimilierend-inkorporierendes Geschehen.

Bildungstheoretische Perspektive

Besonders deutlich kommt dieses Prinzip zunächst bei den Sophisten in ihrem Fokus auf die *enkyklios paideia* als Wissens- bzw. Fächerkanon zum Vorschein. In ökonomisch orientierten Bildungsauffassungen findet sich ein ähnlicher Ansatz, da es um den Vorgang des Aufbaus nützlicher Fähigkeiten bzw. von Kompetenzen geht. In kanonorientiertem Verständnis ist dagegen eher die Beschäftigung mit als klassisch geltenden Werken der Literatur, Kunst etc. angesprochen. In etwas weiterer Perspektive ist die Aneignung von Kultur im Allgemeinen gemeint. Dahingehend äußern sich etwa Adorno (2006, S. 9) oder auch Ruhloff (2006, S. 294-297).

Bibliothekarische Perspektive

Bildung als Aneignung ist eine Dimension, die zu mehreren bibliothekarischen Handlungsfeldern Schnittstellen besitzt. Vereinfacht ausgedrückt tragen Öffentliche Bibliotheken dazu bei, die Voraussetzungen für solche Prozesse zu schaffen. Sie eröffnen den Zugang zu Medien, Informationsressourcen, Räumlichkeiten etc., die sich zum Beispiel für den Aufbau von Wissen nutzen lassen. Gleiches gilt für pädagogische Angebote, etwa Medien- und Informationskompetenz betreffend. Insgesamt beziehen sich die bibliothekarischen Leistungen dieser Dimension sowohl auf Fähigkeiten, die in ökonomischer Sicht als brauchbar gelten als auch auf solche Bereiche, denen, wie etwa dem Innewerden von Werken der Hochkultur, kein finanziell bezifferbarer Mehrwert eingeräumt wird.

5.1.2. Bildung als Prozess der Auseinandersetzung

Auseinandersetzung ist demgegenüber stärker mit kritisch-reflexiven und aktiven Fokussen verbunden. Damit korrespondieren Bildungstheorien, die der Beschäftigung mit der Lebenswelt das Potenzial zuschreiben, zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen oder den Menschen darin zu unterstützen, sich zu verändern, seinen Horizont zu erweitern etc. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass sich Auseinandersetzungsprozesse nicht auf Symbolisch-Dingliches beziehen müssen, sondern zum Beispiel auch das soziale Umfeld meinen können (vgl. Grunert 2012, S. 32).

Bildungstheoretische Perspektive

Die Beschäftigung mit der Welt ist in vielen Bildungsauffassungen ein zentrales Moment. Henz (1991, S. 218) beispielsweise schreibt prägnant: „In der Mensch-Welt-Beziehung liegt der Kern der Bildung.“ Analog dazu führt Zirfas (2011, S. 13) aus: „Bildung beschreibt die Auseinandersetzung des Einzelnen mit als allgemein oder universell geltenden Bestimmungen von Welt, Vernunft, Sittlichkeit oder Humanität. In der Regel wird mit Bildung daher die Verschränkung von Individualität und Kultur, von Eigenheit und Humanität, von Selbst und Welt verstanden, wobei Kultur, Humanität und Welt als objektive Seite, Individualität, Eigenheit und Selbst als subjektive Seite der Bildung gelten. Bildung meint einen differenzierten, intensiven und reflektierten Umgang mit sich und der Welt, der zur Ausformung eines selbstbestimmten kultivierten Lebensstils führt.“ Präsent ist der Gedanke der Auseinandersetzung auch im neuhumanistischen Denken. Als wichtige Voraussetzung für die intendierte Kräfteentfaltung gilt hier die „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (Humboldt 2002, S. 64) bzw. damit verbunden die intensive Beschäftigung mit der Welt (vgl. Humboldt 2002, S. 235). Letztere ist für Humboldt ein Sammelbegriff, der Gegenstände, Kulturgüter etc. umfasst und insofern Kunst, Wissenschaft, Geschichte, Sprache etc. wie auch die Mitmenschen inkludiert (vgl. Menze 1965, S. 140; S. 148). Die durch Beschäftigung mit dem Fremden oder Neuen induzierte Relativierung des eigenen Standpunktes ist ebenfalls ein zentrales Moment bei Koller (2007b; 2010, S. 295ff.). Die Bedeutung, die Klafki (1975, S. 43) Auseinandersetzungsprozessen zuschreibt, zeigt sich bereits in der Relevanz, die er der Beschäftigung mit materialer Inhaltlichkeit für den Aufbau von Kategorien beimisst. In

seinem Allgemeinbildungskonzept ist es vor allem die „Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki 2007, S. 56), die auf einen aktiven, kritisch-reflexiven Vorgang hinweist. Henz (1991, S. 158) ist analog dazu der Ansicht, dass sich Bildung nur an über-individueller Kultur, also an etwas den Menschen Gemeinsamen, entwickeln lässt.

Bibliothekarische Perspektive

Wie für die bereits dargelegte Dimension, die Bildung als Aneignung betrachtet, gilt auch für den Blickwinkel der Auseinandersetzungsprozesse, dass Öffentliche Bibliotheken selbige nicht garantieren, wohl aber anstoßen können. Ganz generell lässt sich in diesem Zusammenhang mit Lederer (2008, S. 36) Folgendes festhalten: „Die Aufgabe des Pädagogen besteht [...] nicht in der absichtsvollen Formung des Individuums von außen, sondern vielmehr in der Anleitung zur Selbstbildung (i. Orig. hervorg.) und in der Bereitstellung der hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen und Materialien.“ Dass es sich bei Bildung nicht um einen fremdgesteuerten oder gar lenkbaren Vorgang handelt, wird häufig betont, so etwa von Grunert (2012, S. 33), Dörpinghaus (2009, S. 5) sowie Bieri (2012, S. 228). Eine solche Ansicht, die Bildung als Selbstbildung begreift, bedingt, dass sich konstruktive Auseinandersetzungsprozesse fördern lassen, wenn anregende Umgebungen, Kontexte und Erfahrungsräume zur Verfügung gestellt werden (vgl. Lederer 2008, S. 54).

Öffentliche Bibliotheken sind in mehrfacher Hinsicht prädestiniert für diese Aufgabe. Sie ermöglichen erstens einen breiten Zugang zu ihren Angeboten. Dieser mit Blick auf Chancengleichheit wichtige Aspekt bedeutet, dass sie vom Prinzip her allen Mitgliedern der Gesellschaft Gelegenheiten für Auseinandersetzungsprozesse offerieren. Dies korrespondiert beispielsweise mit Klafkis (2007, S. 53) Ansinnen eines egalitär-allgemeinen Bildungsanspruchs. Zweitens ist ihnen ein vielfältiges Angebotsspektrum zu eigen, sodass Erfahrungen auf verschiedenste Art gemacht werden können. Das heißt, dass die Bibliotheksnutzenden selbst entscheiden, ob sie sich beispielsweise mit Medieninhalten beschäftigen oder eine Veranstaltung besuchen möchten. Drittens sind nicht nur die Formate, sondern auch die Gegenstände bzw. Kontexte für potenzielle Auseinandersetzungsprozesse vielfältig. Es kann sich dabei beispielsweise um die in Medien manifestierten Erfahrungen anderer Menschen handeln oder die Beschäftigung mit fremden Kulturen oder Lebensentwürfen, wofür Bibliotheken einen physischen und virtuellen, niedrighwelligen Raum zur Verfügung stellen. Dadurch lässt sich nicht nur die unter anderem von Koller (2007b; 2010, S. 295ff.) als Movens für Bildungsprozesse bedeutsam erachtete Konfrontation mit dem Fremden ermöglichen. Auch die Beschäftigung mit den in Kulturgütern aufscheinenden „Objektivierungen [des] menschlichen Geistes“ (Froese 1962, S. 125) im neuhumanistischen Sinne wird auf diese Weise unterstützt. Gleiches gilt für die Begegnung mit bzw. die Teilhabe an der Kultur, die für Henz (1991, S. 196) eine zentrale Möglichkeit für bildende Persönlichkeitsentwicklung darstellt. Nicht zuletzt bieten Bibliotheken, beispielsweise im Rahmen von Veranstaltungen oder Medienpräsentationen, die Gelegenheit, sich mit aktuellen Themenfeldern auseinanderzusetzen, was anschlussfähig ist an Klafkis (2007, S. 56) Gedanken der Schlüsselprobleme.

5.1.3. Bildung als Gestaltung der Persönlichkeit sowie des Selbst- und Weltverhältnisses

In prozessural-konstruktiver Perspektive kann Bildung zudem als aktive *Gestaltung des Selbst- und Weltbezuges* verstanden werden.

Bildungstheoretische Perspektive

Damit verbinden sich zum einen subjektbezogene Kategorien. Dazu gehören etwa Selbsterkenntnis, -bestimmung, -verständigung, -verwirklichung, -sorge sowie Persönlichkeitsentwicklung als Teilelemente von Bildung (vgl. Dörpinghaus 2009, S. 6f.; Dörpinghaus/Uphoff 2019, S. 59ff.; Fink 1978, S. 43; Lederer 2014). Ebenso ist hier das Streben nach Einsicht, Freiheit, Autonomie und Sinnggebung angesprochen (vgl. Lederer 2014). Damit korrespondierend fasst Faulstich (2010, S. 311) Bildung als „Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen sich bemühen, Identität herzustellen, sich im Lernen Kultur anzueignen und dabei ihre Persönlichkeit zu entfalten.“ Dabei ist zu betonen, dass bildende Persönlichkeitsentwicklung häufig in einem weiten Sinn aufgefasst wird. Demnach geht es nicht nur um die intellektuell-kognitive Ebene, sondern auch um ästhetische, praktische und moralische Facetten. Dies unterstreichen unter anderem Humboldt (2002, S. 64), Klafki (2007, S. 54) sowie Gudjons und Traub (2020, S. 207). Ein eingeschränkteres Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung zeigt sich indes unter anderem bei einigen kanonorientierten Modellen in der Exklusion lebenspraktischer Fertigkeiten sowie in den ökonomischen Auffassungen. Letztere richten ihren Fokus in geradezu diametralem Gegensatz auf utilitaristische Persönlichkeitsdimensionen. Zum anderen weist die Subjektgenese einen engen Zusammenhang zum Weltbezug auf, und zwar in zweierlei Hinsicht: Einerseits gestehen viele Theorien der Auseinandersetzung mit Kulturgütern, den Mitmenschen, der Natur etc. eine konstitutive Bedeutung zu (vgl. Kap. 5.1.2.). Andererseits scheint hier die normative Qualität von Bildung durch, der zugeschrieben wird, gegebene Verhältnisse zu verbessern. Das meint konkret einen humanen und auf ethischen Maßstäben basierenden Umgang mit anderen (vgl. Lederer 2014, S. 309f.; S. 316). Die „implizite Normativität von Bildung“ (Wigger 2019, S. 189) zieht sich seit der Antike durch viele bildungstheoretische Ansätze. Sie wird unter anderem, wie gezeigt, von Heydorn (1995) und im Allgemeinbildungskonzept Klafkis (2007) betont. Auch Kollers (1999) Plädoyer für Toleranz ist in diesem Kontext zu verorten. Ebenso verweist Ruhloffs (2006, S. 291) Umschreibung von Bildung als „Hineinfinden in einen selbständigen Vernunftgebrauch“ auf das Entwickeln einer Persönlichkeit, die einsichtig, bedacht und human handelt.

Da Subjektgenese und Weltbezug in diesem Sinne ineinandergreifen, sich gegenseitig bedingen sowie sich verändern können, lässt Bildung sich als offener, sich stets aufs Neue vollziehender Prozess ansehen. Entsprechend wird häufig auf ihre Unabschließbarkeit hingewiesen (vgl. Lederer 2008, S. 20; 2014, S. 113; Stojanov 2014, S. 206). Um endgültig ausgebildet zu sein, so Lederer (2008, S. 20), müsste man etwas erreicht haben, das unmöglich ist: Allwissenheit und die Fähigkeit, in jeder Situation selbstbestimmt handeln zu können.

Bibliothekarische Perspektive

Öffentliche Bibliotheken können auch derlei Entwicklungsprozesse nicht steuern oder garantieren, aber durch anregende Impulse fördern. So lässt sich beispielsweise eine Veränderung, Modalisierung bzw. Erweiterung der eigenen Selbst- und Weltansicht, wie sie insbesondere Humboldt (1963, S. 434), Koller (1999; 2007b; 2010, S. 288; S. 295) sowie Marotzki (1990) betonen, durch das Gestalten von Erfahrungsräumen induzieren. Dabei kommt zunehmend auch virtuellen Kontexten eine große Bedeutung zu (vgl. Jörissen/Marotzki 2009). Öffentliche Bibliotheken können Menschen darin unterstützen, diese für die Reflexion ihres Selbst- und Weltbezuges bzw. für die Erweiterung ihres Horizontes und als Orientierungsquelle zu nutzen, indem sie erstens die entsprechende Ausstattung zur Verfügung stellen. Dieser Umstand kommt vor allem jenen zugute, die sich selbige sonst nicht leisten können. Zweitens haben Öffentliche Bibliotheken die Möglichkeit, unter anderem durch pädagogische Angebote im Bereich Medien- und Informationskompetenz dazu beizutragen, dass neue Technologien tatsächlich klug sowie verantwortungsvoll eingesetzt werden. Das bedeutet, den Umgang mit Neuen Medien gerade mit Blick auf ihre reflexiv-transformativen Potenziale zu schulen und dabei das Bewusstsein für potenzielle Risikofelder zu schärfen.

Auch was den Aspekt der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung betrifft, wie ihn vor allem Humboldt (2002, S. 64) und Klafki (2007, S. 54) hervorheben, gilt, dass Öffentliche Bibliotheken dafür wichtige Grundlagen schaffen können. Augenfällig ist hier zunächst die kognitive Ebene, die etwa durch Schulungen oder Medienbestände zum Wissensaufbau tangiert wird. Dies darf gleichermaßen als Basis für Rationalität im Sinne Heydorns (1995; 2004) gelten. Eine weitere auffällige Schnittstelle bibliothekarischer Arbeit zum kritischen Paradigma und damit auch zu Klafki (2007) liegt in der Bezugnahme auf gesellschaftspolitische Fragestellungen und der Reflexion von Ideologien sowie von Herrschaftsinteressen. So hebt beispielsweise Sühl-Strohmenger (2011, S. 13) als Teil der bibliothekarischen Berufsethik unter anderem das Analysieren von Machtverhältnissen hervor. Analog dazu argumentieren Rösch und Sühl-Strohmenger (2016, S. 54): „Nur auf der Grundlage ausreichender Informationskompetenz ist Partizipation als selbstbewusste Teilnahme an öffentlichen Diskursen [...und die] Kontrolle von Macht durch demokratische Öffentlichkeit möglich.“ Ähnlich äußert sich Rethmann (2022), indem sie die politische Bildungsarbeit als potenzielles bibliothekarisches Handlungsfeld umreißt. Das Verfügbarmachen von Orientierungsquellen und Informationsressourcen seitens Öffentlicher Bibliotheken kann ferner Wissen grundlegen und so die Entwicklung von Selbstbestimmungs- sowie Mitbestimmungsfähigkeit, wie sie Klafki (2007, S. 52) unterstreicht, unterstützen. Interessanterweise hebt der Erziehungswissenschaftler im Zusammenhang mit allseitiger Entwicklung die Relevanz einer weiteren Kompetenz hervor, die einen Kernbereich bibliothekarischer Arbeit berührt. Es handelt sich dabei konkret um die Fähigkeit, Informationen zu suchen sowie zu verarbeiten (vgl. Klafki 2007, S. 71f.). Öffentliche Bibliotheken können darüber hinaus ästhetische Vermögen fördern. Dazu dienen beispielsweise Workshops, die, im Sinne Kultureller Bildung,

das Ausschöpfen kreativer Potenziale anregen. Auch die durchweg in bildungstheoretischen Positionen hervorgehobene normative Domäne, die auf Werte wie Solidarität, Mitmenschlichkeit, Toleranz etc. abstellt, findet sich im bibliothekarischen Ethos und Aufgabenspektrum. So initiieren die Einrichtungen beispielsweise Veranstaltungen, die sich auf Themen wie den Umgang mit Hassreden im Netz, Rassismus etc. beziehen können.

Eine aus bildungstheoretischer Sicht besonders wichtige Fähigkeit ist die der Sprache. Ihre Bedeutung wird durchgehend unterstrichen, so zum Beispiel von Humboldt (1963), Heydorn (1995, S. 18; S. 123-135; 2004, S. 260), Marotzki (1990) und Koller (1999). Sie gilt unter anderem als eine Instanz, die notwendig ist für zwischenmenschliche Vermittlung, Objektivierung und begriffliche Erfassung. Dass Öffentliche Bibliotheken durch ihre Angebote hier zeitlich gesehen noch vor der Schule wichtige Grundlagen schaffen können, wurde bereits erwähnt.

Allseitigkeit schließt aber auch die Entwicklung jener Vermögen mit ein, die aus ökonomischer Sicht als brauchbar gelten. Generell haben Öffentliche Bibliotheken durch ihr Angebotsspektrum die Möglichkeit, Menschen darin zu unterstützen, mit den hohen Anforderungen, die eine Informations- bzw. Wissensgesellschaft an sie stellt, besser umzugehen. So kann beispielsweise das Bereitstellen von Medienbeständen, Arbeitsplätzen etc. dabei helfen, individuelle Kompetenzen weiterzuentwickeln. Die Aufbereitung, Vermittlung und Strukturierung von Informationsressourcen hingegen trägt im Idealfall dazu bei, eine drohende Informationsüberlastung zu verhindern.

5.2. Ergebnis- und zielorientierte Perspektiven auf Bildung

Bildung kann auch als angestrebtes oder verwirklichtes Ziel von Aneignungs-, Auseinandersetzung- bzw. Gestaltungsprozessen verstanden werden. In diesem Sinne lässt sie sich auffassen als:

- Gut oder Ausrüstung sowie
- als Bewusstseinszustand oder Haltung.

5.2.1. Bildung als Gut oder Ausrüstung

Bildung im Sinne eines *Gutes* oder einer *Ausrüstung* erscheint als etwas, das man besitzt bzw. erwerben sollte (vgl. Pleines 1989, S. 12f.). Das kann zum Beispiel bedeuten, über Wissen, Fertigkeiten oder Kenntnisse, also eine Art Handwerkszeug, zu verfügen, um sich in der Gesellschaft zurechtfinden zu können (vgl. Durdel 2002, S. 81; Ehrenspeck-Kolasa 2018, S. 193). Dass das für Handlungsfähigkeit grundsätzlich wichtig ist, steht außer Frage und wird auch in prozessorientierter Perspektive kaum angezweifelt.

Bildungstheoretische Perspektive

Zu den Auffassungen, die diese Bildungsvorstellung besonders hervorheben, gehört zunächst das Modell der Sophisten. Konkret betrifft dies ihren Anspruch, Heranwachsenden Wissensbestände zu vermitteln (vgl. Fuchs 2019, S. 25-28; Lichtenstein 1970). Die Aufklärungspädagogik kann ebenfalls an die Vorstellung von Bildung als Ausrüstung anschließen.

Denn auch hier geht es um das Innehaben von Kulturtechniken, so etwa Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. Borst 2016, S. 35). Ganz ähnlich verhält es sich mit den ökonomischen Bildungsauffassungen der Gegenwartsgesellschaft. Hier wird allerdings in einem erweiterten Sinn auf das Verfügen von Kompetenzen abgestellt. Auch das Verständnis von Bildung als Kapital, Ware oder Konsumgut, wie es ökonomischen Auffassungen zu eigen ist, verweist auf bestandsorientierte Vorstellungen. Gleiches gilt für das spätbürgerliche Denken bzw. Kanonmodelle, die sich auf den Besitz von Kulturgütern, Wissensbeständen etc. beziehen. Ebenfalls in dieser Dimension zu verorten sind Ansätze, die Bildung als „individuelle Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“ (Assmann 2004b, S. 195) ansehen oder, wie beispielsweise Dörpinghaus (2009), diese Verstehensebene einbeziehen.

Bibliothekarische Perspektive

Betrachtet man diese Dimension aus bibliothekarischer Perspektive, so fühlt man sich schnell an das Aufgabenfeld des Bewahrens und Vermittelns des kulturellen Erbes erinnert oder es drängen sich Assoziationen wie „Wissensspeicher“ (Mittelstraß/Rüdiger 2016), „Kulturtempel“ (Schleh 2010, S. 780) etc. auf. In der Tat sind dies Funktionen, die Öffentliche Bibliotheken nach wie vor wahrnehmen, vor allem in höheren Funktionsstufen. Da in dieser Dimension aber auch das Verfügen über eine Art Rüstzeug angesprochen ist, um sich in der Gesellschaft behaupten bzw. an selbiger partizipieren zu können, ist gleichermaßen das Aufgabenfeld, den Zugang zu Informationsressourcen zu ermöglichen, einbezogen. Letztere stellen die Grundlage für Kenntnisse, Fertigkeiten etc. dar und gewinnen insofern in einer Gesellschaft, die Wissen für individuellen und wirtschaftlichen Wohlstand großen Wert beimisst, an Bedeutung. Die Vorstellung von Bildung als Ausrüstung verweist darüber hinaus auf das Kompetenzkonzept sowie den Gedanken des lebenslangen Lernens. Bibliotheken können die Aneignung entsprechender Fähigkeiten durch ihre Leistungen auf verschiedenen Ebenen unterstützen (vgl. Kap. 5.1.1.).

5.2.2. Bildung als Bewusstseinszustand oder Haltung

Auch Bildung im Sinne eines *Bewusstseinszustandes* oder einer *Haltung* kann als anzustrebendes Ziel sowie als bereits verwirklichtes Ergebnis verstanden werden. Je nachdem, ob letzteres als endgültig oder vorläufig angesehen wird, geschieht dies aus verschiedenen Blickwinkeln: Geht man von einem bereits vollzogenen Reifeprozess und einem erreichten Idealzustand aus, so ist damit eine gewisse Endgültigkeit verbunden (vgl. Lenzen 1997, S. 953; Pleines 1989, S. 17ff.). Werden die Haltung sowie der Bewusstseinszustand hingegen als Elemente begriffen, die sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickeln und entsprechend wandelbar sind, so ist damit eine größere Offenheit impliziert.

Bildungstheoretische Perspektive

Ein Beispiel für einen erreichten Idealzustand wäre das Verfügen über Wissensbestände und Fähigkeiten wie Schwanitz (2010) vorschlägt. In die Richtung von Bildung im Sinne einer Grundeinstellung verweist zum Beispiel das Allgemeinbildungskonzept Klafkis (2007). Ein weiteres Beispiel liefert Peukert (2000, S. 522), indem er schreibt: „Bildung geht es um

eine reflektierende Urteilskraft, die den unmittelbaren Bezug auf Verwendungszusammenhänge bricht, um eine Reflexion, die in der solidarischen Wahrnehmung der Ambivalenz menschlicher Existenz gegen Exklusion und Vernichtung von Menschen aufsteht“. Ähnlich schreibt Lederer (2014, S. 130, Hervorh. i. Orig.): „*Gebildet-Sein* – ist [...] ein Persönlichkeitszustand, der Menschen dazu befähigt, ihr Handeln auf Einsicht zu gründen und es *kritisch-prüfend* unter dem *Leitprinzip der Selbstbestimmung* persönlich zu verantworten.“ Auffällig ist hier einerseits die starke Betonung von Reflexivität. Der kritische Bezug zu sich selbst und der Welt ist ein wesentliches Moment zahlreicher Bildungstheorien. Er zeigt sich etwa in der Aufklärungspädagogik in ihrem Plädoyer zum Vernunftgebrauch, bei Klafki (2007) und Heydorn (1995) im Fokus auf ideologiekritisches Denken oder bei Benner (2015) in seinem Konzept einer nicht-affirmativen Bildungstheorie bzw. Pädagogik. Andererseits ist erneut eine Referenz auf die normative Ebene erkennbar. Das heißt, „dass Bildung nicht nur eine intellektuelle, sondern auch eine moralische Lebensform indiziert“ (Mittelstraß 2002, S. 152). Dass viele bildungstheoretische Positionen die Relevanz humanen Handelns betonen und als zentrales Kernelement integrieren, wurde bereits in Kapitel 5.1.3. angemerkt. Das Verständnis von Bildung als innerer Haltung lässt sich ebenso in den ökonomisch orientierten Bildungsauffassungen erkennen. Denn hier geht es nicht zuletzt auch darum, dass das „unternehmerische Selbst“ (Bröckling 2007) die Einstellung zu permanenter Selbstverbesserung und Weiterentwicklung internalisiert hat.

Bibliothekarische Perspektive

Öffentliche Bibliotheken können Geisteshaltungen nicht herbeiführen, was ohnehin nicht unbedingt wünschenswert wäre. Sie haben jedoch auch hier die Möglichkeit, den Menschen Anregungspotenziale zur Verfügung zu stellen (vgl. Kap. 5.1.3.). Daneben stehen sie als Einrichtungen selbst für bestimmte Werte, die bildungstheoretisch relevant sind. Dazu gehören Solidarität, Toleranz, Offenheit, Reflexivität, Gemeinnützigkeit, Mitmenschlichkeit und Chancengleichheit. Zum Ausdruck wird dies dadurch gebracht, dass Ressourcen für entsprechende Leistungen aufgewendet werden. Beispielhaft sei hier mit Blick auf Inklusion als Wert die interkulturelle Bibliotheksarbeit genannt.

5.3. Zwischenfazit

Die vorangegangene Gegenüberstellung verschiedener Perspektiven auf Bildung zeigte, dass Öffentliche Bibliotheken in vielerlei Hinsicht an unterschiedliche Bildungstheorien anschlussfähig sind. Abbildung 5 verdeutlicht dies:

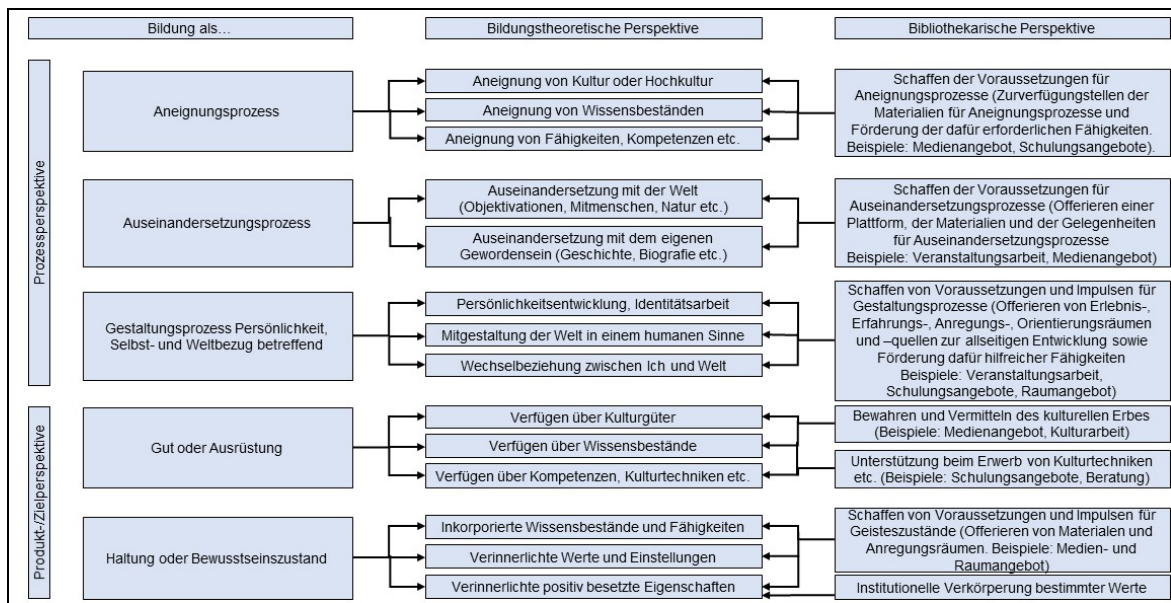


Abb. 5: Gegenüberstellung bildungstheoretischer und bibliothekarischer Perspektiven. Quelle: Eigene Darst.

Einige Aspekte sind dabei besonders augenfällig. Dazu gehört zunächst, dass der Mehrwert Öffentlicher Bibliotheken in bildungstheoretischer Sicht vor allem darin besteht, als Anregungs- und Erfahrungsräume Bildungsprozesse anstoßen, begleiten sowie unterstützen zu können. Das gilt unabhängig davon, welche Definition von Bildung zugrunde gelegt wird, also ob man selbige beispielsweise als eine besondere Form von Persönlichkeitsentwicklung, Kompetenzrepertoire, Kultiviertheit etc. auffasst. Die besondere Qualität Öffentlicher Bibliotheken liegt hier zum einen in ihrer zumindest potenziellen Breitenwirkung begründet. Zum anderen ist es die Vielfalt ihrer Angebote, also die Möglichkeit, Bildungsprozesse auf verschiedenen Wegen anzustoßen, die hier hervorzuheben ist. Nichtsdestotrotz bleiben viele Aspekte das Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken betreffend ungeklärt. Diese lassen sich anhand der obigen Erörterungen wie folgt präzisieren:

Bezüglich der einleitend formulierten Subforschungsfrage (a) nach dem Zusammenhang zwischen Bildungstheorien und dem Bildungsverständnis der deutschen Öffentlichen Bibliotheken ist noch ungeklärt, ob die Einrichtungen von Bildung ein eher traditionelles Verständnis, etwa im Sinne von Kultiviertheit, haben oder ob sie jüngeren Konnotationen wie dem Kompetenzkonzept größere Bedeutung zumessen. Dabei ist auch noch offen, ob Anschlüsse an bildungstheoretische Positionen das Ergebnis einer bewussten Auseinandersetzung darstellen. Obgleich bisher allgemein von Öffentlichen Bibliotheken die Rede war, ist angesichts ihrer Vielfalt, wie sie in Kapitel 4.1. dargelegt wurde, nicht davon auszugehen, dass diese Fragen zu konsensuellen Antworten führen. Interessant ist demnach, ob sich, Bezug nehmend auf die zweite zentrale Subfrage (b) dieser Arbeit, eine Relation zwischen dem Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken und deren struktureller Verortung aufzeigen lässt. Hinsichtlich der dritten zentralen Subfrage (c), die den Zusammenhang zwischen Digitalisierungsprozessen und dem bibliothekarischen Bildungsverständnis thematisiert, ist noch zu klären, inwiefern die Digitale Revolution mit der Bildungsauffassung der Einrichtungen und ihrer Praxis verbunden ist.

6. Quantitative Erhebung: Forschungsdesign und Methode

Die vorangegangenen Kapitel zwei bis fünf eröffneten auf literaturgestützt-theoretischer Ebene einen Blick auf die Berührungspunkte zwischen bildungstheoretischen Positionen und Öffentlichen Bibliotheken unter besonderer Berücksichtigung von Digitalisierungs- bzw. Mediatisierungsprozessen. Diese Betrachtungen verwiesen auf noch offene Fragen und lassen die Formulierung von Hypothesen zu. Selbige zu untersuchen ist der Anspruch der im folgenden Kapitel dargestellten empirischen Studie. Diese ist quantitativ angelegt, da das Anliegen nicht ist, neue Vermutungen aufzustellen, sondern aus dem literaturgestützten Teil dieser Arbeit deduzierbare Annahmen zu prüfen. Im Folgenden werden das Ziel, die Anlage, die Konzeption und die Durchführung der Untersuchung beschrieben.

6.1. Erkenntnisleitendes Interesse und Hypothesen

Ziel der empirischen Studie ist es demnach, zahlenbasierte sowie, mit gewissen Einschränkungen, generalisierbare Informationen zu den noch ungeklärten Aspekten des Bildungsverständnis und -ideal der deutschen Öffentlichen Bibliotheken betreffend zu erhalten. Zu diesem Zweck werden nun in einem ersten Schritt Hypothesen formuliert. Es handelt sich dabei um Aussagen, die, dem Erkenntnisinteresse entsprechend, einen deskriptiv-diagnostischen Fokus besitzen.

Nach den Ausführungen der bisherigen Kapitel sind, bezogen auf die erste zentrale Subfrage (a), die den Zusammenhang zwischen Bildungstheorien und dem Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland fokussiert, folgende Annahmen naheliegend: Es ist davon auszugehen, dass Öffentliche Bibliotheken, genau wie die anderen Teilnehmenden des Bildungsdiskurses, „Bildung“ mit diversen Sachverhalten assoziieren. Dies ist nicht zuletzt der konstatierten Vielschichtigkeit, Offenheit und semantischen Unschärfe des Bildungsbegriffs geschuldet. Ferner legt der in Kapitel 1.1. beschriebene Forschungsstand nahe, dass generell keine Auseinandersetzung mit Bildungsauffassungen auf theoretischer Basis seitens der Öffentlichen Bibliotheken erfolgt. Damit einhergehend lassen sich folgende Hypothesen formulieren:

- A. 1: Öffentliche Bibliotheken in Deutschland verwenden den Bildungsbegriff für unterschiedliche Sachverhalte und verbinden damit diverse Bedeutungen.
- A. 2: Öffentliche Bibliotheken in Deutschland setzen sich nicht bewusst mit ihrem Bildungsverständnis auseinander.

Die zweite Subfrage (b) ist mit der ersten eng verbunden. Sie bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen dem Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken und deren struktureller Verortung. Die zugehörigen Hypothesen basieren primär auf den Ausführungen in Kapitel 4.1. die Bibliothekstypologie betreffend. Hier wurde auf die Heterogenität der Öffentlichen Bibliotheken Deutschlands hingewiesen. Diese Unterschiedlichkeit, so die naheliegende Annahme, schlägt sich in deren zentralen Handlungsfeldern nieder. Plausibel erscheint weiterhin die Vermutung, dass die Bildungsauffassung Öffentlicher Bibliotheken einerseits mit deren historisch gewordenem Selbstverständnis, wie es in Kapitel 4.3.

dargelegt wurde, und andererseits mit ermöglichenden bzw. begrenzenden Rahmenbedingungen, unter denen die Einrichtungen agieren, zusammenhängt. Konkret lauten die der zweiten Subfrage zugehörigen Hypothesen damit wie folgt:

- B. 1: Es gibt kein einheitliches, homogenes Bildungsverständnis oder -ideal der Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland.
- B. 2: Es gibt Ähnlichkeiten bzw. Übereinstimmungen zwischen der Bildungsauffassung Öffentlicher Bibliotheken und dem Selbstverständnis der Einrichtungen.
- B. 3: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Bildungsauffassung der deutschen Öffentlichen Bibliotheken und der Größe des jeweiligen Versorgungsbereiches.

Auch der dritten Subfrage (c), die den Zusammenhang zwischen Digitalisierungsprozessen und der Auslegung des Bildungsbegriffs seitens Öffentlicher Bibliotheken fokussiert, lassen sich Hypothesen zuordnen. Diese ergeben sich zum einen daraus, dass sich die Einrichtungen, in Anbetracht der Risikofelder, die Neue Medien bergen und von denen einige in Kapitel 3.6. benannt wurden, in der Pflicht sehen, die Menschen bei der Bewältigung der hiermit verbundenen Herausforderungen zu unterstützen. Denn das entspricht ihrem beruflichen Ethos (vgl. Kap. 4.3.). Ihren Bildungsauftrag, so darf angenommen werden, erfüllen die Öffentlichen Bibliotheken im Zuge des Digitalen Wandels also insbesondere durch Angebote zur Stärkung von Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien. Hiermit verbindet sich die These eines eher instrumentellen, das heißt technik- bzw. kompetenzzentrierenden Verständnisses des Digitalen bzw. von Digitaler Bildung. Damit einhergehend ist davon auszugehen, dass eine transinstrumentelle Auffassung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, so etwa als Erfahrungsräume oder als Plattformen der Identitätsarbeit, dahingegen zurücktritt. Angesichts ihrer ungesicherten Existenz ist darüber hinaus anzunehmen, dass sich diverse Einrichtungen auf ihre Leistungen im Bereich digitaler Kompetenzförderung berufen, um sich gegenüber den Trägern zu legitimieren. Die Hypothesen der dritten Subfrage lassen sich daher folgendermaßen formulieren:

- C. 1: Öffentliche Bibliotheken in Deutschland begreifen Bildung als etwas, das den Menschen dabei hilft, die Herausforderungen des Digitalen Wandels zu bewältigen.
- C. 2: Öffentliche Bibliotheken in Deutschland begreifen das Digitale primär als etwas Instrumentelles.
- C. 3: Öffentliche Bibliotheken in Deutschland betonen gegenüber ihren Trägern ihre Leistungen im Bereich digitaler Kompetenzen, um ihre Bildungsfunktion und damit ihre Relevanz zu unterstreichen.

6.2. Untersuchungsgegenstand und Planung der Auswahl

Nachdem vorangehend die zu überprüfenden Hypothesen benannt wurden, gilt es nun, den Untersuchungsgegenstand genauer zu bestimmen. Da die Studie ihren Fokus auf das Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland richtet, ist demnach erstens zu beschreiben, welche Datengrundlage zur Ermittlung der Grundgesamtheit herangezogen wird. Zweitens ist zu spezifizieren, welche Voraussetzungen die Einrichtungen erfüllen müssen, um in der Studie berücksichtigt zu werden.

Bezogen auf den erstgenannten Punkt ist festzustellen, dass die vom Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen (hbz) verantwortete Deutsche Bibliotheksstatistik (DBS) eine geeignete Datenquelle darstellt. Methodenkritisch ist zwar anzumerken, dass es sich dabei nicht um ein vollständiges Verzeichnis handelt, da es im deutschen Bibliothekswesen keine Statistikpflicht gibt und die Meldung von Daten auf freiwilliger Basis erfolgt (vgl. Seefeldt/Syré 2017, S. 59f.; Wimmer 2018, S. 90). Dass wie in diesem Fall Zielpopulation und Auswahlgrundlage nicht identisch sind, stellt in der Forschungspraxis jedoch den Regelfall dar (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 295). Zudem, so Foltin und Poll (2019, S. 7), liegt die Quote der Öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken, die an der DBS teilnehmen, bei ca. 90 % pro Jahr. Sie ist also relativ hoch.

Insgesamt weist die DBS über 8.000 Standorte Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland nach (vgl. hbz 2021). Bezugnehmend auf die Darstellungen in Kapitel 4.1.1. ist jedoch anzumerken, dass darunter verschiedenste Einrichtungen subsumiert werden. Angesichts dieser Heterogenität scheinen weitere Einschränkungen der Zielpopulation angebracht. Es wird folglich festgelegt, nur solche Einrichtungen als Element der Grundgesamtheit zu betrachten, die in der DBS explizit mit den Bibliothekstypen „Öffentliche Bibliothek“, „Ergänzungsbibliothek“, „Musikbibliothek“ sowie „Fahrbibliothek“ gelistet sind. Exkludiert sind zum Beispiel bestimmte Spezialbibliotheken. Diese Einschränkung wird, wie bereits angedeutet, bewusst getroffen, da sich solche Einrichtungen nicht an die allgemeine Bevölkerung richten, sondern per definitionem bestimmten Zwecksetzungen und Zielgruppen dienen. Sie unterscheiden sich damit in ihren strukturellen Bedingtheiten vom Gros der Öffentlichen Bibliotheken, sodass eine gemeinsame Betrachtung mit diesen nicht sinnvoll erscheint. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass aus forschungspragmatischen Gründen generell ein formales Vorgehen, das heißt eine strikte Orientierung an den in der DBS verzeichneten Zuordnungen und Aufteilungen erfolgte. Das bedeutet zum Beispiel, dass kombinierte Einrichtungen, so etwa Standorte, die als Stadt- und Schulbücherei zugleich fungieren, nur dann als Elemente der Grundgesamtheit galten, wenn sie in der DBS mit einem der oben genannten Bibliothekstypen registriert sind. Die Kreisergänzungsbibliotheken, von denen es in Deutschland recht wenige gibt, wurden in die Auswahlgrundlage miteinbezogen, obgleich diese nicht immer Publikumsverkehr haben. Denn auch das Tätigkeitsfeld des Bestandsmanagements eignet sich dazu, das bibliothekarische Bildungsverständnis zu beleuchten. Neben dem Bibliothekstypus erfolgte eine weitere Einschränkung dahingehend, nur Einrichtungen mit hauptamtlicher Leitung zu berücksichtigen. Dahinter steht der

Gedanke, dass es einen Einfluss auf das institutionelle Selbstverständnis haben könnte, ob eine Bibliothek als Hauptberuf geleitet und geführt wird oder nicht.

Basierend auf den vorigen Erläuterungen lässt sich der Untersuchungsgegenstand nun in Zahlen erfassen: Es handelt sich, wenn Haupt- und Zweigstellen nur jeweils ein Mal gezählt werden, um 1919 Einrichtungen².

6.3. Erhebungsmethode

Während die oben stehenden Ausführungen zu den Hypothesen bzw. zum Untersuchungsgegenstand verdeutlichen, was die Studie ermitteln soll, ist nun zu klären, auf welche Weise dies zu geschehen hat. Bereits in Kapitel 1.4. wurde diesbezüglich darauf hingewiesen, dass es sinnvoll erscheint, eine Befragung durchzuführen, um die interessierenden Sachverhalte zu untersuchen. Die Indikation der Methode ergibt sich, wie daselbst bereits angedeutet wurde sowie in Anschluss an Burzan (2015, S. 93), Lederer (2020, S. 154) wie auch an Döring und Bortz (2016, S. 398) daraus, dass sich das Erkenntnisinteresse auf Aspekte bezieht, die sich durch andere Verfahren nur schwer ergründen lassen, wie etwa Haltungen, Einstellungen etc. Obgleich die Befragung als Methode insofern als am besten geeignet erscheint, um das Erkenntnisinteresse zu befriedigen, birgt selbige auch Risiken und Schwächen. Burzan (2015, S. 93) etwa weist auf die Problematik hin, Fragen angemessen zu operationalisieren. Döring und Bortz (2016, S. 399) geben zu bedenken, dass forschungsethische Kriterien einzuhalten sind. Die Herausforderungen bzw. Schwächen der Methode kommen also an unterschiedlichen Stellen im Forschungsprozess zum Tragen und es gilt, diesen angemessen zu begegnen. Nur so lassen sich die Vorzüge der Befragungstechnik voll ausschöpfen. Auf welche Weise im Kontext der vorliegenden Arbeit versucht wurde, die Risiken der Befragungsmethode zu minimieren, ist in den entsprechenden nachfolgenden Kapiteln genauer beschrieben.

6.3.1. Stichprobe

Bisher wurde noch nicht thematisiert, ob alle Einrichtungen befragt werden sollen oder nur ein Teil davon. Die vorigen Erörterungen zeigen nun, dass die Größe der Grundgesamtheit gegen eine Vollerhebung spricht. Daher ist eine Stichprobe zu bilden. Zur Berechnung des Umfangs derselben wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Sample Size Calculator des Australian Bureau of Statistics³ verwendet. Die Abfrage erfolgte mit dem Wert „1919“ für die Grundgesamtheit („Population Size“). Bibliothekssysteme, die Standorte bzw. Zweigstellen inkludieren, wurden also nur ein Mal gezählt. Dieses Verfahren soll nach Möglichkeit dafür sorgen, dass nicht mehrere Einrichtungen desselben Systems befragt werden, sondern diverse Bibliotheken Bestandteil der Stichprobe sind. Zusätzlich wurden Standardwerte genutzt, namentlich für „Confidence Level“ 95 %, für „Proportion“ 0,5 und für den „Confidence Interval“ 0,05. Um diese Präzision zu erreichen, wäre ein Mindeststichprobenumfang von $n = 321$ erforderlich. Allerdings ist davon auszugehen, dass nicht alle

² Die Abfrage wurde am 28.08.22 für das Berichtsjahr 2021 durchgeführt.

³ Die Abfrage wurde am 28.08.22 durchgeführt.

ausgewählten Einrichtungen an der Befragung teilnehmen. Der Stichprobenumfang wurde daher auf $n = 680$ vergrößert. Auf diese Weise ließen sich selbst bei einer geringen Ausschöpfungsquote von 30 % bis 40 % noch relativ präzise Aussagen treffen.

Um annähernd generalisierbare Ergebnisse zu erzielen, muss eine zufallsgesteuerte Auswahl der Merkmalsträger erfolgen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit bietet sich dafür die Ziehung einer proportional geschichteten Stichprobe an. Das liegt vor allem darin begründet, dass, mit Blick auf Hypothese B. 3, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Bildungsauffassungen und der Größe des jeweiligen Versorgungsbereiches eruiert werden sollen. Die Schichtung stellt sicher, dass die interessierenden „Gruppen in der Stichprobe verlässlich repräsentiert sind“ (Kromrey/Roose/Strübing 2016, S. 287). In Anbetracht dessen erfolgte die Bildung der Stichprobe wie folgt: Zunächst wurden mithilfe der DBS Listen für Teilgruppen erstellt⁴. Auf diese Weise konnten die Größen N der jeweiligen Teilpopulationen ermittelt, deren Anteil an der Grundgesamtheit⁵ berechnet und daraus schließlich die Anzahl der zu ziehenden Fälle eruiert werden (s. Tab. 1):

Tab. 1: Teilpopulationen, Grundgesamtheit und Stichprobe. Quelle: Eigene Darst.

Teilpopulationen	Grundgesamtheit		Stichprobe	
	N	Anteil an der Grundgesamtheit	n	Anteil an der Gesamtstichprobe
VB: 100.000 und mehr EW \triangleq dbv-Sektionen 1, 2	103	5,4 %	37	5,4 %
VB: 50.000 – unter 100.000 EW \triangleq dbv-Sektion 3a	117	6,1 %	41	6,1 %
VB: Unter 50.000 EW \triangleq dbv-Sektion 3b	1699	88,5 %	602	88,5 %
Summe	1919	100 %	680	100 %

VB = Versorgungsbereich. EW = Einwohner*innen. Es ist zu beachten, dass es sich bei der Verbindung von dbv-Sektionen mit Versorgungsbereichen um eine intellektuelle Zuordnung handelt, da nicht alle Bibliotheken auch dbv-Mitglieder sind.
Die Teilstichproben n wurden auf ganze Zahlen, Prozentwerte auf eine Nachkommastelle gerundet.

Das Verhältnis der Teilstichproben n (s. Spalten „Anteil“) zur Gesamtstichprobe (680) entspricht damit der Verteilung der Schichten N in der gesamten Zielpopulation (1919).

Die Listen wurden als durchnummerierte Excel-Tabellen aus der DBS exportiert. Für jede Teilpopulation wurden sodann mithilfe des Zufallszahlengenerators random.org⁶ die jeweils zu untersuchenden Elemente bestimmt.

6.3.2. Form der Erhebung

Ein weiterer noch zu klärender Aspekt bezieht sich auf die Frage, ob die Erhebung telefonisch, schriftlich oder persönlich erfolgen sollte. Jedes dieser Verfahren besitzt spezifische Vorzüge und Nachteile. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann die Erhebung mittels

⁴ Die Abfragen wurden am 29.08.22 für das Berichtsjahr 2021 durchgeführt.

⁵ Gemeint ist die Erhebungsgrundgesamtheit, also „diejenige Gesamtheit von Fällen, aus der *faktisch* (Hervorh. i. Orig.) die Stichprobe gezogen wird“ (Kromrey/Roose/Strübing 2016, S. 258). Hier und im Folgenden wird aus pragmatischen Gründen der Begriff „Grundgesamtheit“ verwendet, da, wie in Kapitel 6.2. bereits erwähnt, die Auswahlgrundlage die Population gut abdecken dürfte.

⁶ Die Abfragen wurden am 29.08.22 durchgeführt.

eines standardisierten Online-Fragebogens als der sinnvollste Weg gelten, um die beschriebenen Hypothesen zu überprüfen. Dafür lassen sich mehrere Gründe anführen.

So ist zunächst zu beachten, dass schriftbasierte Erhebungen gegenüber persönlichen Befragungen bestimmte positive Methodeneffekte zeigen. Dazu gehört beispielsweise, dass das Ausfüllen von Fragebögen seitens der Proband*innen als diskreter bzw. anonymer empfunden wird als ein persönliches Gespräch (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 398). Im Idealfall reduziert dieses verstärkte Anonymitätsempfinden die Tendenz, sozial erwünschte Antworten zu geben, das heißt, es sind offenere und ehrlichere Stellungnahmen der Befragten zu erwarten (vgl. Taddicken 2009a, S. 94; 2009b). Die Standardisierung des Erhebungsinstrumentes erhöht zudem die Objektivität der Vorgehensweise und verbessert die Vergleichbarkeit der Datenbestände (vgl. Burzan 2015, S. 22). Ein weiterer Vorzug schriftbasierter gegenüber Face-to-face- und telefonischen Interviews liegt in der zeitlichen sowie räumlichen Flexibilität (vgl. Wagner-Schelewsky/Hering 2019, S. 788). Erstere bezieht sich darauf, dass die Teilnehmenden selbst entscheiden, wann sowie in welchem Tempo sie den Fragebogen ausfüllen, was bestenfalls dazu führt, dass sie sich für die Bearbeitung mehr Zeit nehmen und reflektiertere Antworten geben (vgl. Brake 2009, S. 409). Telefonische Gespräche können bei den Befragten dagegen ein Gefühl von Zeitdruck auslösen (vgl. Rauchmann 2009, S. 323). Die räumliche Flexibilität bezieht sich darauf, dass sich mittels schriftbasierter Erhebungen auch dezentral angesiedelte Adressat*innen, wie etwa die über das gesamte Bundesgebiet verstreuten Öffentlichen Bibliotheken, gut erreichen lassen.

Internetbasierte Umfragen besitzen neben den angesprochenen allgemeinen Vorteilen schriftbasierter Erhebungsverfahren noch weitere Vorzüge, die im Kontext der vorliegenden Arbeit zum Tragen kommen. Hervorzuheben ist hier die schnelle und unkomplizierte Erreichbarkeit der Respondent*innen im Rahmen eines vertretbaren Zeit- und Kostenaufwandes (vgl. Brake/Weber 2009, S. 427). Auch die Auswertung fällt leichter, da die Daten bereits in computerbasierter Form vorliegen (vgl. Rauchmann 2009, S. 323). Ebenfalls ist mit Brake und Weber (2009, S. 428) positiv anzumerken, dass Online-Befragungen anders als handschriftlich auszufüllende Fragebögen den Teilnehmenden nicht gestatten, Antwortkreuze zum Beispiel zwischen Felder zu setzen.

Generell funktionieren schrift- bzw. internetbasierte Erhebungen dabei nur unter bestimmten Bedingungen. So müssen die Befragten beispielsweise die Kompetenzen besitzen, um einen Fragebogen zu befüllen (vgl. Brake 2009, S. 394). Auch benötigen die Adressat*innen zu ihrer Ansprechbarkeit E-Mailadressen bzw. müssen selbige zu ermitteln sein (vgl. Heckel 2003, S. 94; Maurer/Jandura 2009, S. 64). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit darf davon ausgegangen werden, dass die genannten Voraussetzungen weitgehend gegeben sind. Denn schließlich sind viele bibliothekarische Arbeitsprozesse nur unter Zuhilfenahme von Computertechnologie praktikabel. Ein weitflächiger Zugang zum Internet ist damit anzunehmen. Da die Stärkung von Medien- und Informationskompetenz zudem die Profession Bibliotheksbeschäftigter auszeichnet, darf ferner die Befähigung, an einer Online-Umfrage teilzunehmen, vorausgesetzt werden. Was die Erreichbarkeit betrifft, ist festzuhalten, dass

viele Bibliotheken E-Mailadressen eingerichtet haben oder sich über die jeweiligen Träger kontaktieren lassen.

Trotz der erläuterten Vorzüge schrift- bzw. internetbasierter Erhebungen bringen selbige auch Nachteile mit sich. Zu nennen ist hier zunächst das Risiko einer geringen Rücklaufquote (vgl. Burzan 2015, S. 94f.). Ein weiterer Nachteil schriftlicher Befragungen liegt in ihrer Natur als reaktives Erhebungsinstrument: Dass sich die Teilnehmenden ihrer Situation bewusst sind, birgt Verzerrungsgefahren (vgl. Burzan 2015, S. 93). Das Antwortverhalten kann zudem durch die Kontextbedingungen beeinflusst werden, die sich jedoch mangels sozialer Präsenz des Forschenden nicht kontrollieren lassen (vgl. Brake 2009, S. 409; Fühles-Ubach 2013, S. 100). Auch kann bei Verständnisproblemen nur bedingt, das heißt mit Zeitverzug, Hilfestellung geleistet werden (vgl. Brake 2009, S. 410; Döring/Bortz 2016, S. 399; Rauchmann 2009, S. 323).

Insgesamt zeichnen sich internetgestützte Erhebungsverfahren somit durch eine hohe Flexibilität, Kosten- und Zeitökonomie, bestimmte positive Methodeneffekte sowie die Möglichkeit, Daten computergestützt zu verarbeiten, aus. Den Nachteilen der Methode wie der Gefahr von Non-Response, einer Beeinflussung des Antwortverhaltens durch den Erhebungskontext etc. kann durch verschiedene Maßnahmen entgegengewirkt werden. Dazu gehören etwa die umsichtige Konzeption des Fragebogens sowie die Durchführung eines Pretests.

6.3.3. Konzeption des Fragebogens

Basierend auf diesen Vorüberlegungen konnte der Fragebogen als Erhebungsinstrument entwickelt werden. Ein erster Entwurf desselben wurde von September bis November 2022 einem Funktions- und einem Pretest unterzogen. In Bezug auf letzteren füllten fünf, der Forscherin zum Großteil persönlich bekannte und mit dem Bibliothekswesen vertraute bzw. in diesem Bereich aktiv tätige Personen den Fragebogen online aus. Die Rückmeldungen bezogen sich insbesondere auf die Verständlichkeit der Formulierungen, die Anordnung der Fragen sowie auf die Bearbeitungszeit. Anhand dessen erfolgte eine Überarbeitung des Erhebungsinstrumentes. Zusätzlich wurde der Fragebogen mithilfe des Fragebewertungssystems (FBS) nach Faulbaum, Prüfer und Rexroth (2009) evaluiert bzw. optimiert. Abweichungen von den Empfehlungen des FBS erfolgten in begründeten Fällen. So konnte etwa die Forderung, pro Frage nur einen Sachverhalt anzusprechen, nicht realisiert werden. Denn dadurch hätte sich der Umfang des Fragebogens stark vergrößert und damit das Risiko von Abbruchquoten erhöht. Zudem besteht die Gefahr, dass die kognitiven Ressourcen der Respondent*innen bereits erschöpft sind, wenn sie die Antwortalternativen im hinteren Teil einer Liste bearbeiten sollen (vgl. Schwarz/Hippler/Noelle-Neumann 1989, S. 28). Einzelne Aspekte mit einem engen thematischen Bezug, so etwa das Item „Skepsis, Kritik und Reflexivität“ wurden daher zusammengefasst, um die Zusammenstellung von Items nicht zu umfangreich werden zu lassen.

Der finale Fragebogen umfasst somit 21 Seiten. Die eigentlichen Themen werden dabei von einem einführenden Teil und einem abschließenden Abschnitt umrahmt (s. Anhang

13.1.2.). Das Ausfüllen des Fragebogens war nur möglich, wenn die Einstiegsfrage „Ja, ich möchte an der Befragung teilnehmen“, die auf die Informationen zu rechtlichen Aspekten und zum Datenschutz folgte, positiv beantwortet wurde. Untenstehende Übersicht (Tab. 2) verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Themenbereichen, Items und Funktionen der Fragen.

Tab. 2: Struktur des Fragebogens. Quelle: Eigene Darst.

Fragebo- genseite	Inhalt und Bezugsrahmen	Funktion der Fragebogenelemente
1 – 3	Einführung: Vorstellung der Studie, Ausfüllanleitung, Datenschutz und Rechtliches	Information der Teilnehmenden, Motivation und Einführung ins Thema
4	Relevanz von Bildung als bibliothekarisches Handlungsfeld	Hinführung zum Thema, leichter Einstieg und Überprüfung der Hypothese B. 2
5, 6	Verwendung des Bildungsbegriffs	Überprüfung der Hypothesen A. 1, B. 1, B. 2 und B. 3
7	Bibliotheksprofil	Überprüfung der Hypothesen B. 2 und C. 3
8	Vorgehen zur Ausgestaltung von Bildung als Handlungsfeld	Überprüfung der Hypothese A. 2
9	Bildungspotenzial bibliothekarischer Angebote	Überprüfung der Hypothesen A. 1, A. 2, B. 1, B. 2 und B. 3
10	Aspekte im Zusammenhang mit bzw. Teilelemente von Bildung	Überprüfung der Hypothesen A. 1, B. 1, B. 2 und B. 3
11 – 14	Trägerschaft	Überprüfung der Hypothese C. 3
15, 16	Individuelle und gesellschaftliche Bedeutung von Bildung	Überprüfung der Hypothesen A. 1, B. 1, B. 2, B. 3 und C. 1
17, 18	Verwendung des Begriffs der Digitalen Bildung	Überprüfung der Hypothese C. 2
19	Größe des Versorgungsbereiches	Überprüfung der Hypothese B. 3
20	Anmerkungen	Ermöglichen eines Feedbacks bzw. von Ergänzungen der Teilnehmenden
21	Verabschiedung	Abschluss

Insgesamt besitzt der Fragebogen eine sachlogische Struktur. Zu Anfang sind Fragen zur konkreten Praxis in den Einrichtungen platziert, um das Thema zugänglicher zu machen. Dem schließen sich Items an, die sich auf das bibliothekarische Verständnis von Bildung beziehen. Spezifischere Aspekte, so etwa Fragen zum Digitalen Wandel oder dem Versorgungsbereich, finden sich indes am Ende des Fragebogens. Generell wurde darauf geachtet, Ausstrahlungs- bzw. Konsistenzeffekte zu vermeiden. Darunter ist zu verstehen, dass Befragte von vorangegangenen Items beeinflusst werden bzw. ihre Antworten an vorherige Aussagen anpassen (vgl. Faulbaum/Prüfer/Rexroth 2009, S. 76; Fühles-Ubach 2013, S. 106). Entsprechend folgt beispielsweise die Frage nach den Teilelementen von Bildung nicht direkt auf den Themenbereich zur Verwendung des Bildungsbegriffs. Um den Respondent*innen die Orientierung zu erleichtern, sind ferner, wie Fietz und Friedrichs (2019, S. 817) vorschlagen, zwischen den Fragen Überleitungen eingefügt. Die Items bzw. Indikatoren basieren dabei auf den im zweiten Kapitel herausgearbeiteten zentralen Elementen verschiedener bildungstheoretischer Positionen. Sie lehnen sich des Weiteren zum Teil an die wenigen existierenden Studien zu den Auslegungen des Bildungsbegriffs an. Es handelt sich hier konkret um die bereits einleitend erwähnten Arbeiten von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966), Schlömerkemper (1988; 1991) sowie von Barz und Tippelt (2004). Die

Fragen zur Bibliotheksprofilierung basieren ferner partiell auf den Ansätzen der Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2016). Zur Steigerung der Validität wurde in Anlehnung an Schumann (2019, S. 42) darauf geachtet, Items auszuwählen, die alle interessierenden Sachverhalte möglichst erschöpfend und umfassend repräsentieren. Einer Differenzierung Schumanns (2019, S. 52f.) folgend, enthält das Erhebungsinstrument vor allem Fragen zu Überzeugungen, Einstellungen, Werthaltungen sowie Verhaltensweisen. Die Respondent*innen wurden demnach primär um ihre Einschätzungen und wertende Urteile zu bildungs- bzw. bibliotheksbezogenen Fragestellungen, aber auch um Auskünfte ihre bibliothekarische Praxis betreffend gebeten. Die Befragten sollten dabei als Repräsentant*innen ihrer jeweiligen Bibliothek antworten. Im Fokus stand demnach die Ermittlung der institutionellen Haltung und nicht die persönlich-individuelle Ansicht der Respondent*innen. Zur Erfassung der interessierenden Sachverhalte integriert der Fragebogen sowohl offene als auch geschlossene Fragen. Erstere gelten als anspruchsvoller, da sie das Erinnerungsvermögen beanspruchen, wohingegen beispielsweise das simplere Ja/Nein-Format lediglich ein Wiedererkennen erfordert (vgl. Lamnek 2001, S. 292; Raithel 2008, S. 69). Um die Befragten mental zu entlasten und das Risiko von Abbrüchen zu verringern, finden sich offene Antwortoptionen als Kategorie „Sonstiges“, die beispielsweise Rating-Skalen ergänzt. Derlei Hybridfragen erlauben es, Raithel (2008, S. 70) folgend, gleichzeitig Hypothesen zu prüfen als auch einen heuristischen Erkenntnisgewinn zu erzielen.

Den Empfehlungen von Atteslander (2010, S. 156f.), der sich wiederum unter anderem auf Schnell bezieht, sowie von Brake (2009, S. 398f.), Lederer (2020, S. 164f.), Porst (2019) wie auch von Döring und Bortz (2016, S. 403) folgend, sind die Formulierungen möglichst klar, verständlich, wertneutral und nicht suggestiv gehalten. Hier ist erneut auf die Relevanz der Pretestphase hinzuweisen, die auch dazu diente, stilistisch-sprachliche Aspekte zu evaluieren. Die Optimierung der Fragen hatte insbesondere zum Ziel, die Gefahr von Abbrüchen durch eine zu hohe mentale Belastung bzw. von Antwortverzerrungen durch Missverständnisse zu verringern. Um Zustimmungstendenzen zu vermeiden, sind die Fragen zudem, angelehnt an Atteslander (2010, S. 156f.) sowie an Fietz und Friedrichs (2019, S. 820), ausbalanciert, das heißt, sie enthalten positive wie auch negative Antwortoptionen. Selbige betreffend ist ferner hervorzuheben, dass diese häufig eine Alternative in der Mitte („Teils / teils“) beinhalten. Zwar, so Lamnek (2001, S. 296), birgt diese Form der Gestaltung die Gefahr, dass die Respondent*innen besagte Kategorie wählen, wenn sie zum Beispiel einfach unsicher sind. Allerdings ist dem mit Schumann (2019, S. 70) entgegenzuhalten, dass, wenn eine befragte Person gezwungen ist, sich für eine bestimmte Tendenz zu entscheiden, der Befund verfälscht wird. Aus demselben Grund enthalten die Antwortalternativen eine Option „Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen“. Dies ermöglicht es meinungslosen Befragten, sich korrekt zu äußern. In Anlehnung an Raithel (2008, S. 69) sind die Antwortvorgaben möglichst disjunkt und erschöpfend gehalten. Sie sind außerdem, einer Empfehlung Schumanns (2019, S. 75) entsprechend, genauso wie die Frageformate

einheitlich und konsistent gestaltet, um die kognitive Belastung der Respondent*innen gering zu halten.

Die technische Umsetzung erfolgte durch die Software SoSci Survey. Es handelt sich dabei um ein cloudbasiertes Tool, das ursprünglich an der Ludwig-Maximilians-Universität in München entwickelt und später privat weitergeführt wurde (vgl. Leiner o. J.b). Der Einsatz von SoSci Survey bot sich aus mehreren Gründen an: So verfügt die Software über alle für die Erhebung benötigten Funktionen und ist ohne tiefgehende IT-Kenntnisse bedienbar. Der Fragebogen wurde technisch möglichst simpel gehalten. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass eine Bearbeitung auf unterschiedlichen Geräten und mit verschiedenen Systemen problemlos sowie in nahezu gleicher Darstellung erfolgt. Dies ist mit Blick auf die „Gleichheit der technischen Bedingungen“ (Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute (ADM) et al. 2001, S. 4) bzw. hinsichtlich des Gütekriteriums der Durchführungsobjektivität relevant (vgl. Welker 2021, S. 68).

6.4. Durchführung der Online-Umfrage

Die oben beschriebene Softwarelösung SoSci Survey erlaubt das Versenden von Serienmails. Diese Funktion wurde genutzt, um am 15.11.22 die zufällig ausgewählten Öffentlichen Bibliotheken zu kontaktieren⁷. Die angeschriebenen Einrichtungen erhielten eine Einladungsmail mit einem personalisierten Link zum Fragebogen (s. Anhang 13.1.1.). Dies diente dazu, Mehrfachteilnahmen zu verhindern. Bibliotheken, denen laut SoSci Survey keine E-Mail zugestellt werden konnte, wurde ihr Zugangscodes zu einem späteren Zeitpunkt direkt über den Universitäts-Mailaccount der Forscherin zugesandt. Die Kontaktdaten entstammten dabei frei zugänglichen Quellen, so zum Beispiel den Homepages der jeweiligen Bibliotheken oder anderen öffentlich zugänglichen Adressverzeichnissen (s. digitalen Anhang). Einige Tage nach Freischaltung des Fragebogens stagnierte der Rücklauf. Aus diesem Grund wurde das Vorgehen angepasst: Alle Bibliotheken, die laut SoSci Survey den Fragebogen noch nicht aufgerufen hatten, wurden telefonisch kontaktiert und um ihre Mitwirkung gebeten, wobei jeweils maximal zwei Anrufversuche erfolgten. Einrichtungen, die eine Teilnahme nicht von vornherein ablehnten, erhielten sodann eine erneute Einladung zur Umfrage über den Universitäts-Mailaccount der Forscherin (s. Anhang 13.1.1.)⁸. Den Bibliotheken wurden auf diesem Weg auch neue Zugangsschlüssel für den Fragebogen übermittelt, da nicht einsehbar war, welche sie ursprünglich über die Serienmail erhalten hatten. Um Mehrfachteilnahmen zu verhindern, waren zuvor alle früheren Zugangscodes deaktiviert worden.⁹ Auch Bibliotheken, die den Fragebogen aufgerufen hatten, ohne die letzte Seite zu erreichen, wurde ein neuer Teilnahmelink zugesandt. Da diese

⁷ Es handelte sich um 679 Bibliotheken, da eine Einrichtung versehentlich nicht in den E-Mailverteiler mitaufgenommen wurde. Hier erfolgten die Kontaktaufnahme und die Einladung zu einem späteren Zeitpunkt.

⁸ Im Anhang der Dissertation sind die E-Mailadressen, die für die Einladungen genutzt wurden, aus Gründen des Datenschutzes nicht hinterlegt.

⁹ Das Aufrufen eines ungültigen Links führte zu einer Seite mit dem Hinweis „Zugriff verweigert“ und den Kontaktdaten der Forscherin. So konnten Bibliotheken auch von sich aus neue Zugangscodes anfordern. Dies kam allerdings sehr selten vor, so etwa, als die neuen Teilnehmerschlüssel noch nicht vollständig versendet worden waren.

Einrichtungen den Fragebogen ja zur Kenntnis genommen hatten und es entsprechend nicht sinnvoll erschien, sie erneut auf die Befragung aufmerksam zu machen, blieb eine telefonische Kontaktaufnahme hier in der Regel aus. Die Erhebung erfolgte dabei anonym. Das heißt, dass eine Zuordnung von Kontaktdaten zu den Antworten durch entsprechende Einstellungen in SoSci Survey verunmöglicht wurde. Ferner galten Merkmale wie Geschlecht, Alter etc. als irrelevant, da die Teilnehmenden möglichst die Sicht ihrer Bibliothek und nicht ihre persönliche Meinung wiedergeben sollten (vgl. Kap. 6.3.3.). Solche Kategorien, anhand derer sich Respondent*innen hätten identifizieren lassen, wurden demnach gar nicht erst erfragt. Insgesamt war die Teilnahme an der Befragung vom 15.11.22 bis zum 20.12.22 möglich.

6.5. Datenaufbereitung und Rücklauf

Nach Ablauf der Feldzeit galt es zunächst, die erhobenen Daten zu organisieren und aufzubereiten. Selbige wurden dazu als Erstes in SPSS, die Software zur Auswertung, importiert. Die Daten lagen hierfür bereits in maschinenlesbarer Form vor. Denn SoSci Survey setzt textliche Antworten wie „Ja“ oder „stimme stark zu“ automatisiert in Zahlen um. Die Zuordnung der Codes zu Merkmalsausprägungen ist Anhang 13.1.3. zu entnehmen. Hervorzuheben ist, dass, angelehnt an Blasius und Baur (2019, S. 1382), für eine homomorphe Messung ordinal skalierte Variablen so vercodet wurden, dass sich in den zugeordneten Zahlenwerten die Rangfolge der verbalen Aussagen abbildet. So gehört beispielsweise die Ziffer eins zur Antwort „stimme nicht zu“, während die Zahl fünf für die Aussage „stimme stark zu“ steht. Fehlende Werte, so etwa bei unbeantworteten Fragen oder bei der Auswahl der Option „keine Angabe / kann ich nicht beurteilen“, sind mit negativen Zahlen vercodet bzw. durch leere Felder erkennbar. Der Masterdatensatz liegt der Dissertation als digitaler Anhang bei, ist jedoch insofern bereinigt, als alle Informationen, anhand derer Antworten Personen zugeordnet werden könnten, entfernt bzw. modifiziert worden sind. Gelöscht mit dem Hinweis [...] wurden also persönliche Informationen wie Eigennamen, die Respondent*innen in Anmerkungsfelder eingetragen hatten sowie Fälle, bei denen die Seriennummer nicht in den Status „anonymous“¹⁰ gewechselt hatte. Für die eigentliche Auswertung wurden zudem Datensätze aus den diversen Testläufen entfernt. Gleiches galt für alle Fälle, bei denen Respondent*innen die Befragung abgebrochen hatten, ohne die letzte Seite zu erreichen. Denn zum einen lagen auch ohne diese noch genug Daten vor, um statistische Verfahren anwenden zu können. Zum anderen verhinderte das Löschen abgebrochener Befragungen, dass Teilnehmende, die über den Zugangsschlüssel der Serienmail mit der Umfrage begonnen, aber erst mit dem zweiten zugeschickten Code das Ende des Fragebogens erreicht hatten, doppelt in die Auswertung eingehen konnten. Schließlich wurden noch die Datensätze entfernt, bei denen die Einstiegsfrage mit „nein, ich möchte an der Befragung nicht teilnehmen“ beantwortet worden war. Im Zuge der Datenbereinigung wurden insgesamt 69 Fälle gelöscht. Damit verblieben von den 338 eingegangenen noch 269

¹⁰ Das ist bei abgebrochenen Interviews der Fall. Diese wären allerdings ohnehin gelöscht worden, wie weiter unten im Text nachzulesen ist.

ausgefüllte Fragebögen für die weiteren Analysen. Der tatsächliche Rücklauf, verstanden als jene Fälle, die in die Auswertung eingehen können, lässt sich nun quantifizieren und beträgt insgesamt 39,6 %¹¹. Aufgefächert nach Teilpopulationen stellt sich dies wie folgt dar (s. Tab. 3):

Tab. 3: Rücklauf pro Teilpopulation. Quelle: Eigene Darst.

Teilpopulationen	Rücklauf (Fälle)	Ausschöpfungsquote pro Teilpopulation	Anteil an der Stichprobe
VB: 100.000 und mehr EW ≙ dbv-Sektionen 1, 2	16	43,2 %	5,9 % (angestrebt: 5,4 %)
VB: 50.000 – unter 100.000 EW ≙ dbv-Sektion 3a	23	56,1 %	8,6 % (angestrebt: 6,1 %)
VB: Unter 50.000 EW ≙ dbv-Sektion 3b	229	38 %	85,1 % (angestrebt: (88,5 %)
Summe	268 (+ ein Fall, bei dem die Frage nach dem Versorgungsbereich unbeantwortet blieb, der aber ansonsten ausgewertet werden konnte = 269)		
VB = Versorgungsbereich. EW = Einwohner*innen. Es ist zu beachten, dass es sich bei der Verbindung von dbv-Sektionen mit Versorgungsbereichen um eine intellektuelle Zuordnung handelt, da nicht alle Bibliotheken auch dbv-Mitglieder sind.			

Angelehnt an Raithel (2008, S. 30), mussten diese 269 Datensätze vor der Auswertung auf Plausibilität und Vollständigkeit geprüft werden. Um Fehler erkennen sowie korrigieren zu können, wurden daher unter anderem, wie von Lück und Landrock (2019, S. 467) empfohlen, die Häufigkeitsverteilungen der Variablen betrachtet, da sich so zum Beispiel unrealistische oder außerhalb des jeweils gültigen Bereichs liegende Werte identifizieren lassen. Ferner musste kontrolliert werden, ob die Filterführung korrekt funktioniert hatte und ob widersprüchliche Daten existierten. Die Ergebnisse dieser Überprüfungen sind in Anhang 13.1.4. variablenweise aufgelistet. Insgesamt ist festzuhalten, dass keinerlei ungültige Codierungen vorlagen. Die Filterführung erfolgte in allen Fällen korrekt. Allerdings fielen ungewöhnliche Verknüpfungen auf. Diese Datensätze wurden ebenfalls geprüft (vgl. Anhang 13.1.4.). Da nirgends ein Fehler nachzuweisen war, erfolgte, wie von Lück und Landrock (2019, S. 468) empfohlen, keine Löschung oder Änderung der betroffenen Sätze. Relevante Angaben aus Freitextfeldern sind ebenso Anhang 13.1.4. zu entnehmen.

6.6. Beurteilung der Daten

Als Nächstes galt es, die Qualität der Daten zu prüfen. Wie bereits in den vorigen Kapiteln geschildert, wurden schon vor Beginn der Feldzeit diverse Maßnahmen ergriffen, um den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität möglichst zu entsprechen. Dazu zählen etwa die Optimierung des Befragungsinstrumentes (vgl. Kap. 6.3.3.) oder die Form der Stichprobenziehung (vgl. Kap. 6.3.1.). Sobald die Daten vorlagen, ließen sich weitere Prüfungen mittels der Auswertungssoftware SPSS, die auch für alle weiteren Berechnungen

¹¹ Wie in der folgenden Tabelle wurde auf eine Nachkommastelle gerundet.

genutzt wurde, vornehmen. Dazu gehörte die Beurteilung der Reliabilität der Skalen anhand der Ermittlung von Cronbachs Alpha. Letzterer liegt bei nahezu allen Itembatterien deutlich über .6, was sich mit Walther (2023) sowie analog zu den Erklärungen bei Rabe, Meinhardt und Krey (2012, S. 307) als akzeptable bis gute Skalenqualität interpretieren lässt. Die Trennschärfe der Items liegt bis auf wenige Ausnahmen über .3. Sie ist also als gut einzuschätzen (vgl. Hemmerich o. J.).

Die externe Validität betreffend, die sich, so Döring und Bortz (2016, S. 95; S. 97; S. 102), auf die Verallgemeinerbarkeit von Studienergebnissen bzw. der daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen bezieht, ist Folgendes festzuhalten: Grundsätzlich sind, wie Schumann (2019, S. 247f.) darlegt, inferenzstatistische Verfahren dann durchführbar, wenn eine Zufallsauswahl vorliegt und Ausfälle nicht systematischer Natur sind. Sind diese Bedingungen erfüllt, lässt sich davon ausgehen, dass eine Stichprobe die Grundgesamtheit gut nachbildet, also repräsentativ ist (vgl. Hauptmanns 1999, S. 26). Tatsächlich erfolgte in der vorliegenden Studie die Auswahl der Respondent*innen, wie in Kapitel 6.3.1. beschrieben, per Zufallsverfahren. Ob, so Schumann (2019, S. 105), systematische Ausfälle vorliegen, das heißt Fälle, bei denen die Verweigerung der Teilnahme mit den zu erhebenden Merkmalen und deren Ausprägungen zusammenhängt, ist hingegen kaum empirisch überprüfbar. Hier gelte es, sich nach begründeten Vermutungen zu richten. In der vorliegenden Studie ist Non-Response aufgrund von Interviewereinflüssen weitgehend auszuschließen, da es sich um eine Online-Befragung handelte. Auch sind Teilnahmeverweigerungen aufgrund des Kommunikationsmodus unwahrscheinlich, da bei Bibliothekspersonal ob seiner Profession eine ausreichend hohe Medienkompetenz sowie ein Internetzugang vorausgesetzt werden können (vgl. Kap. 6.3.2.). In Anlehnung an Schumann (2019, S. 247) werden Ausfälle also als annähernd nicht-systematisch angesehen. Positiv hervorzuheben ist zudem, dass die Struktur des Stichprobenrücklaufs derjenigen der Population sehr ähnelt, wenn auch nicht völlig identisch mit dieser ist (vgl. Tab. 3).

Auf der anderen Seite ist die externe Validität durch mehrere Faktoren eingeschränkt: So ist zunächst zu beachten, dass sich Populationsparameter mittels der vorliegenden Fallzahl nicht mit der angestrebten Genauigkeit schätzen lassen. Der gegebene Stichprobenumfang ist jedoch für die weiteren Auswertungsverfahren und Analysen ausreichend. Grundsätzlich sind bei einem Konfidenzniveau von 95 % und dem vorhandenen Rücklauf von 269 Fällen Schätzungen mit einer durchschnittlichen Fehlerspanne von 6 % möglich¹². Allerdings haben nicht alle Respondent*innen jede Frage beantwortet. Solchermaßen entstandene Missing-Werte beeinträchtigen die Präzision der Befunde zusätzlich. Dennoch wurde entschieden, unvollständige Datensätze nicht zu imputieren, sondern zu belassen. Dadurch sollte vermieden werden, Werte in das Datenset aufzunehmen, die realiter womöglich nicht zustande gekommen wären (vgl. Walther 2022). Abschließend ist anzumerken, dass die

¹² Diese Berechnung wurde mithilfe des Konfidenzintervallrechners von SurveyMonkey am 10.02.23 durchgeführt. Sie dient allerdings nur der groben Orientierung. Die im weiteren Verlauf ausgewiesenen Konfidenzintervalle wurden in SPSS berechnet und basieren auf der Anzahl gültiger Fälle, die für die einzelnen Variablen jeweils vorliegen.

Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen, die sich konkret nur auf einzelne Teilpopulationen beziehen, diffizil wäre, da das Sample von den absoluten Zahlen her betrachtet nur wenige Bibliotheken mit mittleren und größeren Versorgungsbereichen enthält. Allerdings weist der Kruskal-Wallis-Test, der für ordinalskalierte Daten durchgeführt wurde, kaum bedeutende Divergenzen zwischen den Befragten Gruppen, also den nach der Größe ihres Versorgungsbereiches eingeteilten Bibliotheken, hinsichtlich ihres Antwortverhaltens aus. Lediglich bei den Kategorien Bibliotheksprofil, Relevanz von Bildung als Handlungsfeld und Trägerschaft lassen sich häufiger statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Stichprobenschichten beobachten. Der Chi-Quadrat-Test auf Unabhängigkeit, der für nominalskalierte Daten durchgeführt wurde, kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Hier werden nur vereinzelt signifikante Unterschiede zwischen den Befragten Gruppen ausgewiesen, so etwa in Bezug auf die Verwendung des Bildungsbegriffs. Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass verallgemeinernde Aussagen streng genommen nur für die Erhebungsgrundgesamtheit möglich sind. Gemeint sind damit jene 1919 Bibliotheken, die über die DBS als Auswahlverzeichnis und gemäß der in Kapitel 6.2. beschriebenen Abfrage- bzw. Auswahlkriterien eine Chance hatten, in die Stichprobe zu gelangen. Aus pragmatischen Gründen und um die Lesbarkeit nicht zu beeinträchtigen, wird im Folgenden dennoch der Begriff „Population“ verwendet und von Öffentlichen Bibliotheken im Allgemeinen gesprochen. Dies ist insofern gerechtfertigt, als davon auszugehen ist, dass die Erhebungsgrundgesamtheit die Zielpopulation gut abbildet (vgl. Kap. 6.2.).

6.7. Auswertung

Die Auswertung selbst erfolgte, wie bereits erwähnt, mithilfe der Softwarelösung SPSS. Dabei kamen gängige Verfahren wie das Ermitteln von Anteilswerten zum Einsatz. Die Berechnung von Zusammenhangsmaßen erfolgte für ordinalskalierte Variablen mithilfe des Spearman-Korrelationskoeffizienten ρ . Zur groben Orientierung ist in Anlehnung an die Universität Zürich (2023), die sich diesbezüglich auf Cohen bezieht, bei einem Wert von $\rho = |,10|$ ein schwacher, ab $\rho = |,30|$ ein mittlerer und ab $\rho = |,50|$ ein starker Effekt anzunehmen. Konfidenzintervalle für den Spearman-Korrelationskoeffizienten wurden anhand einer von Fieller, Hartley und Pearson konzipierten Formel und basierend auf einem Konfidenzniveau von 95 % errechnet. Zur Analyse von Zusammenhängen zwischen nominalskalierten oder nominal- und ordinalskalierten Variablen ließen sich der Chi-Quadrat-Test und Cramérs V ermitteln. Hier ist zur groben Orientierung bei $V \leq 0.2$ ein schwacher, ab $V = 0.2$ ein mittlerer und ab $V = 0.6$ ein starker Effekt anzunehmen (vgl. IBM 2023). Zu beachten ist dabei, dass unvollständige Datensätze bei der Berechnung von Zusammenhangsmaßen ausgeschlossen wurden.

7. Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Die Ergebnisse dieser Analysen werden im Folgenden dargestellt. Dabei wird sich auf die für die Hypothesen relevanten Resultate und hier des Öfteren auf Beispiele bzw. bemerkenswerte Befunde beschränkt. Für die Ergebnispräsentation im Text gelten dabei bestimmte Konventionen. So ist zunächst zu betonen, dass bei der Schilderung von Anteilswerten und Häufigkeitsverteilungen fehlende Werte unberücksichtigt bleiben. Die berichteten Prozentangaben sind also in aller Regel nicht auf die Gesamtzahl von 269 Fällen bezogen, sondern auf die Summe der Bibliotheken, die für eine bestimmte Variable eine Angabe gemacht haben. Bei allen Analysen ist durch den Hinweis „n =“ kenntlich gemacht, auf welche Fallzahl sich die jeweilige Berechnung stützt. Zudem kommen einige Abkürzungen zum Einsatz. So steht „KI“ für „Konfidenzintervall“. Dieses ist jeweils in eckigen Klammern angegeben. Vorangestellt ist dabei das jeweilige Konfidenzniveau in Prozent. Die Abkürzungen „ χ^2 “ bzw. „V“ stehen indes für den Chi-Quadrat-Test bzw. Cramérs V. Die Freiheitsgrade sind in Klammern dabei hinter χ^2 aufgeführt. Der Hinweis auf den Spearman-Korrelationskoeffizienten erfolgt durch die Abkürzung ρ .

Zu betonen ist außerdem, dass der Fokus auf der Darstellung deskriptivstatistischer Auswertungen liegt. Konfidenzintervalle als inferenzstatistische Befunde werden aber ebenfalls berichtet, sofern der Anteil an Missing-Werten für die entsprechende Variable nicht allzu hoch ist ($n \text{ ca. } \geq 245$). Dabei ist jedoch stets zu bedenken, dass Verzerrungen nicht ausgeschlossen sind. Die beschriebenen Limitationen sind jedoch tolerierbar, da es bei der Erhebung nicht auf größtmögliche Exaktheit ankommt. Im Zentrum steht vielmehr, allgemeine Tendenzen aufzuhellen, Indizien für die Korrektheit aufgestellter Hypothesen bzw. deren Nicht-Zutreffen zu gewinnen und explorativ Aspekte herauszuarbeiten, die in einem weiteren Schritt qualitativ vertieft werden sollten.

7.1. Ergebnisse zu den Hypothesen A. 1 und A. 2: Auslegung des bibliothekarischen Bildungsbegriffs und Selbstreflexion

Die Auswertung der Befragungsergebnisse sollte zunächst Aufschluss über die Gültigkeit der zur ersten Subfrage gehörenden Hypothesen geben. In Bezug auf Hypothese A. 1, wonach Öffentliche Bibliotheken den Bildungsbegriff für verschiedene Sachverhalte nutzen und diverse Bedeutungen damit verbinden, ist zunächst Folgendes festzustellen: 75 % (95 % KI [69,4 %, 80 %], $n = 252$) der Befragten geben an, den Bildungsbegriff zu verwenden. Davon beziehen ihn 65,6 %, häufig auf Wissen, 54,9 % nutzen ihn des Öfteren im Zusammenhang mit formaler Bildung. Lediglich 7,1 % der Respondent*innen sprechen oftmals von Bildung in Bezug auf Charaktereigenschaften. Ein homogener Begriffsgebrauch lässt sich an dieser Stelle also nicht beobachten (s. Abb. 6).

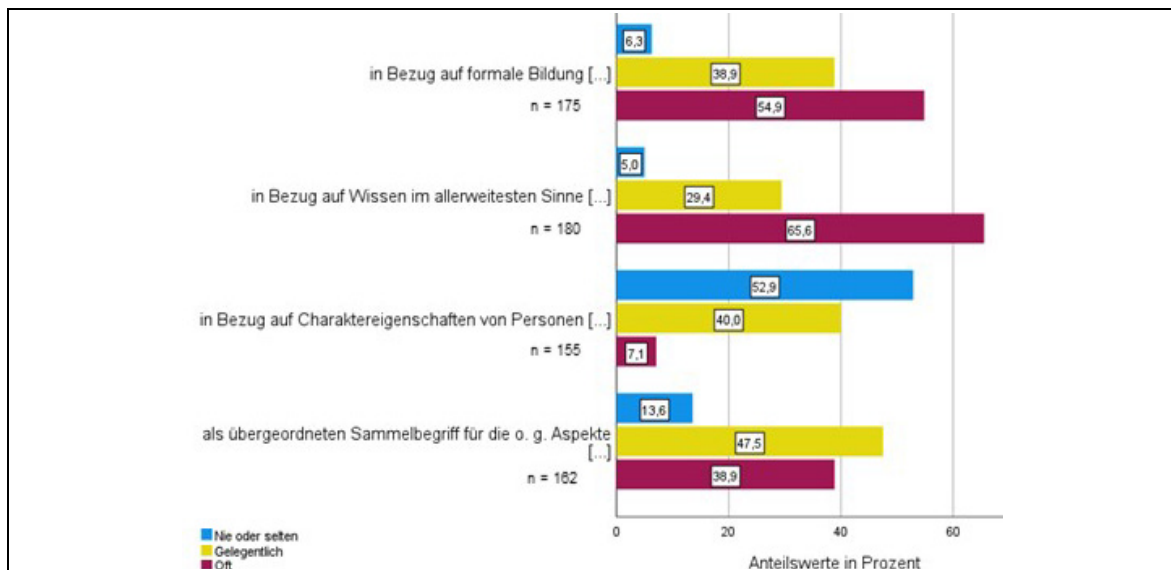


Abb. 6: Anteilswerte für die Verwendung des Bildungsbegriffs für verschiedene Sachverhalte in Prozent (Fragebogenseite 6). Quelle: Eigene Darst.

Neben der Verwendung des Bildungsbegriffs ist es auch relevant, zu eruieren, welche Aspekte die Respondent*innen mit Bildung verbinden. Hier erzielen die Items Urteilskraft, formale Bildung und Kompetenzen bei den Befragten hohe Zustimmungswerte (Median = jeweils 5). Dies spricht, wie auch die bereits angesprochene Verwendung des Bildungsbegriffs, für eine Assoziation desselben mit Wissen, Fähigkeiten und formalen Kontexten. Doch auch Aspekte wie beispielsweise Persönlichkeitsentwicklung, Verantwortungsbewusstsein oder die Aufmerksamkeit für aktuelle Entwicklungen werden von den Befragten mit Bildung verbunden (Median = jeweils 4). Die Items Leistungsbereitschaft und lebenspraktische Fähigkeiten erzielen bei ihnen indes geringere Zustimmungswerte (Median = jeweils 3). Inwiefern die Befragten weitere Aspekte mit Bildung verbinden, zeigt Tabelle 4.

Tab. 4: Mediane (1 = stimme nicht zu bis 5 = stimme stark zu) für Teilaspekte, die von den Befragten mit Bildung verbunden werden (Fragebogenseite 10). Quelle: Eigene Darst.

Zu Bildung gehörende Teilaspekte	n	Median
Aufmerksamkeit für aktuelle Entwicklungen in Politik, Wirtschaft usw.	251	4,00
Ethisch-moralische Prinzipien und Wertmaßstäbe	251	4,00
Formale Bildung [...]	261	5,00
Gepflegte Ausdrucksweise	263	4,00
Gute Manieren	263	4,00
Kenntnisse zu klassischen Kulturgütern	262	4,00
Kompetenzen [...]	265	5,00
Lebenserfahrung, menschliche Reife	263	4,00
Lebenspraktische Fähigkeiten [...]	260	3,00
Leistungsbereitschaft	257	3,00
Mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse	262	4,00
Mitmenschlichkeit [...]	260	4,00
Qualifikationen für den Beruf	261	4,00
Selbstbestimmung	252	4,00
Selbstverwirklichung	249	4,00
Skepsis, Kritik und Reflexivität	251	4,00
Umfangreiches Sachwissen in verschiedensten Bereichen	263	4,00
Urteilskraft [...]	260	5,00
Verantwortungsbewusstsein	260	4,00
Weiterentwicklung der Persönlichkeit	261	4,00

Für die Anteilswerte bzw. Häufigkeitsverteilungen bezüglich der Einschätzung, welche Aspekte in welchem Ausmaß zu Bildung gehören, wurden Konfidenzintervalle berechnet (s. Tab. 5). Diese legen nahe, dass der Bildungsbegriff auch seitens der Population nicht als eindimensionales Konstrukt wahrgenommen, sondern als facettenreich begriffen wird. Einige Beispiele hierfür finden sich in Tabelle 5.

Tab. 5: Konfidenzintervalle für Anteilswerte in Prozent. Bezugsgröße: Einschätzung, welche Aspekte in welchem Ausmaß zu Bildung gehören (Fragebogenseite 10). Quelle: Eigene Darst.

Zu Bildung gehörende Teilaspekte	KI-Spezifikationen	Stimme nicht zu (%)	Stimme eher nicht zu (%)	Teils / teils (%)	Stimme eher zu (%)	Stimme stark zu (%)	
Formale Bildung [...] (n = 261)	Gültige Prozente	0,4	1,5	8,8	31,8	57,5	
	Standardfehler	0,4	0,8	1,8	2,9	3,1	
	95% KI	Unterer	0,0	0,5	5,8	26,4	51,4
		Oberer	1,8	3,6	12,7	37,6	63,4
Kenntnisse zu klassischen Kulturgütern (n = 262)	Gültige Prozente	1,1	7,6	33,2	44,3	13,7	
	Standardfehler	0,7	1,6	2,9	3,1	2,1	
	95% KI	Unterer	0,3	4,9	27,7	38,4	10,0
		Oberer	3,0	11,3	39,1	50,3	18,3
Kompetenzen [...] (n = 265)	Gültige Prozente	0,0	0,8	3,8	32,8	62,6	
	Standardfehler	.	0,5	1,2	2,9	3,0	
	95% KI	Unterer	.	0,2	2,0	27,4	56,7
		Oberer	.	2,4	6,6	38,6	68,3
Lebenspraktische Fähigkeiten [...] (n = 260)	Gültige Prozente	1,5	11,9	38,1	33,5	15,0	
	Standardfehler	0,8	2,0	3,0	2,9	2,2	
	95% KI	Unterer	0,5	8,4	32,3	27,9	11,1
		Oberer	3,6	16,3	44,1	39,4	19,7
Mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse (n = 262)	Gültige Prozente	1,9	4,6	30,2	45,0	18,3	
	Standardfehler	0,8	1,3	2,8	3,1	2,4	
	95% KI	Unterer	0,7	2,5	24,8	39,1	14,0
		Oberer	4,1	7,6	35,9	51,1	23,3
Mitmenschlichkeit [...] (n = 260)	Gültige Prozente	1,5	7,3	21,2	40,0	30,0	
	Standardfehler	0,8	1,6	2,5	3,0	2,8	
	95% KI	Unterer	0,5	4,6	16,5	34,2	24,7
		Oberer	3,6	10,9	26,4	46,0	35,8
Skepsis, Kritik und Reflexivität (n = 251)	Gültige Prozente	1,2	1,6	17,1	39,0	41,0	
	Standardfehler	0,7	0,8	2,4	3,1	3,1	
	95% KI	Unterer	0,3	0,5	12,9	33,2	35,1
		Oberer	3,2	3,7	22,2	45,2	47,2
Umfangreiches Sachwissen in verschiedensten Bereichen (n = 263)	Gültige Prozente	1,5	3,0	28,5	38,8	28,1	
	Standardfehler	0,8	1,1	2,8	3,0	2,8	
	95% KI	Unterer	0,5	1,4	23,3	33,0	23,0
		Oberer	3,6	5,7	34,2	44,8	33,8

Stellt man das Ergebnis den Ausführungen in Kapitel 5.3. gegenüber, so zeigt sich, dass die Respondent*innen tatsächlich alle dort angesprochenen Aspekte mit dem Bildungsbegriff verbinden. Letzterer wird also mit Kultur, Wissensbeständen, Fähigkeiten, aber auch mit dem Subjekt-Welt-Verhältnis, Persönlichkeitsentwicklung, Werten und Eigenschaften assoziiert. Auffällig dabei ist, dass sich selbst Zusammenhänge zwischen Facetten von Bildung, die auf den ersten Blick relativ wenig miteinander zu tun zu haben scheinen und die insofern unerwartet sind, beobachten lassen. Tabelle 6 zeigt dafür einige Beispiele.

Tab. 6: Beispiele für unerwartete Korrelationen zwischen Teilaspekten, die von den Befragten mit Bildung verbunden werden (Fragebogenseite 10). Quelle: Eigene Darst.

Bildungsvorstellung	Bildungsvorstellung	n	ρ	Signifikanz (zweiseitig)	95% KI Unterer	Oberer
Aufmerksamkeit für aktuelle Entwicklungen in Politik, Wirtschaft usw.	Gepflegte Ausdrucksweise	247	,237** ¹³	<,001	,112	,355
	Kenntnisse zu klassischen Kulturgütern	248	,280**	<,001	,157	,394
Ethisch-moralische Prinzipien und Wertmaßstäbe	Gepflegte Ausdrucksweise	249	,387**	<,001	,273	,491
	Lebenspraktische Fähigkeiten [...]	246	,299**	<,001	,177	,412
Gepflegte Ausdrucksweise	Leistungsbereitschaft	255	,290**	<,001	,170	,402
Gute Manieren	Leistungsbereitschaft	255	,405**	<,001	,293	,505
	Verantwortungsbewusstsein	257	,337**	<,001	,220	,444
Kenntnisse zu klassischen Kulturgütern	Lebenspraktische Fähigkeiten [...]	259	,223**	<,001	,100	,339
Lebenserfahrung, menschliche Reife	Leistungsbereitschaft	256	,411**	<,001	,300	,511
Lebenspraktische Fähigkeiten [...]	Mitmenschlichkeit [...]	255	,481**	<,001	,377	,573

Dass hier etwa lebenspraktische Fähigkeiten und Mitmenschlichkeit positiv korrelieren ($\rho = ,481$), ist nicht unbedingt naheliegend. Gleiches gilt zum Beispiel für den beobachteten, ebenfalls positiven Zusammenhang zwischen Verantwortungsbewusstsein und guten Manieren ($\rho = ,337$).

Um sich dem Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken weiter anzunähern, ist es hilfreich, die Meinungen der befragten Einrichtungen zur Bedeutung von Bildung für das Individuum und für die Gesamtgesellschaft genauer zu betrachten. Hierbei fällt zunächst Folgendes auf: Die Ansicht, die Bedeutung von Bildung für den Einzelnen oder die Gesellschaft werde oft übertrieben, stößt bei den Befragten kaum auf Zustimmung (Median = jeweils 1). Gebildetsein oder -werden gelten ihnen also als etwas, dass bestimmte Auswirkungen zeitigt, wobei letztere durchaus divergent sein können. So gehen die Respondent*innen beispielsweise davon aus, dass Bildung Selbstbestimmung ermöglicht (Median = 5), das soziale Miteinander verbessert (Median = 4) und wichtig ist, um mit der Komplexität der Gegenwartsgesellschaft umgehen zu können (Median = 5) sowie zur Problemlösung auf gesamtgesellschaftlicher (Median = 5), aber auch auf individueller (Median = 4) Ebene beiträgt. Ein hoher Bildungsstand wird seitens der Befragten zudem als relevant für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit (Median = 5) eingeschätzt. Eher nachteilige Wirkungen von Bildung erzielen bei ihnen demgegenüber tendenziell recht geringe Zustimmungswerte. Die Annahme, dass Gebildetheit zu einem Verlust von Bodenständigkeit führen könnte (Median = 1) oder mit einem höheren Maß an Eitelkeit einhergeht (Median = 2) wird von den Befragten beispielsweise eher zurückgewiesen. Letztere bewerten Bildung aber durchaus ambig. Sie wird von ihnen auch als etwas begriffen, das unter anderem über Teilhabe-Möglichkeiten

¹³ Die Markierungen hinter den Zahlen weisen auf signifikante Korrelationen hin. Diese Darstellung basiert auf SPSS und wurde für die Dissertation übernommen.

oder sogar Lebenschancen (Median = jeweils 4) entscheidet. Tabelle 7 gibt Aufschluss über weitere Mediane, die in diesem Zusammenhang errechnet wurden.

Tab. 7: Mediane (1 = stimme nicht zu bis 5 = stimme stark zu) für die Bedeutung und mögliche Auswirkungen von Bildung (Fragebogenseiten 15 und 16). Quelle: Eigene Darst.

Bedeutung bzw. Wirkungen von Bildung	n	Median
Bildung ermöglicht Selbstbestimmung [...]	268	5,00
Bildung ist wichtig, um (individuelle) Probleme zu lösen	269	4,00
Bildung ist wichtig, um mit den Herausforderungen des Digitalen Wandels [...] umgehen zu können	266	5,00
Bildung ist wichtig, um mit der Komplexität der Gegenwartsgesellschaft [...] umgehen zu können	263	5,00
Bildung verhilft zu Lebensfreude	261	3,00
Bildung verhilft zu Selbstentfaltung	264	4,00
Durch Bildung verlieren Menschen oft ihre Bodenständigkeit	262	1,00
Durch Bildung werden Menschen oft eitel	258	2,00
Für Bildung muss man viele Ressourcen einsetzen [...]	265	3,00
Gebildete Menschen müssen mehr leisten als weniger gebildete Menschen	260	2,00
Gebildete Menschen müssen mehr Verantwortung tragen als weniger gebildete Menschen	264	3,00
Bildung entscheidet über den sozialen Status [...]	266	4,00
Bildung entscheidet über Lebenschancen	268	4,00
Bildung entscheidet über Teilhabe-Möglichkeiten [...]	265	4,00
Die Bedeutung von Bildung [für den einzelnen Menschen] wird oft übertrieben	264	1,00
Bildung ist wichtig für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit	264	5,00
Bildung ist wichtig, um (gesamtgesellschaftliche) Probleme zu lösen	266	5,00
Bildung verbessert das soziale Miteinander	262	4,00
Bildung grenzt Angehörige sozialer Gruppierungen voneinander ab	257	3,00
Bildung sorgt für soziale Ungleichheit	257	3,00
Die Bedeutung von Bildung [für die Gesellschaft] wird oft übertrieben	263	1,00

Für die Zustimmungswerte zu den potenziellen Auswirkungen von Bildung bzw. zur Bedeutung derselben wurden Konfidenzintervalle errechnet. Diese lassen vermuten, dass Gebildetsein oder -werden auch in der Population als etwas gilt, das relevant für das Individuum sowie die Gesellschaft ist, aber gleichwohl ambivalent betrachtet wird. Tabelle 8 veranschaulicht hierfür einige Beispiele.

Tab. 8: Konfidenzintervalle für Anteilswerte in Prozent. Bezugsgröße: Auswirkungen von Bildung (Fragebogenseiten 15 und 16). Quelle: Eigene Darst.

Bedeutung bzw. Wirkungen von Bildung	KI-Spezifikationen	Stimme nicht zu (%)	Stimme eher nicht zu (%)	Teils / teils (%)	Stimme eher zu (%)	Stimme stark zu (%)
Bildung ermöglicht Selbstbestimmung [...] (n = 268)	Gültige Prozente	0,0	0,0	6,7	26,1	67,2
	Standardfehler	.	.	1,5	2,7	2,9
	95% KI Unterer	.	.	4,2	21,1	61,4
	Oberer	.	.	10,2	31,6	72,6
Bildung ist wichtig, um (individuelle) Probleme zu lösen (n = 269)	Gültige Prozente	0,0	1,5	18,6	40,9	39,0
	Standardfehler	.	0,7	2,4	3,0	3,0
	95% KI Unterer	.	0,5	14,3	35,1	33,3
	Oberer	.	3,5	23,6	46,8	45,0
Bildung ist wichtig, um mit den Herausforderungen des Digitalen Wandels [...] umgehen zu können (n = 266)	Gültige Prozente	0,0	1,5	8,6	29,7	60,2
	Standardfehler	.	0,7	1,7	2,8	3,0
	95% KI Unterer	.	0,5	5,7	24,4	54,2
	Oberer	.	3,5	12,5	35,4	65,9
Bildung ist wichtig, um mit [...] Komplexität [...] umgehen zu können (n = 263)	Gültige Prozente	0,0	0,8	8,4	31,6	59,3
	Standardfehler	.	0,5	1,7	2,9	3,0
	95% KI Unterer	.	0,2	5,5	26,2	53,3
	Oberer	.	2,4	12,2	37,4	65,1
Bildung entscheidet über Lebenschancen (n = 268)	Gültige Prozente	0,7	1,5	14,2	45,1	38,4
	Standardfehler	0,5	0,7	2,1	3,0	3,0
	95% KI Unterer	0,2	0,5	10,4	39,3	32,8
	Oberer	2,4	3,5	18,7	51,1	44,4
Bildung entscheidet über Teilhabe-Möglichkeiten [...] (n = 265)	Gültige Prozente	1,5	2,6	15,1	46,0	34,7
	Standardfehler	0,7	1,0	2,2	3,1	2,9
	95% KI Unterer	0,5	1,2	11,2	40,1	29,2
	Oberer	3,5	5,1	19,8	52,1	40,6
Die Bedeutung von Bildung [für das Subjekt] wird oft übertrieben (n = 264)	Gültige Prozente	51,9	25,8	16,7	4,5	1,1
	Standardfehler	3,1	2,7	2,3	1,3	0,7
	95% KI Unterer	45,9	20,8	12,5	2,5	0,3
	Oberer	57,9	31,3	21,5	7,6	3,0
Bildung ist wichtig für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit (n = 264)	Gültige Prozente	0,8	0,4	12,5	35,6	50,8
	Standardfehler	0,5	0,4	2,0	2,9	3,1
	95% KI Unterer	0,2	0,0	8,9	30,0	44,7
	Oberer	2,4	1,8	16,9	41,5	56,8
Bildung ist wichtig, um (gesamtgesellschaftliche) Probleme zu lösen (n = 266)	Gültige Prozente	0,0	1,1	6,4	36,5	56,0
	Standardfehler	.	0,6	1,5	3,0	3,0
	95% KI Unterer	.	0,3	3,9	30,9	50,0
	Oberer	.	3,0	9,8	42,4	61,9
Bildung verbessert das soziale Miteinander (n = 262)	Gültige Prozente	0,4	3,1	28,2	38,9	29,4
	Standardfehler	0,4	1,1	2,8	3,0	2,8
	95% KI Unterer	0,0	1,5	23,1	33,2	24,1
	Oberer	1,8	5,7	33,9	44,9	35,1
Bildung sorgt für soziale Ungleichheit (n = 257)	Gültige Prozente	23,0	26,1	33,9	13,6	3,5
	Standardfehler	2,6	2,7	3,0	2,1	1,1
	95% KI Unterer	18,1	21,0	28,3	9,8	1,7
	Oberer	28,4	31,7	39,8	18,2	6,3
Die Bedeutung von Bildung [für die Gesellschaft] wird oft übertrieben (n = 263)	Gültige Prozente	56,3	22,8	16,0	3,8	1,1
	Standardfehler	3,1	2,6	2,3	1,2	0,7
	95% KI Unterer	50,2	18,1	11,9	2,0	0,3
	Oberer	62,2	28,2	20,8	6,6	3,0

Welche Aspekte die Befragten mit Bildung verknüpfen, kovariert dabei oft mit der Bedeutung, die sie selbiger zuschreiben. So zeigt sich etwa ein Zusammenhang zwischen dem

Stellenwert, der dem Gebildetsein oder -werden für Wettbewerbsfähigkeit zuerkannt wird und der Verbindung des Bildungsbegriffs mit Kompetenzen ($\rho = ,278$). Weitere erwartungskonform beobachtete Korrelationen zeigt Tabelle 9.

Tab. 9: Beispiele für erwartungskonforme Korrelationen zwischen Aspekten, die von den Befragten mit Bildung verbunden werden und den Auswirkungen, die sie selbiger zuschreiben (Fragenbogenseiten 10, 15 und 16). Quelle: Eigene Darst.

Bildungsvorstellung	Bedeutung bzw. Wirkungen von Bildung	N	ρ	Signifikanz (zweiseitig)	95% KI Unterer	Oberer
Aufmerksamkeit für aktuelle Entwicklungen [...]	Bildung ist wichtig, um mit [...] Komplexität [...] umgehen zu können	247	,416**	<,001	,304	,517
	Bildung ist wichtig für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit	248	,329**	<,001	,210	,439
	Bildung ist wichtig, um (gesamtschellschaftliche) Probleme zu lösen	250	,333**	<,001	,214	,442
Formale Bildung [...]	Bildung ist wichtig, um (individuelle) Probleme zu lösen	261	,332**	<,001	,216	,438
	Bildung ist wichtig, um mit den Herausforderungen des Digitalen Wandels [...] umgehen zu können	258	,381**	<,001	,268	,484
Kompetenzen [...]	Bildung ist wichtig, um mit den Herausforderungen des Digitalen Wandels [...] umgehen zu können	262	,313**	<,001	,195	,421
	Bildung ist wichtig, um mit [...] Komplexität [...] umgehen zu können	259	,366**	<,001	,252	,469
	Bildung ist wichtig für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit	261	,278**	<,001	,159	,389
	Bildung ist wichtig, um (gesamtschellschaftliche) Probleme zu lösen	262	,302**	<,001	,184	,411
Mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse	Bildung ist wichtig, um mit den Herausforderungen des Digitalen Wandels [...] umgehen zu können	260	,309**	<,001	,191	,418
	Bildung ist wichtig, um (gesamtschellschaftliche) Probleme zu lösen	259	,319**	<,001	,202	,427
Mitmenschlichkeit [...]	Bildung verbessert das soziale Miteinander	256	,345**	<,001	,229	,452
Qualifikationen [...]	Bildung ist wichtig für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit	256	,279**	<,001	,158	,391
Selbstbestimmung	Bildung ermöglicht Selbstbestimmung [...]	252	,383**	<,001	,269	,486
Selbstverwirklichung	Bildung verhilft zu Lebensfreude	245	,333**	<,001	,213	,443
	Bildung verhilft zu Selbstentfaltung	247	,454**	<,001	,346	,551
Skepsis, Kritik und Reflexivität	Bildung ermöglicht Selbstbestimmung [...]	251	,397**	<,001	,284	,499
	Bildung ist wichtig, um (gesamtschellschaftliche) Probleme zu lösen	249	,358**	<,001	,241	,465
Umfangreiches Sachwissen [...]	Bildung ist wichtig, um mit [...] Komplexität [...] umgehen zu können	258	,259**	<,001	,138	,373
	Bildung ermöglicht Selbstbestimmung [...]	259	,431**	<,001	,323	,528
Urteilkraft [...]	Bildung ist wichtig, um (gesamtschellschaftliche) Probleme zu lösen	257	,406**	<,001	,295	,506
	Bildung verhilft zu Lebensfreude	255	,337**	<,001	,220	,445
Weiterentwicklung [...]	Bildung verhilft zu Selbstentfaltung	257	,452**	<,001	,346	,547

Doch es gibt auch nicht-erwartungskonforme Befunde. So hätte man zwischen einigen Aspekten, die seitens der Respondent*innen mit Bildung verbunden werden und den Auswirkungen, die sie dem Gebildetsein oder -werden zuerkennen, signifikante bzw. stärkere Korrelationen erwarten können, als sie das Befragungsergebnis zeigt. Einige Beispiele hierfür sind in Tabelle 10 angeführt.

Tab. 10: Beispiele für nicht-erwartungskonforme Korrelationen zwischen Aspekten, die von den Befragten mit Bildung verbunden werden und den Auswirkungen, die sie selbiger zuschreiben (Fragebogenseiten 10, 15 und 16). Quelle: Eigene Darst.

Bildungsvorstellung	Bedeutung bzw. Wirkungen von Bildung	N	ρ	Signifikanz (zweiseitig)	95% KI	
					Unterer	Oberer
Formale Bildung [...]	Bildung grenzt Angehörige sozialer Gruppierungen voneinander ab	249	-,037	,563	-,164	,092
Gute Manieren	Bildung grenzt Angehörige sozialer Gruppierungen voneinander ab	252	-,010	,880	-,137	,118
Kenntnisse zu klassischen Kulturgütern	Bildung grenzt Angehörige sozialer Gruppierungen voneinander ab	251	-,053	,400	-,180	,075
Umfangreiches Sachwissen in verschiedenen Bereichen	Durch Bildung werden Menschen oft eitel	253	-,046	,470	-,172	,082

Es lassen sich also keine nennenswerten Korrelationen zwischen zum Beispiel guten Manieren, formaler Bildung etc. und sozialer Distinktion beobachten. Hier zeigt sich eine Inkongruenz gegenüber Positionen, die Bildung in Form von kanonisierten Wissensbeständen und Verhaltensweisen als Mittel begreifen, um die Abgrenzung von bzw. den Anschluss zu bestimmten Milieus umzusetzen. Dazu gehört beispielsweise das bereits thematisierte Konzept von Schwanitz. Auch Bourdieu weist darauf hin, dass „die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse [...] durch ein Gefüge von Kapitalformen begründet“ (Dörpinghaus/Up-hoff 2019, S. 116) ist. Die Ungleichverteilung von kulturellem Kapital, also ein Mehr oder Weniger von zum Beispiel Manieren oder von im Zuge der formalen Bildung erworbenen Titel, kann sich in dieser Perspektive durchaus als soziales Distinktionskriterium erweisen.

Informationen zum Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken erhält man überdies, wenn man analysiert, inwiefern die Einrichtungen bibliothekarischen Angeboten ein Potenzial, Bildung zu unterstützen, zuerkennen. Denn die Einschätzung, was als bildend gilt, verweist, so ist anzunehmen, auf dahinter liegende Bildungsvorstellungen. Das Bildungspotenzial ihr Leistungsspektrum betreffend erzielen bei den Befragten vor allem Arbeitsplätze, Informationsressourcen sowie pädagogische Angebote wie Schulungen hohe Zustimmungswerte (Median = jeweils 3). Die Möglichkeiten von etwa Freizeit- bzw. Unterhaltungsmedien, Bildungsprozesse anzuregen oder zu unterstützen, werden von den Respondent*innen verhaltener beurteilt, aber nicht prinzipiell zurückgewiesen (Median = jeweils 2). Weitere Mediane, die für die Bewertung des Bildungspotenzials bibliothekarischer Angebote errechnet wurden, sind Tabelle 11 zu entnehmen.

Tab. 11: Mediane (1 = geringes bis 3 = großes Bildungspotenzial) für die Bewertung des Bildungspotenzials bibliothekarischer Angebote (Fragebogenseite 9). Quelle: Eigene Darst.

Bibliothekarische Angebote	n	Median
Arbeitsplätze [...]	252	3,00
Aufenthaltsräume	241	2,00
Auskunftstätigkeiten [...]	260	2,00
Beratungstätigkeiten [...]	267	3,00
Informationsressourcen und Medien zur Wissensvermittlung (digital)	252	3,00
Informationsressourcen und Medien zur Wissensvermittlung (physisch)	255	3,00
Interkulturelle Bibliotheksarbeit	244	2,00
Kulturarbeit [...]	256	2,00
Medien für Unterhaltung und Freizeit (digital)	260	2,00
Medien für Unterhaltung und Freizeit (physisch)	261	2,00
Pädagogische Angebote [...]	260	3,00

Die Befragten sehen somit in ganz unterschiedlichen Leistungen Möglichkeiten, bildend zu wirken. Für die Anteilswerte bzw. Häufigkeitsverteilungen bezüglich der Einschätzung, welches Bildungspotenzial bibliothekarischen Angeboten zuzuschreiben ist, wurden Konfidenzintervalle berechnet (s. Tab. 12). Diese legen nahe, dass auch die Population nicht nur solche Leistungen, die genuin etwas mit Wissensvermittlung zu tun haben, als bildend einstuft.

Darin zeigt sich eine gewisse Distanz zu Positionen wie der von Schwanitz, die Bildung mit Wissen nahezu gleichsetzen. Demgegenüber wird die Nähe zu Auffassungen wie der von Klafki, Heydorn oder Humboldt offenkundig. Denn auch hier wird Bildung als etwas verstanden, das über Wissen hinausgeht und zum Beispiel mit Kategorien wie Moral oder Reflexion verbunden ist.

Tab. 12: Konfidenzintervalle für Anteilswerte in Prozent. Bezugsgröße: Einschätzung des Bildungspotenzials unterschiedlicher bibliothekarischer Angebote (Fragebogenseite 9). Quelle: Eigene Darst.

Bibliothekarische Angebote	KI-Spezifikationen		Bildungspotenzial (%)		
			Gering	Mittel	Groß
Arbeitsplätze [...] (n = 252)	Gültige Prozente		5,2	32,5	62,3
	Standardfehler		1,4	3,0	3,1
	95% KI	Unterer	2,9	27,0	56,2
		Oberer	8,4	38,5	68,1
Aufenthaltsräume [...] (n = 241)	Gültige Prozente		16,6	43,6	39,8
	Standardfehler		Keine Angabe wegen geringer Fallzahl		
	95% KI	Unterer			
		Oberer			
Auskunftstätigkeiten [...] (n = 260)	Gültige Prozente		6,9	44,6	48,5
	Standardfehler		1,6	3,1	3,1
	95% KI	Unterer	4,3	38,7	42,4
		Oberer	10,5	50,7	54,5
Beratungstätigkeiten [...] (n = 267)	Gültige Prozente		3,4	43,8	52,8
	Standardfehler		1,1	3,0	3,1
	95% KI	Unterer	1,7	38,0	46,8
		Oberer	6,1	49,8	58,7
Informationsressourcen und Medien zur Wissensvermittlung (digital) (n = 252)	Gültige Prozente		6,3	27,4	66,3
	Standardfehler		1,5	2,8	3,0
	95% KI	Unterer	3,8	22,2	60,3
		Oberer	9,9	33,1	71,9
Informationsressourcen und Medien zur Wissensvermittlung (physisch) (n = 255)	Gültige Prozente		1,6	32,5	65,9
	Standardfehler		0,8	2,9	3,0
	95% KI	Unterer	0,5	27,0	59,9
		Oberer	3,7	38,5	71,5
Interkulturelle Bibliotheksarbeit (n = 244)	Gültige Prozente		9,0	45,1	45,9
	Standardfehler		Keine Angabe wegen geringer Fallzahl		
	95% KI	Unterer			
		Oberer			
Kulturarbeit [...] (n = 256)	Gültige Prozente		8,6	51,2	40,2
	Standardfehler		1,8	3,1	3,1
	95% KI	Unterer	5,6	45,1	34,4
		Oberer	12,5	57,3	46,3
Medien für Unterhaltung und Freizeit (digital) (n = 260)	Gültige Prozente		15,0	53,5	31,5
	Standardfehler		2,2	3,1	2,9
	95% KI	Unterer	11,1	47,4	26,1
		Oberer	19,7	59,5	37,4
Medien für Unterhaltung und Freizeit (physisch) (n = 261)	Gültige Prozente		10,3	50,2	39,5
	Standardfehler		1,9	3,1	3,0
	95% KI	Unterer	7,1	44,2	33,7
		Oberer	14,5	56,2	45,5
Pädagogische Angebote [...] (n = 260)	Gültige Prozente		4,2	19,6	76,2
	Standardfehler		1,2	2,5	2,6
	95% KI	Unterer	2,3	15,1	70,7
		Oberer	7,2	24,8	81,0

Eine gewisse Kohärenz zwischen dem, was die Befragten mit dem Bildungsbegriff verbinden und ihrer Bewertung, welche bibliothekarischen Angebote in welchem Ausmaß Möglichkeiten bieten, bildend zu wirken, fällt dabei ins Auge. Anders ausgedrückt: Aufgrund inhaltlich-logischer Bezüge waren bestimmte, im Befragungsergebnis dann auch beobachtete Korrelationen zwischen Aspekten, die seitens der Respondent*innen mit Bildung verbunden werden und dem Bildungspotenzial, das sie bibliothekarischen Angeboten zuschreiben, zu erwarten. Beispiele hierfür sind in Tabelle 13 aufgelistet.

Tab. 13: Beispiele für erwartungskonforme Korrelationen zwischen Aspekten, die von den Befragten mit Bildung verbunden werden und dem Bildungspotenzial, das sie verschiedenen Bibliotheksangeboten zuschreiben (Fragebogenseiten 9 und 10). Quelle: Eigene Darst.

Bildungspotenzial	Bildungsvorstellung	n	ρ	Signifikanz (zweiseitig)	95% KI	
					Unterer	Oberer
Beratungstätigkeiten [...]	Kenntnisse zu klassischen Kulturgütern	260	,238**	<,001	,116	,353
	Weiterentwicklung der Persönlichkeit	259	,228**	<,001	,105	,343
Kulturarbeit [...]	Gute Manieren	251	,230**	<,001	,106	,347
	Kenntnisse zu klassischen Kulturgütern	250	,241**	<,001	,116	,357
	Weiterentwicklung der Persönlichkeit	250	,247**	<,001	,123	,363
Medien für Unterhaltung und Freizeit (digital)	Weiterentwicklung der Persönlichkeit	253	,233**	<,001	,109	,349

Die Respondent*innen gehen, so lässt sich hier konstatieren, also davon aus, dass viele ihrer Angebote dazu beitragen können, Bildung zu unterstützen. Dass selbige auch aus bildungstheoretischer Sicht das Potenzial dazu haben, Bildungsprozesse zum Beispiel anzuregen oder zu initiieren, wurde in Kapitel 5.3. ausgeführt. Doch auch an dieser Stelle gibt es nicht-erwartungskonforme Befunde. Tabelle 14 zeigt einige Beispiele für bemerkenswert schwache bzw. nicht-signifikante Korrelationen zwischen den Aspekten, die seitens der Befragten mit Bildung verbunden werden und dem Potenzial, das sie bibliothekarischen Angeboten, bildend zu wirken, zuschreiben.

Tab. 14: Beispiele für nicht-erwartungskonforme Korrelationen zwischen Aspekten, die von den Befragten mit Bildung verbunden werden und dem Bildungspotenzial, das sie verschiedenen Bibliotheksangeboten zuschreiben (Fragebogenseiten 9 und 10). Quelle: Eigene Darst.

Bildungspotenzial	Bildungsvorstellung	n	ρ	Signifikanz (zweiseitig)	95% KI	
					Unterer	Oberer
Beratungstätigkeiten [...]	Umfangreiches Sachwissen in verschiedensten Bereichen	261	,030	,625	-,095	,155
Informationsressourcen und Medien zur Wissensvermittlung (digital)	Kenntnisse zu klassischen Kulturgütern	249	,022	,733	-,107	,149
	Lebenspraktische Fähigkeiten [...]	248	-,012	,847	-,140	,116
	Mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse	249	,051	,419	-,077	,178
	Qualifikationen für den Beruf	247	,052	,417	-,077	,179
Medien für Unterhaltung und Freizeit (digital)	Kompetenzen [...]	257	,040	,526	-,087	,165
	Umfangreiches Sachwissen in verschiedensten Bereichen	256	-,039	,536	-,164	,088
Medien für Unterhaltung und Freizeit (physisch)	Kompetenzen [...]	257	-,015	,817	-,140	,112
	Umfangreiches Sachwissen in verschiedensten Bereichen	256	,009	,891	-,118	,135
Pädagogische Angebote [...]	Qualifikationen für den Beruf	253	,023	,720	-,105	,149
	Verantwortungsbewusstsein	251	,023	,716	-,105	,150

Das Bildungspotenzial, das die Respondent*innen Medien für Unterhaltung und Freizeit zuschreiben, korreliert demnach beispielsweise nur schwach mit einem Verständnis von

Bildung als Wissen bzw. dem Kompetenzgedanken. Dabei können unter anderem Romane durchaus den Horizont erweitern, sofern sie auf unterhaltsame Weise Informationen über andere Kulturen, Länder oder Zeiten offerieren. Sie stellen somit eine Form des Weltzugangs dar. Selbstredend ist nicht jeder Inhalt gleichermaßen dazu geeignet, Bildungsprozesse zu initiieren. Daran zeigt sich, wie wertvoll Auskunfts-, Vermittlungs- und Beratungstätigkeiten sind: Es gilt, zum Beispiel Literaturempfehlungen aussprechen zu können, die den Rezipierenden bei ihrer Weiterentwicklung helfen, ohne sie zu bevormunden. Auch in Bezug auf pädagogische Angebote und den Qualifikationserwerb könnte man eine engere Verbindung erwarten. Denn zahlreiche bibliothekarische Leistungen wie Schulungen oder Veranstaltungen sind auf die Stärkung von Fähigkeiten bezogen, die im Arbeitskontext relevant sind. Dazu gehören beispielsweise Literalität oder Medienkompetenz.

Die beispielhaft benannten nicht-signifikanten Korrelationen zwischen Aspekten, die von den Befragten mit Bildung verbunden werden, und dem Bildungspotenzial, das sie bibliothekarischen Angeboten zuschreiben, lassen sich als erstes Indiz für die Richtigkeit von Hypothese A. 2 werten. Es gibt noch einen weiteren Hinweis darauf, dass, wie daselbst vermutet, Öffentliche Bibliotheken sich nicht bewusst mit ihrem Bildungsverständnis auseinandersetzen: Auffallend wenige Befragte (3,7 %) orientieren sich an Fachliteratur aus der Bildungstheorie oder -philosophie, um Angebote, die sie im Bildungsbereich verorten, zu gestalten. Viel stärker scheint hier eine praxis- und nachfragebezogene Perspektive durch: So geben 92,6 % der Respondent*innen an, ihre Bildungsangebote an den Bedürfnissen der Menschen der jeweiligen Stadt bzw. Gemeinde auszurichten, 76,2 % lassen sich von Best-Practice-Beispielen aus anderen Bibliotheken inspirieren und 69,5 % berücksichtigen Anregungen aus dem eigenen Bibliotheksteam. Handlungshilfen, die auf einer abstrakteren Ebene angesiedelt sind, werden von den Befragten seltener herangezogen. An Fachliteratur aus der Bibliothekswissenschaft und der Pädagogik orientieren sich beispielsweise nur 30,1 % bzw. 15,6 % der Respondent*innen. Abbildung 7 visualisiert das Ergebnis:

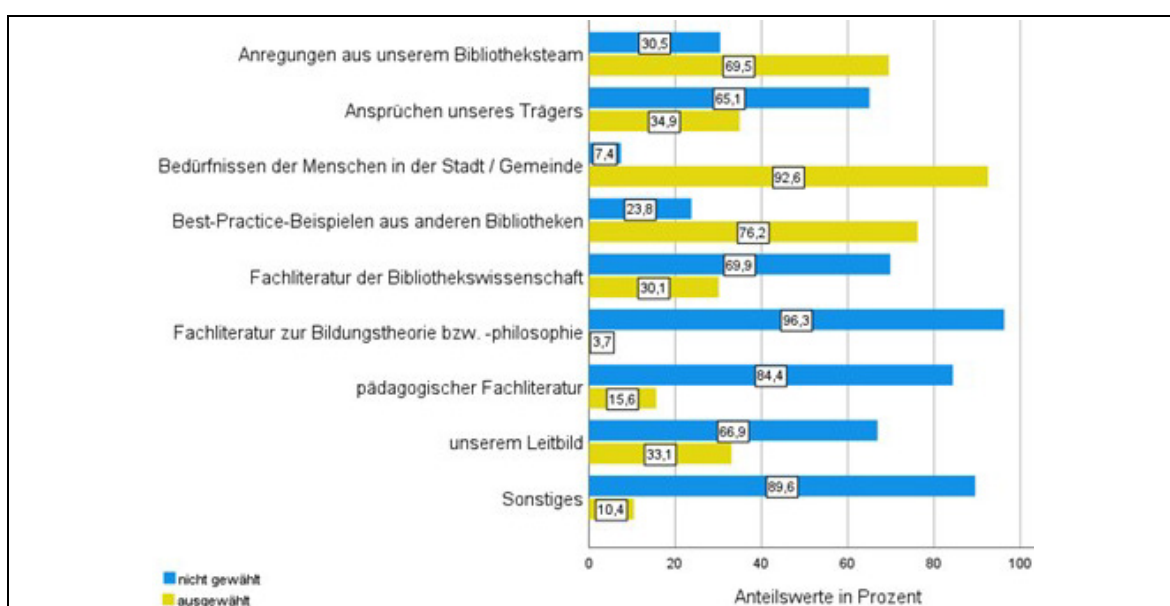


Abb. 7: Anteilswerte in Prozent zu den Orientierungsoptionen, die bei der Gestaltung von Bildungsangeboten genutzt werden (Fragebogenseite 8, Mehrfachnennungen, n = jeweils 269). Quelle: Eigene Darst.

Für die Anteilswerte bzw. Häufigkeitsverteilungen bezüglich der Mittel, die zur Gestaltung von Bildung als Handlungsfeld als Orientierung herangezogen werden, ließen sich Konfidenzintervalle berechnen (s. Tab. 15). Diese legen nahe, dass auch die Population zum Beispiel bei der Konzeption von Bildungsangeboten insbesondere auf praxisfokussierte Bezugspunkte zurückgreift.

Tab. 15: Konfidenzintervalle für Anteilswerte in Prozent. Bezugsgröße: Orientierungsmöglichkeiten zur Gestaltung von Bildung als Handlungsfeld (Fragebogenseite 8, Mehrfachnennungen möglich, n = jeweils 269). Quelle: Eigene Darst.

Orientierungsmöglichkeiten	KI-Spezifikationen	Nicht gewählt (%)	Ausgewählt (%)	
Anregungen aus unserem Bibliotheksteam	Gültige Prozente	30,5	69,5	
	Standardfehler	2,8	2,8	
	95% KI	Unterer	25,2	63,8
		Oberer	36,2	74,8
Ansprüchen unseres Trägers	Gültige Prozente	65,1	34,9	
	Standardfehler	2,9	2,9	
	95% KI	Unterer	59,2	29,4
		Oberer	70,6	40,8
Bedürfnissen der Menschen in der Stadt / Gemeinde	Gültige Prozente	7,4	92,6	
	Standardfehler	1,6	1,6	
	95% KI	Unterer	4,7	89,0
		Oberer	11,0	95,3
Best-Practice-Beispielen aus anderen Bibliotheken	Gültige Prozente	23,8	76,2	
	Standardfehler	2,6	2,6	
	95% KI	Unterer	19,0	70,9
		Oberer	29,1	81,0
Fachliteratur der Bibliothekswissenschaft	Gültige Prozente	69,9	30,1	
	Standardfehler	2,8	2,8	
	95% KI	Unterer	64,2	24,9
		Oberer	75,1	35,8
Fachliteratur zur Bildungstheorie bzw. -philosophie	Gültige Prozente	96,3	3,7	
	Standardfehler	1,2	1,2	
	95% KI	Unterer	93,5	1,9
		Oberer	98,1	6,5
pädagogischer Fachliteratur	Gültige Prozente	84,4	15,6	
	Standardfehler	2,2	2,2	
	95% KI	Unterer	79,7	11,7
		Oberer	88,3	20,3
unserem Leitbild	Gültige Prozente	66,9	33,1	
	Standardfehler	2,9	2,9	
	95% KI	Unterer	61,1	27,7
		Oberer	72,3	38,9
Sonstiges	Gültige Prozente	89,6	10,4	
	Standardfehler	1,9	1,9	
	95% KI	Unterer	85,5	7,2
		Oberer	92,8	14,5

Zusammenfassend bleibt in Bezug auf die erste Subfrage (a) somit Folgendes festzustellen: Die Befragten assoziieren den Bildungsbegriff mit verschiedenen, inhaltlich zum Teil recht divergenten Aspekten. Dabei lässt sich eine gewisse Kohärenz zwischen den Teilaspekten, die sie mit Bildung verbinden, der Bedeutung, die sie ihr für die Gesellschaft sowie für den einzelnen Menschen zumessen, und dem Bildungspotenzial, das sie bibliothekarischen Angeboten zuschreiben, beobachten. Immer wieder zeigen sich hierbei allerdings auch Inkonsistenzen oder Brüche. Sofern die Befragten den Bildungsbegriff verwenden,

erfolgt dies ebenfalls nicht mit einer einzigen, bestimmten Konnotation. Dabei scheinen die Respondent*innen sich nur bedingt, bzw. zumindest nicht auf theoretischer Ebene, mit ihrem eigenen Bildungsverständnis auseinanderzusetzen. Dies äußert sich unter anderem in ihrer zurückhaltenden Berücksichtigung theoriebezogener Orientierungsmöglichkeiten bei der Angebotsgestaltung. Diese Befunde lassen sich als Hinweise für die Richtigkeit der Hypothesen A. 1 und A. 2 werten.

7.2. Ergebnisse zu den Hypothesen B. 1, B. 2 und B. 3: Homogenität bzw. Heterogenität von Bildungsauffassungen und damit verbundene Faktoren

Eng verbunden mit den vorangegangenen Ausführungen ist die Frage, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen dem Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken und deren struktureller Verortung. Dies verweist auf die der zweiten Subfrage (b) zugeordneten Hypothesen. Zu thematisieren ist hier zunächst, ob, wie von Hypothese B. 1 postuliert, ein einheitliches Bildungsverständnis bzw. -ideal der Öffentlichen Bibliotheken inexistent ist. Im Gegensatz zu den Hypothesen der ersten Subfrage interessiert hier also nicht, was die Einrichtungen mit dem Bildungsbegriff verbinden, sondern ob sie sich einig darüber sind, welche Aspekte in welchem Ausmaß zu Bildung gehören. Die oben erörterten Befunde zur Einschätzung des Bildungspotenzials bibliothekarischer Angebote seitens der Befragten lassen bereits vermuten, dass letztere verschiedene Bildungsvorstellungen haben, anstatt sich an einem homogenen Konzept auszurichten. Denn die Respondent*innen bewerten die Möglichkeiten spezifischer Angebote, Bildungsprozesse zu unterstützen, unterschiedlich, selbst wenn es bestimmte Tendenzen gibt (vgl. Tab. 12). So schreiben beispielsweise viele der untersuchten Einrichtungen (76,2 %) Schulungen, Projekten und ähnlichen Leistungen mit genuin pädagogischem Anspruch ein hohes Bildungspotenzial zu. In ihrer Bewertung von Auskunftstätigkeiten stimmen die Respondent*innen dagegen weniger überein: In diesem Tätigkeitsgebiet sehen 48,5 % der Befragten ein großes und demgegenüber 44,6 % der Respondent*innen ein mittleres Potenzial, Bildung zu unterstützen. Ein heterogenes Meinungsbild ist auch in Bezug auf die bildende Wirkung der Kulturarbeit zu beobachten. Letzterer wird von einem Teil der Befragten (51,2 %) ein mittleres Bildungspotenzial bescheinigt. Andere (40,2 %) sehen in Angeboten wie Lesekreisen oder Ausstellungen demgegenüber umfangreichere Möglichkeiten, bildend zu wirken. Abbildung 8 visualisiert diese Befragungsergebnisse anhand eines Streudiagramms:

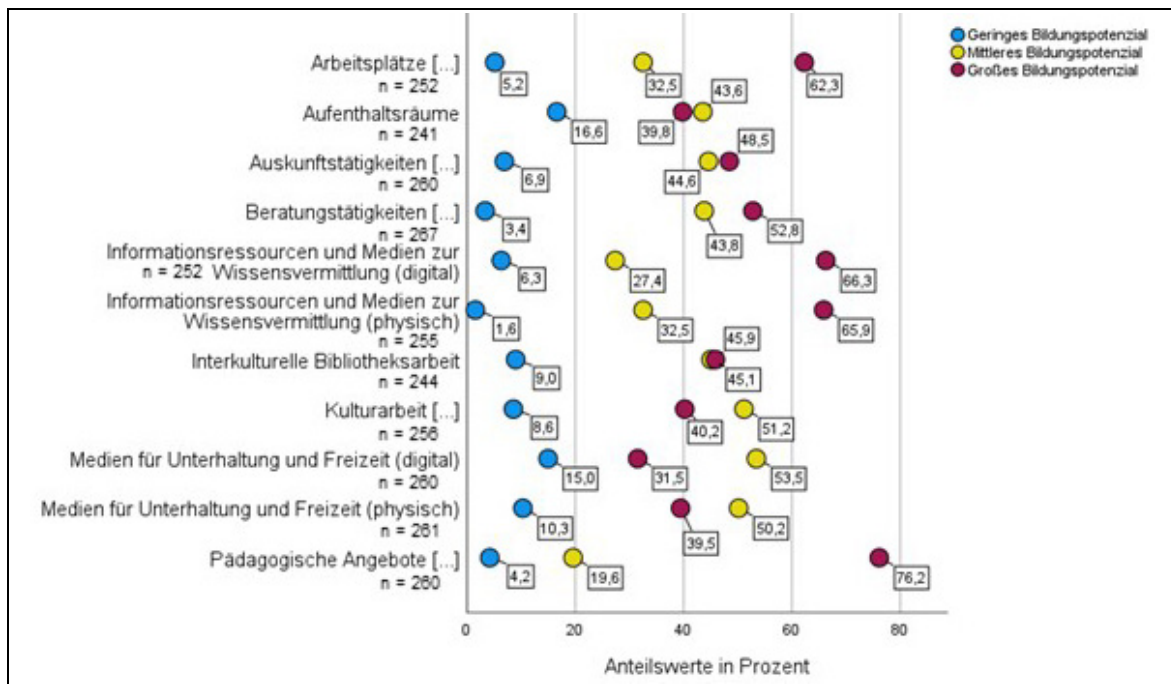


Abb. 8: Anteilswerte für die Bewertung des Bildungspotenzials bibliothekarischer Angebote (Fragebogenseite 9). Quelle: Eigene Darst.

Dass die Meinungen, welche Angebote das Attribut „bildend“ für sich beanspruchen können, auch in der Population differieren, lassen die errechneten Konfidenzintervalle für Anteilswerte bzw. Häufigkeitsverteilungen vermuten (vgl. Tab. 12).

Der Eindruck, dass bibliothekarische Bildungsvorstellungen divergieren, verstärkt sich, wenn man sich erneut vor Augen führt, welche Teilaspekte die Befragten mit Bildung verbinden (vgl. Tab. 5). Auch hier sind auf der einen Seite klare Tendenzen erkennbar. So assoziieren die Respondent*innen, wie bereits erwähnt, Urteilskraft, formale Bildung und Kompetenzen recht einhellig mit dem Bildungsbegriff. An anderen Stellen fällt das Ergebnis heterogener aus: Die Meinungen der Befragten, ob bzw. in welchem Ausmaß beispielsweise Kenntnisse zu klassischen Kulturgütern oder lebenspraktische Fähigkeiten zu Bildung gehören, bilden ein breites Spektrum ab. Allerdings sind auch keine extremen Gegensätze zu beobachten, also dass etwa die eine Hälfte der Befragten ein Item sehr stark mit Bildung verbindet und die andere überhaupt nicht.

Als Nächstes stellt sich die Frage, ob, wie im Kontext von Hypothese B. 2 vermutet, das Bildungsverständnis der Öffentlichen Bibliotheken Ähnlichkeiten mit deren Selbstverständnis aufweist. Anzumerken ist hierbei zunächst, dass die Relevanz, die Bildungsangebote in den befragten Einrichtungen haben, negativ mit der Annahme, dass die Bedeutung von Bildung oft übertrieben wird, korreliert ($\rho = -,305$ bzw. $\rho = -,275$). Umgekehrt gibt es positive Zusammenhänge zwischen dem Stellenwert, den bildungsbezogene Leistungen für die Respondent*innen haben und beispielsweise ihrer Einschätzung, dass Gebildetsein bzw. -werden zu Lebensfreude verhilft ($\rho = ,234$), das soziale Miteinander verbessert ($\rho = ,251$) oder über Teilhabe-Möglichkeiten entscheidet ($\rho = ,249$). Es muss sich hier nicht zwingend um Kausalbeziehungen handeln. Jedoch ist es sinnvoll, anzunehmen, dass

Bildungsaktivitäten dann priorisiert werden, wenn Bildung bestimmte positive Wirkungen zugeschrieben werden bzw. man davon ausgeht, dass ihr Fehlen sich negativ auswirkt. Weitere Beispiele für erwartungskonform beobachtete Korrelationen zwischen der Relevanz, die Bildungsangebote und -leistungen in den befragten Einrichtungen haben und deren Einschätzung die Bedeutung bzw. Auswirkungen von Bildung betreffend, sind in Tabelle 16 aufgelistet.

Tab. 16: Beispiele für erwartungskonforme Korrelationen zwischen der Relevanz von Bildung als Handlungsfeld und der Bedeutung bzw. den Auswirkungen, die selbiger von den Befragten zugeschrieben werden (Fragenbogenseiten 4, 15 und 16). Quelle: Eigene Darst.

	Bedeutung bzw. Wirkungen von Bildung	n	ρ	Signifikanz (zweiseitig)	95% KI	
					Unterer	Oberer
Relevanz von Bildung als Handlungsfeld	Bildung ist wichtig, um mit [...] Komplexität [...] umgehen zu können	261	,249**	<,001	,128	,363
	Bildung verhilft zu Lebensfreude	259	,234**	<,001	,111	,349
	Bildung entscheidet über Teilhabe-Möglichkeiten [...]	263	,249**	<,001	,129	,362
	Die Bedeutung von Bildung [für den einzelnen Menschen] wird oft übertrieben	262	-,305**	<,001	-,414	-,187
	Bildung verbessert das [...] Miteinander	260	,251**	<,001	,130	,365
	Bildung sorgt für soziale Ungleichheit	255	-,217**	<,001	-,334	-,093
	Die Bedeutung von Bildung [für die Gesellschaft] wird oft übertrieben	261	-,275**	<,001	-,387	-,156

Um zu eruieren, ob bzw. inwiefern es Übereinstimmungen zwischen dem bibliothekarischen Selbst- und Bildungsverständnis gibt, ist es ferner hilfreich, das Profil der befragten Einrichtungen mit dem Bildungspotenzial, das sie Bibliotheksangeboten zuschreiben, zu vergleichen. Hier fällt zunächst, ähnlich wie bei Hypothese B. 1, eine gewisse Kohärenz auf. Dass sich unter anderem ein positiver Zusammenhang zwischen der Profilierung als Instanz zur Stärkung von Kompetenzen im digitalen Bereich und der Einschätzung, in welchem Ausmaß Arbeitsplätze bildend wirken können ($\rho = ,231$) beobachten lässt, ist aufgrund des inhaltlich-logischen Bezugs dieser Aspekte einsichtig. Weitere Beispiele für erwartungskonforme Korrelationen zwischen den Aufgabenfeldern der befragten Einrichtungen und ihrer Bewertung des Bildungspotenzials bibliothekarischer Angebote zeigt Tabelle 17.

Tab. 17: Beispiele für erwartungskonforme Korrelationen zwischen der Profilierung der befragten Einrichtungen und ihrer Einschätzung des Bildungspotenzials verschiedener bibliothekarischer Angebote (Fragenbogenseiten 7 und 9). Quelle: Eigene Darst.

Rollen und Funktionen der Bibliothek	Bildungspotenzial bibliothekarischer Angebote	n	ρ	Signifikanz (zweiseitig)	95% KI	
					Unterer	Oberer
Instanz zur Stärkung von Kompetenzen im digitalen Bereich [...]	Arbeitsplätze [...]	250	,231**	<,001	,107	,349
	Informationsressourcen und Medien zur Wissensvermittlung (digital)	250	,293**	<,001	,171	,405
Partnerin für Einrichtungen des Bildungswesens [...]	Pädagogische Angebote [...]	258	,282**	<,001	,162	,393
Zentrum für vielfältige Wissens- und Informationsressourcen	Arbeitsplätze [...]	251	,225**	<,001	,101	,343

Interessant ist umgekehrt aber auch, dass man zwischen einigen bibliothekarischen Rollen bzw. Funktionen und dem Bildungspotenzial, das die Respondent*innen bestimmten Angeboten zuschreiben, stärkere Zusammenhänge erwarten könnte, als sie das Befragungsergebnis zeigt. So korreliert beispielsweise das Selbstverständnis der befragten Einrichtungen als Orte für Erholung und Entspannung recht schwach mit den Möglichkeiten, die sie physischen Unterhaltungs- sowie Freizeitmedien zuschreiben, bildend zu wirken ($\rho = ,014$, 95 % KI [-,112, ,139], $p = ,827$, $n = 257$). Wie die Respondent*innen ihr Leistungsspektrum gestalten, hängt also an vielen, aber nicht an allen Stellen mit der Einschätzung, welchen Angeboten in welchem Ausmaß Bildungspotenzial zuerkannt wird, zusammen.

Als Nächstes ist es sinnvoll, sich anzusehen, inwiefern die Profile der befragten Bibliotheken mit den Aspekten, die sie mit Bildung assoziieren, verbunden sind. Auch hier fallen zunächst einige Zusammenhänge auf. So korreliert beispielsweise die Assoziation des Bildungsbegriffs mit Kompetenzen seitens der befragten Bibliotheken mit dem Ausmaß, in dem sie digitale Kompetenzförderung betreiben ($\rho = ,238$, 95 % KI [,117, ,352], $p < ,001$, $n = 263$) oder als Partnerinnen für Einrichtungen des Bildungswesens fungieren ($\rho = ,296$, 95 % KI [,179, ,406], $p < ,001$, $n = 263$). Umgekehrt fallen jedoch auch an dieser Stelle schwache oder sogar negative Korrelationen auf, die sich so nicht erwarten ließen. Dies gilt beispielsweise für den nicht-signifikanten Zusammenhang, der sich zwischen der Assoziation des Bildungsbegriffs mit umfangreichem Wissen seitens der befragten Einrichtungen und deren Rolle als Lernzentrum ($\rho = ,007$) beobachten lässt. Hier könnte man wegen der engen Verquickung von Lernprozess und Wissensaneignung eine stärkere Verknüpfung erwarten. Weitere Beispiele für unvermutet nicht-signifikante bzw. schwache Korrelationen zwischen dem Bibliotheksprofil der befragten Einrichtungen und ihrer Bewertung, welche Aspekte in welchem Grad zu Bildung gehören, zeigt Tabelle 18.

Tab. 18: Beispiele für nicht-erwartungskonforme Korrelationen zwischen bibliothekarischen Rollen und Aspekten, die seitens der Befragten mit Bildung verbunden werden (Fragebogenseiten 7 und 10). Quelle: Eigene Darst.

Rollen und Funktionen der Bibliothek	Bildungsvorstellung	n	ρ	Signifikanz (zweiseitig)	95% KI	
					Unterer	Oberer
Instanz zur Förderung von Grundfähigkeiten [...]	Qualifikationen für den Beruf	259	,027	,670	-,099	,152
Lernzentrum	Kenntnisse zu klassischen Kulturgütern	257	-,003	,964	-,129	,123
	Umfangreiches Sachwissen in verschiedensten Bereichen	257	,007	,911	-,119	,133
Ort der Inklusion [...]	Mitmenschlichkeit [...]	258	,013	,834	-,113	,139
Partnerin für Einrichtungen des Bildungswesens [...]	Umfangreiches Sachwissen in verschiedensten Bereichen	261	,032	,606	-,093	,156
Zentrum für vielfältige Medienangebote	Kenntnisse zu klassischen Kulturgütern	261	-,010	,877	-,134	,115

Die Profilierung der befragten Einrichtungen hängt also häufig, aber eben nicht durchgängig mit deren Bildungsvorstellung zusammen. Es zeigt sich hier also ein ähnliches Ergebnis wie bei der obigen Analyse der Verbindungen zwischen der Einschätzung des Bildungspotenzials bibliothekarischer Angebote seitens der Respondent*innen und der Ausgestaltung ihres Leistungsspektrums.

In Bezug auf Hypothese B. 2 lässt sich somit Folgendes festhalten: Es sind einige Zusammenhänge zwischen den Profilen der befragten Einrichtungen und den Aspekten, die sie mit Bildung assoziieren bzw. dem Potenzial, das sie bestimmten Angeboten zuschreiben, bildend zu wirken, erkennbar. Ähnlich wie bei Hypothese A. 1 ergeben sich aber auch nicht-erwartungskonforme Befunde, so etwa, wenn an manchen Stellen stärkere Zusammenhänge zu vermuten wären, als sie das Befragungsergebnis dann letztlich zeigt. Dies ist aber nicht unbedingt ein Widerspruch. Es bedeutet lediglich, dass die Bildungsauffassung der Respondent*innen und die konkrete Angebotsgestaltung vor Ort nicht durchgängig zusammenhängen. Denkbar bzw. einsichtig ist beispielsweise, dass die befragten Einrichtungen bei der Profilierung nicht allein auf die bildende Wirkung ihrer Leistungen fokussieren, sondern viele weitere Faktoren einbeziehen müssen. Dazu gehören etwa finanzielle Rahmenbedingungen oder Kundenwünsche. Dies gilt umso mehr, als Öffentliche Bibliotheken vielfältige Aufgaben zu erfüllen haben, die über einen reinen Bildungsauftrag hinausgehen. Aufschlussreicher zur Beurteilung der Hypothese B. 2 ist damit der Zusammenhang zwischen dem Stellenwert, den Bildung als Handlungsfeld für die befragten Einrichtungen hat und der Bedeutsamkeit, die sie selbiger zuschreiben. Die hier beobachteten Korrelationen lassen, obgleich eine Kausalbeziehung nicht nachweisbar ist, vermuten, dass die Respondent*innen sich umso eher um Bildungsangebote bemühen, je mehr sie Bildung als etwas Wertvolles oder Erstrebenswertes begreifen. Dies ist ein Hinweis auf eine Verbindung zwischen dem bibliothekarischen Selbst- und Bildungsverständnis, also auf die Richtigkeit von Hypothese B. 2.

Im Kontext der zweiten Subfrage (b) ist abschließend zu analysieren, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen der bibliothekarischen Bildungsauffassung und der Größe des jeweiligen Versorgungsbereiches. Betrachtet man nun die Aussagen der befragten Einrichtungen zu ihrem Bildungsverständnis und setzt sie in Beziehung zur Größe des Einzugsgebiets, das sie versorgen, so ist festzustellen, dass sich nur bei relativ wenigen Variablen statistisch signifikante bzw. nennenswerte Korrelationen beobachten lassen. Einige Beispiele hierfür sind in Tabelle 19 aufgeführt.

Tab. 19: Beispiele für Korrelationen zwischen dem Versorgungsbereich der befragten Einrichtungen und Variablen zum Bildungsverständnis (Fragebogenseiten 9, 10, 15, 16 und 19). Quelle: Eigene Darst.

Versorgungs- bereich	Variablen zum Bildungsverständnis		n	ρ	Signi- fikanz (zwei- seitig)	95% KI	
						Unte- rer	Obe- rer
Ver- sor- gungs- be- reich	Bildungs- vorstel- lung	Aufmerksamkeit für aktuelle Ent- wicklungen in Politik, Wirtschaft usw.	250	,134*	,034	,007	,258
		Kompetenzen [...]	264	,136*	,027	,012	,256
		Leistungsbereitschaft	256	-,144*	,021	-,265	-,018
	Bildungs- potenzial bibliothe- karischer Angebote	Arbeitsplätze [...]	251	,201**	,001	,075	,320
		Informationsressourcen und Me- dien zur Wissensvermittlung (digi- tal)	251	,231**	<,001	,107	,348
		Informationsressourcen und Me- dien zur Wissensvermittlung (phy- sisch)	254	,214**	<,001	,090	,332
	Bedeu- tung bzw. Wirkun- gen von Bildung	Bildung entscheidet über Lebens- chancen	267	,130*	,033	,007	,250
		Bildung entscheidet über Teilhabe- möglichkeiten [...]	264	,139*	,023	,015	,259
		Bildung grenzt Angehörige sozialer Gruppierungen voneinander ab	256	-,151*	,015	-,272	-,025
		Bildung sorgt für soziale Ungleich- heit	256	-,141*	,024	-,263	-,015

Auffällig ist zum Beispiel, dass der Versorgungsbereich der befragten Einrichtungen mit dem Bildungspotenzial, das diese Arbeitsplätzen ($\rho = ,201$) sowie Wissensressourcen in digitaler ($\rho = ,231$) wie auch in physischer ($\rho = ,214$) Form zuschreiben, kovariiert. Insgesamt zeigt das Ergebnis jedoch, dass das Bildungsverständnis der Respondent*innen, indiziert durch die Aspekte, die sie mit Bildung verbinden, dem Wirkungsspektrum, das sie ihr beimessen, und dem Bildungspotenzial, das sie bibliothekarischen Angeboten zuschreiben, weitgehend unabhängig von der Größe des jeweiligen Versorgungsbereiches zu sein scheint. Dies korrespondiert mit den Befunden des Kruskal-Wallis-Tests und des Chi-Quadrat-Tests (vgl. Kap. 6.6.). Bereits im Zuge dessen wurde konstatiert, dass es kaum signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen der Befragten, also den Bibliotheken mit kleinen, mittleren und großen Versorgungsbereichen, hinsichtlich ihrer Bildungsauffassung gibt. Diese Ergebnisse sprechen gegen die Richtigkeit von Hypothese B. 3. Denn letztere postuliert, dass das Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken mit der Größe des jeweiligen Versorgungsbereiches zusammenhängt.

Die Hypothesen der zweiten Subfrage (b) betreffend lässt sich somit Folgendes konstatieren: Die Meinungen der Respondent*innen, welche Aspekte in welchem Ausmaß zu Bildung gehören und welche Angebote bildend wirken, sind zum Teil recht divergent, was auf differente Bildungsvorstellungen hinweist. Letztere scheinen weitgehend unabhängig von der Größe des Versorgungsbereiches zu sein, aber partiell in einem Zusammenhang mit dem Selbstverständnis der befragten Bibliotheken zu stehen. Dies drückt sich in der Angebotsprofilierung und dem Stellenwert, den die Respondent*innen Bildungsangeboten einräumen, aus.

7.3. Ergebnisse zu den Hypothesen C. 1, C. 2 und C. 3: Digitalität und Trägerschaft

Die voranstehend erörterten Ergebnisse liefern bereits wertvolle Hinweise bezüglich des Bildungsverständnisses Öffentlicher Bibliotheken im Allgemeinen. Um aufzuklären, inwiefern es Verbindungen zwischen der Auslegung des Bildungsbegriffs durch die Einrichtungen und Digitalisierungsprozessen gibt, sind jedoch weitere Analysen erforderlich. Im Zentrum stehen dabei die der dritten Subfrage (c) zugeordneten Hypothesen. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang zunächst Folgendes: Ein auffällig großer Anteil der Befragten (über 90 %) geht davon aus, dass Bildung wichtig ist, um mit den Herausforderungen des Digitalen Wandels umgehen zu können (vgl. Tab. 8). Dieses Ergebnis spricht für die Richtigkeit von Hypothese C. 1, wonach Öffentliche Bibliotheken Bildung als etwas begreifen, das bei der Bewältigung der durch die Digitale Revolution induzierten Problematiken hilft. In eine ähnliche Richtung weist der Sachverhalt, dass ein Großteil derjenigen Befragten, die den Begriff der Digitalen Bildung nach außen kommunizieren, selbigen vor allem in Bezug auf Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien nutzt (43 %). Daraus lässt sich allerdings nicht schließen, dass Öffentliche Bibliotheken das Digitale primär als etwas Instrumentelles begreifen wie Hypothese C. 2 postuliert. Zwar verwenden, wie bereits angedeutet, die meisten Respondent*innen den Begriff der Digitalen Bildung in der Tat für Kompetenzen und andere Aspekte, die einen utilitaristisch-problemlösenden Charakter besitzen. So geben beispielsweise 19,8 % der Befragten an, den Ausdruck zumeist in Zusammenhang mit digitalen Medien als Lernunterstützung zu nutzen, wohingegen nur 2,3 % ihn vorwiegend für digital induzierte Veränderungsprozesse der Persönlichkeit gebrauchen. Diese Ergebnisse basieren allerdings allein auf den Angaben der rund 90 Respondent*innen, die in der Kommunikation nach außen überhaupt von „Digitaler Bildung“ sprechen. Wie Bibliotheken, die den Begriff nicht verwenden, zu Digitalität stehen, bleibt also offen. Abbildung 9 visualisiert das Befragungsergebnis:

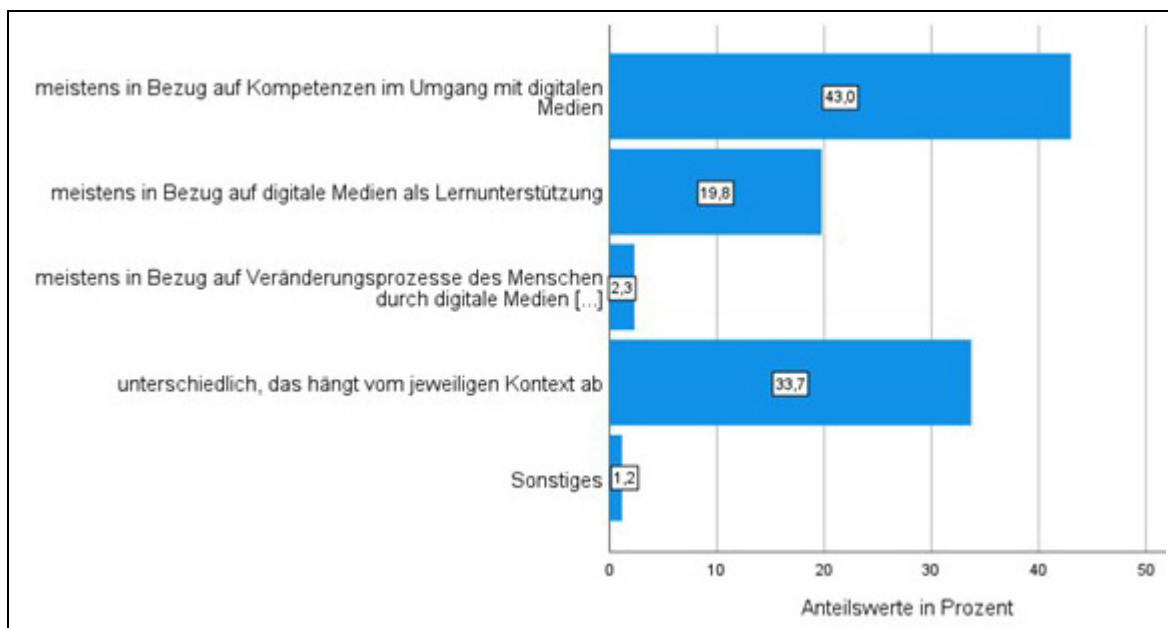


Abb. 9: Sachverhalte, für die der Begriff der Digitalen Bildung meistens verwendet wird (Fragebogenseite 18, n = 86). Quelle: Eigene Darst.

Zwar sprechen, wie eben erläutert, nur recht wenige der befragten Bibliotheken in der Kommunikation mit zum Beispiel ihren Trägern explizit von Digitaler Bildung. Das bedeutet aber nicht, dass sie Leistungen, die sie im Bildungsbereich verorten, unerwähnt lassen. Wie Tabelle 20 zeigt, geben 67,4 % der Respondent*innen an, ihren Träger meistens aktiv über ihre Bildungsangebote zu informieren, wohingegen nur 6,2 % selbige nicht kundtun.

Tab. 20: Konfidenzintervalle für Anteilswerte in Prozent. Bezugsgröße: Kommunikation gegenüber dem Träger (Fragebogenseite 14, n = 258). Quelle: Eigene Darst.

Variable	KI-Spezifikationen	Nein (%)	Ja, auf Anfrage (%)	Ja, meistens aktiv von unserer Seite aus (%)
Informieren Sie Ihren Träger über die Bildungsangebote Ihrer Bibliothek [...]?	Gültige Prozente	6,2	26,4	67,4
	Standardfehler	1,5	2,7	2,9
	95% KI Unterer	3,7	21,3	61,6
	Oberer	9,6	32,0	72,9

Speziell die Angebote im digitalen Sektor betreffend ist hier Folgendes auffällig: Ein großer Teil der befragten Bibliotheken (44,7 %) sieht sich stark oder sogar sehr stark als eine Instanz zur Förderung von Kompetenzen in diesem Bereich. Diese Rolle wird von 30,5 % der Respondent*innen teilweise und von 24,8 % weniger oder gar nicht ausgefüllt (s. Tab. 21).

Tab. 21: Konfidenzintervalle für Anteilswerte in Prozent. Bezugsgröße: Agieren der Bibliothek als Instanz zur Stärkung von Kompetenzen im digitalen Bereich (Fragebogenseite 7, n = 266). Quelle: Eigene Darst.

Variable	KI-Spezifikationen	Überhaupt nicht (%)	Kaum (%)	Teils / teils (%)	Stark (%)	Sehr stark (%)
Instanz zur Stärkung von Kompetenzen im digitalen Bereich [...]	Gültige Prozente	6,0	18,8	30,5	28,9	15,8
	Standardfehler	1,5	2,4	2,8	2,8	2,2
	95% KI Unterer	3,6	14,5	25,2	23,7	11,8
	Oberer	9,4	23,8	36,2	34,6	20,5

Dass derlei Angebote zur Stärkung digitaler Kompetenzen der jeweiligen Trägerschaft wichtig sind, geben 59,5 % (n = 200) der Befragten an. Außerdem gehen 76,7 % (n = 210) der

Respondent*innen davon aus, dass ihr Träger Wert darauf legt, dass die Bibliothek Bildungsangebote im Allgemeinen erbringt. Dabei richtet der überwiegende Teil der Befragten (82,5 %) die eigenen bildungsbezogenen Leistungen teilweise oder stark an den Vorstellungen der Trägerschaft aus. Lediglich 17,5 % geben an, dies überhaupt nicht zu tun. Das Befragungsergebnis ist in Abbildung 10 visualisiert:

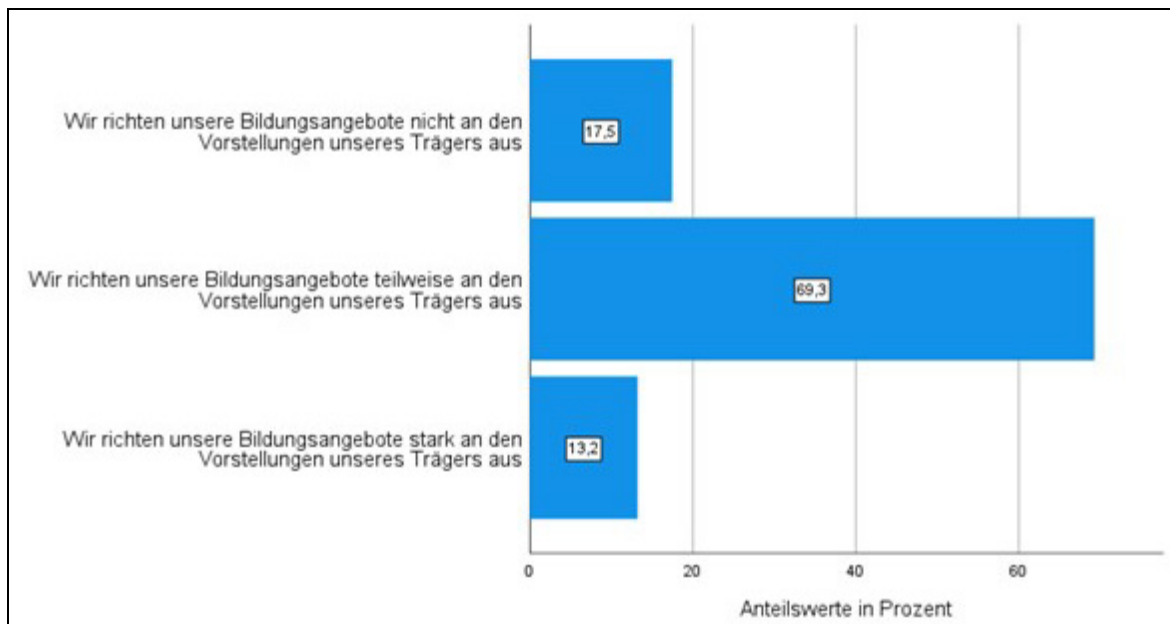


Abb. 10: Ausrichtung der bibliothekarischen Bildungsangebote an den Vorstellungen der jeweiligen Trägerschaft (Fragebogenseite 13, n = 189). Quelle: Eigene Darst.

Mit Hypothese C. 3 stellt sich nun die Frage, ob Öffentliche Bibliotheken solche Leistungen gegenüber ihren Trägern besonders betonen, um ihre Relevanz zu unterstreichen. Interessant ist hier zunächst Folgendes: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen dem Stellenwert, den die Stärkung von Kompetenzen im digitalen Bereich für die Trägerschaft hat, und der Ausübung entsprechender Tätigkeiten durch die Respondent*innen ($\rho = ,437$, $p < ,001$, $n = 199$). Demgegenüber zeigt die Auswertung, dass das Informieren über ihre Bildungsangebote seitens der befragten Einrichtungen korreliert mit der Relevanz, die derlei Leistungen für den Träger besitzen ($\chi^2(2) = 19,96$, $p < ,001$, $V = ,311$, $p < ,001$, $n = 206$). Ein Zusammenhang lässt sich überdies zwischen dem Stellenwert, den Bildungsangebote für die Trägerschaft haben und einer entsprechenden Anpassung des bibliothekarischen Leistungsspektrums seitens der Respondent*innen beobachten ($\rho = ,269$, $p < ,001$, $n = 166$). Zwar muss es sich hier nicht zwingend um Kausalbeziehungen handeln. Es ist jedoch naheliegend, dass die befragten Einrichtungen sich eher den Vorstellungen ihres Trägers anpassen und über ihre Tätigkeiten berichten, wenn selbigem bibliothekarische Bildungsangebote wichtig sind. Dies lässt sich als Indiz für die Richtigkeit von Hypothese C. 3 werten.

Abschließend bleibt somit in Bezug auf die der dritten Subfrage (c) zugehörigen Hypothesen Folgendes festzuhalten: Die befragten Bibliotheken begreifen Bildung als hilfreich, um mit Herausforderungen, wie sie sich im Kontext von zunehmender Digitalisierung und

Mediatisierung ergeben, umgehen zu können. Dabei ist nicht klar, ob der Digitale Wandel aus bibliothekarischer Sicht einen primär instrumentellen Charakter hat, also in erster Linie als etwas betrachtet wird, das neue Technologien hervorbringt, mit denen dann kompetent umzugehen erlernt werden muss. Es gibt lediglich Hinweise in diese Richtung. Inwieweit die befragten Einrichtungen ihre Leistungen kommunizieren und ausrichten, kovariert in einem gewissen Grad mit dem Stellenwert, den die jeweilige Trägerschaft bibliothekarischen Bildungsangeboten beimisst.

7.4. Zwischenfazit

Die Online-Umfrage leistet, trotz der in Kapitel 6.6. geschilderten Limitationen, einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage. Denn sie zeigt, wie beabsichtigt, Tendenzen bezüglich des bibliothekarischen Bildungsverständnisses auf und liefert Hinweise, ob bzw. inwiefern die aufgestellten Hypothesen zutreffen. So verweisen die Befunde der quantitativen Erhebung darauf, dass die befragten Bibliotheken den Bildungsbegriff mit verschiedenen Sachverhalten in Verbindung bringen, ihre Bildungsauffassungen dabei jedoch nicht auf einer theoretischen Basis reflektieren (Hypothesen A. 1 und A. 2). Ein einheitlich-homogenes Bildungsverständnis der Öffentlichen Bibliotheken ist dabei nicht erkennbar und es ist anzunehmen, dass ganz unterschiedliche Faktoren einen Einfluss darauf haben, welche Bildungsvorstellung eine bestimmte Einrichtung verkörpert (Hypothesen B. 1, B. 2 und B. 3). Das Verhältnis Öffentlicher Bibliotheken zum Digitalen Wandel kann anhand der quantitativen Erhebung nur in Ansätzen näher bestimmt werden, gleichwohl ist Folgendes hervorzuheben: Die befragten Einrichtungen bringen Digitalität durchaus mit Bildung in Verbindung, so etwa, wenn letztere als wichtig eingestuft wird, um die im Kontext von Digitalisierung entstehenden Herausforderungen bewältigen zu können (Hypothesen C. 1 und C. 2). Dabei gibt es Hinweise darauf, dass die Respondent*innen sich in ihrem Agieren auch an den Vorstellungen ihrer jeweiligen Trägerschaft orientieren (Hypothese C. 3).

8. Qualitative Erhebung: Forschungsdesign und Methode

Das voranstehende Kapitel 7.4. deutet bereits an, dass die Ergebnisse der Online-Umfrage allein nicht ausreichen, um die Forschungsfragen in der gewünschten Tiefe zu bearbeiten. Dies betrifft nicht nur den Umstand, dass einzelne Aspekte wie das Verhältnis Öffentlicher Bibliotheken zu Digitalität noch genauer analysiert werden müssen. Generell ist zu beachten, dass der bibliothekarische Bildungsbegriff eine recht komplexe Thematik ist, der Befunde zu statistischen Verteilungen, wie sie im quantitativen Paradigma und damit auch im siebten Kapitel der Dissertation im Fokus stehen, nur bedingt gerecht werden. Angebracht ist an dieser Stelle folglich ein ergänzender und zwar holistischer Blick auf den Forschungsgegenstand. Damit erfolgt ein Brückenschlag zum qualitativen Paradigma. Letzteres, so Döring und Bortz (2016, S. 64), betrachtet die alltägliche Lebenswelt als Zentrum des menschlichen Erlebens sowie Handelns. Begriffe sind ein relevanter Teil dieser gemeinsamen Umwelt. Denn sie dienen dazu, die Welt bzw. deren mannigfache Erscheinungen zu fassen bzw. in eine gedankliche Ordnung zu bringen (vgl. Brezinka 1990, S. 27). Vor diesem Hintergrund lassen sich die Genese von Bildungsvorstellungen und die Auslegung des Bildungsbegriffs auch als interpretative Akte begreifen, die sich als kommunikative Aushandlung im Rahmen eines bestimmten sozialen Kontextes vollziehen. Aus einer solchen Sichtweise heraus wird man dem Untersuchungsgegenstand nur gerecht, wenn man sich eines „deutenden und sinnverstehenden Zugangs“ (Kardorff 1995, S. 4), wie er die qualitative Forschung auszeichnet, bedient.

8.1. Erkenntnisleitendes Interesse und Schwerpunkte

Ziel der im Folgenden beschriebenen qualitativen Studie ist es somit, das Bildungsverständnis und -ideal der Öffentlichen Bibliotheken vertiefend zu ergründen. Auf diese Weise lassen sich die quantitativ erbrachten Befunde besser verstehen. Außerdem können neue, die Online-Umfrage ergänzende Aspekte erfasst werden. Dieser Ansatz, bei dem eine quantitative durch eine qualitative Studie ergänzt bzw. weitergeführt wird, entspricht dem sogenannten sequenziellen Vertiefungsmodell, wobei es sich um eine Variante methodenpluraler Forschung handelt (vgl. Burzan 2016, S. 40-45). Im Fokus stehen dabei bestimmte Schwerpunkte sowie noch offene Fragen.

So ist in Bezug auf die erste zentrale Subfrage (a), die sich auf den Zusammenhang zwischen Bildungstheorien und dem bibliothekarischen Bildungsverständnis bezieht, die Einschätzung der Bildungswirksamkeit der eigenen Angebote seitens der Öffentlichen Bibliotheken genauer zu beforschen. Ebenso ist die Auseinandersetzung der Einrichtungen mit ihrer Auslegung des Bildungsbegriffs zu fokussieren. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung legen nahe, dass Öffentliche Bibliotheken bei der Gestaltung ihrer Bildungsangebote vorwiegend eine praktisch-nachfrageorientierte Perspektive einnehmen. Doch es wäre denkbar, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Bildungsverständnis auf einer anderen, in der Online-Umfrage nicht thematisierten Ebene stattfindet. Die im Kontext der ersten Subfrage klärungsbedürftigen Aspekte lassen sich demnach wie folgt spezifizieren:

- a. 1: Über- oder unterschätzen Öffentliche Bibliotheken die Bildungswirksamkeit ihrer Angebote?
- a. 2: Setzen sich Öffentliche Bibliotheken auf einer Ebene, die im Rahmen der quantitativen Erhebung nicht erfasst wurde, mit ihrem Bildungsverständnis auseinander?

Die zweite Subfrage (b) nimmt indes den Zusammenhang zwischen dem Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken und deren struktureller Verortung in den Blick. Hierbei gilt es weiterhin zu klären, ob die Einrichtungen Tätigkeiten mit Bildungsbezug priorisieren, wenn Bildung eine besondere Wirkmacht zugeschrieben wird. Die Resultate der quantitativen Erhebung lassen an dieser Stelle die Ermittlung einer kausalen Beziehung nicht zu. Ferner ist durch die Ergebnisse der Online-Umfrage zu vermuten, dass der jeweilige Versorgungsbereich die bibliothekarische Auslegung von „Bildung“ nur marginal tangiert. Damit einhergehend ist nun zu sondieren, ob es womöglich andere Faktoren gibt, die das bibliothekarische Bildungsverständnis prägen. Die noch zu klärenden Aspekte im Kontext dieser Subfrage lauten entsprechend folgendermaßen:

- b. 1: Wird Bildungshandeln seitens der Öffentlichen Bibliotheken in Abhängigkeit von der Bedeutung bzw. den Wirkungen, die sie Bildung zuschreiben, priorisiert?
- b. 2: Wovon könnte es abhängen, was Öffentliche Bibliotheken unter Bildung verstehen?
- b. 3: Wovon könnten etwaige Veränderungen des bibliothekarischen Bildungsverständnisses abhängen?

Auch bezüglich dritten Subfrage (c), die sich auf den Zusammenhang von Bildung, Öffentlichen Bibliotheken und Digitalisierungsprozessen bezieht, lassen sich Aspekte benennen, die noch genauer analysiert werden müssen. So gilt es zunächst erneut nach der Rolle der Trägerschaft in Bezug auf die Angebotsgestaltung und -kommunikation zu fragen. Denn die geringen Fallzahlen bei den entsprechenden Variablen in der quantitativen Erhebung erschweren hier eine präzise Analyse. Damit einhergehend ist zu analysieren, ob, wie angesichts der Ergebnisse der Online-Umfrage zu vermuten ist, Öffentliche Bibliotheken im Sinne einer Kausalbeziehung ihre Leistungen im Bereich digitaler Kompetenzen hervorheben, um so ihre Existenz zu sichern. Auch ist näher zu ergründen, ob der Digitale Wandel das bibliothekarische Bildungsverständnis tangiert. Ferner ist danach zu fragen, wie sich der Bildungsauftrag Öffentlicher Bibliotheken im Kontext der Digitalen Revolution gestaltet. Ebenfalls noch offen ist die Frage, ob die Einrichtungen ein transinstrumentelles Verständnis von Digitalität haben, also letztere nicht nur im technologischen Sinne wahrnehmen, da dieser Aspekt ob seiner schwierigen Operationalisierbarkeit in der quantitativen Erhebung nicht ausreichend analysiert werden konnte. Somit lassen sich die im Kontext der dritten Subfrage zu klärenden Aspekte wie folgt spezifizieren:

- c. 1: In welchem Verhältnis stehen die Gestaltung und Information über Bildungsangebote im Allgemeinen und bezogen auf digitale Kompetenzförderung im Speziellen seitens der Öffentlichen Bibliotheken zur Rolle des Trägers?
- c. 2: Ist digitale Kompetenzförderung für Öffentliche Bibliotheken ein Mittel der Existenzsicherung?
- c. 3: Verändert sich das bibliothekarische Bildungsverständnis durch den Digitalen Wandel?
- c. 4: Wie gestaltet sich der Bildungsauftrag Öffentlicher Bibliotheken im Kontext des Digitalen Wandels?
- c. 5: Ist das Verständnis der Öffentlichen Bibliotheken von Digitalität eher instrumentell oder transinstrumentell?

8.2. Untersuchungsgegenstand und Überlegungen zur Fallauswahl

Die beschriebenen Schwerpunkte bzw. offenen Fragen lassen erkennen, dass es nun darum geht, Beurteilungen, Einschätzungen, Erfahrungen etc. in den Blick zu nehmen. Auf diese Weise lässt sich zum Beispiel eruieren, anhand welcher Vorstellungen bestimmte Prioritäten im bibliothekarischen Bildungshandeln festgelegt werden. Um diese Aspekte zu erschließen, ist es vonnöten, gezielt Akteur*innen anzusprechen, bei denen davon auszugehen ist, dass sie über die interessierenden Wissensbestände verfügen.

8.3. Erhebungsmethode

Wie der vorige Abschnitt bereits nahelegt, scheint im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Einsatz von Experteninterviews dem Erkenntnisinteresse am besten zu entsprechen. Hierbei handelt es sich, wie bereits in der Einleitung angemerkt, um Befragungen, die darauf abstellen, „bestimmte exklusive Wissensbestände“ (Liebold/Trinczek 2009, S. 37) freizulegen. Der Expertenbegriff ist zwar nicht klar definiert, wird allerdings häufig an Berufsrollen zurückgebunden (vgl. Kaiser 2021, S. 41; Liebold/Trinczek 2009, S. 34; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 155). Dieser Interpretation folgt die vorliegende Arbeit. Der Mehrwert von Experteninterviews besteht dabei darin, über Gespräche mit einzelnen Personen übergreifende Muster bzw. kollektive Orientierungen aufschließen zu können (vgl. Liebold/Trinczek 2009, S. 53). Methodenkritisch ist anzumerken, dass, bedingt durch die Einbindung der qualitativen Studie in ein methodenplurales Konzept, die quantitativ erbrachten Befunde die Forschersicht vorstrukturieren, das heißt beeinflussen können (vgl. Burzan 2016, S. 45). Dem lässt sich aber zumindest entgegenwirken, wenn das Erhebungsinstrument so gestaltet ist, dass ein offenes Gespräch angeregt wird und die Erhebungsfragen an die übergeordneten Forschungsfragen aus Kapitel 1.2. zurückgebunden werden.

8.3.1. Stichprobe

Die Wahl der Methode hat Auswirkungen auf das Sampling. Ausschlaggebend für die Größe und Zusammensetzung der Stichprobe sind bei Experteninterviews das

Erkenntnisinteresse, Vorkenntnisse den Untersuchungsgegenstand betreffend, Überlegungen dahingehend, welche Personen über das interessierende Wissen verfügen und darüber Auskunft geben können sowie forschungsökonomische Gesichtspunkte (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 117f.; Kaiser 2021, S. 85f.; Meuser/Nagel 2013, S. 464). Die Auswahl der Respondent*innen erfolgte im Rahmen der vorliegenden Arbeit daher schrittweise. Zunächst wurde das primäre Selektionskriterium festgelegt. Gemäß der Interpretation des Expertenbegriffs (vgl. Kap. 8.3.) sollten nur Personen in das Sampling eingehen, bei denen qua ihrer Profession bzw. ihrer Position davon auszugehen war, dass sie über relevantes sowie exklusives Wissen in Bezug auf das Bildungshandeln Öffentlicher Bibliotheken verfügen. Als Nächstes galt es, das Verfahren der Fallauswahl zu spezifizieren. In Anlehnung an Mayer (2013, S. 39) wurde entschieden, die Samplestruktur vor der Erhebung, das heißt basierend auf der Fragestellung, Vorkenntnissen sowie theoretischen Vorannahmen, festzulegen. Dieses Verfahren bot sich an, da nicht zuletzt durch die quantitative Studie Präsumtionen zur Orientierung vorlagen. Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse schien es sinnvoll, als Interviewpartner*innen Personen mit Bezug zum bibliothekarischen Bildungshandeln in unterschiedlichen Berufsrollen zu fokussieren. Aus diesen Überlegungen generiert sich der in Tabelle 22 dargelegte Stichprobenplan:

Tab. 22: Stichprobenplan für die Experteninterviews. Quelle: Eigene Darst.

Funktionskontext	Anzahl
Bibliotheksbeschäftigte mit Bezug zur bibliothekarischen Bildungsarbeit (zum Beispiel Bibliotheksleitungen, Bibliothekspädagog*innen)	50 %
Externe (Personen, die nicht oder nicht mehr aktiv in einer Öffentlichen Bibliothek beschäftigt sind, aber zum Beispiel im Hochschulkontext über das Öffentliche Bibliothekswesen lehren oder sich im Rahmen einer anderen Profession mit Öffentlichen Bibliotheken auseinandersetzen oder auseinandergesetzt haben)	30 %
Personen mit bibliotheksunterstützender bzw. -beratender Tätigkeit (zum Beispiel Mitglieder einer Fachstelle oder Büchereizentrale)	20 %

Der Fokus liegt demnach auf den Wissensbeständen von Personen, die direkt in bibliothekarisches Bildungshandeln involviert waren oder sind. Ergänzend sind die Perspektiven von Externen einzubinden. Auch bei dieser Personengruppe ist davon auszugehen, dass sie Kenntnisse über das Öffentliche Bibliothekswesen besitzt. Es ist aber anzunehmen, dass sie eine noch stärker von der Praxis abstrahierende Perspektive einbringen kann. Nicht zuletzt scheint es sinnvoll, Personen, die eine bibliotheksberatende bzw. -unterstützende Funktion innehaben, zu befragen. Diese zeichnen sich dadurch aus, bibliothekarische Entscheidungen zu begleiten, dabei aber nicht nur für eine einzige Einrichtung zuständig zu sein. Präzisere Informationen zu den dann schließlich ausgewählten Interviewpartner*innen finden sich in Kapitel 9.1. Insgesamt erschien dabei eine Gesamtzahl von 10 Respondent*innen als ausreichend, da die qualitative Erhebung weniger darauf abstellt, gänzlich neue Erkenntnisse zu erbringen, als vielmehr bereits vorhandene Befunde vertiefend zu erschließen.

8.3.2. Form der Erhebung

Im nächsten Schritt galt es, die Form der Erhebung zu spezifizieren. Da als Forschungsmethode das Experteninterview festgelegt wurde, sprach viel dafür, mündliche Einzelbefragungen durchzuführen. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde entschieden, die Interviews virtuell über die Anwendung Zoom zu realisieren. Ein Vorzug von Face-to-face-Gesprächen ist, dass sie ausführlichere Antworten erwarten lassen als es bei schriftlichen Umfragen der Fall ist (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 357). Auch gezieltere Nachfragen sind möglich, was, dem Erkenntnisinteresse entsprechend, dabei hilft, den Untersuchungsgegenstand vertiefend zu ergründen. Ferner lässt sich im persönlichen Gespräch die Erhebungssituation besser erfassen (vgl. Schumann 2019, S. 131). Demgegenüber steht die Gefahr, dass Ergebnisse durch Interviewereffekte verzerrt werden. So kann beispielsweise die Anwesenheit des Forschenden die Respondent*innen dazu verleiten, sozial erwünschte Antworten zu geben (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 357). Dieses Risiko scheint im Kontext der vorliegenden Arbeit jedoch vergleichsweise gering, da der Fokus hier nicht auf sensiblen Informationen oder biografischen Erzählungen liegt. Es darf somit eine gewisse professionelle Distanz der Respondent*innen zum Themenfeld angenommen werden. Die Methode des Experteninterviews spricht dabei für den Einsatz eines teilstrukturierten Leitfadens. Das Erhebungsinstrument besteht damit aus einer Reihe relevanter Fragen, wobei deren Reihenfolge und konkrete Formulierungen flexibel gehandhabt werden können (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 358; S. 372; Gläser/Laudel 2010, S. 41ff.). Auf diese Weise lässt sich ein theoriegeleitetes Vorgehen gewährleisten, da der Leitfaden auf Vorüberlegungen und Vorkenntnissen beruht bzw. die Forschungsfragen operationalisiert (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 115; Liebold/Trinczek 2009, S. 38). Ferner sind die Befragungsergebnisse durch eine Teilstrukturierung des Erhebungsinstrumentes gut miteinander vergleichbar (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 372). Jedoch haben die Befragten die Gelegenheit, sich in ihren eigenen Worten zu äußern, was dem qualitativen Prinzip der Offenheit Rechnung trägt (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 372; Gläser/Laudel 2010, S. 115; Liebold/Trinczek 2009, S. 38).

8.3.3. Konzeption des Interviewleitfadens

Um besagte Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde, angelehnt an Helfferich (2019, S. 675), mit einem einzigen Leitfaden gearbeitet. Dessen Konzeption orientierte sich an dem von Helfferich (2011, S. 182-189) vorgeschlagenen SPSS-Modell: Demnach erfolgte zunächst das Sammeln der Fragen (S). Selbige wurden in einem weiteren Schritt einer Prüfung (P) unterzogen. Die Frageliste konnte so reduziert sowie strukturiert werden. Im Anschluss daran wurden die Fragen sortiert (S). In einem letzten Schritt erfolgte die Subsumption (S) diverser Einzelaspekte unter konkrete Erzählaufforderungen.

Mit einem ersten Entwurf des Interviewleitfadens wurden im März 2023 Probeinterviews mit zwei Personen aus dem beruflichen Umfeld der Autorin durchgeführt. Insbesondere das Erhebungsinstrument sollte so auf Tauglichkeit geprüft werden. Die Pretests fanden dabei unter möglichst realistischen Bedingungen statt, um die eigentliche Erhebung vorzubereiten. Wie bei der tatsächlichen Erhebungssituation erhielten die Proband*innen eine formelle

Einladung für das Gespräch, die auch Hinweise zum Datenschutz und zum Forschungsprojekt enthielt. Die Interviews selbst wurden anhand des Leitfadens durchgeführt und per Zoom aufgezeichnet. Im Anschluss daran fanden Reflexionsgespräche mit den Proband*innen statt. Darauf basierend wurden insbesondere bestimmte Frageformulierungen optimiert. Tabelle 23 führt die Funktionen der Fragen und Stimuli anhand der Struktur des finalen Interviewleitfadens, der in Anhang 13.2.2. zu finden ist, auf:

Tab. 23: Struktur des Interviewleitfadens. Quelle: Eigene Darst.

Punkte im Leitfaden	Fragen und Erzählaufforderungen	Funktionen
1 - 6	Vorstellung der Forscherin und der Studie, informierte Einwilligung, Organisatorisches	Information der Interviewpartner*innen, Transparenz
7	Vorstellung der Interviewpartner*innen	Würdigen des Expertenstatus (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 160)
8 - 12	Aktives Bildungshandeln Öffentlicher Bibliotheken	Relevant, um die Schwerpunkte a. 1, b. 1, c. 1 und c. 2 zu analysieren
13 - 16	Verhältnis der Öffentlichen Bibliotheken zu Bildung	Relevant, um die Schwerpunkte a. 2, b. 2, b. 3 und c. 3 zu analysieren
17 - 19	Zusammenhänge zwischen Digitalisierungsprozessen, Bildung und Öffentlichen Bibliotheken	Relevant, um die Schwerpunkte c. 4 und c. 5 zu analysieren
20, 21	Ergänzungen, Nachgespräch und Verabschiedung	Einholen nicht-thematisierter Aspekte und Ausklang

Der Leitfaden stellt demnach Vorabinformationen an den Anfang. Dem schließt sich eine Einführungsphase an, die darauf zielt, eine gute Gesprächsatmosphäre aufzubauen. Die Hauptphase der Erhebung fokussiert sodann die aus den Forschungsfragen abgeleiteten Schwerpunkte. Um dem bereits beschriebenen Prinzip der Offenheit zu entsprechen, integriert der Leitfaden Erzählaufforderungen, das heißt offene Fragen bzw. die Bitten um Einschätzungen, Bewertungen etc. Die erhebungsrelevanten Aspekte sind dabei durch Fettdruck hervorgehoben. Daneben enthält der Leitfaden Formulierungshilfen, um Punkte, die für die Forschungsfragen bedeutsam sind, aber nicht von den Interviewpartner*innen selbst angesprochen werden, aufgreifen zu können und um einen guten Erzählfluss zu stimulieren. Die Abschlussphase indes hebt darauf ab, weiterführende Anmerkungen der Interviewpartner*innen einzuholen und einen guten Gesprächsausklang zu induzieren. Insgesamt ist der Leitfaden damit so konzipiert, dass für die Dauer eines Interviews inklusive eines Nachgesprächs ca. eineinhalb Stunden anzusetzen waren. Er führt dabei, Kaiser (2021, S. 65) bzw. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 166) folgend, in sachlogischer Struktur vom Allgemeinen zum Speziellen. Ferner wurde darauf geachtet, die Interviewfragen, wie Gläser und Laudel (2010, S. 131-142) empfehlen, möglichst offen, einfach, klar sowie nicht wertend zu formulieren.

8.4. Durchführung der Experteninterviews

Anschließend galt es, geeignete Interviewpartner*innen zu identifizieren und anzusprechen. Dafür wurde unter anderem in der bibliothekarischen Fachliteratur, so etwa in der Zeitschrift „BuB Forum Bibliothek und Information“, nach Autor*innen gesucht, die Artikel, die der interessierenden Thematik zuzuordnen sind, veröffentlicht hatten. Weiterhin wurde

nach Personen recherchiert, die beispielsweise im dbv, in anderen Verbänden oder den Bibliotheken, in denen sie tätig sind, zu Schwerpunkten arbeiten, die sich dem Forschungsfeld zuordnen lassen. Auf diese Weise konnten mehrere vielversprechende Interviewpartner*innen gefunden und über öffentlich zugängliche Quellen wie Homepages kontaktiert werden. Diese erste Ansprache fand per E-Mail statt (s. Anhang 13.2.1.). Eine Individualisierung des Anschreibens erfolgte insofern, als den kontaktierten Personen die Gründe genannt wurden, warum sie als Interviewpartner*innen ausgewählt worden waren. Damit sollte Transparenz geschaffen und die Teilnahmebereitschaft erhöht werden. Nach der ersten Kontaktaufnahme mit den Expert*innen erfolgten weitere Absprachen. Per E-Mail bzw. telefonisch wurden Gesprächstermine vereinbart, Hinweise zum Forschungsprojekt kommuniziert und die für die Interviews erforderlichen Einverständniserklärungen eingeholt. Der Leitfaden wurde nur auf Anfrage, allerdings in einer verkürzten Form, zugesandt (s. Anhang 13.2.2.).

Die eigentliche Erhebung mit insgesamt 10 Interviews fand im Zeitraum vom 05.04.23 bis zum 28.04.23 statt. In einem Fall verschriftlichte die befragte Person ihre Antworten auf dem vorab in Kurzform zugesendeten Leitfaden und bat angesichts dessen darum, auf ein virtuelles Treffen zu verzichten. Allerdings erfolgte ein kurzes Nachgespräch zu den der Forscherin zugesandten Informationen per Telefon ohne Aufzeichnung. Alle weiteren 9 Interviews ließen sich wie geplant über die Software Zoom realisieren. Angelehnt an Kaiser (2021, S. 101f.) wurden diese Gespräche nicht nur aufgezeichnet, sondern ergänzend Anmerkungen zum Ablauf, zur Erhebungssituation etc. im Leitfaden notiert. Kerninformationen hieraus, wie zum Beispiel etwaige Störungen, sind dem übergreifenden Interviewbericht zu entnehmen (s. Anhang 13.2.3.). Darin finden sich des Weiteren Hinweise zu den Inhalten der Nachgespräche, da diese, ebenso wie die mündlichen Vorabinformationen, nicht aufgezeichnet wurden. Da die Expert*innen in ihrer Funktionsrolle bzw. aufgrund des damit verbundenen Wissens interessierten, ließ sich auf eine Dokumentation individueller Eigenschaften wie Alter, Geschlecht etc. verzichten. Der Leitfaden erwies sich als praktikables Erhebungsinstrument. Er wurde jedoch, Döring und Bortz (2016, S. 372) bzw. Gläser und Laudel (2010, S. 174) folgend, flexibel an den Gesprächsverlauf angepasst. Die über Zoom realisierten Gespräche dauerten zwischen ca. 50 und 110 Minuten.

8.5. Datenaufbereitung und Ausschöpfungsquote

Es waren insgesamt 13 Ansprachen notwendig, um die in Kapitel 8.3.1. besagten 10 Interviews durchführen zu können. Selbige generierten eine Fülle an Material, das es vor der Interpretation zu strukturieren galt. Im Fall der per Zoom realisierten Interviews gehörte dazu als Erstes die Verschriftlichung der Aufzeichnungen unter Zuhilfenahme der Software Sonix. Für die Transkription standen dabei mehrere Verfahren bzw. Regelsysteme zur Auswahl. Jedes davon besitzt spezifische Vor- und Nachteile, sodass sich die Entscheidung für ein bestimmtes Vorgehensmodell nach dem Erkenntnisinteresse bzw. dem vorhandenen Material auszurichten hat. Die vorliegende Arbeit nutzt Experteninterviews als Methode. Demnach stehen das Wissen der Interviewpartner*innen, also die Gesprächsinhalte, im

Zentrum. Diese bestmöglich zu erschließen, erforderte die Anwendung eines Verfahrens, das Texte produziert, die zum einen gut lesbar sind und zum anderen alle relevanten Inhalte enthalten. Dies sprach dafür, nicht auf komplexe Verfahren zurückzugreifen, sondern sich an einigen einfachen Grundregeln zu orientieren.¹⁴

Daher wurde, einer Empfehlung Kuckartz' (2018, S. 167) folgend, zwar wörtlich transkribiert, Dialekte jedoch ins Hochdeutsche übertragen sowie die Sprache leicht geglättet. Dies betrifft die Anpassung von Ausdrücken wie zum Beispiel „ne“ zu „eine“. Sofern es den Lesefluss zu verbessern schien, wurden einige wenige umgangssprachliche Äußerungen ebenfalls an das Hochdeutsche angeglichen. Dazu gehört etwa die Änderung von „runterladen“ in „herunterladen“. In Anlehnung an Kuckartz (2018, S. 167) wurden des Weiteren Fehler die Satzform, Artikel etc. betreffend nicht korrigiert, sondern beibehalten. Stotterer, Wort- und Satzabbrüche ließen sich gemäß den Regeln für ein einfaches Transkriptionssystem, wie sie sich bei der Universität Leipzig (o. J.) finden, ignorieren. Dasselbst erfolgt der Hinweis, Wortwiederholungen nur dann zu verschriftlichen, wenn die sprechende Person selbige bewusst stilistisch eingesetzt hatte. Diese Regel wurde nicht nur auf einzelne Worte, sondern auch auf Phrasen angewandt. Wiederholungen von zwei oder mehr Worten sind entsprechend nur dann transkribiert, wenn deren Einsatz vermutlich intentional erfolgte. Bei Füllwörtern wurde differenziert verfahren: So erfolgte eine Transkription von Ausdrücken wie „sozusagen“ oder „halt“. Nicht verschriftlicht wurden hingegen Wörter, die zu Missverständnissen führen könnten. Dazu gehört insbesondere das Wort „nicht?“, wenn selbiges nicht als Negation, sondern im Kontext einer schlichten Rückfrage, also im Sinne von „nicht wahr?“, genutzt worden war. Nicht sinntragende Laute wie „ähm“ ließen sich, einer Erläuterung Langers (2013, S. 519) folgend, ignorieren. Ebenfalls nicht transkribiert wurden in Anlehnung an Hinweise der Universität Leipzig (o. J.) nicht relevante Hörerbestätigungen bzw. -reaktionen. Dies betrifft insbesondere den Erzählfluss stimulierende Ausdrücke bzw. nicht-sinntragende Lautäußerungen wie „ja“, „tja“ oder „mhm“. Die Textstellen, bei denen Elemente aufgrund der beschriebenen Regeln nicht verschriftlicht wurden, sind nicht extra gekennzeichnet. Mit dem Hinweis [...] sind allerdings jene Passagen kenntlich gemacht, bei denen Informationen wie Personennamen entfernt werden mussten. Generell ist zu beachten, dass in Anschluss an Kuckartz (2018, S. 168) sämtliche Angaben, die Rückschlüsse auf die Identität der Interviewpartner*innen zulassen würden, anonymisiert wurden. Zwar stellten die Interviews nicht darauf ab, sensible oder gar kompromittierende Daten zu erheben. Allerdings war den Gesprächspartner*innen unter anderem schriftlich im Rahmen der informierten Einwilligung zugesichert worden, Rückschlüsse auf ihre Identität zu verunmöglichen. Dieses Versprechen darf als Basis für die vertrauensvolle Kommunikation angesehen werden und es galt, dem bestmöglich zu entsprechen. Bei Experteninterviews ist es in der Regel nicht notwendig, prosodische oder parasprachliche Elemente

¹⁴ Im Falle des nicht per Zoom realisierten Gesprächs wurde der Text, den die interviewte Person zugeschickt hatte, nicht angepasst, was zum Beispiel die Zeichensetzung betrifft. Hier erfolgten lediglich geringfügige Anpassungen im Layout, die Anonymisierung personenbezogener Angaben sowie die Ergänzung um Punkte aus dem telefonischen Nachgespräch am Ende des Dokuments.

detailliert zu erfassen (vgl. Meuser/Nagel 2013, S. 466). Entsprechend wurden Gesten oder Pausen nicht und Aspekte wie Störungen nur in begrenztem Rahmen festgehalten. Anhang 13.2.4. enthält die Liste der verwendeten Transkriptionszeichen. Einwürfe des jeweiligen Gesprächspartners sind nicht extra hervorgehoben und nur erfasst, wenn sie inhaltliche Relevanz besitzen. Ansonsten wurden sie als nicht-sintragende Elemente betrachtet und analog zu den erzählstimulierenden Hörerbestätigungen nicht transkribiert. Die Interpunktion wurde, wie von Kuckartz (2018, S. 167) angemerkt, ebenfalls geglättet. Konkret bedeutet das, dass der Einsatz von Satzzeichen nicht der Modulation der Sprecherstimmen folgt, sondern sich an der Schriftsprache bzw. dem Sprachgefühl der Autorin ausrichtet.

Die vereinfachte Transkription geht, dies ist methodenkritisch anzumerken, mit einem Informationsverlust, insbesondere was non-verbale Elemente betrifft, einher. Diese Einschränkung fällt in der vorliegenden Arbeit jedoch kaum ins Gewicht, da, wie bereits angeführt, bei Experteninterviews die Gesprächsinhalte im Fokus stehen. Allerdings ist zu beachten, dass die Transkription nicht gänzlich objektiv erfolgen konnte, sondern hier bereits Prozesse der Interpretation stattfanden. So liegt es beispielsweise am Forschenden, zu entscheiden, was als irrelevante Hörerbestätigung zu gelten hat, also nicht verschriftlicht wird und was festzuhalten ist. Ein anderes Beispiel betrifft die Frage, ob ein unkorrekt ausgesprochenes Wort anzugleichen ist oder nicht. Denn ob hier eine Korrektur vorzunehmen ist, hängt davon ab, ob man die fehlerhafte Aussprache auf einen Dialekt zurückführt. Letzten Endes handelt es sich dabei aber um Entscheidungen, die den Sinn des Gesagten nicht verändern. Insofern ist der Sachverhalt, dass eine gänzlich neutrale Transkription so nicht möglich ist, als unproblematisch zu bewerten.

8.6. Beurteilung der Daten

Als Nächstes galt es, die Qualität der Daten einzuschätzen. Generell ist zu bedenken, dass die Methode des Experteninterviews gewissen Einschränkungen unterliegt. So ist zunächst anzumerken, dass Expertenwissen zwar bis zu einem gewissen Grad verallgemeinerbar ist, dies aber nicht bedeutet, dass die Aussagen der Befragten absolut objektiv sind (vgl. Helfferich 2011, S. 165; 2019, S. 680f.; Liebold/Trinczek 2009, S. 54). Auch ist zu beachten, dass aus dem Einsatz eines Leitfadens als Erhebungsinstrument bzw. aus der Auswahl der darin integrierten Fragen folgt, dass ganz bestimmte Aspekte fokussiert werden (vgl. Liebold/Trinczek 2009, S. 37). Andere Gesichtspunkte könnten daher verborgen bleiben. Zu ergänzen ist ebenfalls, dass für die Beurteilung der Güte von Experteninterviews und damit verbunden der auf diese Weise erbrachten Erkenntnisse andere Kriterien zugrunde gelegt werden müssen als im quantitativen Paradigma. In der vorliegenden Arbeit wurden diverse Anstrengungen unternommen, dem Rechnung zu tragen und so die Qualität der Studie zu steigern. So ist beispielsweise hervorzuheben, dass Interviewtexte im Rahmen eines bestimmten Kontextes generiert werden, wobei Forschende Teil dieses Prozesses sind (vgl. Helfferich 2019, S. 683; Steinke 2017, S. 330f.). Insofern geht es bei Gesprächen mit Expert*innen nicht um „Objektivität [...], sondern um einen [...] angemessenen Umgang mit Subjektivität“ (Helfferich 2011, S. 155, i. Orig. teilw. hervorg.). Die vorliegende Arbeit

versucht, angelehnt an Werner (2013, S. 128) bzw. Helfferich (2019, S. 683), dem Genüge zu tun, indem eine Reflexion der eigenen Forscherrolle erfolgte. Ebenso wurden Kontextinformationen der Interviews, soweit relevant, protokolliert. Die Dokumentation der Interviewsituation, aber auch des Vorgehens, dient gleichermaßen der Herstellung von Transparenz, um so intersubjektive Nachvollziehbarkeit in Anschluss an etwa Kaiser (2021, S. 9f.), Steinke (2017, S. 324) und Flick (2019, S. 485), zu gewährleisten. Weitere Gütekriterien im Kontext von Expertenbefragungen sind die Neutralität sowie die Offenheit seitens der Forschenden gegenüber den Relevanzsystemen, Deutungsmustern etc. der jeweiligen Gesprächspartner*innen (vgl. Kaiser 2021, S. 11ff.). Eine offene Erhebung steigert zudem die Validität der Untersuchung, da auf diese Weise Sinnstrukturen frei entfaltet bzw. rekonstruiert werden können (vgl. Helfferich 2019, S. 684). Entsprechend wurde, wie bereits erwähnt, darauf geachtet, den Gesprächspartner*innen ausreichend Gelegenheit zu geben, ihre Ansichten zu explizieren. Zudem ermöglichten Rückspiegelungen wie „wenn ich Sie richtig verstehe, meinen Sie...“ Ergebnisse während der Gespräche von den Interviewpartner*innen bestätigen oder revidieren zu lassen. Dies lässt sich als eine Form des kommunikativen Validierens, wie sie etwa Flick (2019, S. 475ff.) näher beschreibt, fassen. Der Qualität der Studie kommt zusätzlich zugute, dass, wie dem Interviewbericht in Anhang 13.2.3. zu entnehmen ist, für alle Befragungen ein insgesamt positiver Verlauf zu konstatieren ist. So wurden die Erhebungssituationen als angenehm wahrgenommen. Dabei erwiesen sich die Expert*innen als zugänglich sowie auskunftsbereit. Zudem ließ sich der Erzählfluss durch Zustimmungslaute, Hörerbestätigungen, Erzählanregungen etc. seitens der Forscherin zusätzlich stimulieren. Störungen traten dabei lediglich marginal auf.

8.7. Auswertung

Für die Auswertung der Daten standen verschiedene Vorgehensweisen zur Auswahl. Liebold und Trinczek (2009, S. 43ff.) beispielsweise beschreiben die typologisierende Analyse, die Typologien bzw. Cluster zentriert. Bogner, Littig und Menz (2014, S. 75-83) erläutern ebenfalls ein typenbildendes Auswertungsmodell sowie, in Rekurs auf die Grounded Theory bzw. auf Meuser und Nagel, ein theoriengenerierendes Verfahren. Gläser und Laudel (2010, S. 197-206) stellen indes eine modifizierte Form der von Mayring entwickelten qualitativen Inhaltsanalyse vor. In der vorliegenden Arbeit bietet sich als Auswertungsverfahren jedoch insbesondere die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) an. Denn das Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Untersuchung von Themenschwerpunkten, Einschätzungen etc. Typenbildende oder evaluative Verfahren der Auswertung sind angesichts einer solchermaßen beschreibend orientierten Forschung eher ungeeignet (vgl. Kuckartz 2018, S. 51f.). Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse erlaubt es demgegenüber, jene Elemente der Experteninterviews herauszuarbeiten, anhand derer sich, wie intendiert, die Befunde der quantitativen Studie besser nachvollziehen lassen. Darüber hinaus handelt es sich um ein systematisches sowie regelgeleitetes Vorgehensmodell (vgl. Kuckartz 2018, S. 53). Die Analyse der Interviews erfolgte dabei

computergestützt. Entsprechend wurden die Transkripte zunächst in das Programm MAXQDA importiert und dann mithilfe dieser Software weiter ausgewertet.

Kuckartz (2018, S. 56ff.; S. 101) folgend, stand bei der Auswertung anfangs das Lesen der Interviewtexte mit Blick auf die Forschungsfrage und das Markieren wichtiger Passagen im Zentrum. Im Anschluss an die initiierte Textarbeit sieht die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse die Entwicklung eines hierarchischen Systems von Kategorien vor (vgl. Kuckartz 2018, S. 101f.). Letztere ergaben sich in der vorliegenden Arbeit sowohl aus dem Leitfaden als auch aus den Daten selbst. Diese Vorgehensweise ist entsprechend als eine Form „deduktiv-induktiver Kategorienbildung“ (Kuckartz 2018, S. 95, i. Orig. hervorg.) zu charakterisieren. Ein solches Verfahren ist offen und theoriegeleitet zugleich, da Neues in die Analyse einfließen kann und ebenso theoretische Vorüberlegungen Berücksichtigung finden (vgl. Kaiser 2021, S. 108f.). Daran anschließende Schritte sieht Kuckartz (2018, S. 102ff.; S. 110) für die Codierung vor, das heißt die Zuordnung von Kategorien bzw. Codes zu bestimmten Textstellen (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 603).

Es ist wichtig, zu betonen, dass die Entwicklung des Kategoriensystems und die Codierung in der vorliegenden Arbeit nicht chronologisch voneinander abgegrenzt durchgeführt wurden. So zeigte ein erster versuchsweise durchgeführter Codierprozess, dass manche der bis dato entwickelten Kategorien sich zwar auf bestimmte Texte gut anwenden ließen, für andere Transkripte jedoch nicht funktionierten. Die erste Codierung ermöglichte insofern, das Kategoriensystem schrittweise zu optimieren. Dazu gehörte insbesondere, Kategorien umzudefinieren, umzubenennen sowie, in Anlehnung an Kuckartz (2018, S. 106), auszudifferenzieren. Abbildung 11 zeigt das so entwickelte, finale System aus Haupt- und Subkategorien. Wiederum Bezug nehmend auf Kuckartz (2018, S. 67; S. 70f.) wurde selbiges auf Plausibilität wie auch auf Kohärenz geprüft und darauf geachtet, dass es sich um trennscharfe sowie exhaustive Kategorien handelte.

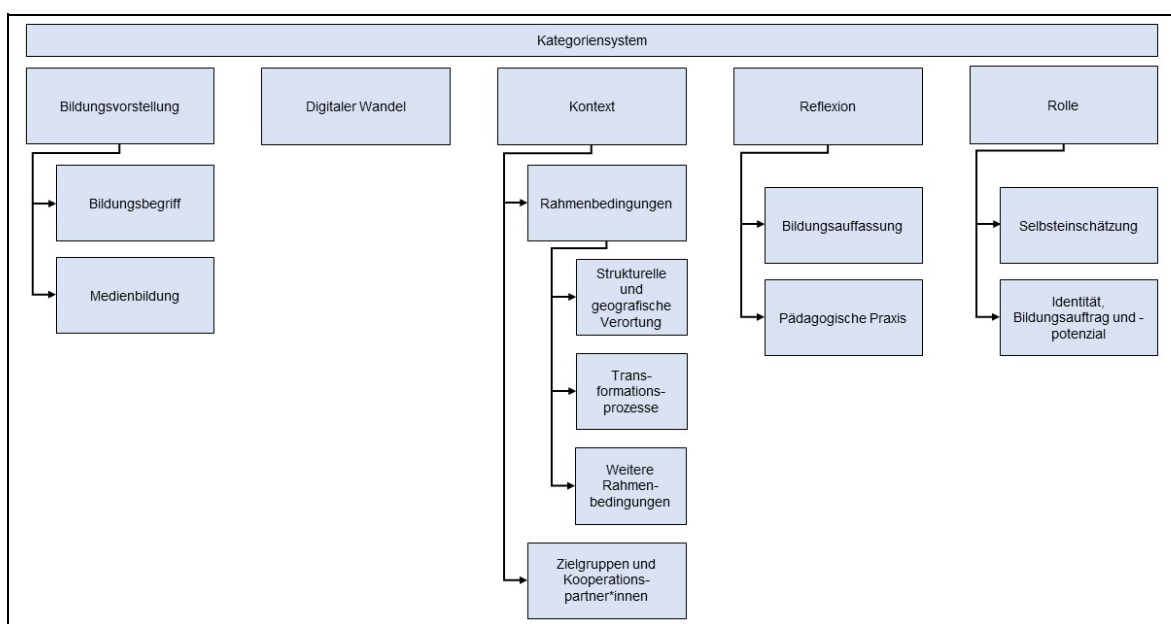


Abb. 11: Kategoriensystem mit Haupt- und Subkategorien. Quelle: Eigene Darst.

Das finale Kategoriensystem ermöglichte die Ausarbeitung des in Anhang 13.2.5. einzusehenden Codierleitfadens. Mithilfe dieses Instrumentes ließ sich ein zweiter Codierprozess durchführen. Ein zu beachtendes Grundprinzip des Codierleitfadens ist dabei, dass Auswirkungen eines bestimmten Aspekts in aller Regel der Kategorie des jeweiligen Einflussfaktors zugeordnet sind. So ist beispielsweise eine Passage, die sich auf die Wirkung der Trägerschaft hinsichtlich bibliothekarischer Bildungsvorstellungen bezieht, mit „strukturelle und geografische Verortung“ codiert. Die Zuordnung zu einer bestimmten Kategorie wurde allerdings auch davon abhängig gemacht, wie konkret die Interviewpartner*innen die Sachverhalte beschrieben. Sprach jemand beispielsweise recht allgemein davon, dass die Digitalisierung zu Veränderungen geführt hat, ließ sich die entsprechende Passage mit „Transformationsprozesse“ kategorisieren. Erwähnte die interviewte Person zusätzlich sehr konkrete Beispiele für etwa spezifische Serviceleistungen, die Bibliotheken dadurch in ihr Aufgabenspektrum integrieren, ließ sich hierfür ein weiterer Code wie zum Beispiel „Identität, Bildungsauftrag und -potenzial“ vergeben. Methodenkritisch ist hier anzumerken, dass auch der Prozess der Codierung mit Vorgängen der Interpretation verbunden ist. Bei vielen Textstellen lag es im Ermessen der Forscherin zu entscheiden, unter welchem Gesichtspunkt die darin geschilderten Sachverhalte zu betrachten sind. Der Konsistenz dieses Arbeitsschrittes kommt allerdings der Umstand zugute, dass die Codierung nur von einer Person, also der Forscherin selbst, durchgeführt wurde.

9. Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Die Befunde der wie oben beschrieben erfolgten Auswertung werden im Folgenden präsentiert. Dabei stehen zunächst die Einzelfälle im Zentrum der Betrachtung. Daran anschließend werden die Ergebnisse der komplexeren Analysen vorgestellt. An dieser Stelle erfolgen also insbesondere intertextuelle, thematische Vergleiche, mit der Konsequenz, dass die Ebene der Einzelfallbetrachtung verlassen wird (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, S. 79; Meuser/Nagel 2013, S. 466).

9.1. Einzelfallbetrachtungen

Die im Folgenden dargelegten Fallbeschreibungen werden stets mit einer kurzen Begründung, warum die jeweilige Person als Interviewpartner*in ausgewählt wurde, eingeleitet. Daran schließen sich die Zusammenfassungen der Gespräche an. Deren Darstellung folgt nicht der Sequenzialität des Gesagten, sondern es wird versucht, die Struktur der Schwerpunkte, wie sie in Kapitel 8.1. beschrieben wurde, abzubilden. Abschließend werden noch kurze Hinweise zum Verlauf des jeweiligen Interviews gegeben.

*Expert*in E. 1*

Der ersten interviewten Person (E. 1) konnte aufgrund ihres Fachwissens über Bibliotheken, Pädagogik und Bildungstheorie, das über den formalen Bildungsweg erworben wurde, der Expertenstatus zuerkannt werden. Sie ist zwar inzwischen nicht mehr im Bibliothekswesen beschäftigt, verfolgt jedoch interessiert den Fachdiskurs und kann auf diesen eine bildungstheoretische Perspektive einnehmen. Sie gehört damit zur Kategorie „Externe“ des Stichprobenplans.

Die Bildungswirksamkeit der Einrichtungen betreffend äußert E. 1 (A¹⁵. 27) die Einschätzung, dass letztere durch eine starke Anpassung an Trends, Zeiterscheinungen und den Fokus auf Kennzahlensteuerung bestimmte Dinge, die sie auszeichnen, zu verlieren drohen, so etwa die Bereitstellung von Medien, die nur einen geringen Umsatz generieren. Die Bedeutung Öffentlicher Bibliotheken sieht E. 1 (A. 27; A. 29) insbesondere in ihrer Niedrigschwelligkeit und ihrer prinzipiellen Offenheit. Es wird jedoch einschränkend angemerkt, dass die Einrichtungen primär die sogenannte Mittelschicht erreichen (vgl. E. 1, A. 61). E. 1 (A. 23) geht ferner davon aus, dass Öffentliche Bibliotheken nicht unbedingt auf Basis einer zum Beispiel bildungstheoretischen oder kulturwissenschaftlichen Reflexion agieren. Eine Auseinandersetzung mit der bibliothekarischen Rolle bzw. eine Positionierung diesbezüglich wird dabei zumindest im Rahmen des Fachdiskurses nicht beobachtet (vgl. E. 1, A. 55; A. 59). E. 1 (A. 17) mutmaßt, dass Öffentliche Bibliotheken häufig gefordert sind, mit Angeboten auf solche Bedarfe zu reagieren bzw. Aufgaben zu erfüllen, die sich anderweitig institutionell schwer verorten lassen. Geäußert wird ferner die Vermutung, dass Öffentliche Bibliotheken sich in ihren Vorstellungen bzw. Handlungen etwas mitreißen lassen von der Systemlogik des Schulsystems (vgl. E. 1, A. 47). Ein weiterer Einflussfaktor auf das bibliothekarische Bildungshandeln ist nach Einschätzung von E. 1 (A. 19) die jeweilige

¹⁵ Die Abkürzung „A.“ steht für „Absatz“, bezeichnet also die entsprechende Stelle im jeweiligen Transkript.

Trägerschaft, indem diese Leistungszahlen oder Strukturen festlegt, auch wenn selbige dann nicht unbedingt auf Öffentliche Bibliotheken zu passen scheinen. Beschrieben wird im Übrigen die Vermutung, dass die Einrichtungen ihre Leistungen im Bildungsbereich als Argumentationsgrundlage nutzen bzw. hinter ihrem Bildungshandeln oftmals die Intention steht, Fördermittel zu erhalten (vgl. E. 1, A. 23). Speziell den Aspekt des Digitalen Wandels betreffend wird die Einschätzung geäußert, dass sich die Bedeutungszuweisung der Einrichtungen im Kern nicht ändert, wohl aber, wie bestimmte Dienstleistungen ausgeführt werden (vgl. E. 1, A. 61). Als Beispiel nennt E. 1 (A. 61) den Umstand, dass Literatur auch als E-Book angeboten bzw. ausgeliehen wird.

E. 1 erwies sich als sehr gesprächsbereit und bemühte sich, die eigenen Darstellungen mit vielen Beispielen zu untermauern. Auffällig ist, dass nachdrücklich die Bedeutsamkeit des Buches als Trägermedium herausgestellt wird und gerade traditionelle Aufgaben Öffentlicher Bibliotheken in ihrer Relevanz hervorgehoben werden (vgl. E. 1, A. 29).

*Expert*in E. 2*

Auch die zweite befragte Person (E. 2) lässt sich der Kategorie „Externe“ des Stichprobenplans zuordnen. Es handelt sich dabei um den Fall, bei dem das Interview nicht über Zoom, sondern über die schriftliche Beantwortung des Leitfadens und ein telefonisches Nachgespräch realisiert wurde. Bei der befragten Person, die inzwischen nicht mehr im Bibliothekswesen tätig ist, konnte aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeiten im Feld und zahlreicher Publikationen zu Öffentlichen Bibliotheken angenommen werden, dass sie über relevantes Wissen zum Thema verfügt.

E. 2 (A. 38) äußert die Vermutung, dass die Einrichtungen die Wirksamkeit bzw. Reichweite ihrer Angebote sowohl über- als auch unterschätzen. Expliziert wird überdies die Vermutung, dass Öffentliche Bibliotheken ihr Bildungsverständnis im Rahmen der Gestaltung ihrer Bildungsangebote reflektieren (vgl. E. 2, A. 54). Aus Sicht von E. 2 (A. 21) ist ein Faktor, der das Bildungshandeln Öffentlicher Bibliotheken beeinflusst, deren Rollenverständnis. Für die konkrete Angebotsgestaltung schreibt E. 2 (A. 29ff.) der Trägerschaft eine wichtige Rolle zu und verweist auf deren Bedeutsamkeit für das Festlegen von Rahmenbedingungen wie der Etatausstattung. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass der Status der Öffentlichen Bibliotheken als freiwillige Aufgabe das Bildungsverhalten der Einrichtungen beeinflussen kann, so etwa, wenn Mittelkürzungen zu einer Einschränkung von Dienstleistungen führen (vgl. E. 2, A. 33-36). Nach Einschätzung von E. 2 (A. 58; A. 68ff.) wirken sich auch Digitalisierungsprozesse auf Öffentliche Bibliotheken aus und bedingen Veränderungen ihres Bildungsauftrags, beispielsweise dergestalt, dass Bibliotheksbeschäftigte in einer informationsvermittelnden Rolle agieren. E. 2 (A. 73) vertritt dabei die Meinung, dass Medienbildung über die reine Kompetenzförderung hinausgehen muss.

Da das Gespräch nicht face-to-face durchgeführt wurde, kann die Interviewsituation nicht näher spezifiziert werden. Allerdings ist auffällig, wie ausführlich E. 2 den zugesandten

Leitfaden beantwortet hat. Dies lässt auf eine intensive und durchdachte Bearbeitung schließen.

*Expert*in E. 3*

Die dritte interviewte Person (E. 3) ist die letzte, die im Stichprobenplan der Kategorie „Externe“ zugeordnet ist. Die Zuweisung des Expertenstatus erfolgte hier aus zwei Gründen: Zum einen hat die interviewte Person mehrere Monografien und Aufsätze, die in einem Zusammenhang zur interessierenden Thematik stehen, publiziert. Zum anderen verweist ihre Biografie auf eine intensive Auseinandersetzung mit Öffentlichen Bibliotheken und Bildungsfragen.

E. 3 (A. 17) bezweifelt, dass die Einrichtungen die Wirkmächtigkeit ihres Bildungshandelns reflektieren. Der Aspekt mangelnder Selbstreflexion scheint im Gespräch immer wieder auf. So merkt E. 3 (A. 21; A. 25; A. 43) beispielsweise an, dass Öffentliche Bibliotheken einen starken Praxisfokus besitzen, ihr Handeln aber nur eingeschränkt theoretisch fundieren, also zum Beispiel oft zu wenig programmatisch arbeiten oder sich nur bedingt mit lerntheoretischen Grundlagen befassen. E. 3 (A. 13) geht aber davon aus, dass es Öffentliche Bibliotheken gibt, die gezielt und bewusst Bildung als Handlungsfeld fokussieren. Geäußert wird ferner die Einschätzung, dass bibliothekarische Bildungsvorstellungen stark von den Bibliotheksbeschäftigten, also einzelnen Personen, abhängen (vgl. E. 3, A. 27). Nach Ansicht von E. 3 (A. 15) nehmen die Träger Einfluss auf das Bildungshandeln Öffentlicher Bibliotheken, da die Frage der Finanzierung bestimmt, inwieweit sich zum Beispiel bestimmte Angebote realisieren lassen. Digitalisierungsprozesse werden ebenfalls als ein Faktor gesehen, der sich auf das bibliothekarische Agieren auswirkt (vgl. E. 3, A. 37). In diesem Zusammenhang schreibt E. 3 (A. 39) Öffentlichen Bibliotheken das Potenzial zu, der Allgemeinheit die Teilhabe an Diskursen zu ermöglichen, die im Rahmen des Digitalen Wandels entstehen, so etwa bezüglich des wachsenden Einflusses von künstlicher Intelligenz. Speziell den Begriff Medienbildung betreffend wird die Ansicht geäußert, dass dieser sich vor allem auf Bemühungen, Kompetenzen zu stärken, bezieht (vgl. E. 3, A. 53).

Auffällig an diesem Gespräch ist, dass E. 3 (A. 9; A. 31) das Potenzial Öffentlicher Bibliotheken, das Lernen zu unterstützen, hervorhebt. Ein Aspekt, der hierbei bzw. im gesamten Interview immer wieder thematisiert wird, ist, dass es notwendig wäre, bibliothekarisches Handeln stärker zu reflektieren bzw. zu fundieren (vgl. E. 3, A. 21; A. 25; A. 43).

*Expert*in E. 4*

Bei der vierten interviewten Person (E. 4) erfolgte die Zuweisung des Expertenstatus aufgrund des Umstands, dass sie Öffentliche Bibliotheken in pädagogischen Fragestellungen unterstützt. Sie gehört damit zur Kategorie „Personen mit bibliotheksunterstützender bzw. -beratender Tätigkeit“ des Stichprobenplans.

E. 4 (A. 27) äußert die Vermutung, dass Öffentliche Bibliotheken ihren Einfluss sowohl unter- als auch überschätzen. Expliziert wird außerdem die Annahme, dass eine Reflexion auf

die eigenen Angebote bzw. deren Potenzial nur zum Teil stattfindet (vgl. E. 4, A. 31). E. 4 (A. 15) geht überdies davon aus, dass Öffentliche Bibliotheken mit ihren Leistungen häufig auf Bedarfe von außen, beispielsweise der Schule oder ihrer Nutzer*innen, reagieren. Das bibliothekarische Bildungsverständnis hängt nach Einschätzung von E. 4 (A. 33) insbesondere von der jeweiligen Leitung und der Trägerschaft ab. Beschrieben wird dabei die Beobachtung, dass sich Öffentliche Bibliotheken in einem Wandlungsprozess befinden und in ihrer Entwicklung schneller bzw. flexibler sind als beispielsweise Schulen (vgl. E. 4, A. 33; A. 35). Hervorgehoben wird generell die Rolle der Trägerschaft. So beobachtet E. 4 (A. 19; A. 23), dass manche Öffentliche Bibliotheken sich bzw. ihre Angebote stark an die Vorstellungen ihres Trägers anpassen oder von selbigem in ihrem Handeln sehr eingeschränkt werden, wohingegen andere Einrichtungen Unterstützung erfahren und eigenständig agieren können. Ferner geht E. 4 (A. 39) davon aus, dass der Digitale Wandel große Auswirkungen auf Öffentliche Bibliotheken zeitigt und als Treiber für Veränderungen wirkt. Gemutmaßt wird, dass die Einrichtungen dabei ihre Identität als Orte der offenen, niedrighschwelliger Informations- bzw. Wissensvermittlung wahren, sich jedoch die Art und Weise, wie sie diesem Anspruch Genüge tun, wandeln muss (vgl. E. 4, A. 41; A. 45; A. 47). E. 4 (A. 15; A. 47; A. 51; A. 53; A. 55; A. 63) sieht auch ein großes Potenzial Öffentlicher Bibliotheken darin, Optionen für intrinsisch motiviertes, auf freiwilliger Basis erfolgreiches Lernen zu offerieren. Den Begriff der Medienbildung betreffend wird vermutet, dass dieser unterschiedlich gebraucht werden kann (vgl. E. 4, A. 63).

E. 4 erwies sich als sehr gesprächsbereit, wobei in manchen Sprechakten mehrere forschungsrelevante Aspekte parallel angesprochen wurden. Die Herausforderung bei diesem Gespräch bestand also vor allem darin, das Gesagte zurückzuspiegeln und solchermaßen zu validieren. Bemerkenswert ist außerdem, dass E. 4 (A. 31; A. 47; A. 57) wiederholt hervorhebt, dass es für Öffentliche Bibliotheken wichtig ist, ihren Zielgruppen auf Augenhöhe zu begegnen.

*Expert*in E. 5*

Die fünfte interviewte Person (E. 5) ist im Stichprobenplan der Kategorie „Bibliotheksbeschäftigte“ zuzuordnen. Die Bibliothek, in der sie angestellt ist, hat zahlreiche und vielfältige Angebote, die man dem Bildungsbereich zurechnen kann, in ihr Leistungsspektrum integriert. Dieser Sachverhalt ist der Grund für die Zuweisung des Expertenstatus.

E. 5 (A. 49) geht davon aus, dass Öffentliche Bibliotheken ihre Leistungen ihr Bildungshandeln betreffend eher unterschätzen. Expliziert wird des Weiteren die Beobachtung, dass die Einrichtungen ihre pädagogische Praxis stärker als früher professionalisieren (vgl. E. 5, A. 71). E. 5 (A. 81) ist ferner der Auffassung, dass bibliothekarische Selbstreflexion unter anderem über den Austausch bzw. die Diskussion mit Kooperationspartner*innen stattfindet. Aus Sicht von E. 5 (A. 31) ist Bildung als ein zentrales bibliothekarisches Tätigkeitsfeld anzusehen, wobei eine gewisse moralische Verpflichtung durchscheint, dahingehend, dass die Einrichtungen in diesem Bereich viel erreichen können und sich hier entsprechend auch

einbringen müssen. Beschrieben wird zum Beispiel die Bedeutung des Spracherwerbs für den weiteren individuellen Lebensweg und der Sachverhalt, dass dieser durch das bibliothekarische Medienangebot unterstützt werden kann (vgl. E. 5, A. 55). Thematisiert wird im Übrigen die Vermutung, dass das bibliothekarische Bildungsverständnis insbesondere durch die Ressortierung in der Kommune beeinflusst werden könnte (vgl. E. 5, A. 63; A. 65). Des Weiteren führt E. 5 (A. 41) aus, dass es sich positiv auf die Kooperation und Kommunikation zwischen den verschiedenen Instanzen der Bildungslandschaft einer Kommune auswirkt, wenn diese in der Verantwortung desselben Trägers liegen. Angesprochen wird ebenfalls die Problematik des Status als freiwillige Aufgabe bzw. der unsicheren Finanzierung, die das Handeln der Einrichtungen einschränken kann (vgl. E. 5, A. 33; A. 37; A. 43). E. 5 (A. 61; A. 67; A. 97) vertritt die Auffassung, dass der Digitale Wandel für Öffentliche Bibliotheken viele Chancen bietet sowie den bibliothekarischen Bildungsauftrag erweitert, dahingehend, dass zum Beispiel auch Unterstützung im Umgang mit neuer Technik zu leisten ist. Beobachtet wird allerdings ebenso, dass zunehmend Angebote entstehen, die mit Leistungen Öffentlicher Bibliotheken konkurrieren, so etwa kostenlose Lern-Apps (vgl. E. 5, A. 91). E. 5 (A. 101) ist dabei der Ansicht, dass es sich bei der Digitalisierung um einen tiefgreifenden Wandel handelt, der unter anderem zur Folge hat, dass Entwicklungen sich immer schneller vollziehen. Des Weiteren wird die Annahme, dass Öffentliche Bibliotheken den Begriff der Medienbildung im Sinne der Förderung von Medienkompetenz auslegen, geäußert (vgl. E. 5, A. 105).

In Bezug auf das Gespräch mit E. 5 ist hervorzuheben, dass die interviewte Person oft Beispiele aus ihrer eigenen Praxis anführte. An manchen Stellen war es daher notwendig, den Kommunikationsfluss auf eine allgemeinere Ebene zurückzuführen.

*Expert*in E. 6*

Bei der sechsten interviewten Person (E. 6), die in die Kategorie „Bibliotheksbeschäftigte“ des Stichprobenplans fällt, erfolgte die Zuweisung des Expertenstatus aufgrund ihrer umfangreichen Tätigkeiten im Feld der Bibliothekspädagogik.

E. 6 (A. 41) vertritt die Auffassung, dass Öffentliche Bibliotheken ihr pädagogisches Wirken eher unterschätzen. Angesprochen wird außerdem die Vermutung, dass die Einrichtungen viele Entwicklungen aufgreifen, aber häufig ihr Handeln nicht reflektieren (vgl. E. 6, A. 25; A. 41; A. 53). E. 6 (A. 27) äußert des Weiteren die Ansicht, dass Öffentliche Bibliotheken Bildung zwar prinzipiell für bedeutsam halten, jedoch auch betriebswirtschaftliche Gesichtspunkte eine Rolle für die Priorisierung von Angeboten bzw. den Fokus auf bestimmte Zielgruppen spielen. Zudem, so eine weitere Mutmaßung, ist das Bildungshandeln für viele Einrichtungen eine Art Selbstverständlichkeit (vgl. E. 6, A. 39). Expliziert wird ferner die Vermutung, dass eher klassische Bildungsvorstellungen immer weniger präsent sind (vgl. E. 6, A. 45). Als Gründe hierfür werden neben dem allmählichen Verschwinden des Bildungsbürgertums auch weltumspannende Prozesse wie die Digitalisierung und die Globalisierung benannt (vgl. E. 6, A. 45; A. 47). Zur Rolle der Trägerschaft wird die Erfahrung

angemerkt, dass diese sich zumeist eher weniger einmischt, eine gute Kooperation jedoch ein besseres Standing der Einrichtungen erwirken kann (vgl. E. 6, A. 31; A. 33). E. 6 (A. 19; A. 21; A. 23; A. 25) betont, dass Bildungsarbeit für Öffentliche Bibliotheken ein Weg sein kann, um ihre Existenz zu sichern, mutmaßt jedoch, dass viele Bibliothekar*innen zu sehr mit ihrem Alltag beschäftigt sind, um diesen Umstand für eine bewusste bibliothekspolitische Strategie zu nutzen. Darüber hinaus geht E. 6 (A. 67; A. 71) davon aus, dass die Digitale Revolution neben zum Beispiel dem gesellschaftlichen Wandel ein Faktor ist, der dafür sorgt, dass sich der bibliothekarische Bildungsauftrag verändert. Als Beispiele werden Problematiken wie die Informations- oder Datenflut bzw. der Anspruch, die Menschen vor diesem Hintergrund zu unterstützen, genannt (vgl. E. 6, A. 75). E. 6 (A. 73) äußert ferner die Einschätzung, dass die fortschreitende Digitalisierung aus bibliothekarischer Sicht zwar eine Herausforderung ist, ihre negativen Folgen aber dennoch oft zu wenig reflektiert werden. Beschrieben wird in diesen Zusammenhang die Beobachtung, dass das Digitale häufig als Selbstzweck gilt (vgl. E. 6, A. 73). Medienbildung umfasst für E. 6 (A. 77; A. 79) verschiedene Kompetenzen auch und gerade in Bezug auf klassische Trägermedien wie das Buch.

In Bezug auf dieses Gespräch ist vor allem hervorzuheben, dass E. 6 (A. 27; A. 31; A. 57; A. 77) Bildung ganz besonders stark mit der Zielgruppe Kinder und Jugendliche in Verbindung bringt. Die Relevanz dieses Adressatenkreises stellen zwar auch andere Expert*innen heraus, in diesem Interview ist sie jedoch besonders hervorstechend.

*Expert*in E. 7*

Auch die siebte interviewte Person (E. 7) fällt in die Kategorie „Bibliotheksbeschäftigte“ des Stichprobenplans und wurde aufgrund ihrer Tätigkeiten im Feld der Bibliothekspädagogik als Expert*in befragt.

E. 7 (A. 21) äußert die Annahme, dass Öffentliche Bibliotheken ihre Bildungswirksamkeit richtig einschätzen bzw. tendenziell dazu neigen, sich in diesem Punkt zu unterschätzen. Beschrieben wird außerdem die Wahrnehmung, dass sich die Einrichtungen nicht mehr ausschließlich als Orte für das Sammeln bzw. Verleihen von Medien oder für die Leseförderung begreifen, andere Akteur*innen jedoch noch solch traditionelle Ansichten haben (vgl. E. 7, A. 31; A. 37). Es kann also, so E. 7 (A. 35), in der Kommunikation mit Außenstehenden vorkommen, dass diese andere Bildungsvorstellungen vertreten als die Bibliotheken. Beschrieben wird darüber hinaus die Vermutung, dass viele Bibliotheksbeschäftigte Bildungsangebote aus einer Art eigenem Antrieb heraus erbringen, um positive Wirkungen wie etwa Chancengleichheit zu evozieren (vgl. E. 7, A. 15; A. 17). E. 7 (A. 29) ist ferner der Ansicht, dass das bibliothekarische Bildungsverständnis von der Bibliotheksleitungsseite auszugehen hat und beispielsweise im Leitbild eingefasst ist. Angesprochen wird ebenso die Problematik, dass der Stellenwert der Einrichtungen, bedingt durch eine fehlende Verankerung im formalen Bildungssystem bzw. den Status als freiwillige Aufgabe, geschwächt ist (vgl. E. 7, A. 67). Den Träger betreffend wird angemerkt, dass dieser sowohl

einschränkend als auch unterstützend wirken kann (vgl. E. 7, A. 11). E. 7 (A. 45; A. 53) beschreibt außerdem die Wahrnehmung, dass Öffentliche Bibliotheken sich und ihre Leistungen im digitalen Bereich weiterentwickeln und so ihre Relevanz gegenüber der Nutzer*schaft, aber auch gegenüber dem Träger, zeigen, betont jedoch, dass eine Bibliothek kein Selbstzweck ist. Thematisiert wird darüber hinaus die Auffassung, dass der bibliothekarische Bildungsauftrag eine Erweiterung erfahren hat, dahingehend, dass die Nutzer*innen auf digitale Angebote zugreifen können und gleichsam befähigt bzw. darin unterstützt werden, neue Technologien zu nutzen (vgl. E. 7, A. 47ff.). E. 7 (A. 57) ist ferner der Ansicht, dass die Sicht auf den Digitalen Wandel stark von den Bibliotheksmitarbeitenden abhängt, selbiger jedoch gemeinhin als Herausforderung gilt. Außerdem nimmt E. 7 (A. 61) an, dass der Begriff der Medienbildung seitens der Öffentlichen Bibliotheken unterschiedlich verwendet bzw. ausgelegt wird.

Das Gespräch mit E. 7 ist mit rund einer Dreiviertelstunde das kürzeste Interview. Das ist keinesfalls als mangelnde Gesprächsbereitschaft zu deuten. Allerdings formulierte die interviewte Person ihre Antworten sehr prägnant und bezog sich dabei immer recht konkret auf die gestellten Fragen. Dies erleichterte das Steuern des Gesprächsflusses erheblich.

*Expert*in E. 8*

Die achte interviewte Person (E. 8) ließ sich als Expert*in definieren, da sie sich intensiv mit der Rolle der Öffentlichen Bibliotheken befasst und in diesem Themenfeld auch im Fachdiskurs präsent ist. Sie gehört zur Kategorie „Bibliotheksbeschäftigte“ des Stichprobenplans.

E. 8 (A. 11; A. 17) geht davon aus, dass Öffentliche Bibliotheken bestimmte soziale Milieus kaum erreichen und Hürden dem prinzipiellen Anspruch auf Niedrigschwelligkeit entgegenstehen, so etwa, wenn Menschen adressiert werden sollen, die über keinerlei Erfahrung mit den Einrichtungen verfügen. Beschrieben wird außerdem die Vermutung, dass gewisse Bildungsideale zwar präsent sind, jedoch eher unbewusst wirken (vgl. E. 8, A. 31; A. 33). Dabei vertritt E. 8 (A. 29; A. 33) die Auffassung, dass eine Reflexion auf das eigene Agieren häufig fehlt. Kritisch wird beispielsweise angemerkt, dass bestimmte Angebote trendgetrieben erbracht werden und nicht auf Basis einer genaueren Überlegung, was man damit erreichen möchte (vgl. E. 8, A. 27; A. 33). E. 8 (A. 9) verweist darauf, dass Öffentliche Bibliotheken seit jeher das Ziel verfolgen, Bildung zu ermöglichen. Trotz dieser moralischen Verpflichtung, so wird kritisch angemerkt, sind die Einrichtungen in ihrem Handeln durch diverse Faktoren, wie zum Beispiel knappe personelle Ressourcen, limitiert (vgl. E. 8, A. 11; A. 13; A. 17). Dennoch können sich bibliothekarische Bildungsvorstellungen verändern: Hierfür bzw. dafür, dass sich in den Einrichtungen ein Bewusstseinswandel vollzieht und sie zum Beispiel offener werden, stellt E. 8 (A. 39; A. 44f.) die Praxis als wichtigen Einflussfaktor heraus. Die Rolle der Trägerschaft betreffend wird die Abhängigkeit von Politik, Verwaltung und der jeweiligen Haushaltslage thematisiert (vgl. E. 8, A. 15). Bedeutsamer als die eigene Legitimation ist nach Ansicht von E. 8 (A. 21) das Erreichen

gesamtgesellschaftlicher Ziele, so etwa Bildung als Menschenrecht für alle zu ermöglichen. In Bezug auf den Digitalen Wandel werden Problematiken wie Informations- und Verhaltensmanipulation sowie die Validität von Quellen angesprochen (vgl. E. 8, A. 25; A. 49; A. 51). Insofern hebt E. 8 (A. 49ff.) die Verantwortung Öffentlicher Bibliotheken hervor, Kompetenzen zu fördern, die gerade im Kontext des technischen Fortschritts bedeutsamer werden, wie zum Beispiel die Fähigkeit, Informationsressourcen beurteilen zu können. Dabei wird allerdings die Einschätzung geäußert, dass Bibliotheksbeschäftigte die Dimensionen aktueller Entwicklungen, etwa in Bezug auf künstliche Intelligenz oder die Medienvielfalt, noch nicht in ihrer Tragweite erfassen (vgl. E. 8, A. 49; A. 53; A. 57).

Am Interview mit E. 8 fällt insbesondere auf, wie ausführlich die interviewte Person auf die Fragen eingegangen ist. Ein interessanter Aspekt dabei ist, dass die Bedeutung der bibliothekarischen Führungskräfte besonders herausgestellt wird (vgl. E. 8, A. 29; A. 65). Zwar thematisieren auch andere Expert*innen die Rolle von Bibliotheksleitungen, dies geschieht aber bei E. 8 sehr nachdrücklich und mit Betonung der Verantwortung, die Menschen in leitenden Positionen zukommt.

*Expert*in E. 9*

Der neunten interviewten Person (E. 9) konnte der Expertenstatus zuerkannt werden, da sie eine Öffentliche Bibliothek leitet, die sehr viele pädagogische Angebote in ihr Portfolio integriert hat. Laut Stichprobenplan gehört sie damit zur Kategorie der „Bibliotheksbeschäftigten“.

E. 9 (A. 7; A. 9) schreibt Öffentlichen Bibliotheken das Potenzial zu, mit ihren Angeboten alle Menschen zu erreichen, also auch jene, die ansonsten eher benachteiligt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Einrichtungen eher unterschätzen, also mehr bewirken, als sie selbst wahrnehmen (vgl. E. 9, A. 21; A. 23). E. 9 (A. 41) vermutet ferner, dass kaum ein Bewusstsein dafür da ist, dass sich Bildungsvorstellungen ändern. Angemerkt wird darüber hinaus, dass die Notwendigkeit, gegenüber anderen Akteur*innen Verständnisarbeit in Bezug auf das bibliothekspädagogische Handeln bzw. die Sichtweise und den Zugriff auf das Themenfeld Bildung zu leisten, oft zu wenig präsent zu sein scheint (vgl. E. 9, A. 45; A. 47). E. 9 (A. 7) geht des Weiteren davon aus, dass eine zentrale Motivation für Öffentliche Bibliotheken, Bildungsangebote zu erbringen, ihr Bildungsauftrag ist. Betont wird die Relevanz von Bildungsgerechtigkeit bzw., damit verbunden, von Chancengleichheit (vgl. E. 9, A. 7; A. 9). Bildungsvorstellungen bzw. deren Veränderungen betreffend beobachtet E. 9 (A. 37ff.; A. 49), dass Öffentliche Bibliotheken sich als Antwort auf sich verändernde Ansprüche von außen profilieren und sich im Rahmen dieses Prozesses für Komponenten, die dem Bildungsbegriff neu zugeschrieben werden, öffnen. Ein wichtiger Faktor für solche Entwicklungen ist nach Ansicht von E. 9 (A. 49) ein stärkerer Fokus auf ihren gesellschaftlichen sowie sozialen Auftrag seitens der Einrichtungen. Nichtsdestotrotz wird die Beobachtung, dass Öffentliche Bibliotheken ein Imageproblem haben bzw. ihre Leistungen beispielsweise seitens der Trägerschaft nicht gänzlich erfasst werden, beschrieben

(vgl. E. 9, A. 5; A. 23). Letztere betreffend weist E. 9 (A. 15) darauf hin, dass nicht nur Ressourcen wie Personal oder finanzielle Mittel das bibliothekarische Handeln beeinflussen, sondern auch Faktoren wie die Ressortierung oder eben der Stellenwert einer Einrichtung in der Kommune. Ein strategisches Denken findet für E. 9 (A. 19) dabei nicht in dem Sinne statt, dass Bildungsangebote zur Existenzsicherung genutzt werden, sondern gesellschaftliche Aufgaben im Fokus stehen und dann planvoll nach einem Weg zu suchen ist, diese zu erfüllen. Den gegenwärtigen bibliothekarischen Bildungsauftrag betreffend wird die Auffassung beschrieben, dass hier eine Entwicklung stattgefunden hat (vgl. E. 9, A. 29). Dabei sieht E. 9 (A. 31; A. 43) eine Verschiebung der bibliothekarischen Rolle dahingehend, dass es nun verstärkt darum geht, Wissen zu teilen sowie Menschen einen Möglichkeitsraum zur Verfügung zu stellen. Speziell auf den Digitalen Wandel bezogen wird die Relevanz, den Zugang zu zum Beispiel Geräten zu ermöglichen und Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien zu stärken, ausgedrückt (vgl. E. 9, A. 55). Jedoch betont E. 9. (A. 55; A. 57) die Ansicht, dass Lesen als Schlüsselkompetenz weiterhin Relevanz besitzt und es auch wichtig bleibt, Literatur zugänglich zu machen. Des Weiteren wird die Vermutung expliziert, dass die Einrichtungen sich, was den Digitalen Wandel betrifft, insbesondere auf die technische Seite konzentrieren und sich stärker in den gesamtgesellschaftlichen Diskurs um zum Beispiel die Auswirkungen von Digitalisierungsprozessen einbringen sollten (vgl. E. 9, A. 59). Medienbildung wiederum ist nach Auffassung von E. 9 (A. 61) eng mit dem Kompetenzgedanken verknüpft.

Am hervorstechendsten an diesem Gespräch ist, dass nicht mit der einleitenden Frage zum biografischen Hintergrund begonnen wurde. Denn die interviewte Person kam von sich aus nach dem nicht-aufgezeichneten Vorgespräch direkt auf das bibliothekarische Bildungshandeln zu sprechen und es schien nicht sinnvoll, sie hier zu unterbrechen. Darin offenbarten sich ein großes Interesse und eine hohe Affinität zum Thema, die sich auch in der Ausführlichkeit vieler Antworten widerspiegeln.

*Expert*in E. 10*

Bei der letzten interviewten Person (E. 10) erfolgte die Zuweisung des Expertenstatus aufgrund ihrer Bezüge zum Handlungsfeld der Medienbildung sowie in Anbetracht der Tatsache, dass sie mit verschiedenen Öffentlichen Bibliotheken arbeitet. Sie ist damit der Kategorie „Personen mit bibliotheksunterstützender bzw. -beratender Tätigkeit“ zuzuordnen.

E. 10 (A. 21) beobachtet, dass Bibliotheksbeschäftigte oft mit zu wenig Selbstbewusstsein agieren bzw. ihre Leistungen unterschätzen und auch Außenstehende häufig nicht erkennen, inwiefern Öffentliche Bibliotheken sie unterstützen könnten. Vermutet wird außerdem, dass ein gewisses Bewusstsein existiert, dass die eigenen Bildungsauffassungen sich gegebenenfalls von denen anderer Akteur*innen, etwa der Trägerschaft, unterscheiden (vgl. E. 10, A. 29). E. 10 (A. 17) geht ferner davon aus, dass Bildung von vielen Öffentlichen Bibliotheken als wichtig eingestuft wird, dem aber unterschiedliche Bildungsvorstellungen der Mitarbeitenden zugrunde liegen. Es erfolgt zudem der Hinweis, dass einige

Einrichtungen sich wohl lieber als Kultur- denn als Bildungseinrichtungen verstehen würden (vgl. E. 10, A. 7). Welche Bildungsvorstellung eine bestimmte Einrichtung verkörpert, hängt nach der Einschätzung von E. 10 (A. 27) von Personen, das heißt den Bibliotheksmitarbeitenden, aber auch Außenstehenden, also beispielsweise den Trägern, ab bzw. konkret von deren Offenheit sowie ihrer Altersklasse. Darüber hinaus werden Unterschiede im Bildungshandeln zwischen hauptamtlich, ehrenamtlich sowie zwischen fachlich und nicht-fachlich geleiteten Einrichtungen beobachtet (vgl. E. 10, A. 17; A. 19). Thematisiert wird überdies die Annahme, dass sich bibliothekarische Bildungsauffassungen unter anderem deshalb ändern, weil die Medienlandschaft größer geworden ist (vgl. E. 10, A. 31). Als zentral wird die Rolle der Trägerschaft herausgestellt (vgl. E. 10, A. 9). Allerdings setzen nach der Wahrnehmung von E. 10 (A. 11) viele Öffentliche Bibliotheken andere Prioritäten als die Entwicklung von Strategien, um ihre Situation in der Kommune zu verbessern. Beschrieben wird zudem die Auffassung, dass der Digitale Wandel den Bildungsauftrag der Einrichtungen berührt bzw. erweitert, so etwa, indem Medienpädagogik in den Fokus rückt (vgl. E. 10, A. 43). Hervorgehoben wird beispielsweise die Notwendigkeit, Menschen beim Erwerb bestimmter Kompetenzen zu unterstützen (vgl. E. 10, A. 25; A. 37). E. 10 (A. 43) spricht dabei die Problematik an, allen Aufgaben gerecht zu werden. Expliziert wird die Annahme, dass Öffentliche Bibliotheken die Tragweite von Digitalisierungsprozessen zwar wahrnehmen, oft aber konkrete Vorgehensweisen in Bezug auf dieses Themenfeld nicht klar sind (vgl. E. 10, A. 37; A. 41). Medienbildung ist nach der Einschätzung von E. 10 (A. 45) ein Begriff, der in den Einrichtungen unterschiedlich ausgelegt wird, wobei die interviewte Person selbst damit primär Kompetenzen im Umgang mit Medien verbindet.

Auffällig an diesem Gespräch war vor allem, dass E. 10 sehr häufig Aspekte, die laut Leitfaden thematisiert werden sollten, von sich aus ansprach. Eine stärkere Steuerung des Gesprächs war damit einhergehend kaum notwendig. Auch die Metaperspektive, die E. 10 qua ihrer Profession hat, erwies sich als hilfreich, da die interviewte Person Erfahrungen, die sie in ihrer Arbeit mit verschiedenen Einrichtungen gemacht hatte, einfließen lassen konnte.

9.2. Vergleichende Betrachtung

Nachdem zuvor die Betrachtung der Einzelfälle im Fokus stand, werden nun die Befunde der intertextuellen Analysen berichtet. Die Darstellung derselben richtet sich nicht nach der Hierarchie des Kategoriensystems, sondern folgt der Struktur der Themenschwerpunkte, wie sie in Kapitel 8.1. dargelegt wurde.

9.2.1. Ergebnisse zu den Aspekten a. 1 und a. 2: Selbsteinschätzung, Bildungswirksamkeit und Selbstreflexion

Entsprechend den Ausführungen in Kapitel 8.1. galt es zunächst, die Frage in den Blick zu nehmen, ob sich Öffentliche Bibliotheken hinsichtlich ihrer Bildungswirksamkeit über- oder unterschätzen (a. 1). In diesem Kontext scheint es sinnvoll, zu betrachten, mit welchen Facetten die Expert*innen den Bildungsbegriff überhaupt konnotieren. Auffällig dabei ist, dass

in manchen Interviews eine starke Verknüpfung des Terminus mit dem bibliothekarischen Angebotsportfolio bzw. mit der bibliothekspädagogischen Arbeit erkennbar ist:

„Öffentliche Bibliotheken verstehen unter dem Begriff „Bildung“ eine breite Palette von Aktivitäten und Angeboten, die darauf abzielen, die intellektuelle, kulturelle und soziale Entwicklung der Bevölkerung, speziell die Nutzerinnen und Nutzer der Bibliothek zu fördern“ (E. 2, A. 47).

„Und ich glaube, das Gleiche haben wir im sozusagen im Bibliotheksbereich, dass es Leute gibt, die einfach, wenn die sagen: Bildung, dann heißt es, wir müssen da ein Kursangebot machen oder irgendwie eine Vorlesung oder irgendwie und dann dabei stehen bleiben, während andere sagen: Wir müssen eigentlich Angebote machen, die Konzepte weiterentwickeln. Also die auch noch mal einen ganz anderen Zugang haben“ (E. 3, A. 27).

Darüber hinaus wird Bildung aber auch in die Nähe zu Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen etc. gerückt:

„Bildung hat was, eine gewisse Funktionalität, nämlich das Leben zu ermöglichen, mit den vielen Anforderungen im Alltag zurechtzukommen und ein Leben frei gestalten zu können“ (E. 6, A. 45).

„Das ist ja auch Bildung, die da stattfindet, indem (unv.) ein bestimmtes Wissen und bestimmte Fähigkeiten weitergegeben werden an andere, die sich dafür interessieren“ (E. 8, A. 25).

In manchen Interviews spiegelt sich eine prozessuale Sicht auf Bildung wider:

„Wenn ÖBs Bildungsarbeit betreiben, gehen sie meist davon aus, dass Bildung ein lebenslanger Prozess ist, der nicht nur im Ausbildungsbetrieb, in der Schule oder der Universität stattfindet, sondern auch in begleitenden und ergänzenden Bildungseinrichtungen sowie in der Freizeit und im Alltag“ (E. 2, A. 55).

„Ich glaube, Bildung findet immer und überall statt“ (E. 4, A. 59).

„Autorenlesungen, Vorträge und vieles andere mehr, Diskussionsrunden. Auch das ist für mich Bildung, weil nämlich hier die Chance geboten wird, sich mit bestimmten Themen unterschiedlichster Art auseinanderzusetzen, auch mit anderen darüber zu diskutieren“ (E. 8, A. 25).

Die Bildungsmächtigkeit bibliothekarischer Angebote betreffend fällt die Einschätzung der Interviewpartner*innen unterschiedlich aus. Manche Expert*innen, so etwa E. 5 (A. 49), E. 9 (A. 23) oder E. 10 (A. 21) sind der Ansicht, dass Öffentliche Bibliotheken sich als Bildungseinrichtungen unterbewerten. Zurückgeführt wird dies beispielsweise auf ein mangelndes Selbstbewusstsein die eigenen Leistungen betreffend (vgl. E. 10, A. 21). Demgegenüber vermutet E. 8 (A. 16f.), dass Öffentliche Bibliotheken sich eher überschätzen und begründet dies damit, dass die Einrichtungen trotz ihres Anspruchs auf Niedrigschwelligkeit

nicht alle Bevölkerungsgruppen erreichen. E. 2 (A. 38) und E. 4 (A. 27) gehen davon aus, dass sowohl eine Über- als auch Unterbewertung der bibliothekarischen Bildungswirksamkeit erfolgt. E. 7 (A. 21) äußert indes die Vermutung, dass Öffentliche Bibliotheken sich hinsichtlich ihres Einflusses weitgehend realistisch einschätzen, eher jedoch zu einer Unterschätzung diesbezüglich tendieren.

Ein weiterer Gesichtspunkt, zu dem die Experteninterviews Erkenntnisse erbringen sollten, betrifft die Frage, inwiefern von bibliothekarischer Seite aus eine Reflexion des eigenen Bildungsverständnisses stattfindet (a. 2). Hierzu ist festzustellen, dass einige Interviewpartner*innen mutmaßen, dass das Nachdenken über Bildungsvorstellungen in Öffentlichen Bibliotheken bislang eher wenig Raum einnimmt (vgl. E. 1, A. 23; E. 9, A. 40f.). Manche Expert*innen gehen davon aus, dass Bibliotheksbeschäftigte sich in der Interaktion mit Außenstehenden zumindest teilweise darüber im Klaren sind, dass ihre Bildungsauffassungen sich von denen ihrer Kommunikationspartner*innen gegebenenfalls unterscheiden (vgl. E. 7, A. 35; E. 10, A. 29). Ein Reflektieren des eigenen Bildungsverständnisses scheint sich partiell durch den Blick auf das eigene Handeln, also zum Beispiel die Angebotsgestaltung, zu vollziehen (vgl. E. 2, A. 54). Interessant dabei ist, dass mehrere Expert*innen unterstreichen, dass die Reflexion der eigenen Haltung oder Arbeit durchaus relevant ist:

„Bibliothekspädagogik, es sollte ja wirklich so eine Struktur haben. Also jetzt nicht nur so selber gestrickt“ (E. 5, A. 75).

„Ich glaube und das versuche ich zu forcieren, bewusst zu machen, dass wir pädagogisch handeln und dass wir dieses pädagogische Handeln professionalisieren müssen“ (E. 6, A. 39).

„Also die Praxis ist das eine, aber die theoretische Fundierung ist ganz, ganz wichtig und beides muss zusammengehen“ (E. 8, A. 27).

Nach Ansicht einiger Interviewpartner*innen gestalten Öffentliche Bibliotheken ihre pädagogische Arbeit bereits professioneller als früher, jedoch wird auch die Einschätzung expliziert, dass hier noch weiterer Entwicklungsbedarf besteht:

„Ich denke, wenn es dann so eingebettet ist in so eine Struktur, dann kriegt, bekommt es eben auch sozusagen eine pädagogische Struktur, weil ein Konzept dahinter ist [...]. Also da, glaube ich, passiert einiges, aber eben in der Breite der Bibliotheken meiner Ansicht nach noch nicht ausreichend genug“ (E. 3, A. 39).

„Aber seit PISA haben viele Büchereien begonnen, ihre Angebote, ihre Bildungsangebote, zu strukturieren“ (E. 5, A. 71).

„Es gibt sicherlich Kolleginnen und Kollegen, die das intellektuell versuchen, für sich zu verarbeiten. Intellektuell-theoretisch, sagen wir mal, die erkennen, wenn ich bestimmte Angebote machen will, dann muss ich mich auch um die pädagogische Komponente kümmern [...]. Und jetzt nicht einfach nur, um jetzt einen weiteren schönen Programmpunkt zu haben“ (E. 8, A. 29).

In Bezug auf die der ersten Subfrage (a) zugeordneten, vertiefend zu eruiierenden Aspekte zur Selbsteinschätzung Öffentlicher Bibliotheken hinsichtlich ihrer Bildungswirksamkeit und zu ihrer Selbstreflexion bleibt somit Folgendes festzuhalten: Die Expert*innen assoziieren den Bildungsbegriff mit verschiedenen Facetten, wie zum Beispiel Wissen oder konkreten Angeboten. Ob sich Öffentliche Bibliotheken hinsichtlich ihrer Bildungswirksamkeit richtig einschätzen, wird seitens der Interviewpartner*innen unterschiedlich wahrgenommen. Was die Reflexion auf die eigenen Bildungsvorstellungen und das konkrete Bildungshandeln betrifft, lassen die Interviews einen starken Fokus zur bibliothekarischen Praxis erkennen. Das bedeutet, dass ein Nachdenken über eigene Auffassungen oder pädagogisches Handeln sich, wenn überhaupt, primär über konkretes Agieren statt über theoretische Orientierungspunkte zu vollziehen scheint. Dieser Befund verwundert nicht, denn, wie E. 5 (A. 73) es ausdrückt: „Öffentliche Büchereien sind halt auch sehr praxisorientiert.“

9.2.2. Ergebnisse zu den Aspekten b. 1, b. 2 und b. 3: Einflussfaktoren auf das Bildungshandeln und -verständnis

Die Experteninterviews sollten darüber hinaus im Kontext der zweiten Subfrage (b) erhehlen, ob Öffentliche Bibliotheken Bildungsaktivitäten deshalb priorisieren, weil sie Bildung eine hohe Relevanz bzw. einen positiven Nutzen für den einzelnen Menschen oder die Gesellschaft zuschreiben (b. 1). Bemerkenswert ist hier zunächst Folgendes: Viele Interviewpartner*innen heben die Bedeutung Öffentlicher Bibliotheken bzw. bibliothekarischen Bildungshandelns unter dem Gesichtspunkt von Chancengleichheit hervor, was darauf verweist, dass ein Zusammenhang gesehen wird zwischen Bildung bzw. deren Fehlen einerseits und Lebenschancen andererseits:

„Öffentliche Bibliotheken tragen nach ihrem eigenen Rollenverständnis dazu bei, Bildung zugänglicher und inklusiver zu gestalten und Menschen bei ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung zu unterstützen – letztlich fördern sie Bildungsgerechtigkeit“ (E. 2, A. 21).

„Ich glaube schon, dass diese Chancengleichheit, die ja irgendwo auch Bildung mit einschließt, natürlich so ein Grundverständnis ist, das Bibliotheken und Bibliotheksangestellte automatisch mitbringen. Von dem her denke ich, dass das, ist auf jeden Fall was, was Bibliotheken automatisch auf dem Schirm haben und damit auch automatisch irgendwie diese Leistungen oder den Sektor bedienen“ (E. 7, A. 15).

„Wir wollen so viel wie möglich Bildungschancen, Bildungsgerechtigkeit [...]. Und das ist so, also denke ich, schon das ganz Zentrale, zu sagen: Wir bieten Chancengleichheit, Chancengleichheit ohne Ende“ (E. 9, A. 9).

Nach Ansicht einiger Expert*innen ist jedoch zu bezweifeln, dass Öffentliche Bibliotheken die Entscheidung, Bildungsangebote zu erbringen bzw. zu priorisieren, durchgängig auf einer bewusst-strategischen Ebene, also aufgrund der Wirkung, die sie dem Gebildetsein oder -werden zuerkennen, treffen (vgl. E. 3, A. 13; E. 6, A. 39). Auch ist zu beachten, dass die bibliothekarische Sicht auf Bildung nicht der einzige Aspekt zu sein scheint, der das

Wirken in den Einrichtungen beeinflusst. Denn die Expert*innen benennen diverse Faktoren, die ihrer Ansicht nach für das Agieren Öffentlicher Bibliotheken eine Rolle spielen, so etwa das Rollenbild der Einrichtungen oder die Verfügbarkeit von Ressourcen:

„Die Verfügbarkeit von finanziellen Ressourcen kann einen erheblichen Einfluss auf die Gestaltung und Priorisierung von Bildungsangeboten haben“ (E. 2, A. 6).

„Wir haben ja eine Zeit lang doch auch eine starke Abgrenzung von Bibliotheken gegenüber dem Bildungsbegriff gehabt, also sozusagen diese Diskussion. Bibliotheken sind Kultureinrichtungen [...]. Auf der anderen Seite sind Bibliotheken eigentlich, wenn man sich jetzt mal die Öffentlichen Bibliotheken anschaut, natürlich sehr stark verknüpft mit der ehemaligen Volksbildung“ (E. 3, A. 7).

„Und da gibt es sicher Öffentliche Büchereien, die sind personell so eingeschränkt, dass sie zwar Bildungsarbeit machen möchten, aber gar nicht können, weil die Resource Personal fehlt“ (E. 5, A. 25).

Die Experteninterviews sollten außerdem dabei helfen, zu ergründen, von welchen Faktoren bibliothekarische Bildungsvorstellungen abhängen bzw. wodurch sich letztere verändern (b. 2 und b. 3). Die befragten Personen benennen diesbezüglich verschiedene Größen, die auf die Bildungsauffassungen Öffentlicher Bibliotheken Einfluss nehmen könnten. Insbesondere werden hier die Rolle der Bibliotheksbeschäftigten, der Bibliotheksleitung, aber auch strukturelle Bedingungen hervorgehoben:

„Na ja, ich meine, man muss ja letztendlich schon auch schauen, wir haben es überall mit Menschen zu tun, die eine eigene Bildungsbiografie haben, die eine eigene Entwicklung haben und die sozusagen das ja auch wieder nehmen, um Dinge weiterzuentwickeln und für andere zur Verfügung zu stellen“ (E. 3, A. 27).

„Ja, also in gewisser Weise ja schon irgendwie natürlich auch trägerabhängig und leitungsabhängig, würde ich schon sagen“ (E. 4, A. 33).

„Also ich denke, es hat sicher auch damit zu tun, wo der Träger jetzt eine Bücherei platziert. Aber auch natürlich regelmäßige Treffen mit der Fachstelle oder mit der Fachcommunity oder auf dem Bibliothekarstag“ (E. 5, A. 65).

„Ich denke, das ist was, was von Bibliotheksleitungsseite her irgendwie transportiert bzw. im Leitbild irgendwie verankert ist, was aus der Richtung irgendwo kommt, wie man sich als Bibliothek an sich oder als Haus verstehen will“ (E. 7, A. 29).

„Es liegt nach meiner Einschätzung zu fast 100% an den agierenden Personen und zwar entweder im Haus selber oder beim Träger. Also selbst wenn die Leitung jetzt in einer kleineren Kommune sehr open minded ist und die hat dann einen Entscheider vor der Nase sitzen, der jetzt halt Schiller und Goethe und so was anbetet, dann ist da schon mal eine Wand, an die man läuft“ (E. 10, A. 27).

Angesprochen wird aber auch die Beobachtung, dass Öffentliche Bibliotheken sich, bedingt durch sich verändernde Bedürfnisse und Ansprüche ihrer Nutzerschaft sowie durch umfassende gesellschaftliche Transformationsprozesse, Komponenten von Bildung geöffnet haben, die über den Bezug zur Hochkultur hinausgehen:

„Ich glaube, dass das Gute, Wahre, Schöne sicherlich noch in manchen Köpfen als Ziel von Bildung drinsteht, aber abnehmend. Also das klassische Bildungsbürgertum, also was ich erlebe, stirbt nach und nach aus [...]. Ich glaube, das Leben ist insgesamt schneller und ich weiß nicht, wie ich das nennen soll, funktionaler geworden, ja [...]. Wir sind im Arbeitsprozess deutlich schneller getaktet als früher. Wir müssen unheimlich viele Informationen verarbeiten [...]. Über zig Kanäle sind wir verbunden mit der ganzen Welt. Das heißt, da spielt die Globalisierung, die Digitalisierung ganz stark rein“ (E. 6, A. 45; A. 47).

„Also ich würde im Moment nicht irgendwie zurückgehen auf sagen: Das Gute, Schöne, lasst uns so viel Lesung durchführen wie nur möglich [...]. Sondern die Bedürfnisse sind im Moment andere [...]. Ich sehe es Profilbildung an als Auftrag der Menschen, die in der Stadt leben“ (E. 9, A. 37).

„Na ja, das eine ist mit Sicherheit ein eher trauriger Grund. Ist die Leute lesen nicht mehr so viel“ (E. 10, A. 31).

In Bezug auf die Themenschwerpunkte b. 1, b. 2 und b. 3, die sich auf Faktoren, die das bibliothekarische Bildungshandeln und -verständnis beeinflussen, beziehen, lässt sich somit Folgendes konstatieren: Die Expert*innen rücken das bibliothekarische Bildungshandeln häufig in die Nähe des gesellschaftlichen Ziels der Chancengleichheit. Die Auswertung der Interviews legt jedoch nahe, dass die Einrichtungen aus dem Stellenwert, den sie Bildung beimessen, nicht oder zumindest nicht durchgängig auf einer bewussten Ebene die Schlussfolgerung ziehen, Bildungsangebote in ihr Portfolio zu integrieren. Die Expert*innen führen dabei bibliothekarische Bildungsvorstellungen und das konkrete Handeln auf diverse Einflussfaktoren zurück. Dazu gehören unter anderem umgreifende Transformationsprozesse, etwa die Digitalisierung, wie auch konkrete örtlich-räumliche Gegebenheiten wie Ressourcen oder die jeweiligen Trägerschaften und Bibliotheksleitungen. Die Auswertung der Interviews legt zudem nahe, dass viele Öffentliche Bibliotheken als Reaktion auf veränderte gesellschaftliche Bedarfe den Terminus Bildung mit zum Beispiel dem Kompetenzbegriff verknüpfen, anstatt ihn weiter mit primär klassischen Attributen zu belegen.

9.2.3. Ergebnisse zu den Aspekten c. 1 bis c. 5: Digitalität und Trägerschaft

Als Nächstes gilt es, die der dritten Subfrage (c) zugeordneten Aspekte zu analysieren. Hier sollte zunächst ausgelotet werden, welche Rolle die jeweilige Trägerschaft für das bibliothekarische Bildungshandeln im Allgemeinen und speziell in Bezug auf die Förderung von Kompetenzen, die im Kontext des Digitalen Wandels relevant sind, spielt (c. 1). Die interviewten Personen sprechen hierbei diverse Sachverhalte an. Thematisiert wird beispielsweise der Umstand, dass Öffentliche Bibliotheken in vielen Punkten von den

Entscheidungen der jeweiligen Trägerschaft abhängig sind bzw. letztere das Agieren der Einrichtungen in verschiedenerelei Hinsicht beeinflusst:

„Die Trägerschaft von Öffentlichen Bibliotheken spielt in vielen Fällen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung von bildungsbezogenen Angeboten und Dienstleistungen. Der meist kommunale, oft aber auch kirchliche Unterhaltungsträger der Öffentlichen Bibliothek legt durch seine Festlegung, in welchem finanziellen, personellen und sächlichen Rahmen die Bibliothek arbeiten kann, den entscheidenden Rahmen für ihr gesamtes Wirken. Je nach Trägerschaft – Gemeinde, Stadt, Landkreis, Kirche – sowie Etatumfang, den politischen Mehrheiten und den Vorstellungen der Mandatsträger können also die Rahmenbedingungen unterschiedlich sein und damit auch die Angebote und Dienste verschiedenartig umfangreich ausfallen oder gar fehlen“ (E. 2, A. 29f.).

„Ich glaube, der Träger spielt eine Riesenrolle in diesem Land, in dieser ganzen Lage. Wir haben Bibliotheken, die, das bitte nicht wortwörtlich nehmen, aber Trägerpleaser sind, so, also so wirklich da, versuchen da hinterherzurennen ohne Ende und denen eigentlich Angebote für die zu schaffen, so, die dann nach außen hin Wirkung haben. Auf der anderen Seite gibt es aber eben auch Bibliotheken, die von ihren Trägern so unterstützt werden, dass sie eigenständig und initiativ motiviert, vielleicht in sich motiviert, auch Dinge entwickeln und schaffen, so“ (E. 4, A. 19).

„Na ja, die Trägerschaft, die kann die Rolle natürlich begünstigen oder halt dem nicht so günstig entgegenstehen. Ich sage jetzt mal, wenn es eine Trägerschaft ist, die nach außen die Wichtigkeit der Bibliotheken auch im Bildungsbereich kommuniziert und die Rolle der Bibliotheken verstanden hat, sage ich jetzt mal ganz allgemein, dann ist das natürlich zuträglich und sehr förderlich“ (E. 7, A. 11).

Die Aussagen machen deutlich, dass die Expert*innen den Träger nicht nur als einschränkende Größe betrachten, sondern als einen Faktor, der das bibliothekarische Wirken unterstützen oder limitieren kann. Ebenso wird klar, dass die interviewten Personen die Trägerschaft nicht nur mit dem Gesichtspunkt der Finanzierung, sondern mit Ressourcenvergabe generell sowie mit Aspekten wie Kommunikation verbinden. Interessant ist zudem, dass die Expert*innen gleichsam die strukturelle Verortung im Allgemeinen, das heißt beispielsweise die Ressortierung Öffentlicher Bibliotheken und deren Auswirkungen, aber auch übergreifend die Problematik divergenter Zuständigkeiten im Bildungsbereich thematisieren:

„Die politische Dimension noch mal von Bildung, also von Bildungsverantwortung, macht uns ja, wenn man jetzt das Bundesgebiet anschaut, macht uns ja die unterschiedliche Zuständigkeit durchaus zu schaffen“ (E. 6, A. 81).

„Aber wir sind im Kulturreferat angesiedelt. Also gibt es ja auch unterschiedliche Modelle [...]. Kultur und das bedeutet auch im Referat immer als Erstes Theater [...]. Also wir bekommen, da können wir uns abstrampeln wie wir wollen, wir bekommen den Stellenwert nicht“ (E. 9, A. 15).

„Wir haben jetzt nur über die verschiedenen Ministerien gesprochen. Aber es ist nicht nur dieser Bereich in der Politik, der es schwierig macht, sondern auch der Föderalismus. Und auch das ist was, was für Bibliotheken sehr schädlich ist mittlerweile, weil von der Bundesebene im Prinzip ja nichts kommen kann, was den Bibliotheken hilft“ (E. 10, A. 49).

Inwiefern sich die Träger in das Agieren der Bibliotheken einmischen, beurteilen die Expert*innen unterschiedlich:

„Wir haben ja nun in [...geografischer Hinweis entfernt, A. R.] ziemlich viele ländliche Bibliotheken, wo die Trägerschaft einfach die Kommune, die Gemeinde ist. Und manchmal fühlt sich da jemand berufen, da sehr viel einzuwirken und manchmal eben genau andersherum“ (E. 4, A. 19).

„Also nach meiner Erfahrung wird meistens nicht viel vorgegeben die Kommunen“ (E. 6, A. 31).

„Ich würde jetzt aber nicht so weit gehen zu behaupten, dass, ja, da wirklich große Blockaden seitens der Trägerschaften entstehen. Also es wäre mir jetzt nicht bekannt, also hauptsächlich dann halt durch die eingeschränkten Finanzierungsgeschichten, die man dann, denen man dann als Bibliothek ausgesetzt ist, dass einen das dann im Angebot begrenzt, ja“ (E. 7, A. 11).

Ein Teilaspekt der strukturellen Verortung Öffentlicher Bibliotheken betrifft den Stellenwert, den selbige innerhalb ihrer Kommune, der Bildungslandschaft etc. haben. Diesbezüglich sind einige Expert*innen der Auffassung, dass Außenstehende häufig ein recht veraltetes Bild der Einrichtungen haben:

„Aber ich meine, wir haben nicht dieses Image unbedingt einer modernen Bildungseinrichtung“ (E. 9, A. 23).

„Weil oftmals halt also das Bild, was Menschen von außen haben, von einer Bibliothek, ist halt doch relativ klassisch“ (E. 7, A. 37).

„Aber es werden bestimmte Dinge einfach nicht ausgeschöpft und es fehlt an dem Verständnis dafür, welchen Impact eine funktionierende Bibliothek haben kann“ (E. 10, A. 9).

Dies deutet darauf hin, dass die Einrichtungen nicht flächendeckend als Orte, an denen sich Kompetenzen im digitalen Bereich fördern lassen, wahrgenommen werden.

Einhergehend mit der eben thematisierten Rolle der Trägerschaft stellt sich die Frage, ob Öffentliche Bibliotheken ihr Bildungshandeln als Mittel zur Existenzsicherung nutzen (c. 2). Hervorzuheben ist diesbezüglich Folgendes: Viele Expert*innen gehen davon aus, dass der Status Öffentlicher Bibliotheken als freiwillige Aufgabe dazu führen kann, dass die Einrichtungen in ihrem Handeln beschränkt werden:

„Die Versuche der Bibliotheksverbände, Öffentliche Bibliotheken durch Landesgesetze zur Pflichtaufgabe zu machen, sind bislang in Deutschland gescheitert [...]: Wenn Bibliotheken nicht als ein fester Bestandteil der grundlegenden öffentlichen Infrastruktur betrachtet werden, die für den Zugang zu Informationen und Bildung unerlässlich ist, besteht das Risiko, dass Bibliotheken weniger prioritär sind und oft auch weniger Ressourcen und Unterstützung erhalten“ (E. 2, A. 36).

„Aber da ist auch wieder halt das Problem oft diese Freiwilligkeit. Also gerade jetzt bei den Tarifverhandlungen bin ich so zweigeteilt. Auf der einen Seite wird man sich freuen über mehr Geld, auf der anderen Seite weiß man aber: Das muss finanziert werden. Und wenn so was finanziert wird, dann wird natürlich am ehesten gespart bei Einrichtungen, die keine Pflichtaufgabe sind“ (E. 5, A. 43).

„Das hängt natürlich auch damit zusammen, dass es in Deutschland keinerlei Standards für den Betrieb Öffentlicher Bibliotheken gibt [...]. Und die Bibliotheken, Öffentliche Bibliotheken, laufen nach wie vor unter freiwillige Leistungen, können sie diesen Zustand, wie er eigentlich erforderlich wäre, um optimal auch im Bereich der Bildung sich zu engagieren, können die Öffentlichen Bibliotheken das nur punktuell erreichen“ (E. 8, A. 13).

Die Auswertung der Interviews legt jedoch nahe, dass ein strategisches Vorgehen dahingehend, dass Öffentliche Bibliotheken ihr Bildungshandeln im Allgemeinen und damit auch ihre Tätigkeiten zur Förderung digitaler Kompetenzen im Speziellen zwar partiell als Argumentationsgrundlage gegenüber der Trägerschaft nutzen, dies jedoch nicht flächendeckend erfolgt:

„Stecken da bewusste Strategien dahinter? Und ich denke schon bei denjenigen Kollegen, die ihren Job reflektiert und bewusst machen, sind es solche Strategien heute auf der Metaebene zu sagen: Ich muss immer sehen, wo die Diskurse im Moment laufen. Ja. Und dieser Bildungsdiskurs, der kommt ja so alle paar Jahre wie Kai aus der Kiste [...]. Ich weiß, welche Triggerpunkte die Politik haben will. Und die bediene ich dann halt. Da gibt es hier ein Förderprogramm. Was ist da drin? Ach Bildung ist das. Okay, dann sind wir heute Bildung. Da gibt es da, was ist das? Kultur. Also sind wir heute Kultur“ (E. 1, A. 23).

„Ich glaube, das ist die bibliotheksstrategische Sicht von mir, die ich mit einigen Kollegen sicher teile. Aber ob das alle sind, weiß ich nicht. Glaube ich eher nicht, dass man so strategisch denkt. Vielleicht liege ich ja auch falsch, aber so sehe es ich, dass es wichtig ist, ein zweites, sicheres Standbein aufzubauen“ (E. 6, A. 21).

„Und da schalten sich die Bibliotheken ganz aktiv ein und bieten an den Schulen an, einzelne Kompetenzbausteine mit ihren Angeboten halt abzudecken, um da besser in Kooperation zu kommen und sich stärker auch zu profilieren oder sich zu positionieren einfach. Also das ist auf jeden Fall ein Punkt, wo Bibliotheken schon versuchen, ihre Relevanz dann auch dem Träger hin deutlich zu machen“ (E. 7, A. 13).

Das strategische Vorgehen im Sinne von Existenzlegitimierung wird von manchen Expert*innen als eher zweitrangig gegenüber anderen Zielen herausgestellt:

„Also wenn man sich nicht weiterentwickelt, dann wird man halt auch immer uninteressanter. Und ich glaube, das ist viel maßgeblicher als jetzt unbedingt sich in erster Linie vor dem Träger nur zu profilieren. Sondern auch die, seine Zielgruppen im Haus zu halten oder was Attraktives zu schaffen“ (E. 7, A. 45).

„Also der Weg, der dann in meinen Augen Erfolg verspricht. Das ist ein strategischer. Aber nicht die Motivation für diese Aufgabe. Die ist eine inhaltliche, gesellschaftliche“ (E. 9, A. 19).

Die Experteninterviews sollten darüber hinaus dazu beitragen, zu erhellen, inwieweit sich das bibliothekarische Bildungsverständnis bedingt durch den Digitalen Wandel verändert (c. 3). An dieser Stelle kann auf die Ausführungen zu den Themenaspekten b. 2 und b. 3 zurückgegriffen werden, die eine ganz ähnliche Fragestellung fokussieren. Dasselbst wurde ausgeführt, dass sich bibliothekarische Bildungsvorstellungen wandeln und sich zum Beispiel für Komponenten wie den Kompetenzbegriff geöffnet haben. Als Auslöser für derlei Entwicklungen ließen sich diverse Faktoren benennen, darunter auch Transformationsprozesse. Die Digitale Revolution ist sicher als Teilaspekt derselben zu verorten. Es sei jedoch daran erinnert, dass im Kontext von b. 2 und b. 3 auch noch andere umfassende Wandlungsprozesse benannt wurden, die bibliothekarische Bildungsvorstellungen berühren, so etwa die von E. 6 (A. 47) angesprochene Beschleunigung des Lebens.

Ein weiterer Aspekt, den es auf qualitativer Ebene näher zu beforschen galt, betrifft die Frage, wie sich der bibliothekarische Bildungsauftrag im Kontext des Digitalen Wandels gestaltet (c. 4). Zu betonen ist hierbei zunächst, dass in vielen Interviews zum Ausdruck kommt, dass sich Öffentliche Bibliotheken als Bildungseinrichtungen verstehen und Bildungsangebote als Kernelement ihres Handelns begreifen:

„Wir wollen pädagogisch handeln. Und ich sage: Bibliotheken haben schon immer pädagogisch gehandelt. Denn sie haben schon immer versucht, Wissen zu sammeln und auch Wissen weiterzugeben oder zumindest das Aufnehmen von Wissen zu ermöglichen“ (E. 6, A. 39).

„Bibliotheken haben immer das Ziel verfolgt, Bildung für möglichst alle zu vermitteln“ (E. 8, A. 9).

„Also ich, also im Prinzip ist es ja dieser Bildungsauftrag. Der steckt ja ganz, ganz, der ist sehr, sehr tief verwurzelt in Bibliotheken“ (E. 9, A. 7).

Dabei führen die Interviewpartner*innen mehrere Eigenschaften an, aufgrund derer Öffentlichen Bibliotheken das Potenzial, bildend zu wirken, zugeschrieben werden kann. So sprechen verschiedene Expert*innen den Umstand an, dass die Einrichtungen einen Zugang zu Diensten, Wissensressourcen etc. offerieren sowie selbige, bedingt durch den technologischen Fortschritt, zunehmend auch in digitaler Form anbieten (vgl. E. 2, A. 40; A. 56; A.

63f.; E. 4, A. 47; E. 6, A. 43; E. 7, A. 47; E. 8, A. 47). Der Digitale Wandel gilt also als ein Faktor, der Veränderungen des bibliothekarischen Informationsangebotes bewirkt. Das Bildungspotenzial der Einrichtungen wird aber nicht nur im Medienangebot erkannt, sondern auch in Aktivitäten wie zum Beispiel Schulungen, Kulturprogrammen etc. (vgl. E. 2, A. 56; E. 6, A. 43; E. 8, A. 25). Anders ausgedrückt:

„Also ich glaube, Bibliotheken bieten Medien an, mit denen man sich und andere bilden kann. Und sie bieten im günstigen Falle auch entsprechende Förderprogramme an. Und ich glaube, wenn man Bibliothek so betrachtet, also Bibliotheken sammeln, teilen Informationen, teilen Wissen, teilen Literatur. Und sie ermöglichen aber auch, diese unterschiedlichen Formate, die sie anbieten, effizient zu nutzen, kritisch zu nutzen, dann wird daraus für mich der runde Ball“ (E. 6, A. 43).

Öffentlichen Bibliotheken wird damit das Potenzial zugeschrieben, auf verschiedenerelei Weise den Wissenszuwachs sowie die Entwicklung von verschiedenen Fähigkeiten wie zum Beispiel Lese-, Informations- und Medienkompetenz zu unterstützen (vgl. E. 2, A. 24f.; A. 55; A. 63; E. 3, A. 7; E. 6, A. 27; A. 43; E. 7, A. 27; A. 31; A. 47; E. 8, A. 9; E. 9, A. 55; E. 10, A. 7). Nach Ansicht diverser Expert*innen ist es nun erforderlich, auch und gerade solche Fähigkeiten zu fördern, deren Relevanz im Kontext technologischer Entwicklungen zugenommen hat:

„Okay, ich bin überzeugt, jetzt ohne strategisch zu denken, sondern als meine Aufgabe, an die Menschen zu denken, an unsere gesellschaftliche Aufgabe zu denken, dass wir im Moment einen ganz, ganz großen Auftrag in Medienpädagogik, in der Zugänglichkeit von Digitalität haben“ (E. 9, A. 19).

„Was macht Bibliothek zu einer Bildungseinrichtung? Ich glaube und oder ich bin überzeugt davon, dass ein Hauptfaktor für das 21. Jahrhundert Medienkompetenz ist“ (E. 10, A. 25).

Obgleich also, wie E. 5 (A. 59) und E. 8 (A. 49) umschreiben, der Digitale Wandel das Informationsmonopol Öffentlicher Bibliotheken unterminiert hat, sind letztere weiterhin mit vielfältigen Bedarfen und Ansprüchen konfrontiert. Relevant dabei ist, dass sich aus mehreren Interviews herauslesen lässt, dass den Einrichtungen die Möglichkeit, viele Menschen mit ihren Angeboten zu erreichen, zugeschrieben wird. Denn vielfach betonen die Gesprächspartner*innen die prinzipielle Offenheit, Zugänglichkeit und Niederschwelligkeit Öffentlicher Bibliotheken (vgl. E. 1, A. 27; A. 29; E. 2, A. 17; E. 3, A. 9; E. 5, A. 33; E. 9, A. 7; A. 19; A. 55). Damit verbindet sich der Gedanke, dass den Einrichtungen das Potenzial zuerkannt wird, nicht nur eine bestimmte Altersklasse zu unterstützen. So unterstreichen verschiedene Expert*innen, dass Öffentliche Bibliotheken das Lebenslange Lernen bzw. das nicht-formale und das informelle Weiterlernen fördern können (vgl. E. 2, A. 26; A. 43; E. 3, A. 9; A. 31; E. 5, A. 9; A. 57). In mehreren Interviews wird außerdem die Bedeutung einer Öffentlichen Bibliothek als sozialer Ort, an dem Menschen die Möglichkeit haben zu interagieren, angeführt (vgl. E. 1, A. 29; E. 4, A. 27; E. 9, A. 69). Die Relevanz der

Einrichtungen als Raum lässt sich noch an einem anderen Punkt festmachen, der gerade im Kontext des Digitalen Wandels eine wichtige Rolle spielt: So explizieren einige Expert*innen, dass Öffentliche Bibliotheken es ihren Nutzer*innen ermöglichen können oder sollten, mit bestimmten Technologien in Berührung zu kommen oder aber auch Digitalität zu diskutieren:

„Also das heißt, wir haben den Auftrag, Digitales zu vermitteln, digitale Kompetenzen zu vermitteln. Aber auch, ja, Bibliotheken, 3D-Drucker oder, keine Ahnung, Plotter oder was mich hier alles zur Verfügung stellt, um die Digitalität zugänglich zu machen [...]. Aber diesen gesellschaftlichen Diskurs oder auch bibliothekarischen Diskurs hier aufzunehmen, was Digitalität bedeutet, was es für die Gesellschaft bedeutet, was für uns bedeutet, welche Chancen sie bietet, welche Abgründe sie bietet, das müsste eigentlich bei uns noch viel, viel mehr gesetzt sein“ (E. 9, A. 55; A. 59).

„Und Bibliothek als außerschulischer Bildungsort gewinnt meiner Meinung nach immer mehr an Gewicht, auch in Kombination mit digitalen Kompetenzen jetzt in der Erwachsenenbildung. Was auch für mich ein großes Desiderat ist, weil: Wo sonst soll denn ein Bürger, eine Bürgerin mit neuer Technologie in Kontakt kommen, außer in der Bibliothek? Also das ist der erste Anlauf, die erste Anlaufstelle in solchen Fragen und auch die erste Anlaufstelle im Kontext von Medienkompetenz, was wir noch viel zu wenig bespielen“ (E. 10, A. 7).

Die bisherigen Ausführungen verweisen darauf, dass Öffentliche Bibliotheken als eine Art Möglichkeitsraum fungieren können, das heißt, das Potenzial besitzen, durch ihre Angebote Bildungsprozesse auf verschiedenen Ebenen zu unterstützen. Anders formuliert:

„Das ist natürlich auch ein ganz elementarer Bestandteil von Bildung, also dass sozusagen auch Strukturen zur Verfügung gestellt werden, um Lernen zu ermöglichen. Und ich meine, der Medienbestand ist ja auch nichts anderes. Das ist ja im Prinzip Information, die, wenn sie genutzt wird, idealerweise im Individuum zu Wissen generiert werden“ (E. 3, A. 31).

„Wir schaffen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen“ (E. 4, A. 63).

„Ermöglichen, Stichwort, wir wollen das für die Menschen ermöglichen“ (E. 9, A. 31).

Die angesprochenen Punkte indizieren, dass Öffentliche Bibliotheken sich in ihrem Grundverständnis nicht völlig verändert haben, sondern weiterhin als Einrichtungen, die bildend wirken sollen, begreifen. Ebenso lässt sich aus vielen Interviews herauslesen, dass, wie oben beschrieben, zahlreiche Aufgaben, die traditionell zum bibliothekarischen Leistungsspektrum gehören, weiterhin erbracht werden, sich jedoch deren konkrete Ausgestaltung verändert hat. Anders ausgedrückt:

„Also grundsätzlich glaube ich, dass es weiter bestehen bleibt, dass Bibliotheken, also so ganz im Kern, dafür zuständig sind, Information und Wissen bereitzustellen

für alle Menschen [...]. Die Frage ist die Form oder die Frage ist nach der Form der Bereitstellung von Wissen“ (E. 4, A. 41).

„Aber dieser Auftrag, Bildung für die Menschen als auch Öffentliche Bibliothek bereitzustellen, egal in welcher Form, das sehe ich als Kernaufgabe, als Urauftrag an, wirklich auch als Kernaufgabe. Und diese Kernaufgabe wurde von Bibliotheken sehr, sehr stark jetzt auch in Vordergrund gerückt, auch sehr zentral tatsächlich entwickelt, weiterentwickelt“ (E. 9, A. 29).

Wenn auf der einen Seite weiterhin bestimmte Aufgaben erbracht werden müssen, auf der anderen Seite aber neue Bedarfe entstehen, so vergrößern sich damit einhergehend auch die Ansprüche gegenüber Öffentlichen Bibliotheken. Dadurch ergeben sich gleichwohl Problematiken:

„Wir werden, also ich finde schon auch zum Teil eine Überforderung findet statt in Bibliotheken. Eine Überforderung, was jetzt immer alles noch dazukommt [...]. Und da sehe ich zum Teil eine Überforderung und zum Teil auch fast eine Verzettelung“ (E. 9, A. 57).

„Man kann nicht mehr allen Aufgaben, die dazugekommen sind, gleichermaßen gerecht werden“ (E. 10, A. 43).

E. 1 (A. 17; A. 55; A. 59) spricht damit einhergehend die Problematik an, dass divergierende Aufgaben zum Teil kaum miteinander vereinbar sind und expliziert die Beobachtung, dass Öffentliche Bibliotheken sich als Bildungseinrichtungen nicht konsistent darstellen. Die Angebotsgestaltung betreffend ist noch auf einen weiteren Punkt hinzuweisen: Einige Expert*innen bringen zur Sprache, dass Öffentliche Bibliotheken oftmals Trends, gerade auch im digitalen Bereich, aufgreifen, dies oft aber nicht ausreichend durchdenken:

„Das, es kommen zu viele neue Dinge und alle springen denen hinterher, aus Angst, irgendwas zu verpassen [...]. Es ist manchmal eine sehr schwierige Abwägung und ich glaube, vor lauter Hypes verliert man manchmal den Überblick über das, was zum Schluss bleibt und was vielleicht längerfristig wichtig ist“ (E. 6, A. 53).

„Also bei all der positiven Entwicklung, die die Bibliotheken in den letzten 20 Jahren durchlaufen haben, stelle ich immer wieder fest, dass es häufig ein Add-on war. Jetzt machen wir das auch noch und jetzt ist da was Neues [...]. Streaming ist ja zurzeit en vogue. Jetzt haben wir den Bereich auch. Man hat sich aber nie Gedanken darüber gemacht, wie wir das konkret vermitteln“ (E. 8, A. 33).

Doch nicht nur das bibliothekarische Aufgabenspektrum scheint sich zu wandeln. Viele Expert*innen sind der Ansicht, dass sich auch die Rolle Öffentlicher Bibliotheken verändert oder zumindest verändern sollte:

„Eine der wichtigsten Veränderungen besteht darin, dass Bibliotheken nunmehr vermehrt auch in einer Rolle als Vermittler, Anleiter und Lehrer fungieren“ (E. 2, A. 69).

„Also früher war man halt der Medienlieferant. Da kam dann jemand, wollte Bücher über Brasilien und es war erledigt. Und heute. Oder kommt man oft mit dem Smartphone und sagt: Okay, ich habe jetzt hier verschiedene Fotos, habe ich fotografiert, aber ich kann es nicht ausdrucken. Könnt ihr mir zeigen, wie das funktioniert? Also man braucht immer mehr Kenntnisse oder nicht nur Kenntnisse, sondern auch Fertigkeiten in viele Bereiche“ (E. 5, A. 95).

„Aber die Haltung, die Rolle ändert sich im Sinne von so Lehrende, Wissende zu sein und ja, die Menschen pädagogisch schulen zu wollen, sondern sie in ihren Bedürfnissen, in dem, was sie brauchen, das Problem, was sie haben, zu begleiten“ (E. 9, A. 33).

Betont wird ferner die Relevanz von Vermittlungsarbeit, die über die reine Bereitstellung von Materialien hinausgeht:

„Und das halte ich weiterhin auch aufgrund des schnellen technologischen Wandels für ganz wichtig. Dass Bibliotheken das als Aufgabe für sich erkennen, also nicht nur das jeweils Neue in den Bestand aufzunehmen, sondern das eben auch aktiv zu vermitteln“ (E. 8, A. 47).

„Es geht auch um diesen Zugang zu Information nicht nur bereitzustellen, sondern auch entsprechend mit Angeboten die Kompetenz zu entwickeln, diese Informationen überhaupt aufzunehmen, auszuwerten, medienkompetent zu sein [...]. Wenn wir jetzt noch mal eine Stufe höher gehen, ist es natürlich eine große gesellschaftliche Verantwortung und auch eine Verantwortung für das demokratische Verständnis einer Gesellschaft“ (E. 9, A. 7).

Die bisherigen Ausführungen verweisen darauf, dass Öffentliche Bibliotheken sich stark als begleitende und fördernde Einrichtungen begreifen bzw. „als ergänzendes Angebot“ (E. 7, A. 23; A. 25). Daher verwundert es nicht, dass in mehreren Interviews darauf hingewiesen wird, dass Öffentliche Bibliotheken eine bedeutende Aufgabe darin sehen, das formale Bildungssystem zu unterstützen:

„Viele Bibliotheken haben Partnerschaften mit Schulen aller Art“ (E. 2, A. 44).

„Es gibt heute, glaube ich, keine Bibliothek mehr, die nicht mit der Schule und sei sie noch so klein, zusammenarbeitet“ (E. 9, A. 29).

Interessant dabei ist, dass nicht nur die Möglichkeiten Öffentlicher Bibliotheken, andere Akteur*innen der Bildungslandschaft zu unterstützen, unterstrichen werden, sondern auch das bibliothekarische Potenzial gegenüber selbigen in vielen Interviews zur Sprache kommt:

„Mitten im Herzen der Stadt gibt es einen Ort, wo wir zweckfrei zusammenkommen können [...]. Also wenn man heute noch Öffentliche Bibliotheken begründen will, wäre das eigentlich die wesentliche Begründungsfunktion. Weil das ist anders als in allen anderen Bereichen. Kommerzialisierete Kulturangebote müssen Geld verdienen. Es ist in dem Sinne kein öffentlicher Raum“ (E. 1, A. 29).

„Schulen und Hochschulen sind ja im Prinzip abgeschottete Bereiche, wo jetzt niemand von außen, wenn jetzt nicht irgendwelche Veranstaltungen sind [...], da können die Leute nicht rein, während in Bibliotheken besteht ja die Möglichkeit sozusagen der Teilhabe an solchen Informationen“ (E. 3, A. 39).

„Also Bildung in Schule, in allen Formen von Schule, ist sehr linear, so. Hier ist Stoff. Du musst das können, das wird abgefragt, so, du wirst bewertet. Bibliothek macht es anders. Bibliothek sagt: Hier ist der Stoff. Und wenn du das, wenn dich das interessiert und wenn du das möchtest, dann kannst du das dir angucken und darüber was lernen. Wenn nicht, ist es auch nicht schlimm. Vor allen Dingen aber bewerten wir das nicht und fragen es nicht, so“ (E. 4, A. 53).

„Also oft ist ja das Problem, dass alles Geld kostet und Öffentliche Büchereien versuchen oft, das so günstig wie möglich anzubieten“ (E. 5, A. 57).

„Das heißt, der Bildungserwerb, den Sie heute haben, der ist in zehn Jahren vielleicht schon wertlos und darauf müssen Sie die Menschen auch vorbereiten. Und da sehe ich auch eine Chance gerade der Bibliotheken. Und zwar deshalb, weil Schulen diese Aufgabe eben nicht übernehmen“ (E. 8, A. 27).

Abschließend gilt es, die Sicht Öffentlicher Bibliotheken auf den Digitalen Wandel genauer zu betrachten (c. 5). Hierzu ist festzustellen, dass viele der Interviewpartner*innen die fortschreitende Digitalisierung als herausfordernd begreifen (vgl. E. 6, A. 73; E. 7, A. 57; E. 9, A. 55). Beschrieben wird die Einschätzung, dass der Digitale Wandel als Chance angesehen werden kann bzw. neue Möglichkeiten offeriert (vgl. E. 5, A. 61; E. 7, A. 57). Andererseits entstehen nach Auffassung mancher Expert*innen neue Problemfelder. So kritisiert E. 6 (A. 73), dass neue Technologien vielfach als Selbstzweck gelten und dabei von anderen Problematiken ablenken. Vergleichbar dazu umschreibt E. 10 (A. 41) die im Kontext von Digitalisierung entstehenden Thematiken als „Dauerfeuer, was einem den klaren Blick oft raubt für das, was jetzt als Nächstes anstünde.“ Eine weitere Parallele zur Aussage von E. 6 (A. 73) findet sich bei E. 8 (A. 27) insofern, als auch hier das Einordnen von Digitalisierung als Selbstzweck kritisch gesehen wird. Interessant ist darüber hinaus die Einschätzung von E. 10 (A. 37; A. 41), dass Bibliotheksbeschäftigte die Tragweite des Digitalen Wandels womöglich erfassen, aber oft Schwierigkeiten haben, ihr Wissen in die konkrete Praxis zu transferieren. Daraus abgeleitet lässt sich annehmen, dass, selbst wenn man, wie etwa E. 5 (A. 101), die Ansicht vertritt, dass die fortschreitende Digitalisierung „ein tiefgreifender Wandel“ ist, dies nicht unbedingt dazu führt, dass hieraus direkte Schlüsse für das bibliothekarische Bildungshandeln gezogen werden können. Manche Expert*innen sind jedoch auch der Meinung, dass die Bibliotheksbeschäftigten die Dimension des Digitalen Wandels oder von damit einhergehenden Themen wie künstlicher Intelligenz derzeit noch nicht vollständig erfassen (vgl. E. 8, A. 49; A. 51; E. 9, A. 59). Entsprechend mutmaßt E. 9 (A. 59), dass Öffentliche Bibliotheken sich oft auf den Umgang und die Vermittlung neuer Technologien konzentrieren. Der Fokus auf ein eher instrumentelles Verständnis von Digitalität

lässt sich auch aus einigen Aussagen zur bibliothekarischen Auslegung des Begriffs der Medienbildung herauslesen. Denn letzterer wird seitens der Expert*innen stark mit dem Kompetenzbegriff in Verbindung gebracht (vgl. E. 2, A. 72ff.; E. 3, A. 53; E. 5, A. 105; E. 6, A. 77; E. 9, A. 61; E. 10, A. 45). E. 2 (A. 73) ist jedoch der Ansicht, dass Medienbildung „auch die Förderung von kreativem und kritischem Denken“ zu inkludieren hat.

In Bezug auf die dritte Subfrage (c) bleibt somit Folgendes festzuhalten: Die Trägerschaft wird seitens der Expert*innen als Faktor benannt, der das bibliothekarische Bildungshandeln in verschiedenerlei Hinsicht unterstützen oder limitieren kann. Trotz des Status der freiwilligen Aufgabe, so legt die Auswertung der Interviews nahe, wird das bibliothekarische Bildungshandeln und damit auch die Förderung von Kompetenzen, die im Kontext fortschreitender Digitalisierung relevant sind, nicht durchgängig oder prioritär als strategisches Mittel bzw. Argument zur Existenzsicherung genutzt. Das Agieren Öffentlicher Bibliotheken in Bildungsfragen steht dabei, so lassen es ebenfalls die Ausführungen zu den Themenaspekten b. 2 und b. 3 erkennen, grundsätzlich mit verschiedenen Faktoren in einem Zusammenhang, zu denen auch der Digitale Wandel gehört. Gerade die Digitalisierung scheint ferner zu bedingen, dass sich der bibliothekarische Bildungsauftrag erweitert, so etwa, indem elektronische Medien oder pädagogische Aktivitäten in Richtung Kompetenzförderung ins Angebotsportfolio aufgenommen werden. Es ist aber wichtig, zu betonen, dass die Kernidentität Öffentlicher Bibliotheken als Einrichtungen, die Bildung ermöglichen und unterstützen, davon allem Anschein nach unberührt bleibt, sich jedoch die Frage stellt, wie diesem prinzipiellen Anspruch unter veränderten Bedingungen Rechnung zu tragen ist. Dabei verweisen die Interviews darauf, dass der Digitale Wandel als solcher differenziert betrachtet werden kann und sowohl Potenziale als auch Risikofelder birgt, die Öffentliche Bibliotheken zum Teil noch stärker in den Fokus nehmen könnten. Die Auswertung der Interviews, gerade mit Blick auf die bibliothekarische Auslegung des Begriffs der Medienbildung, legt dabei nahe, dass in den Einrichtungen ein eher kompetenzorientierter Fokus auf die fortschreitende Digitalisierung vorherrscht.

9.3. Zwischenfazit

Die Experteninterviews ermöglichen, dies ist abschließend zu konstatieren, den Untersuchungsgegenstand besser zu erfassen. So verweisen die Befunde der qualitativen Studie darauf, dass die Bildungswirksamkeit Öffentlicher Bibliotheken ambivalent eingeschätzt werden kann, wobei reflexive Prozesse in den Einrichtungen, insbesondere auf theoretischer Basis, anscheinend nur bedingt stattfinden (Schwerpunkte a. 1 und a. 2). Das bibliothekarische Bildungsverständnis und -handeln stehen dabei allem Anschein nach mit diversen Faktoren in Verbindung (Schwerpunkte b. 1, b. 2 und b. 3). Die Gespräche mit den Expert*innen lassen ferner annehmen, dass die Trägerschaft ein Faktor ist, der das Wirken der Einrichtungen tangieren kann, auch wenn letztere ihre Angebote deshalb nicht unbedingt als Mittel der Existenzlegitimierung nutzen (Schwerpunkte c. 1 und c. 2). Die Digitalisierung ist nach Ansicht der Expert*innen eine Chancen und Risiken inkludierende Größe, die bibliothekarisches Wirken ebenfalls beeinflusst (Schwerpunkte c. 3, c. 4 und c. 5).

10. Diskussion

Die qualitative Studie ermöglicht, wie gezeigt, Befunde der quantitativen Befragung verständlicher zu machen und vertiefend zu ergründen. Damit kann an dieser Stelle nun eine Gesamtschau auf den Untersuchungsgegenstand erfolgen. Die Darstellung orientiert sich dabei an den Subfragen, die der leitenden Forschungsfrage, namentlich nach welchem Bildungsverständnis und -ideal Öffentliche Bibliotheken in Deutschland im Kontext des Digitalen Wandels agieren, zugeordnet wurden. Dabei werden jeweils zentrale Befunde des literaturgestützt-theoretischen Teils, der quantitativen Erhebung sowie der qualitativen Studie komprimiert, zueinander in Beziehung gesetzt, an die Forschungsfragen zurückgebunden und im Forschungskontext verortet. Im Anschluss daran lassen sich Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Arbeit beschreiben.

10.1. Befunde zu Subfrage a: Konnex: Bildungstheorien – bibliothekarisches Bildungsverständnis

Die Dissertation sollte zunächst darüber Aufschluss geben, inwieweit Verbindungen zwischen Öffentlichen Bibliotheken und bildungstheoretischen Positionen bestehen. Die entsprechende Subfrage ließ sich wie folgt formulieren:

a) Welcher Zusammenhang besteht zwischen Bildungstheorien und dem Bildungsverständnis der deutschen Öffentlichen Bibliotheken?

Antwort in Kurzform: Offenbar ist der bibliothekarische Bildungsbegriff polyvalent. Dabei sind Öffentliche Bibliotheken in ihren Handlungsfeldern prinzipiell an diverse bildungstheoretische Positionen anschlussfähig. Bezüge zu Theorien bzw. die Reflexion auf eigene Bildungsauffassungen anhand theoretischer Grundlagen scheinen dabei allerdings nur sehr bedingt zu erfolgen.

Konkreter und ausführlicher als diese Antwort in Kurzform ist in Bezug auf die Befunde zu Subfrage a Folgendes festzuhalten: Öffentliche Bibliotheken weisen in ihren Handlungsfeldern Schnittstellen zu diversen bildungstheoretischen Positionen auf, wie auf literaturgestützt-theoretischer Ebene herausgearbeitet wurde. Sie sind gleichsam an die verschiedenen Perspektiven auf Bildung, das heißt die Betrachtung derselben als Prozess, Ziel oder Produkt, anschlussfähig. Dabei kristallisierte sich heraus, dass das Potenzial Öffentlicher Bibliotheken vor allem darin liegt, Bildung auf vielfältige Weise ermöglichen, anstoßen und unterstützen zu können. Indem sie zum Beispiel Medien bereitstellen, Informationsressourcen zugänglich machen, Veranstaltungen durchführen etc., fördern die Einrichtungen die Genese von Wissen, Fähigkeiten etc. und können Impulse für die individuelle Weiterentwicklung geben. Sie begünstigen damit insbesondere Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse und können Gestaltungsprozesse induzieren. Die Stärke Öffentlicher Bibliotheken ist also vor allem im Bereich prozessualer Bildungsauffassungen zu sehen. Die Aufgabe der Einrichtungen, Bildung zu unterstützen, wird zum Beispiel seitens des dbv (1989, S. 20ff.) explizit betont. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung legen dabei nahe, dass Öffentliche Bibliotheken den Bildungsbegriff mit diversen Aspekten, so etwa mit

Eigenschaften oder Fähigkeiten, konnotieren. Die Palette ist hierbei groß und umfasst klassisch anmutende Attribute wie umfangreiches Sachwissen oder Kenntnisse zu Kulturgütern, normativ ausgerichtete Komponenten wie Wertmaßstäbe, Verantwortungsbewusstsein etc. ebenso wie jüngere Deutungen, das heißt zum Beispiel Kompetenzen. Die qualitative Untersuchung kommt zu einem ähnlichen Ergebnis und verweist darauf, dass die Expert*innen Bildung mit verschiedenen Facetten, so etwa dem bibliothekarischen Angebotsportfolio, in Verbindung bringen. Die Beobachtung, dass der Bildungsbegriff mit ganz unterschiedlichen Aspekten assoziiert wird, deckt sich mit den Befunden der Studien von Schlömerkemper (1991), Barz und Tippelt (2004, S. 72-78) sowie Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966), deren Augenmerk den Bildungsvorstellungen der Bevölkerung gilt. Die Ergebnisse der Online-Umfrage deuten des Weiteren darauf hin, dass Öffentliche Bibliotheken das Gebildetsein oder -werden als etwas begreifen, das Auswirkungen auf das Individuum sowie die Gesellschaft zeitigt. Ebenfalls Bezug nehmend auf die Ergebnisse der quantitativen Erhebung ist anzunehmen, dass die Einrichtungen in vielen ihrer Leistungen Möglichkeiten erkennen, bildend zu wirken. Je nach dem, von welcher bildungstheoretischen Position aus man das bibliothekarische Bildungshandeln betrachtet, ließe sich den Einrichtungen sogar stellenweise eine größere Bildungsmächtigkeit zuschreiben, als diese selbst es tun. In eine ähnliche Richtung weisen die Expertengespräche, da hier des Öfteren die Vermutung, Öffentliche Bibliotheken unterschätzten sich hinsichtlich ihrer Bildungswirksamkeit, angeführt wird. Daraus folgt, dass die Einrichtungen zu einer realistischeren Selbsteinschätzung ihres Potenzials gelangen könnten, wenn sie bewusst Bezüge zu theoretischen Grundlagen herstellen würden. Dies wiederum kann in der Argumentation mit zum Beispiel der Trägerschaft nutzbringend sein, um den Wert und die Relevanz des bibliothekarischen Handelns fundiert zu begründen. Gleichwohl ist dabei auf eine wichtige Einschränkung hinzuweisen: Öffentliche Bibliotheken bergen zwar ein großes Bildungspotenzial, das insbesondere in ihren Möglichkeiten, egalitäre Zugänge zu Wissensquellen in diversen Erscheinungsformen zu offerieren und als Erlebnis- bzw. Erfahrungsräume zu fungieren, begründet liegt. Daraus folgt jedoch nicht zwangsläufig, dass bibliothekarische Angebote und Dienstleistungen bildungsmächtig wirksam werden. Denn erstens ist es stets dem einzelnen Individuum überlassen, ob und wie es Medien, Beratungsmöglichkeiten etc. für sich nutzt. Zweitens ist zu bedenken, dass Öffentliche Bibliotheken zwar vom Grundsatz her der Allgemeinheit offenstehen, realiter aber nicht von allen genutzt werden. Somit kommt das Bildungshandeln der Einrichtungen nicht allen Teilen der Bevölkerung zugute. Auch dieser Aspekt wurde in den Experteninterviews angesprochen. Ein weiterer Gesichtspunkt, der hier erneut betont werden muss, ist, dass Öffentliche Bibliotheken sich anscheinend nicht oder nur bedingt auf theoretischer Ebene mit ihrem Bildungshandeln bzw. ihren Bildungsauffassungen auseinandersetzen. Darauf weisen sowohl die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Befragungen hin als auch das in Kapitel 1.1. explizierte Forschungsdesiderat. Wie bereits eingangs erwähnt, wäre eine solche Form der Selbstreflexion jedoch wichtig, um sich gegenüber anderen Akteur*innen der Bildungslandschaft klar zu positionieren, aber auch, um sich vor Vereinnahmungen für Zwecke, die den eigenen

Wertvorstellungen zuwiderlaufen, zu schützen. Dahinter steht die Annahme, dass, um Ansprüche, die der eigenen Identität entgegenstehen, erkennen zu können und sich dieser zu erwehren, es zunächst einmal nötig ist, sich über eigene Auffassungen klar zu werden, sich also bewusst zu machen, welchen Bildungsvorstellungen man folgt oder folgen möchte.

10.2. Befunde zu Subfrage b: Konnex: Bibliothekarisches Bildungsverständnis – strukturelle Verortung

Ein weiterer Schwerpunkt der Dissertation betrifft die Frage, welche Faktoren mit bibliothekarischen Bildungsauffassungen in einer Verbindung stehen, wobei der strukturellen Verortung der Einrichtungen besondere Aufmerksamkeit zuteil wurde. Die zugehörige Subfrage ließ sich wie folgt präzisieren:

b) Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken und deren struktureller Verortung?

Antwort in Kurzform: Ein übergreifendes, homogenes Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken existiert allem Anschein nach nicht. Verbunden sind bibliothekarische Bildungsauffassungen offenbar mit unterschiedlichen Aspekten. Dazu gehören etwa das Selbstverständnis der Einrichtungen, konkrete ortsbezogene Bedingungen, aber auch umfassendere, globale Veränderungsprozesse.

Detaillierter lassen sich die Befunde zu Subfrage b folgendermaßen darlegen: Insbesondere der Forschungsstand und die quantitative Erhebung legen nahe, dass keine homogene Bildungsvorstellung seitens der deutschen Öffentlichen Bibliotheken existiert. Die Ergebnisse der Online-Umfrage lassen überdies vermuten, dass bibliothekarische Bildungsauffassungen zumindest partiell in einem Zusammenhang mit dem Selbstverständnis der Einrichtungen stehen. So verweist die Auswertung der quantitativen Studie beispielsweise auf Relationen zwischen der Bedeutung, die Öffentliche Bibliotheken Bildung zuerkennen und der Relevanz, die sie Bildungsaktivitäten zuschreiben. In eine ähnliche Richtung weisen die Experteninterviews. Denn hier wird das bibliothekarische Bildungshandeln mit dem Aspekt der Chancengleichheit verknüpft und das Rollenbild der Einrichtungen als Faktor benannt, der auf die Priorisierung von bibliothekarischen Bildungsaktivitäten Einfluss nimmt. Dabei ist allerdings anzumerken, dass die befragten Expert*innen der Ansicht sind, dass Öffentliche Bibliotheken Bildungsangebote nicht durchgängig bewusst-kausal aufgrund des Stellenwertes, den sie Bildung zuschreiben, priorisieren. Viele Gesprächspartner*innen weisen darauf hin, dass insbesondere Ressourcen Handlungsmöglichkeiten begünstigen oder limitieren können. Dies steht in Analogie zu den Ergebnissen der Online-Umfrage. Denn auch hier wurde ersichtlich, dass die Bildungsauffassungen der Respondent*innen und die Angebotsprofilierung nicht durchgängig zusammenhängen. Anhand der Befunde der Online-Umfrage ist indes zu vermuten, dass der jeweilige Versorgungsbereich nur in begrenztem Ausmaß mit bibliothekarischen Bildungsvorstellungen kovariiert. Einige der befragten Expert*innen gehen davon aus, dass das Bildungsverständnis der Öffentlichen Bibliotheken bzw. Veränderungen desselben jedoch mit diversen anderen Faktoren

zusammenhängen. Benannt wurden hier die sich wandelnden gesellschaftlichen Ansprüche, die jeweiligen Bibliotheksleitungen und Trägerschaften sowie die Bibliotheksmitarbeitenden.

10.3. Befunde zu Subfrage c: Konnex: Öffentliche Bibliotheken – Bildung – Digitaler Wandel

Der dritte Schwerpunkt der Dissertation betrifft die Verbindung zwischen dem bibliothekarischen Bildungsbegriff und der Digitalen Revolution. Die entsprechende Subfrage konnte wie folgt formuliert werden:

c) Welcher Zusammenhang besteht zwischen Digitalisierungsprozessen und der Auslegung des Bildungsbegriffs seitens Öffentlicher Bibliotheken?

Antwort in Kurzform: Die fortschreitende Digitalisierung wird seitens Öffentlicher Bibliotheken als ambivalent wahrgenommen. Insgesamt scheint hier eine instrumentell-praktische Position in Bezug auf Digitalität, also eine auf Technologien und die für den Umgang damit erforderlichen Fähigkeiten zentrierte Sicht, besonders präsent zu sein. Der gegenwärtige bibliothekarische Bildungsauftrag inkludiert damit einhergehend auch die Förderung von Kompetenzen im digitalen Bereich. Dieses Handlungsfeld kann für Öffentliche Bibliotheken ein Mittel sein, um sich gegenüber der Trägerschaft zu profilieren, obgleich diese Strategie anscheinend nicht immer bewusst oder gar flächendeckend zum Einsatz kommt.

Präziser ist in Bezug auf die Ergebnisse von Subfrage c Folgendes zu konstatieren: Die Ergebnisse der Online-Umfrage deuten darauf hin, dass Öffentliche Bibliotheken Bildung als wichtig erachten, um die mit Digitalisierungsprozessen einhergehenden Herausforderungen bewältigen zu können. Wie die Einrichtungen dabei die fortschreitende Digitalisierung wahrnehmen, lässt sich anhand der Befunde der quantitativen Erhebung zwar kaum eruieren. Jedoch verweisen die Experteninterviews auf eine multiperspektivische Wahrnehmung des Digitalen Wandels, die sowohl Chancen als auch Problemfelder inkludiert. Dies ist kongruent zu den Ergebnissen einer vom Rat für Kulturelle Bildung beauftragten Befragung von Leitungen Öffentlicher Bibliotheken aus dem Jahr 2018. Denn letztere, so das Ergebnis dieser Umfrage, besitzen insgesamt eine positive Einstellung gegenüber dem Prozess der Digitalisierung und beurteilen die Chancen sowie Risiken derselben differenziert (vgl. Jebe 2019, S. 266; Rat für Kulturelle Bildung 2018, S. 7). Allerdings gibt es unter den Expert*innen, die im Kontext der vorliegenden Arbeit interviewt wurden, auch kritische Stimmen dahingehend, dass das Thema Digitalität noch stärker aufgegriffen, diskutiert und reflektiert werden sollte. In der Tat legt die Auswertung der Interviews nahe, dass Öffentliche Bibliotheken in puncto Digitalisierung eine eher instrumentell-praktische Position einnehmen, sich also auf die Frage konzentrieren, wie sie Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien stärken oder letztere in ihr Angebotsportfolio integrieren können. Auch in diesem Punkt zeigt sich eine Parallele zur vom Rat für Kulturelle Bildung (2018, S. 18) beauftragten Studie, da die Respondent*innen hier vor allem „ein sozial-kommunikatives

Verständnis von Digitalisierung, das sowohl die individuelle als auch die gesamtgesellschaftliche Ebene des sozialen Miteinanders umfasst [, zeigen...]. Ökonomische, politische, kulturelle oder technische Aspekte der Digitalisierung spielen im persönlichen Verständnis der Bibliotheksleitungen in weitaus geringerem Maße eine Rolle.“ Fasst man Digitalisierung jedoch als umfassenden Wandlungsprozess auf und führt man sich erneut die Kernaussagen der Strukturalen Medienbildung nach Jörissen und Marotzki (2009) vor Augen, so erschöpfen sich die Möglichkeiten Öffentlicher Bibliotheken nicht darin, den Umgang mit medialen Angeboten zu schulen oder selbige als Lehr-/Lernmedien zu nutzen. Medien, insbesondere in digitaler Form, müssen dann auch in Hinblick auf ihr Potenzial für Subjektivierungs-, Dezentrierungs- und Transformationsprozesse betrachtet werden. Konkret kann das etwa bedeuten, virtuelle Räume in einer Weise mitzugestalten, sodass zum Beispiel identitätsstiftende Erfahrungen gemacht werden können. Es sei an dieser Stelle ausdrücklich betont, dass es dabei nicht um eine Abwertung der Wissensvermittlung, wie sie im Rahmen pädagogischer Angebote in vielen Bibliotheken stattfindet, geht. Denn diese lässt sich als die „Herstellung von Bestimmtheit“, die Marotzki (1988) und in Rekurs darauf die Strukturale Medienbildung klar in ihrer Bedeutung anerkennen, ansehen. Das hier Gesagte ist vielmehr eine Ermutigung, Medienbildung auch als etwas zu fassen, „das die impliziten und verborgenen Machteffekte, Strukturen und Möglichkeiten des Medialen begreifbar und zugänglich macht“ (Jörissen/Unterberg 2019), also reflexive, transformative sowie subjektivierende Momente in den Blick nimmt. Für Öffentliche Bibliotheken kann dies bedeuten, Angebote, die kreativ-ästhetische Akte der Artikulation induzieren, auszubauen, aber auch zu begleiten. Zu selbigen lassen sich in Anlehnung an Jebe (2019, S. 269) beispielsweise Mashups zählen. Die Auswertung der Experteninterviews lässt annehmen, dass die bibliothekarische Sicht auf Medienbildung bislang jedoch stark auf Kompetenzen im Umgang mit Trägermedien fokussiert und weniger deren transformatives Potenzial aufnimmt. Analog dazu kommt die vom Rat für Kulturelle Bildung (2018, S. 18) beauftragte Studie zu dem Ergebnis, dass die befragten Leitungen Öffentlicher Bibliotheken zwar davon ausgehen, dass die Digitalisierung verschiedenste Transformationsprozesse auslöst, allerdings Auswirkungen auf das Selbstverständnis des einzelnen Menschen eher zurückhaltend beurteilen. Dabei ist natürlich stets zu beachten, dass das Ausmaß, in dem Öffentliche Bibliotheken Angebote erbringen können, denen sich entweder aus Sicht der Strukturalen Medienbildung oder auch aus einer anderen Perspektive heraus bildendes Potenzial zuschreiben lässt, limitiert ist. Pädagogische Begleitung ist auf Ressourcen angewiesen. Daher muss an dieser Stelle die Rolle der Trägerschaft hervorgehoben werden. Letztere kann, wie sich aus den Experteninterviews herauslesen lässt, das bibliothekarische Handeln begünstigen oder einschränken. Hinderlich ist in diesem Zusammenhang, dass, wie anhand der Auswertung der qualitativen Studie zu vermuten ist, das Potenzial Öffentlicher Bibliotheken, auch und gerade im digitalen Bereich bildend zu wirken, nicht unbedingt erkannt wird. Dennoch oder womöglich genau deswegen gibt es Einrichtungen, die, wie die quantitative Erhebung zeigt, ihre Leistungen im Bildungsbereich gegenüber der Trägerschaft transparent machen. Die Experteninterviews legen jedoch nahe, dass dies nicht unbedingt aus

strategischen Überlegungen dahingehend, die eigene Existenz zu sichern, erfolgt. Die Trägerschaft ist dabei eines von vielen Elementen, die den Kontext, in dem Öffentliche Bibliotheken agieren, ausmachen. Generell ist zu beachten, dass die Einrichtungen eingebunden sind in ein Umfeld, das von vielfältigen Veränderungsprozessen durchzogen ist. Damit einhergehend ist es nicht verwunderlich, dass, so lässt sich anhand der Befunde der qualitativen Erhebung annehmen, der Digitale Wandel einer von zahlreichen Faktoren ist, die sich auf die bibliothekarischen Bildungsvorstellungen auswirken können. Hierbei stellt sich gleichermaßen die Frage, wie sich der Bildungsauftrag der Einrichtungen im Kontext der Digitalen Revolution konkret gestaltet. Die vom Rat für Kulturelle Bildung (2018, S. 18) beauftragte Studie kommt an dieser Stelle zu dem interessanten Ergebnis, dass lediglich jede vierte der befragten Bibliotheksleitungen der Ansicht ist, dass die Digitalisierung das Selbstverständnis von Kultur- bzw. Bildungseinrichtungen tangiert. In eine ähnliche Richtung weisen die Experteninterviews, die nahe legen, dass die bibliothekarische Identität als solche erhalten bleibt, sich jedoch insbesondere das Angebotsportfolio verändert. So ist beispielsweise die Kompetenzförderung stärker in den Fokus gerückt. Darauf verweisen nicht nur die Gespräche mit den Expert*innen, sondern auch Aussagen der Interessenvertretungen wie etwa dem dbv (2021, S. 7) oder die Ausarbeitungen von Sprengel (2021, S. 16) und Menzel (2019, S. 11). Dass Einrichtungen wie Öffentliche Bibliotheken, die einen Bildungsauftrag wahrnehmen, gerade in der Gegenwartsgesellschaft verstärkt Kompetenzförderung leisten müssen, ist dabei naheliegend. Denn die Digitale Revolution und die sich in ihrem Kontext rasch vollziehenden Veränderungsprozesse stellen Anforderungen an das Individuum, denen mit einmalig Erlerntem kaum beizukommen ist. Damit allerdings noch von einem Bildungsauftrag die Rede sein kann, sollten Öffentliche Bibliotheken nicht aus dem Blick verlieren, dass sie über vielfältige Möglichkeiten verfügen, Menschen in ihrer Entwicklung zu unterstützen, und zwar weit umfassender, als es das Kompetenzkonzept impliziert.

10.4. Schlussfolgerungen

Das eben Gesagte ist jedoch nicht als Appell zu verstehen, einer bestimmten bildungstheoretischen Position zu folgen. Schließlich gibt es nur deshalb unterschiedliche Bildungstheorien, weil eben keine davon Letztgültigkeit für sich in Anspruch nehmen kann und Bildung, wie bereits hervorgehoben, ein wandelbares Konzept ist. Auch wäre zu hinterfragen, ob Öffentliche Bibliotheken nicht ihr Potenzial verschenken, wenn sie ihr Handeln ausschließlich nach einer bestimmten Theorie ausrichten. Würde man sich beispielsweise bei der Profilgestaltung gänzlich am Ansatz von Schwanitz orientieren, so hätte dies zur Konsequenz, das Angebot komplett auf Medienbestände mit Bezug zur Hochkultur und entsprechende Veranstaltungen auszurichten. Dadurch würde man aber mit großer Wahrscheinlichkeit die diversen Möglichkeiten bibliothekarischer Angebote, Transformationsprozesse, die viel eher die Konzepte von Marotzki oder Koller auszeichnen, anzustoßen, aus dem Blick verlieren. Wichtiger als sich für eine bestimmte Bildungstheorie zu entscheiden und sich dieser völlig zu verschreiben, ist es demnach, sich überhaupt erst bewusst zu machen, dass Bildung als polyvalenter Begriff figuriert, es verschiedene Bildungsauffassungen gibt und

diese wiederum auf divergenten Menschenbildern, Theoriekonzeptionen etc. basieren. Diese Form von Selbstreflexion ist nicht nur deshalb relevant, um sich, wie bereits angedeutet, vor Inzwecknahmen zu schützen, die dem eigenen Ethos entgegenstehen, sondern kann Bibliotheksbeschäftigten auch vor Augen führen, wie stark der Wert ihres Handelns theoretisch fundiert ist. Dabei gilt es stets zu bedenken, dass Öffentliche Bibliotheken in einen Kontext eingebunden sind. Zahlreiche Faktoren wie die Trägerschaft, die räumliche Situation etc. legen den Rahmen fest, in dem sich bibliothekarisches Bildungshandeln abspielt. Als hinderlich muss hier insbesondere die nicht-gesicherte Existenz Öffentlicher Bibliotheken hervorgehoben werden, da dieser Umstand zu Ressourcenknappheit und damit zu Limitationen von Bildungsaktivitäten führen kann. Flächendeckende konsequente Unterstützung seitens der Trägerschaften und Bibliotheksgesetze könnten sicher dazu beitragen, dass die prinzipielle Bildungsmächtigkeit Öffentlicher Bibliotheken praktisch noch stärker Wirkung zeigt. Am Beispiel des Digitalen Wandels lässt sich das eben Gesagte gut veranschaulichen: Um das bildende Potenzial digitaler Medien bestmöglich zu nutzen, müssten Öffentliche Bibliotheken sich zum einen bewusst machen, worin denn die Bildungswirksamkeit neuer Technologien aus theoretischer Sicht konkret besteht und wie sie sich hier einbringen können. Dies ist die Ebene der Reflexion, der Haltung und des institutionellen Selbstverständnisses. Zum anderen wäre es erforderlich, dass die Voraussetzungen dafür, dass die Einrichtungen in diesem Feld tätig werden können, auch geschaffen sind. Es müssten also Ressourcen zur Verfügung stehen, um digitale Technologien zu akquirieren, zugänglich zu machen, zu vermitteln und gezielt mit Blick auf ihre bildungstheoretischen Potenziale einzusetzen.

11. Zusammenfassung und Ausblick

Der im vorigen Kapitel dargelegte Diskussionsteil stellte in komprimierter Form eine Gesamtschau der Untersuchungsergebnisse und daraus abgeleiteter Schlussfolgerungen dar. Damit kann nun eine abschließende Beurteilung der Arbeit erfolgen. Hierbei wird zunächst herausgestellt, inwieweit die Dissertation Relevanz für das Forschungsfeld besitzt. Daran schließt sich die methodische Bewertung der Arbeit an. Hier wird erläutert, inwiefern die Dissertation wissenschaftlichen Standards sowie Gütekriterien Rechnung trägt und welche Faktoren die Qualität der Studie begünstigen bzw. limitieren. In einem weiteren Schritt lassen sich Ansatzpunkte für weiterführende Forschungsvorhaben benennen. Die Dissertation endet mit einem kurzen Schlusswort.

11.1. Beitrag der Studie

Wie angekündigt ist es nun angezeigt, den Wert der vorliegenden Arbeit als Ganzes zu beurteilen. In diesem Zusammenhang ist zunächst zu betonen, dass eine Leistung der Dissertation darin besteht, Schnittstellen zwischen Bildungstheorien und bibliothekarischen Handlungsfeldern systematisch aufzuarbeiten. Damit ist, ganz im Sinne des in Kapitel 1.2. explizierten übergeordneten Ziels der Untersuchung, eine Grundlage geschaffen, anhand derer Öffentliche Bibliotheken ihre Bildungsvorstellungen reflektieren können. Dass sich die Einrichtungen darüber klar werden, welchen Bildungsauffassungen und -zielen sie folgen, ist, wie daselbst erläutert, relevant, um Missverständnisse gegenüber anderen Akteur*innen zu vermeiden und sich in der Bildungslandschaft klar profilieren sowie positionieren zu können. Ebenfalls in Kapitel 1.2. findet sich der Hinweis, dass die Reflexion eigener Bildungsauffassungen dazu beitragen kann, Angebote bewusster zu gestalten und mit Blick auf bestimmte Ziele weiterzuentwickeln. Dies gilt umso mehr, als Öffentliche Bibliotheken, wie gezeigt, ihr Bildungspotenzial zum Teil nicht voll ausschöpfen. Die Vorstellung und Erörterung diverser bildungstheoretischer Positionen, einschließlich ihrer Vorzüge und Schwächen, kann hierfür Impulse geben und Orientierungspunkte setzen. Die Aufarbeitung der Schnittstellen zwischen Bildungstheorien einerseits und bibliothekarischen Handlungsfeldern andererseits erlaubt es zudem, die Einrichtungen als relevante und ernstzunehmende Akteurinnen der Bildungslandschaft auszuweisen. Gilt es also, gegenüber zum Beispiel der Trägerschaft herauszustellen, dass Öffentliche Bibliotheken Bildungspotenzial besitzen und insofern unterstützt werden sollten, so kann die vorliegende Arbeit hierfür ein theoretisches Fundament bieten.

Eine weitere Leistung der Dissertation besteht darin, das Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken empirisch aufzuarbeiten. Die Befunde der quantitativen Erhebung und deren vertiefende Erschließung durch die Experteninterviews erlauben es, bibliothekarische Bildungsvorstellungen klarer zu erfassen. Dies ist zum einen aus Sicht der Bibliotheks- und Informationswissenschaft relevant, weil an dieser Stelle ein Desiderat aufgearbeitet wird. Auf der anderen Seite können die Ergebnisse beider Befragungen dazu dienen, Reflexionsprozesse anzustoßen: Wenn sich Öffentliche Bibliotheken klar machen, wie bibliothekarische Bildungsauffassungen beschaffen sind, mit welchen Faktoren diese

kovariieren, wie sich dies im konkreten Handeln äußert etc., kann dies erneut als Ausgangspunkt für Weiterentwicklungen dienen, weil zum Beispiel latent-steuernde Prinzipien auf eine bewusste und damit bearbeitbare Ebene transferiert werden.

Insgesamt, so lässt sich konstatieren, besteht der Wert der Dissertation vor allem darin, bibliothekarisches Bildungshandeln an Theorien zurückzukoppeln und das gegenwärtige Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken empirisch aufzuarbeiten, das heißt damit auch anschlussfähig für weitere Forschungsvorhaben zu machen.

11.2. Methodische Bewertung

Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, darauf hinzuweisen, dass die vorliegende Arbeit in Gänze einem hohen wissenschaftlichen Standard verpflichtet ist. Gleichwohl gibt es Faktoren, die sich einschränkend auf die Qualität der Studie auswirken können. Methodische Limitationen wurden zwar bereits an verschiedenen Stellen thematisiert. Dennoch soll nun noch einmal in prägnanter Form aufgezeigt werden, inwiefern die vorliegende Arbeit wissenschaftliche Maßstäbe zu erfüllen versucht. Die nachfolgende kritische Reflexion lehnt sich dabei an die Ausführungen von Döring und Bortz (2016) zu den Qualitätskriterien wissenschaftlicher Forschung an.

In diesem Kontext gilt es zunächst, die inhaltliche Relevanz der Studie zu betrachten, das heißt, es ist zu prüfen, inwieweit die Arbeit dem Erkenntnisfortschritt oder der Lösung bestimmter praktischer Probleme dient (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 90). Bereits in den Kapiteln 1.2. und 11.1. wurde darauf hingewiesen, dass eine theoriebasierte Reflexion des bibliothekarischen Bildungsbegriffs Impulse für die Praxis der Öffentlichen Bibliotheken liefern kann. Da bislang keine direkt vergleichbaren Studien existieren, schließt die vorliegende Arbeit hier eine Forschungslücke.

Als weiteres forschungsrelevantes Gütekriterium nennen Döring und Bortz (2016, S. 90) die ethische Strenge, die auf das Einhalten forschungs- und wissenschaftsethischer Prinzipien abstellt. Konkret sind damit der verantwortungsvolle Umgang mit Untersuchungspersonen und zum Beispiel mit wissenschaftlichen Ergebnissen gemeint (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 123; S. 132). Diesen Ansprüchen versuchte die vorliegende Arbeit durch die Aufklärung der Studienteilnehmer*innen und die vertrauliche Behandlung ihrer Daten gerecht zu werden. Auch folgt sie den Regeln guter wissenschaftlicher Praxis.

Bezüglich der Dokumentation von Forschungsprojekten heben Döring und Bortz (2016, S. 90) die Relevanz der Präsentationsqualität hervor. Daran anknüpfend wurde auf eine sachlogische Struktur der Ausführungen sowie auf eine intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung der Ergebnisse geachtet.

Von Bedeutung ist laut Döring und Bortz (2016, S. 90) auch das Kriterium der methodischen Strenge. Im quantitativen Paradigma stehen dabei verschiedene Formen von Validität und damit die Frage nach der Gültigkeit von Messungen und Aussagen im Fokus (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 93-106; Mayer 2013, S. 209; S. 213). Dementsprechend wurde im

Kontext der Online-Umfrage insbesondere auf die Optimierung des Fragebogens Wert gelegt, um die Reliabilität der Messungen zu erhöhen. Die Standardisierung des Erhebungsinstrumentes trägt darüber hinaus dem Gütekriterium der Objektivität Rechnung. Bei den Experteninterviews wurde ebenfalls mit einem Leitfaden als Erhebungsinstrument gearbeitet, um eine gewisse Vergleichbarkeit der Aussagen zu ermöglichen. Ein weiterer Aspekt der methodischen Strenge betrifft die Frage, ob die Resultate der Untersuchung auf die Population verallgemeinerbar sind (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 97). Bezüglich der quantitativen Erhebung ließ sich die Möglichkeit, inferenzstatistische Verfahren anzuwenden, mit dem gewählten Auswahlverfahren und der Annahme, dass Ausfälle als annähernd nicht systematisch zu betrachten sind, begründen. Limitationen der externen Validität wurden ebenfalls benannt. Auch die qualitative Forschung stellt häufig darauf ab, Erkenntnisse zu erbringen, die über einen einzelnen Fall hinausweisen (vgl. Mayer 2013, S. 39). Dabei ist zu beachten, „dass das Expertenwissen in einem gewissen Sinn von der Person gelöst werden kann“ (Helfferrich 2019, S. 680). Zudem wurde bei der Auswahl der Teilnehmenden für die Experteninterviews darauf geachtet, eine der Fragestellung angemessene Samplingstruktur zu generieren.

Allerdings gibt es Aspekte, die sich ungünstig auf die methodische Strenge auswirken können. So ist grundsätzlich darauf hinzuweisen, dass die quantitative Studie wie die gesamte Arbeit mit Sorgfalt geplant, konzipiert, durchgeführt und kontrolliert wurde. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass bei quantitativen Erhebungen verschiedene Fehler auftreten können. Faulbaum (2019), Schumann (2019, S. 247ff.) bzw. Döring und Bortz (2016, S. 383-386) nennen in diesem Zusammenhang unter anderem Messfehler, Auswahlfehler, Verwechslungen von Respondent*innen sowie Abweichungen der Auswahlgrundlage von der Zielpopulation. Obgleich die quantitative Erhebung nach bestem Wissen und Gewissen erfolgte, sind Fehler also nicht auszuschließen mit der Konsequenz, dass zum Beispiel Ergebnisse verzerrt sein können, inferenzstatistische Befunde möglicherweise den wahren Populationswert verfehlen etc. Diese Risiken lassen sich durch die in den entsprechenden Kapiteln vorgestellten Gegenmaßnahmen zwar reduzieren, aber nicht annullieren. Ferner ist zu beachten, dass die vorliegende Dissertation von einer einzigen Forscherin erstellt wurde. Angelehnt an Wimmer (2018, S. 191), wirkt sich dies günstig auf die Konsistenz der Arbeit aus. Allerdings gilt gerade im qualitativen Paradigma der Einsatz von Forschergruppen als sinnvoll, um diskursiv größere Intersubjektivität bzw. Nachvollziehbarkeit herzustellen (vgl. Steinke 2017, S. 326). Dieser Aspekt fällt auch deshalb ins Gewicht, da insbesondere bei der Auswertung von Interviews, wie bereits geschildert, interpretative Akte, so etwa im Rahmen der Codierung, erfolgen. Ebenfalls ist darauf hinzuweisen, dass die Studie Informationen über die Gesprächspartner*innen nur in äußerst begrenztem Rahmen preisgibt. Jedwede Hinweise, beispielsweise die Biografie der Expert*innen betreffend, die so speziell wirkten, dass Rückschlüsse auf die Identität der Respondent*innen möglich erschienen, wurden anonymisiert. Genauere Informationen zu den Gesprächspartner*innen wären zwar hilfreich gewesen, um das Gesagte besser kontextualisierbar zu machen.

Jedoch erfolgte die vergleichsweise großzügige Anonymisierung bewusst: Denn die Forscherin erachtet die Identität der Befragten als ein besonders schützenswertes Gut. Außerdem dürfte die Datenqualität durch diesen Schritt höchstens marginal beeinträchtigt werden, da die Interviews, wie bereits dargestellt, Informationen fokussieren, die sich nicht auf die Personen selbst beziehen, sondern auf deren Wissensbestände den Forschungsgegenstand betreffend. Methodenkritisch anzumerken ist ferner, dass es sich bei der durchgeführten Studie um eine nicht-experimentelle Querschnittsuntersuchung, also eine Art Momentaufnahme, handelt. Ein solches Forschungsdesign ist für den Nachweis von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen nur sehr bedingt geeignet (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 95). Da die vorliegende Arbeit Kausalrelationen jedoch nicht in den Fokus rückt, kann diese Einschränkung in Kauf genommen werden. Problematischer scheint, dass die Studie zwei reaktive Verfahren einsetzt. Die Entscheidung für dieses Forschungsdesign ist dem Umstand geschuldet, dass, wie bereits ausgeführt, für non-reaktive Methoden nicht genug Datenmaterial zur Verfügung stand und der Fokus auf organisationale Einstellungen das Mittel der Befragung nahelegt. In diesem Zusammenhang ist noch auf eine weitere potenzielle Gefährdung der Validität zu verweisen: Es ist denkbar, dass die Aussagen der Befragungsteilnehmenden nicht, wie intendiert, primär institutionelle Haltungen widerspiegeln, sondern durch persönliche Positionen eingefärbt sind.

Abschließend ist daran zu erinnern, dass sich die vorliegende Arbeit auf eine Auswahl bildungstheoretischer Grundpositionen konzentriert. Diese Selektion erfolgte zwar bewusst, doch das darf nicht vergessen lassen, dass weitere Annäherungen an den Bildungsbegriff existieren.

11.3. Forschungsperspektiven

Die Ausführungen des vorigen Kapitels lassen bereits Ansatzpunkte für weiterführende Forschungsvorhaben erkennen. So wäre es sicher interessant, die Anschlüsse jener Bildungstheorien, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht oder nur rudimentär thematisiert werden konnten, an bibliothekarische Handlungsfelder zu untersuchen. Ebenfalls wäre eine tiefergehende Validierung der Untersuchungsergebnisse wünschenswert. Denn die Studie ist, wie bereits ausgeführt, bestimmten Limitationen unterworfen. Ferner wäre es interessant, zu eruieren, inwiefern die persönlichen Bildungsvorstellungen der in den Bibliotheken arbeitenden Menschen mit der Haltung ihrer jeweiligen Einrichtung korrespondieren. In diesem Zusammenhang stellt sich zum Beispiel auch die Frage, ob sich durch die Tätigkeit in den Bibliotheken subjektive Auslegungen des Bildungsbegriffs verändern. Sinnvoll wäre es zudem, noch jene Einrichtungen in den Blick zu nehmen, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt werden konnten. Dazu gehören zum Beispiel die wissenschaftlichen Bibliotheken oder die ehrenamtlich geleiteten Häuser.

11.4. Schlusswort

Das eben Gesagte verdeutlicht, dass die Verschränkung zwischen Öffentlichen Bibliotheken und Bildungsvorstellungen längst nicht hinreichend erforscht ist. Auch die vorliegende

Arbeit stellt nur einen Ausschnitt der Thematik dar. Sie fokussierte die Frage, nach welchem Bildungsverständnis und -ideal Öffentliche Bibliotheken in Deutschland im Kontext des Digitalen Wandels agieren. Zur Beantwortung derselben wurden diverse Bildungstheorien vorgestellt, deren Anchlüsse zu bibliothekarischen Handlungsfeldern aufgezeigt und weitere Fragestellungen mittels einer quantitativen sowie einer qualitativen Erhebung bearbeitet. Dabei ist es nicht das Ansinnen der Dissertation, ein homogenes Bildungsverständnis oder -ideal für Öffentliche Bibliotheken vorzugeben. Den Kern dieser Arbeit macht nicht die Darstellung dessen aus, was Bildung für die Einrichtungen sein *soll*, sondern was sie für diese und die Menschen, die in diesem Feld tätig sind, bedeuten *kann*. Die Reflexion der eigenen Bildungsvorstellungen ist wichtig, um mit der Offenheit des Bildungsbegriffs, auf deren Ambivalenz ganz zu Anfang hingewiesen wurde, konstruktiv umgehen zu können. Konkret bedeutet das, Bildung als Terminus in den Blick zu nehmen sowie damit einhergehend als Handlungsfeld bewusster und zielgerichteter zu gestalten.

12. Literatur- und Quellenverzeichnis

- ADM Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V.; ASI Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V.; BVM Berufsverband Deutscher Markt- und Sozialforscher e.V.; D.G.O.F Deutsche Gesellschaft für Online-Forschung e.V.: Standards zur Qualitätssicherung für Online-Befragungen. 2001. URL: <https://www.adm-ev.de/standards-richtlinien/> (26.06.23).
- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. 27. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp, 2019. suhrkamp taschenbuch, 11.
- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006.
- Alidusti, Kyrosch Arab: Der Bildungsbegriff in der medienöffentlichen Debatte. Siegen: Univ., Diss., 2012. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:467-7683> (26.06.23).
- Allert, Heidrun; Richter, Christoph: Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. 2016. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-47527-7> (26.06.23).
- Anz, Thomas: Einführung. In: Heydebrand, Renate von (Hrsg.): KANON – MACHT – KULTUR: Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, 1998. Germanistische Symposien Berichtsbände, 19, S. 3-8.
- Asmussen, Michael: Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff: Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien. Wiesbaden: Springer VS, 2020. Research. Kiel: Univ., Diss., 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30865-0> (30.06.23).
- Assmann, Aleida: Der väterliche Bücherschrank – über Vergangenheit und Zukunft der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50, H. 1. 2004a, S. 5-20. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47947> (30.06.23).
- Assmann, Aleida: Sprache, Kultur, Bildung. In: Schavan, Annette (Hrsg.): Bildung und Erziehung: Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004b. edition suhrkamp, 2329, S. 186-199.
- Association of College & Research Libraries (ACRL): Framework for Information Literacy for Higher Education. 2016. URL: <https://www.ala.org/acrl/standards/alphabetical> (30.06.23).
- Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearb. und erweit. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010.
- Audunson, Ragnar: The public library as a meeting-place in a multicultural and digital context: The necessity of low-intensive meeting-places. In: Journal of Documentation. Vol. 61, No. 3. 2005, S. 429-441. DOI: <https://doi.org/10.1108/00220410510598562> (30.06.23).

- Aufenanger, Stefan: Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. In: Bertelsmann Briefe. H. 142. 1999, S. 21-24.
- Australian Bureau of Statistics: Sample Size Calculator. 2023. URL: <https://www.abs.gov.au/websitedbs/D3310114.nsf/home/Sample+Size+Calculator> (30.06.23).
- Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007. Grundlagen der Medienkommunikation, 1.
- Bachmair, Ben: Einleitung: Medien und Bildung im dramatischen kulturellen Wandel. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 9-30. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4> (06.07.23).
- Bachmair, Ben: Mediensozialisation – die Frage nach Sozialisationsmustern im Kontext dominanter Medienformen. In: Sesink, Werner; Kerres, Michael; Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 118-143. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0> (07.07.23).
- Ballauff, Theodor: Bildung – nicht „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“. In: Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen + Neumann, 1987, S. 55-68.
- Ballauff, Theodor: Der Gedanke einer „allgemeinen Bildung“ und sein Wandel bis zur Gegenwart. In: Twellmann, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 4.1. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1981, S. 233-248.
- Barth, Robert: Die Bibliothek als Dritter Ort: Bibliotheken müssen mehr als Ausleihstellen sein, um relevant zu bleiben. In: BuB Forum Bibliothek und Information. Jg. 67, H. 7. 2015, S. 426-429. URN: <https://nbn-resolving.org/resolver?verb=redirect&identifier=urn:nbn:de:urmel-4c821d49-6a6f-4666-b136-dc1e015ee4221-00294972-13> (30.06.23).
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2. Bielefeld: WBV, 2004. DIE spezial.
- Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. 12. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2017. suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 571.
- Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. 3., durchges. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2007. Studienbücher Erziehungswissenschaft, I. UTB, 2957.

- Beck, Ulrich: Von der Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft – Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft: Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1990. Studien zur Geschichte und Politik, 284, S. 13-35.
- Becker, Egon; Wagner, Bernd: Ökonomie der Bildung. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1977. Politische Ökonomie.
- Becker, Hellmut: Was ist Bildung? Eine Einleitung. In: DEUTSCHLAND: Porträt einer Nation. Bd. 5. Gütersloh: BERTELSMANN LEXIKOTHEK VERLAG, 1992, S. 10-14.
- Behrmann, Detlef: Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz: Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien. Frankfurt am Main: VAS Verlag für Akademische Schriften, 2006. Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung.
- Bell, Daniel: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1996. Reihe Campus, 1001.
- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, 2015. Grundagentexte Pädagogik.
- Benner, Dietrich; Brüggem, Friedhelm; Göstemeyer, Karl-Franz: Heydorns Bildungstheorie. Josef Derbolav und Erich Heintel zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 28, H. 1. 1982, S. 73-92. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pe-docs-141973> (01.07.23).
- Bernhard, Armin: Bewusstseinsbildung: Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2014. Pädagogik und Politik, 7.
- Bernhard, Armin: Bildung als Ware – Die Biopiraterie in der Bildung und ihr gesellschaftlicher Preis. In: UTOPIEKreativ. H. 197. 2007, S. 202-211. URL: <https://www.rosalux.de/publikationen/utopie-kreativ-gesamtverzeichnis> (02.07.23).
- Bernhard, Armin: Bildung und Erziehung: Grundlagen emanzipativer Subjektwerdung: Beiträge zur kritischen Bildungstheorie und Pädagogik. Kiel: Peter Götzmann Verlag, 2001.
- Bernhard, Armin: Sozialisationstheorie und Pädagogik. In: Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz; Rühle, Manuel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausg. Weinheim: Beltz Juventa, 2018, S. 302-318.
- Bertelsmann Stiftung; Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e.V. (Hrsg.): Bibliothek 2007: Strategiekonzept. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2004. URL: <https://bideutschland.de/downloads/> (02.07.23).

- Bibliothek & Information Deutschland (BID) (Hrsg.): Medien- und Informationskompetenz – immer mit Bibliotheken und Informationseinrichtungen! 2011. URL: <https://bideutschland.de/downloads/> (02.07.23).
- BibliotheksVerbund Bayern: Standards der Informationskompetenz für Schülerinnen und Schüler: Das Angebot der wissenschaftlichen Bibliotheken. 2011. URL: <http://www.informationskompetenz.de/index.php/standards/> (02.07.23).
- Bieri, Peter: Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Hastedt, Heiner (Hrsg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2012. RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK, 19008, S. 228-240.
- Bilstein, Johannes: Standardisierung und Kanonisierung: Zur Imaginations- und Begriffsgeschichte. In: Bilstein, Johannes; Ecarus, Jutta (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 15-29. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91726-9> (02.07.23).
- Blankertz, Herwig: Bildung – Bildungstheorie. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. 6. Aufl. München: Piper, 1984. Serie Piper, 345, S. 65-69. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-14863> (02.07.23).
- Blasius, Jörg; Baur, Nina: Multivariate Datenstrukturen. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Bd. 2. 2., überarb. und erweít. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2019. HANDBUCH, S. 1379-1400.
- Bock, Karin: Einwü rfe zum Bildungsbegriff: Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 91-105. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90972-1> (02.07.23).
- Boenicke, Rosemarie: BILDUNG, ABSOLUTER DURCHGANGSPUNKT: H.-J. Heydorns Begründung einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2000.
- Boenicke, Rosemarie: Zum Bedeutungswandel von Bildung: Lehren und Lernen im veränderten kulturellen Kontext. In: Die Deutsche Schule. Jg. 90, H. 4. 1998, S. 413-421. URL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?PPN509092632_0090 (02.07.23).
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang: Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS, 2014. Qualitative Sozialforschung.
- Böhm, Winfried: Die klassische Bildungsidee angesichts der Informationsgesellschaft. In: Hellekamps, Stephanie; Kos, Olaf; Sladek, Horst (Hrsg.): BILDUNG, WISSENSCHAFT, KRITIK: Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2001, S. 92-108.

- Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1994.
- Bonfadelli, Heinz: DIE WISSENSKLUF-PERSPEKTIVE: Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz: Verlag Ölschläger, 1994. Forschungsfeld Kommunikation, 5.
- Borst, Eva: Theorie der Bildung: Eine Einführung. 4., überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016. Pädagogik und Politik, 2.
- Borst, Eva: Über die kritische Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns. In: Pädagogische Korrespondenz. H. 55. 2017, S. 17-29. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-205657> (02.07.23).
- Böttcher, Wolfgang: Grundlegende Ziele institutionalisierter pädagogischer Aktivitäten und Bildungsreform. In: Brödel, Rainer; Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, S. 157-176.
- Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co., 1983. Soziale Welt, Sonderbd. 2, S. 183-198.
- Brake, Anna: Schriftliche Befragung. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 392-412. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8> (05.07.23).
- Brake, Anna; Weber, Susanne Maria: Internetbasierte Befragung. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 413-434. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8> (05.07.23).
- Bräuer, Verena: Bildung und Ökonomie: Eine exemplarische Analyse postmoderner Bildungstheorien anhand ausgewählter Arbeiten von Hans-Christoph Koller und Roland Reichenbach als mögliche Einsätze gegen die Hegemonie des ökonomischen Diskurses. Wien: Univ., Dipl.-arb., 2010. DOI: <https://doi.org/10.25365/thesis.10494> (02.07.23).
- Braun, Karl-Heinz; Stübiger, Frauke; Stübiger, Heinz (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement: Wolfgang Klafki weiterdenken. Wiesbaden: Springer VS, 2018a.
- Braun, Karl-Heinz; Stübiger, Frauke; Stübiger, Heinz: Pädagogische und diskursive Traditionsbezüge sowie innere Systematik der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft:

- Einführende Überlegungen und Hinweise. In: Braun, Karl-Heinz; Stübig, Frauke; Stübig, Heinz (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement: Wolfgang Klafki weiterdenken. Wiesbaden: Springer VS, 2018b, S. 1-12.
- Brembeck, Stefan: Der Begriff der Bildung bei Meister Eckhart. Passau: Univ., Diss., 1998.
- Brezinka, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft: Analyse, Kritik, Vorschläge. 5., verb. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag, 1990. Gesammelte Schriften, 4.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007. suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1832.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft: Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin, 2016. URL: <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/digitalpakt-schule.html> (02.07.23).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung: Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur: Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. 2009. URL: [https://www.researchgate.net/publication/265092567 Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur - Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit](https://www.researchgate.net/publication/265092567_Kompetenzen_in_einer_digital_geprägten_Kultur_-_Medienbildung_für_die_Persönlichkeitsentwicklung_für_die_gesellschaftliche_Teilhabe_und_für_die_Entwicklung_von_Ausbildungs-_und_Erwerbsfähigkeit) (02.07.23).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (Hrsg.): DIGITALE BILDUNG: Der Schlüssel zu einer Welt im Wandel. Berlin, 2016. URL: <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/digitale-bildung-der-schlüssel-zu-einer-welt-im-wandel.html> (02.07.23).
- Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände: Bibliotheken '93: Strukturen – Aufgaben – Positionen. Berlin, 1994. URL: <https://bibliotheksportal.de/ressourcen/management/strategie-und-planung/bibliotheksentwicklung-deutschland/> (02.07.23).
- Burke, Peter: Die Wissensgesellschaft. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. edition suhrkamp, 2328, S. 76-80.
- Burzan, Nicole: Methodenplurale Forschung: Chancen und Probleme von Mixed Methods. Weinheim: Beltz Juventa, 2016. Standards standardisierter und nichtstandardisierter Sozialforschung.
- Burzan, Nicole: Quantitative Methoden kompakt. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2015. utb, 3765. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838537658> (02.07.23).

- Capurro, Rafael: MENSCHENBILDER: Einführung in die philosophische Anthropologie. 2000. URL: <http://sammelpunkt.philo.at/id/eprint/1983/1/mensch.htm> (02.07.23).
- Cordes, Sean: Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction. 2009. URL: <https://www.ifla.org/g/literacy-and-reading/conference-2009> (02.07.23).
- Damberger, Thomas: Bildung im Digitalzeitalter. Zur pädagogisch-anthropologischen, technischen und medienpädagogischen Dimension des Verhältnisses von Bildung und Digitalisierung. Magdeburg: Univ., Habil., 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.25673/31963> (02.07.23).
- Deutsche Bibliothekskonferenz: BIBLIOTHEKSPLAN 1973: Entwurf eines umfassenden Bibliotheksnetzes für die Bundesrepublik Deutschland. Berlin, 1973. URL: <https://bibliotheksportal.de/ressourcen/management/strategie-und-planung/bibliotheksentwicklung-deutschland/> (02.07.23).
- Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv): Bericht zur Lage der Bibliotheken: Zahlen und Fakten 2020/2021. O. J.a. URL: <https://www.bibliotheksverband.de/publikationen> (02.07.23).
- Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv): Bildungsverständnis des Deutschen Bibliotheksverbandes e.V. (dbv) und Bildungsziele von Bibliotheken. Berlin, 2012. URL: <https://www.bibliotheksverband.de/positionen#Stellungnahmen-aus-dem-Jahr-2012> (02.07.23).
- Deutscher Bibliotheksverband (dbv): Die öffentliche Bibliothek: Standortbestimmung und Zukunftsperspektiven der Bibliotheken in kommunaler Verantwortung. Berlin, 1989.
- Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv): Öffentliche Bibliothek 2025: Leitlinien für die Entwicklung der Öffentlichen Bibliotheken. Berlin, 2021. URL: <https://www.bibliotheksverband.de/publikationen> (02.07.23).
- Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv): Sektionen. O. J.b. URL: <https://www.bibliotheksverband.de/sektionen> (18.07.23).
- Deutscher Städtetag; Deutscher Städte- und Gemeindebund (DStGB); Deutscher Bibliotheksverband e.V. (dbv) (Hrsg.): Bibliotheken als starke Vermittler für Bildung und Kultur in Städten und Gemeinden: Leitlinien und Hinweise zur Weiterentwicklung öffentlicher Bibliotheken. Berlin, 2016. URL: <https://www.staedtetag.de/publikationen/weitere-publikationen/weiterentwicklung-oeffentliche-bibliotheken-2016> (02.07.23).
- Dewe, Bernd; Weber, Peter J.: Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen: Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2007.

- Dietrich, Stephan: Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u. a.: Selbstgesteuertes Lernen: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 1999. DIE Materialien für Erwachsenenbildung, 18, S. 14-23. URN: <http://www.die-bonn.de/id/387> (02.07.23).
- Dohmen, Günther: Bildung und Schule: Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. Bd. 1. Weinheim: Verlag Julius Beltz, 1964. Tübingen: Univ., Habil.
- Dohmen, Günther: Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 39. 1997a, S. 10-26. URL: <http://www.die-bonn.de/id/17> (04.07.23).
- Dohmen, Günther: Das lebenslange Lernen: Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn, 1996.
- Dohmen, Günther: Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung“? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49. 2002, S. 8-14. URL: <https://www.die-bonn.de/id/471/> (02.07.23).
- Dohmen, Günther: OFFENHEIT UND INTEGRATION: Beiträge für das Zusammenwirken von Erwachsenenbildung, Wissenschaft und Medien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.
- Dohmen, Günther: Thesen zum Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen eines „lebenslangen Lernens für alle“. In: Dohmen, Günther (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn, 1997b, S. 24-28.
- Dohmen, Günther: Was heißt „Bildung“? In: Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.): Bildungstheorien: Probleme und Positionen. Freiburg: Herder, 1978, S. 160-171.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5., überarb., aktual. und erweiter. Aufl. Berlin: Springer, 2016. Lehrbuch.
- Dörpinghaus, Andreas: Bildung: Plädoyer wider die Verdummung. In: Forschung & Lehre SUPPLEMENT. H. 9. 2009, S. 3-14. URL: https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06030200/Team/Doerpinghaus_Bildung_Plaedoyer_wider_die_Verdummung_Text.pdf (02.07.23).
- Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas, Wigger, Lothar: Einführung in die Theorie der Bildung. 5. Aufl. Darmstadt: WBG, 2013. GRUNDWISSEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT.
- Dörpinghaus, Andreas; Uphoff, Ina Katharina: Grundbegriffe der Pädagogik. 5. Aufl. Darmstadt: WBG, 2019.

- Dräger, Jörg; Müller-Eiselt, Ralph: DIE DIGITALE BILDUNGSREVOLUTION: Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. 3., aktual. Aufl. München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2017.
- Drechsel, Reiner: Das Allgemeine in der Bildung: Vorüberlegungen zum Kolloquium des Projekts „Bildungstheorie“ anlässlich des Wissenschaftsforums in Bremen 1988. In: Drechsel, Reiner; Gerds, Peter; Körber, Klaus; Twisselmann, Joachim; Voigt, Bodo (Hrsg.): Das Allgemeine in der Bildung: Ergebnisse eines Kolloquiums im Rahmen des 10. Bremer Wissenschaftsforums. Bremen: Universität Bremen, 1990. Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung, 15, S. 7-15.
- Drinck, Barbara: Erziehung. In: Hörner, Wolfgang; Drinck, Barbara; Jobst, Solvejg: Bildung, Erziehung, Sozialisation: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2010. UTB, 3089, S. 73-158. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838530895> (04.07.23).
- Durdel, Anja: Der Bildungsbegriff als Konstruktion: Orientierungs- und handlungsleitendes Potenzial des Bildungsbegriffes. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2002. EUB, 93. Potsdam: Univ., Diss., 2001.
- Ebert, Joachim: Kategoriale Bildung: Zur Interpretation der Bildungstheorie Wolfgang Klafkis. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 1986.
- Eckhart (Meister Eckhart): WERKE II. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1993. Bibliothek des Mittelalters, 21. Bibliothek deutscher Klassiker, 92.
- Ehrenspeck-Kolasa, Yvonne: Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Bd. 1. 4., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2018. Springer Reference Sozialwissenschaften, S. 187-212.
- Eigenbrodt, Olaf; Stang, Richard (Hrsg.): Formierungen von Wissensräumen: Optionen des Zugangs zu Information und Bildung. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2014. Age of Access? Grundfragen der Informationsgesellschaft, 3. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110305777> (04.07.23).
- Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft: Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Bonn: ZV Zeitungs-Verlag Service GmbH, 1998. Enquete Kommission: Zukunft der Medien, 9.
- Ermert, Karl: Werte und Orte kultureller Bildung: Kooperationen eröffnen neue Möglichkeiten / Bibliotheken mit viel Potenzial. In: BuB Forum Bibliothek und Information. Jg. 62, H. 11/12. 2010, S. 772-777. URN: <https://nbn-resolving.org/resolver?verb=redirect&identifizier=urn:nbn:de:urmel-cb687e82-d21f-49c3-a7fd-d30b5d04b11f8-00320680-12> (02.07.23).

- Erpenbeck, John; Weinberg, Johannes: Lernen in der Leonardo-Welt – Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1. Neuwied: Luchterhand, 1999, S. 144-160.
- Esposito, Elena: Der Computer als Medium und Maschine. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 22, H. 5. 1993, S. 338-354. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1993-0502> (02.07.23).
- Euler, Peter: Bildung als „kritische“ Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 49, H. 3. 2003, S. 413-421. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38867> (02.07.23).
- Fansa, Jonas: Wie geht es weiter am Dritten Ort? Der enthierarchisierte Bibliotheksraum / Plattform für die Vermittlung von Kulturtechniken und gesellschaftlichen Dialog. In: BuB Forum Bibliothek und Information. Jg. 67, H. 7. 2015, S. 438-439. URN: <https://nbn-resolving.org/resolver?verb=redirect&identifizier=urn:nbn:de:urmel-7a6fea82-b1cf-40cb-b95f-f1959c08d48f1-00303772-15> (02.07.23).
- Faulbaum, Frank: Total Survey Error. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Bd. 1. 2., überarb. und erweiter. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2019. HANDBUCH, S. 505-521.
- Faulbaum, Frank; Prüfer, Peter; Rexroth, Margrit: Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. Lehrbuch. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91441-1> (02.07.23).
- Faulstich, Peter: Lernen und Bildung. In: Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung: Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2010. Kohlhammer Urban Taschenbücher, 638, S. 301-313.
- Faulstich, Peter: Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49. 2002, S. 15-25. URL: <https://www.die-bonn.de/id/471/> (02.07.23).
- Faulstich, Werner: Medium. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): Grundwissen Medien. 5., überarb. und erweiter. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 2004. UTB, 8169, S. 12-102.
- Fentz, Maria; Wellingerhof, Anne: Bibliotheken – Demokratie – Zivilgesellschaft: Bibliotheken als Orte gelebter Demokratie / Mehr Unterstützung von Politik gefordert. In: BuB Forum Bibliothek und Information. Jg. 71, H. 11. 2019, S. 646-649. URN: <https://nbn-resolving.org/resolver?verb=redirect&identifizier=urn:nbn:de:urmel-1e800a8c-7228-429a-8baa-de483b421d922-00293740-17> (02.07.23).
- Fietz, Jennifer; Friedrichs, Jürgen: Gesamtgestaltung des Fragebogens. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Bd. 2.

- 2., überarb. und erweit. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2019. HANDBUCH, S. 813-828.
- Fink, Eugen: Zur Bildungstheorie der technischen Bildung. In: Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.): Bildungstheorien: Probleme und Positionen. Freiburg: Herder, 1978, S. 40-54.
- Flick, Uwe: Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 2017a. rowohlts enzyklopädie, S. 252-265.
- Flick, Uwe: Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Bd. 1. 2., überarb. und erweit. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2019. HANDBUCH, S. 473-488.
- Flick, Uwe: Triangulation: Eine Einführung. 3., aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. Qualitative Sozialforschung, 12.
- Flick, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 2017b. rowohlts enzyklopädie, S. 309-318.
- Foltin, Ira; Poll, Roswitha: National library statistics: how to get reliable data. 2019. URL: <https://service-wiki.hbz-nrw.de/display/DBS/Publikationen+Bibliotheksstatistik> (02.07.23).
- Franke, Fabian: Standards der Informationskompetenz – neue Entwicklungen in Deutschland, Großbritannien und den USA. In: Sühl-Strohmenger, Wilfried (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2016, S. 22-29.
- Froese, Leonhard: Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs: Elisabeth Blochmann zum 70. Geburtstag am 14. April 1962. In: Zeitschrift für Pädagogik, Vierteljahresschrift. Jg. 8. 1962, S. 121-142.
- Fröhlich, Volker; Göppel, Rolf: Einleitung. In: Fröhlich, Volker; Göppel, Rolf (Hrsg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Gießen: Psychosozial-Verlag, 2006. Psychoanalytische Pädagogik, 23, S. 7-13.
- Fromme, Johannes: Mediensozialisation im Zeitalter der Neuen Medien: Aufgaben und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. In: Wiedemann, Dieter; Volkmer, Ingrid (Hrsg.): Schöne neue Medienwelten? Konzepte und Visionen für eine Medienpädagogik der Zukunft. Bielefeld: GMK, 2006, Schriften zur Medienpädagogik, 38, S. 110-124.

- Fromme, Johannes; Iske, Stefan; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Medialität und Realität: Zur konstitutiven Kraft der Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. Medienbildung und Gesellschaft, 16.
- Fuchs, Birgitta: Geschichte des pädagogischen Denkens. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2019. Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, 1. utb, 5270. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838552705> (02.07.23).
- Fuchs, Eckhardt: Entmystifizierung und Internationalisierung: Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte. In: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH, 2007, S. 136-154. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:tuda-tuprints-71779> (04.07.23).
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: Selbstgesteuertes Lernen und Institutionen – ein Gegensatz? In: Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u. a.: Selbstgesteuertes Lernen: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 1999. DIE Materialien für Erwachsenenbildung, 18, S. 9-13. URN: <http://www.die-bonn.de/id/387> (02.07.23).
- Fühles-Ubach, Simone: Quantitative Befragungen. In: Umlauf, Konrad; Fühles-Ubach, Simone; Seadle, Michael (Hrsg.): Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft: Bibliotheks-, Benutzerforschung, Informationsanalyse. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2013. REFERENCE, S. 96-113.
- Fühles-Ubach, Simone; Umlauf, Konrad: Quantitative Methoden. In: Umlauf, Konrad; Fühles-Ubach, Simone; Seadle, Michael (Hrsg.): Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft: Bibliotheks-, Benutzerforschung, Informationsanalyse. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2013. REFERENCE, S. 80-95.
- Fuhrmann, Manfred: Bildung: Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2002. Universal-Bibliothek, 18182.
- Fuhrmann, Manfred: Der europäische Bildungskanon. Erweit. Neuausg. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 2004.
- Gantert, Klaus: Wandel, Vielfalt und Kooperation – Aufgaben, Typen und Träger von Bibliotheken. In: Griebel, Rolf; Schäffler, Hildegard; Söllner, Konstanze (Hrsg.): Praxishandbuch Bibliotheksmanagement. Bd. 1. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2015, S. 5-16. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110303261> (09.07.23).
- Gantert, Klaus; Hacker, Rupert: Bibliothekarisches Grundwissen. 8., bearb. und erweit. Aufl. München: Saur, 2008.
- Gapski, Harald: Was ist Medienkompetenz? Konjunktur und Entgrenzung eines aktuellen Begriffs. In: Pohlschmidt, Monika; Gapski, Harald (Hrsg.): Vermittlung von

- Medienkompetenz durch Öffentliche Bibliotheken. Marl: ecmc Europäisches Zentrum für Medienkompetenz GmbH, 2001, S. 42-49.
- Geißler, Karlheinz A.; Orthey, Frank Michael: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49. 2002, S. 69-79. URL: <http://www.die-bonn.de/id/471> (02.07.23).
- Giesecke, Hermann: Was ist ein „Schlüsselproblem“? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis „neuem Allgemeinbildungskonzept“. In: Neue Sammlung. Jg. 37. 1997, S. 563-583.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Gleick, Axel: Bildung als Hinausführung: Eine ideengeschichtliche Analyse des Werkes von Heinz-Joachim Heydorn. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, 36.
- Glötz, Peter: Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Hamm, Ingrid (Hrsg.): Medienkompetenz: Wirtschaft, Wissen, Wandel. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2001, S. 16-37.
- Gnahn, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. 2., aktual. und überarb. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2010. Studententexte für Erwachsenenbildung.
- Grafe, Silke: Medienbildung. In: Kiel, Ewald; Herzig, Bardo; Maier, Uwe; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2019. utb, 5380, S. 384-392. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838553085> (06.07.23).
- Groebel, Jo: Neue Medien, neues Lernen. In: Hamm, Ingrid (Hrsg.): Medienkompetenz: Wirtschaft, Wissen, Wandel. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2001, S. 80-95.
- Grünberger, Nina: Bildung reloaded. Zu pädagogischen Implikationen gegenwärtiger soziokultureller Entwicklungen. Innsbruck: Univ., Diss., 2016. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:at:at-ubi:1-5338> (02.07.23).
- Grunert, Cathleen: Bildung und Kompetenz: Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, 2012. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 44.
- Grzesik, Jürgen: Das deutsche Bildungssyndrom: Eine kritische Diagnose der Brauchbarkeit des Bildungsbegriffs. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2016. Schriften zur Pädagogischen Theorie, 9.

- Gudjons, Herbert; Traub, Silke: Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch. 13., aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2020. utb, 3092. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838555232> (02.07.23).
- Haan, Gerhard de: Ungewisse Zukunft, Kompetenzerwerb und Bildung. In: Ehrenspeck, Yvonne; Haan, Gerhard de; Thiel, Felicitas (Hrsg.): Bildung: Angebot oder Zumutung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 25-44. DOI: <https://doi.org/10.1007/3-531-90826-X> (02.07.23).
- Haan, Gerhard de; Poltermann, Andreas: Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft. Berlin: Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V., 2002. URL: https://www.researchgate.net/publication/242739844_Funktion_und_Aufgaben_von_Bildung_und_Erziehung_in_der_Wissensgesellschaft (02.07.23).
- Hahn, Gabriela: Selbstkompetenz im Wandel: Eine kritische Analyse des Begriffes Selbstkompetenz und seiner Bedeutung(en) im Wandel der letzten 40 Jahre. Wien: Univ., Dipl.-arb., 2011. DOI: <https://doi.org/10.25365/thesis.16206> (02.07.23).
- Hanke, Ulrike; Sühl-Strohmenger, Wilfried: Bibliotheksdidaktik: Grundlagen zur Förderung von Informationskompetenz. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2016. Bibliotheks- und Informationspraxis, 58. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110352559> (02.07.23).
- Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Bd. 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1988a.
- Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Bd. 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989.
- Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried: Zur Aktualität des Bildungsbegriffs unter veränderten Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. In: PÄDAGOGIK. H. 7/8. 1988b, S. 25-29.
- Hartmann, Maren; Hepp, Andreas (Hrsg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. Medien – Kultur – Kommunikation, S. 243-254. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92014-6> (07.07.23).
- Hastedt, Heiner (Hrsg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2012. RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK, 19008.
- Hauke, Petra (Hrsg.): Öffentliche Bibliothek 2030: Herausforderungen – Konzepte – Visionen. Bad Honnef: Bock + Herchen Verlag, 2019. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/18452/20799> (04.07.23).
- Hauptmanns, Peter: Grenzen und Chancen von quantitativen Befragungen mit Hilfe des Internet. In: Batinic, Bernad; Werner, Andreas; Gräf, Lorenz; Bandilla, Wolfgang (Hrsg.): Online Research: Methoden, Anwendungen und Ergebnisse. Göttingen:

- Hogrefe, 1999. Internet und Psychologie: Neue Medien in der Psychologie, 1, S. 21-38.
- Heckel, Christiane: Online gewonnene Stichproben – Möglichkeiten und Grenzen. In: Informationszentrum Sozialwissenschaften (Hrsg.): Online-Erhebungen: 5. Wissenschaftliche Tagung. Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften, 2003. Sozialwissenschaftlicher Tagungsbericht, 7, S. 83-94. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-261196> (02.07.23).
- Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Helfferich, Cornelia: Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Bd. 2. 2., überarb. und erweit. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2019. HANDBUCH, S. 669-686.
- Hemmerich, Wanja: Cronbachs Alpha: Auswerten und berichten. O. J. URL: <https://statistikguru.de/spss/reliabilitaetsanalyse/auswerten-und-berichten-2.html> (02.07.23).
- Hentig, Hartmut von: Bildung: Ein Essay. 8. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, 2009. Beltz Taschenbuch, 158.
- Hentig, Hartmut von: Ein Maßstab für Bildung. In: Schavan, Annette (Hrsg.): Bildung und Erziehung: Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004. edition suhrkamp, 2329, S. 291-312.
- Henz, Hubert: Bildungstheorie. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 1991. Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, 9.
- Herder, Johann Gottfried: Fortschritt und Humanität. In: Hastedt, Heiner (Hrsg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2012. RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK, 19008, S. 78-91.
- Herzig, Bardo: Medienbildung: Grundlagen und Anwendungen. München: kopaed, 2012. Handbuch Medienpädagogik, 1.
- Herzog, Roman: Rede von Bundespräsident Roman Herzog auf dem Berliner Bildungsforum im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt. Berlin, 1997. URL: https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/11/19971105_Rede.html (03.07.23).
- Heydorn, Heinz-Joachim: Werke. Bd. 3. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Werke. Bd. 4. Vaduz: Topos Verlag, 1995.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation. In: Adorno, Theodor W.; Gaede, Wilhelm R.; Heydorn, Heinz-Joachim; Koneffke, Gernot; Rauschenberger, Hans; Schütte, Ernst (Mitw.): Zum Bildungsbegriff der Gegenwart.

- Frankfurt am Main: Diesterweg, 1967. Kritische Beiträge zur Bildungstheorie, S. 5-63.
- Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo: Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien: Ein Studienbuch zur Einführung. 2., überarb. und erg. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1997.
- Hilpert, Wilhelm; Gillitzer, Bertold; Kuttner, Sven; Schwarz, Stephan: Benutzungsdienste in Bibliotheken: Bestands- und Informationsvermittlung. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2014. Bibliotheks- und Informationspraxis, 52.
- Hochschulbibliothekszenrum des Landes Nordrhein-Westfalen (hbz): DBS – Deutsche Bibliotheksstatistik. O. J. URL: <https://www.bibliotheksstatistik.de/> (04.07.23).
- Hochschulbibliothekszenrum des Landes Nordrhein-Westfalen (hbz): DBS – Deutsche Bibliotheksstatistik: Gesamtauswertung Berichtsjahr 2019. 2020. URL: <https://service-wiki.hbz-nrw.de/display/DBS/01.+Gesamtauswertungen+-+Kerndaten%2C+dt.+ab+1999> (04.07.23).
- Hochschulbibliothekszenrum des Landes Nordrhein-Westfalen (hbz): DBS – Deutsche Bibliotheksstatistik: Gesamtauswertung Berichtsjahr 2020. 2021. URL: <https://service-wiki.hbz-nrw.de/display/DBS/01.+Gesamtauswertungen+-+Kerndaten%2C+dt.+ab+1999> (04.07.23).
- Hoffmann, Annegret: Die Didaktik des Johann Amos Comenius: Bildungsgang mit Blick auf das ewige Leben. In: Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik: Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske + Budrich, 1998, S. 38-49.
- Hoffmann, Dietrich: Bildung – Halbbildung – Unbildung. Der Verfall eines pädagogischen Sachverhalts. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs: Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999a, S. 15-48.
- Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs: Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999b.
- Höhne, Thomas: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH, 2007, S. 30-43. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:tuda-tuprints-71779> (04.07.23).
- Höhne, Thomas: Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, 2003. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839401194> (04.07.23).

- Holze, Jens: Digitales Wissen: Bildungsrelevante Relationen zwischen Strukturen digitaler Medien und Konzepten von Wissen. Magdeburg: Univ., Diss., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.25673/4666> (04.07.23).
- Homann, Benno: Lernen 60plus: Neue Optionen für Öffentliche Bibliotheken. In: Stang, Richard; Umlauf, Konrad (Hrsg.): Lernwelt Öffentliche Bibliothek: Dimensionen der Verortung und Konzepte. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2018. Lernwelten, S. 189-199.
- Homilius, Sabine: Zielgruppen und Dienstleistungen öffentlicher Bibliotheken. In: Griebel, Rolf; Schäffler, Hildegard; Söllner, Konstanze (Hrsg.): Praxishandbuch Bibliotheksmanagement. Bd. 1. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2015, S. 576-588. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110303261> (09.07.23).
- Horlacher, Rebekka: Bildung. Berne: Haupt Verlag, 2011. UTB Profile. UTB, 3522. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838535227> (04.07.23).
- Hörner, Wolfgang: Bildung. In: Hörner, Wolfgang; Drinck, Barbara; Jobst, Solvejg: Bildung, Erziehung, Sozialisation: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2010. UTB, 3089, S. 9-71. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838530895> (04.07.23).
- Humboldt, Wilhelm von: Vorschläge für die Organisation des preußischen Bildungssystems. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. 3., durchges. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2007. Studienbücher Erziehungswissenschaft, I. UTB, 2957, S. 111-116.
- Humboldt, Wilhelm von: WERKE I. 4., korrig. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002.
- Humboldt, Wilhelm von: WERKE III. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963.
- Hurrelmann, Klaus: Sozialisation. In: Mertens, Gerhard; Frost, Ursula; Böhm, Winfried; Koch, Lutz; Ladenthin, Volker (Hrsg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft I: Handbuch der Erziehungswissenschaft 1. Paderborn: Ferdinand Schönigh, 2011. UTB, 8455, S. 319-329. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838584553> (04.07.23).
- Hüther, Jürgen: Mediendidaktik. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. Aufl. München: kopaed, 2010, S. 234-240.
- Hüther, Jürgen; Podehl, Bernd: Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. Aufl. München: kopaed, 2010, S. 116-127.
- IBM: Cramér's V. 2023. URL: <https://www.ibm.com/docs/en/cognos-analytics/11.1.0?topic=terms-cramrs-v> (04.07.23).
- Ingold, Marianne: Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz: ein Überblick. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2005.

- Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft, 128. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18994> (04.07.23).
- Ingold, Marianne: Informationskompetenz und Information Literacy. In: Sühl-Strohmeier, Wilfried (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2012. HANDBUCH, S. 12-35. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110255188> (04.07.23).
- Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin: Leitfaden Datenschutz- /Einverständniserklärung. 2021. URL: <https://www.ibi.hu-berlin.de/de/studium/rundumdasstudium/fdm-fuer-studierende/> (09.07.23).
- Institut für Demoskopie Allensbach: Die Zukunft der Bibliotheken in Deutschland: Eine Repräsentativbefragung der Bevölkerung ab 16 Jahre. Allensbach, 2016. URL: <https://www.ifd-allensbach.de/studien-und-berichte/veroeffentlichte-studien/weitere-studien/5.html> (04.07.23).
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA); UNESCO: IFLA-UNESCO Public Library Manifesto 2022. 2022. URL: <https://www.ifla.org/news/ifla-and-unesco-launch-an-updated-public-library-manifesto-at-the-87th-world-library-and-information-congress-wlic/> (04.07.23).
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA); UNESCO: Öffentliche Bibliothek. Manifest der IFLA/UNESCO 1994. 1994. URL: <https://repository.ifla.org/handle/123456789/174> (04.07.23).
- Jebe, Frank: Wie Öffentliche Bibliotheken mit Kultureller Bildung den digitalen Wandel gestalten: Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage. In: Hauke, Petra (Hrsg): Öffentliche Bibliothek 2030: Herausforderungen – Konzepte – Visionen. Bad Honnef: Bock + Herchen Verlag, 2019, S. 263-270. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/18452/20799> (04.07.23).
- Jobst, Solvejg: Sozialisation. In: Hörner, Wolfgang; Drinck, Barbara; Jobst, Solvejg: Bildung, Erziehung, Sozialisation: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2010. UTB, 3089, S. 159-223. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838530895> (04.07.23).
- Jochum, Uwe: Kleine Bibliotheksgeschichte. 3., verb. und erweit. Aufl. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2007. RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK, 17667.
- Jochumsen, Henrik; Skot-Hansen, Dorte; Hvenegaard-Rasmussen, Casper: Erlebnis, Empowerment, Beteiligung und Innovation: Die neue Öffentliche Bibliothek. In: Eigenbrodt, Olaf; Stang, Richard (Hrsg.): Formierungen von Wissensräumen: Optionen des Zugangs zu Information und Bildung. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2014. Age of Access? Grundfragen der Informationsgesellschaft, 3, S. 67-80. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110305777> (04.07.23).

- Jörissen, Benjamin: Medialität und Subjektivation: Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts. Magdeburg: Univ., Habil., 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.25673/4094> (04.07.23).
- Jörissen, Benjamin: „Medienbildung“ in 5 Sätzen. 2013. URL: <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/> (04.07.23).
- Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried: Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2009. UTB, 3189. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838531892> (04.07.23).
- Jörissen, Benjamin; Unterberg, Lisa: Digitale Kulturelle Bildung: Bildungstheoretische Gedanken zum Potenzial Kultureller Bildung in Zeiten der Digitalisierung. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25529/92552.505> (04.07.23).
- Kade, Jochen: Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 29, H. 6. 1983, S. 859-876. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142834> (04.07.23).
- Kade, Jochen: Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 39. 1997, S. 112-124. URL: <http://www.die-bonn.de/id/17> (04.07.23).
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang: Lebenslanges Lernen: Mögliche Bildungswelten: Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen: Leske + Budrich, 1996. Studien zu Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 10.
- Kaiser, Robert: Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. 2., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2021. Elemente der Politik. LEHRBUCH. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30255-9> (04.07.23).
- Kant, Immanuel: Über Erziehung. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. 3., durchges. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2007a. Studienbücher Erziehungswissenschaft, I. UTB, 2957, S. 42-46.
- Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung? In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. 3., durchges. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2007b. Studienbücher Erziehungswissenschaft, I. UTB, 2957, S. 39-40.
- Kardorff, Ernst von: Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, 1995, S. 3-8.

- Kauder, Peter: Der Gedanke der Bildung in Platons Höhlengleichnis: Eine kommentierende Studie aus pädagogischer Sicht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2001.
- Kelle, Udo: Mixed Methods. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Bd. 1. 2., überarb. und erweiter. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2019. HANDBUCH, S. 159-172.
- Keller-Loibl, Kerstin: Zur Etablierung einer Bibliothekspädagogik: Professionalisierung der Bildungsarbeit Öffentlicher Bibliotheken. In: Stang, Richard; Umlauf, Konrad (Hrsg.): Lernwelt Öffentliche Bibliothek: Dimensionen der Verortung und Konzepte. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2018. Lernwelten, S. 47-56.
- Kempton, Klaus: Anmerkungen zur jüngeren Debatte über Bildung und Kanon: Ein Literaturbericht. In: Kempton, Klaus; Meusburger, Peter (Hrsg.): Bildung und Wissensgesellschaft. Berlin: Springer, 2006. HEIDELBERGER JAHRBÜCHER, 49, S. 1-31.
- Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. edition suhrkamp, 2328.
- Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002. edition suhrkamp, 2289.
- Kirchhöfer, Dieter: Bildung als Ware. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs: Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, S. 161-171.
- Kirchhöfer, Dieter: Entgrenzung des Lernens – das soziale Umfeld als neues Lernfeld. In: Brödel, Rainer; Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, S. 103-122.
- Kirchhöfer, Dieter: Neue Lernkulturen im Spannungsfeld von staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung. In: Lohmann, Ingrid; Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 2002, S. 69-85.
- Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3. / 4. erg. Aufl. Weinheim: Beltz, 1964. Göttinger Studien zur Pädagogik, 6. Göttingen: Univ., Diss., 1958.
- Klafki, Wolfgang: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 32, H. 4. 1986, S. 455-476. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143974> (05.07.23).

- Klafki, Wolfgang: Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft. In: Winkel, Rainer (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart: Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen. Bd. 1. Düsseldorf: Schwann, 1984, S. 137-162.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestatt. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, 2007. BELTZ BIBLIOTHEK.
- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Erg. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, 1975.
- Klingenberg, Andreas: Die Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ und der „Referenzrahmen Informationskompetenz“ des Deutschen Bibliotheksverbandes. In: o-bib. Das offene Bibliotheksjournal. H.1. 2017, S. 62-75. DOI: <https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H1> (05.07.23).
- Klingenberg, Andreas: Referenzrahmen Informationskompetenz für alle Bildungsebenen. In: Sühl-Strohmeier, Wilfried (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2016, S. 30-41.
- Kluge, Jürgen: Manifest zur Bildung. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. edition suhrkamp, 2328, S. 321-335.
- Kob, Janpeter: BÜCHEREI UND GESELLSCHAFT. In: Rakowski, Franz (Hrsg.): Die Öffentliche Bibliothek: Auftrag und Verwirklichung: Festschrift Wilhelm Schmitz-Veltin. Berlin: Deutscher Büchereiverband, 1968, S. 23-30.
- Koller, Hans-Christoph: Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, Hans-Rüdiger; Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007a, S. 49-66. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90713-0> (07.07.23).
- Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2., aktual. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2018.
- Koller, Hans-Christoph: Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München: Wilhelm Fink Verlag, 1999. Hamburg: Univ., Habil., 1997.
- Koller, Hans-Christoph: Fremdheitserfahrungen als Herausforderung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bartmann, Sylke; Immel, Oliver (Hrsg.): Das Vertraute und das Fremde: Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld: transcript, 2012. Kultur und soziale Praxis, S. 157-175.

- Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. 9. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2021. Kohlhammer Urban Taschenbücher.
- Koller, Hans-Christoph: Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung: Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2010. Kohlhammer Urban Taschenbücher, 638, S. 288-300.
- Koller, Hans-Christoph: PROBLEME EINER THEORIE TRANSFORMATORISCHER BILDUNGSPROZESSE. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 2007b. Theorie Bilden, 7, S. 69-81.
- Koller, Hans-Christoph: Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2016, S. 215-235.
- Koller, Hans-Christoph: WOLFGANG KLAFKIS BILDUNGSTHEORIE – Darstellung und kritische Würdigung. In: PädagogikUNTERRICHT. H. 1. 2019, S. 18-32.
- Koller, Hans-Christoph; Nohl, Arnd-Michael: Einleitung. In: VIERTELJAHRESSCHRIFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK. Jg. 86, H. 4. 2010, S. 536-541.
- Koltay, Tibor: The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. In: Media, Culture & Society. Jg. 33, H. 2. 2011, S. 211-221. DOI: <https://doi.org/10.1177/0163443710393382> (05.07.23).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, 2000. URL: <https://www.die-bonn.de/id/745/> (05.07.23).
- Koneffke, Gernot: Bildung und Politik – Zur Aktualität H.J. Heydorns. In: Sozialistisches Büro – Arbeitsgemeinschaft zur Förderung der Politischen Bildung e.V. (Hrsg.): Bildung im Wandel: Thesen und Materialien zum Bildungstag 11. – 13. April 1986 in Frankfurt. Offenbach: Verlag 2000 GmbH, 1986, S. 7-26.
- Koontz, Christie; Gubbin, Barbara (Ed.): IFLA Public Library Service Guidelines. 2nd, rev. ed. Berlin: De Gruyter Saur, 2010. IFLA Publications, 147. URL: <https://repository.ifla.org/handle/123456789/988> (05.07.23).
- Körper, Klaus: Zur Antinomie von politisch-kultureller und arbeitsbezogener Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Drechsel, Reiner; Gerds, Peter; Körper, Klaus; Twisselmann, Joachim; Voigt, Bodo (Hrsg.): Das Allgemeine in der Bildung: Ergebnisse

- eines Kolloquiums im Rahmen des 10. Bremer Wissenschaftsforums. Bremen: Universität Bremen, 1990. Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung, 15, S. 119-154.
- Krämer, Sybille (Hrsg.): Medien, Computer, Realität: Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998a. suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1379.
- Krämer, Sybille: Was haben die Medien, der Computer und die Realität miteinander zu tun? Zur Einleitung in diesen Band. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Medien, Computer, Realität: Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998b. suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1379, S. 9-26.
- Krautz, Jochen: Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. 4. Aufl. München: Diederichs, 2014.
- Kromrey, Helmut; Roose, Jochen; Strübing, Jörg: Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive. 13., überarb. Aufl. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2016. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838586816> (05.07.23).
- Krotz, Friedrich: Die Mediatisierung kommunikativen Handelns: Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2001. Hamburg: Univ., Habil.
- Krüger, Heinz-Hermann: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 6., durchges. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2012. Einführungskurs Erziehungswissenschaft, II. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838585086> (05.07.23).
- Krüger, Heinz-Hermann: Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, Heinz; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999. suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1388, S. 162-183.
- Krüger, Heinz-Hermann: Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In: Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH, 2008. rowohlts enzyklopädie, S. 237-264.
- Kübler, Hans-Dieter: Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag, 1999. Medienpädagogik, 11, S. 25-47.
- Kübler, Hans-Dieter: Mythos Wissensgesellschaft: Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung. 2., durchges. und erweiter. Aufl.

- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91323-0> (05.07.23).
- Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, 2018.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin, 2017. URL: <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> (05.07.23).
- Lamnek, Siegfried: Befragung. In: Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001, S. 282-302.
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia: Qualitative Sozialforschung. 6., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, 2016.
- Lang, Rainhart: Organizational Survey. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 435-457. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8> (05.07.23).
- Langenbucher, Wolfgang R.: Leseförderung als Kultur- und Kommunikationspolitik. In: Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft: Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2002, S. 97-106.
- Langer, Antje: Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, 2013, S. 515-526.
- Langewand, Alfred: Bildung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2004. rowohlt's enzyklopädie, S. 69-98.
- Lankau, Ralf: Fragen Sie Alexa. Die Entmündigung des Individuums durch die Vermessung der Welt. In: Dammer, Karl-Heinz; Vogel, Thomas; Wehr, Helmut (Hrsg.): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 2015, S. 277-297.
- Lankes, Richard David: Erwarten Sie mehr! Verlangen Sie bessere Bibliotheken für eine komplexer gewordene Welt. Berlin: Simon Verlag für Bibliothekswissen, 2017.
- Lederer, Bernd: Die Bildung, die sie meinen...Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag, 2008.
- Lederer, Bernd: Kompetenz oder Bildung: Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: innsbruck university press,

2014. THESIS SERIES. Univ., Habil. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:at:at-ubi:3-790> (05.07.23).
- Lederer, Bernd: Quantitative Erhebungsmethoden. In: Hug, Theo; Poscheschnik, Gerald: Empirisch forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. 3., überarb. und erg. Aufl. München: UVK Verlag, 2020. Studieren, aber richtig. utb, 3357, S. 143-168. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838553030> (05.07.23).
- Leiner, Dominik: Filterfragen und Filter. München, 2019. URL: <https://www.soscisurvey.de/help/doku.php/de:create:filters> (05.07.23).
- Leiner, Dominik: SoSci Survey – einfach aber mächtig. München, o. J.b. URL: <https://www.soscisurvey.de/de/about> (05.07.23).
- Leiner, Dominik: SoSci Survey Online Support: Offene Texteingabe & Auswahl. München, 2023a. URL: <https://support.soscisurvey.de/?qa=46608/offene-texteingabe-auswahl> (05.07.22).
- Leiner, Dominik: Zusätzliche Variablen in der Datenausgabe. München, 2023b. URL: <https://www.soscisurvey.de/help/doku.php/de:results:variables> (21.07.23).
- Lenhart, Volker: Humboldt heute – das klassische Bildungsprogramm und die gegenwärtigen Bildungsaufgaben. In: Kempster, Klaus; Meusburger, Peter (Hrsg.): Bildung und Wissensgesellschaft. Berlin: Springer, 2006. HEIDELBERGER JAHRBÜCHER, 49, S. 33-58.
- Lenzen, Dieter: Erziehungswissenschaft in Deutschland: Theorien – Krisen – gegenwärtiger Stand. In: Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001, S. 302-311.
- Lenzen, Dieter: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 43, H. 6. 1997, S. 949-968. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-70140> (05.07.23).
- Lichtenstein, Ernst: Paideia: Die Grundlagen des europäischen Bildungsdenkens im griechisch-römischen Altertum. Hannover: HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG, 1970. DAS BILDUNGSPROBLEM IN DER GESCHICHTE DES EUROPÄISCHEN ERZIEHUNGSDENKENS, I, I.
- Lichtenstein, Ernst: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1966. PÄDAGOGISCHE FORSCHUNGEN, Erziehungswissenschaftliche Studien, 34.
- Liebold, Renate; Trinczek, Rainer: Experteninterview. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für

- Sozialwissenschaften, 2009, S. 32-56. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8> (05.07.23).
- Liessmann, Konrad Paul: Bildungskurven: Von Humboldt über Hegel zu Nietzsche und Adorno. In: Schmidhuber, Martina (Hrsg.): Formen der Bildung: Einblicke und Perspektiven. Frankfurt am Main: PETER LANG, 2010, S. 15-28. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-00217-1> (05.07.23).
- Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München: Piper, 2008.
- Lischewski, Andreas: Bildung als >Erprobung der Mitte<. Historische Hinweise zum konstitutiven Zusammenhang von Negativität und Bildung. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2016, S. 257-272.
- Lohmann, Ingrid: Bildung und Gesellschaft. Die Entstehung ihrer Beziehung am Beginn der Moderne. Überarb. Vorlesungsmanuskript. Hamburg: Universität Hamburg, 2002a. URL: <http://www.ingridlohmman.de/Publik/index.html> (05.07.23).
- Lohmann, Ingrid: Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht. In: VIERTELJAHRESSCHRIFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK. Jg. 78. 2002b, S. 267-279.
- Lohmann, Mechthild: Die öffentliche Bibliothek im Spiegel bildungspolitischer Dokumente: Eine kritische Analyse. Berlin: Deutscher Bibliotheksverband, 1979. Bibliotheksdienst, Beiheft, 141. Essen: Univ. / Gesamthochsch., Dipl.-arb., 1979.
- Löw, Martina; Geier, Thomas: Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. 3., überarb. und erweiter. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014. Einführungstexte Erziehungswissenschaft. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838584942> (05.07.23).
- Lück, Detlev; Landrock, Uta: Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der quantitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Bd. 1. 2., überarb. und erweiter. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2019. HANDBUCH, S. 457-471.
- Lux, Claudia; Sühl-Strohmer, Wilfried: Teaching Library in Deutschland: Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken. Wiesbaden: Dinges & Frick GmbH, 2004. B.I.T.online – Innovativ, 9.
- Lyotard, Jean-François: Das postmoderne Wissen: Ein Bericht. 9., überarb. Aufl. Wien: Passagen Verlag, 2019. Passagen forum.
- Lyotard, Jean-François: Der Widerstreit. 2., korrig. Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag, 1989. Supplemente, 6.

- Marotzki, Winfried: Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit: Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff im Kontext hochkomplexer Gesellschaften. In: Hansmann, Otto; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Bd. 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1988, S. 311-333.
- Marotzki, Winfried: Bildung, Identität und Individualität. In: Benner, Dietrich; Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität: Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung. Weinheim: Juventa Verlag, 1991, S. 79-94.
- Marotzki, Winfried: Bildung in virtuellen Welten. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2009, S. 151-167.
- Marotzki, Winfried: Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten. In: Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1344, S. 175-198.
- Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, 3.
- Marotzki, Winfried: Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, Rainer; Kreimyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, S. 63-73.
- Marotzki, Winfried: Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum. In: Marotzki, Winfried; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen: Leske + Budrich, 2000. Bildungsräume digitaler Welten, 1, S. 233-258.
- Marotzki, Winfried: Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien. In: Bauer, Walter; Lippitz, Wilfried; Marotzki, Winfried; Ruhloff, Jörg; Schäfer, Alfred; Wimmer, Michael; Wulf, Christoph (Hrsg.): Weltzugänge: Virtualität – Realität – Sozialität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2002. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie, 4, S. 45-61.
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin: Dimensionen strukturaler Medienbildung. In: Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 19-39. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8> (08.07.23).
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin: Medienbildung. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag

- für Sozialwissenschaften, 2008a, S. 100-109. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8> (06.07.23).
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin: Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In: Fromme, Johannes; Sesink, Werner (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008b. Medienbildung und Gesellschaft, 6, S. 51-70. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90971-4> (07.07.23).
- Marotzki, Winfried; Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, 2014. Medienbildung und Gesellschaft, 27.
- Marotzki, Winfried; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe: Einleitung. In: Marotzki, Winfried; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen: Leske + Budrich, 2000. Bildungsräume digitaler Welten, 1, S. 9-14.
- Mattelart, Armand: Kleine Geschichte der Informationsgesellschaft. Berlin: AVINUS Verlag, 2003.
- Matthes, Eva: Allgemeinbildung. In: Kiel, Ewald; Herzig, Bardo; Maier, Uwe; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2019. utb, 5380, S. 363-374. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838553085> (06.07.23).
- Matthes, Eva: Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. In: Matthes, Eva; Kesper-Biermann, Sylvia; Link, Jörg-W.; Schütze, Sylvia (Hrsg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte: Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2021. utb, 5708, S. 316-339. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838557083> (06.07.23).
- Matthes, Eva: Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Ein Lehrbuch. München: Oldenbourg Verlag, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1524/9783486706703> (06.07.23).
- Matthes, Eva: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik: Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1992. Beiträge zur Fachdidaktik und Schulpädagogik, 4. Erlangen-Nürnberg: Univ., Diss., 1991.
- Matthes, Eva; Kesper-Biermann, Sylvia; Link, Jörg-W.; Schütze, Sylvia (Hrsg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte: Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2021. utb, 5708. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838557083> (06.07.23).
- Mauch, Bertold: Die Öffentliche Bibliothek im Strom bildungs- und kulturpolitischer Konzeptionen: Ein Rückblick auf wechselnde Orientierungen in der Bundesrepublik. In: BUCH UND BIBLIOTHEK. Jg. 37, H. 11/12. 1985, S. 860-871. URL:

https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jjournal_00002234?XSL.q=BuB%20Forum (07.07.23).

- Maurer, Marcus; Jandura, Olaf: Masse statt Klasse? Einige kritische Anmerkungen zu Repräsentativität und Validität von Online-Befragungen. In: Jakob, Nikolaus; Schoen, Harald; Zerback, Thomas (Hrsg.): Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. LEHRBUCH, S. 61-73. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91791-7> (07.07.23).
- Mayer, Horst Otto: Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6., überarb. Aufl. München: Oldenbourg Verlag, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1524/9783486717624> (06.07.23).
- McLuhan, Marshall: Die magischen Kanäle: Understanding Media. 2., erweit. Aufl. Dresden: Verlag der Kunst, 1995. FUNDUS, 127.
- Meder, Norbert: Wissen und Bildung im Internet – in der Tiefe des semantischen Raumes. In: Marotzki, Winfried; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen: Leske + Budrich, 2000. Bildungsräume digitaler Welten, 1, S. 33-56.
- Meier, Gustav: Bildungsverständnis und Medienkultur. Zur Bedeutsamkeit des Bildlichen für die Bildung. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs: Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, S. 199-223.
- Menze, Clemens: Bildung und Bildungswesen: Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 1980. Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Studien – Texte – Entwürfe, 13.
- Menze, Clemens: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover: HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG, 1975. DAS BILDUNGSPROBLEM IN DER GESCHICHTE DES EUROPÄISCHEN BILDUNGSDENKENS, XIII.
- Menze, Clemens: Unvergänglichkeit und Bildung. In: Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.): Bildungstheorien: Probleme und Positionen. Freiburg: Herder, 1978, S. 195-203.
- Menze, Clemens: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen: A. Henn Verlag, 1965. Köln: Univ., Habil.
- Menzel, Sina: Die Förderung von Informationskompetenz durch Öffentliche Bibliotheken in Deutschland. Aktuelle Anforderungen an Teaching Librarians. Berlin: Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2019. Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft, 437. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20831> (06.07.23).

- Messner, Rudolf: PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 49, H. 3. 2003, S. 400-412. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38851> (06.07.23).
- Meueler, Erhard: Erwachsenenbildung als Ware. In: Markert, Werner (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1998. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 15, S. 54-81.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, 2013, S. 457-471.
- Meyer, Meinert A; Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim: Beltz Verlag, 2007.
- Missomelius, Petra: Der medienkulturelle Quellcode von Wissen und Bildung: Warum Bildungsprozesse heute nicht ohne fundierte Kenntnis von Medienkulturen zu diskutieren sind. In: Hagener, Malte; Hediger, Vinzenz (Hrsg.): Medienkultur und Bildung: Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2015, S. 151-175.
- Mittelstraß, Jürgen: Bildung und ethische Maße. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002. edition suhrkamp, 2289, S. 151-170.
- Mittelstraß, Jürgen; Rüdiger, Ulrich (Hrsg.): Die Zukunft der Wissenspeicher: Forschen, Sammeln und Vermitteln im 21. Jahrhundert. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2016. Konstanzer Wissenschaftsforum, 7.
- Moser, Heinz: Die Pädagogik auf dem Weg zum handlungswissenschaftlichen Paradigma. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1982. Kritische Information Erziehung, S. 234-251.
- Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, 2011.
- Müller, Hans-Rüdiger; Stravoravdis, Wassilios: Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft: Zur Einführung. In: Müller, Hans-Rüdiger; Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 9-16. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90713-0> (07.07.23).

- Münker, Stefan; Roesler, Alexander (Hrsg.): Was ist ein Medium? Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008. suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1887.
- Niesyto, Horst: Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 313-324. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4> (06.07.23).
- Niesyto, Horst: Medienkritik – Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen. In: Niesyto, Horst; Moser, Heinz (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter. München: kopaed, 2018. MEDIENPÄDAGOGIK INTERDISZIPLINÄR, 11, S. 59-75.
- Nipkow, Karl-Ernst: Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Weinheim: Beltz, 1977. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 14, S. 205-229. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231885> (06.07.23).
- Oldenburg, Ray: The great good place: cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community. New York: Marlowe & Company, 1999.
- Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 46, H. 4. 2000, S. 507-524. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69103> (06.07.23).
- Pfeiffer, Ursula: Bildung als Widerstand: Pädagogik und Politik bei Heinz-Joachim Heydorn. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 1999. EUB, 77. Tübingen: Univ., Diss., 1999.
- Piazolo, P. H.: Bildung und Beschäftigung – Zur Position des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. In: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Bildung und Beschäftigung: Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co, 1987. SOZIALE WELT, Sonderbd. 5, S. 405-412.
- Pietraß, Manuela: Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2006. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. URL: <https://www.die-bonn.de/id/3309/> (07.07.23).
- Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.): Bildungstheorien: Probleme und Positionen. Freiburg: Herder, 1978.
- Pleines, Jürgen-Eckardt: Studien zur Bildungstheorie (1971-1988). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989.
- Pongratz, Ludwig A.: Bildung und Subjektivität: Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung. Weinheim: Beltz Verlag, 1986. BELTZ Forschungsberichte.

- Pongratz, Ludwig A.: Plastikwörter: Notizen zur Bildungsreform. In: engagement. H. 3. 2007, S. 161-170.
- Pongratz, Ludwig A.; Bünger, Carsten: Bildung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH, 2008. rowohlts enzyklopädie, S. 110-129.
- Pongs, Armin: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Auf dem Weg zu einem neuen Gesellschaftsvertrag. Bd. 1. 3., erweit., aktual. und überarb. Aufl. München: Dilemma Verlag, 2007. GESELLSCHAFT X.
- Porst, Rolf: Frageformulierung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Bd. 2. 2., überarb. und erweit. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2019. HANDBUCH, S. 829-842.
- Postman, Neil: MEDIENGESELLSCHAFT. In: Pongs, Armin: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Auf dem Weg zu einem neuen Gesellschaftsvertrag. Bd. 1. 3., erweit., aktual. und überarb. Aufl. München: Dilemma Verlag, 2007. GESELLSCHAFT X, S. 307-332.
- Prensky, Marc: Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. In: On the HORIZON. Vol. 9, No. 5. 2001, S. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> (07.07.23).
- Prüwer, Tobias: Humboldt reloaded: Kritische Bildungstheorie heute. Marburg: Tectum, 2009. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag, Philosophie, 12.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. 5., überarb. und erweit. Aufl. Berlin: DE GRUYTER OLDENBOURG, 2021. Lehr- und Handbücher der Soziologie. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110710663> (07.07.23).
- Pscheida, Daniela: Dynamiken in der digitalen Wissenskultur: Wie Social Media Wissenschaft, Alltag und Lernen verändern. In: Mittelstraß, Jürgen; Rüdiger, Ulrich (Hrsg.): Die Zukunft der Wissensspeicher: Forschen, Sammeln und Vermitteln im 21. Jahrhundert. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2016. Konstanzer Wissenschaftsforum, 7, S. 81-104.
- Rabe, Thorid; Meinhardt, Claudia; Krey, Olaf: Entwicklung eines Instruments zur Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. Jg. 18. 2012, S. 293-315. URL: <https://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/jg18.html> (07.07.23).
- Raithel, Jürgen: Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. LEHRBUCH. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91148-9> (07.07.23).
- random.org: Random Integer Set Generator. O. J. URL: <https://www.random.org/integer-sets/> (07.07.23).

- Rat für Kulturelle Bildung: BIBLIOTHEKEN / DIGITALISIERUNG / KULTURELLE BILDUNG. HORIZONT 2018. 2018. URL: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/bibliotheken-digitalisierung-kulturelle-bildung-horizont-2018> (07.07.23).
- Rauchmann, Sabine: Bibliothekare in Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz: Eine Bestandsaufnahme und eine empirische Untersuchung über das Selbstbild der Bibliothekare zum Thema Informationskompetenz und des Erwerbs methodisch-didaktischer Kenntnisse in Deutschland. Berlin: Univ., Diss., 2009. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/16785> (07.07.23).
- Reckling-Freitag, Kathrin: Bibliothekspädagogische Arbeit: Grundlagen für MitarbeiterInnen in (Schul-)Bibliotheken. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, 2017.
- Reckling-Freitag, Kathrin: Wege einer Bildungspartnerschaft: Schulen und Öffentliche Bibliotheken. In: Stang, Richard; Umlauf, Konrad (Hrsg.): Lernwelt Öffentliche Bibliothek: Dimensionen der Verortung und Konzepte. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2018. Lernwelten, S. 165-177.
- Reich, Jutta; Tippelt, Rudolf: Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung. Verstehen des realen „Bildungsverständnisses“ in sozialer Differenzierung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 51, H. 4. 2005, S. 480-497. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47642> (07.07.23).
- Rekus, Jürgen: Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff? In: engagement. H. 3. 2007, S. 155-160.
- Rethmann, Anne: Politische Bildung in Bibliotheken: Herausforderungen und Potenziale. In: BIBLIOTHEK – Forschung und Praxis. Jg. 46, H. 2. 2022, S. 301-317. DOI: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/bfp-2022-0010/html> (07.07.23).
- Ribolits, Erich: Erhebet euch, Geliebte, wir brauchen eine Tat! Warum die studentischen Protestaktionen im Herbst 2009 mehr mit Emanzipation zu tun hatten als die Reaktionen der meisten Bildungstheoretiker/innen. In: Lederer, Bernd (Hrsg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte: Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2011, S. 115-129.
- Ricken, Norbert: Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. Münster: Univ., Habil., 2003.
- Rieger-Ladich, Markus: Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag GmbH, 2019.
- Rinsdorf, Lars: Qualitative Methoden. In: Umlauf, Konrad; Fühles-Ubach, Simone; Seadle, Michael (Hrsg.): Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft: Bibliotheks-, Benutzerforschung, Informationsanalyse. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2013. REFERENCE, S. 64-79.

- Rittelmeyer, Christian: Bildung: Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2012.
- Rösch, Hermann; Seefeldt, Jürgen; Umlauf, Konrad: Bibliotheken und Informationsgesellschaft in Deutschland: Eine Einführung. 3., neu konzip. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2019.
- Rösch, Hermann; Sühl-Strohmer, Wilfried: Informationskompetenz in ethischer Perspektive. In: Sühl-Strohmer, Wilfried (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. 2. Aufl. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2016, S. 52-63.
- Rößler, Barbara: Wissensgesellschaftliche Pädagogik: Der transformierte Bildungsdiskurs als Realisierungs- und Ideologierungsform der Wissensgesellschaft. In: Bittlingmayer, Uwe H.; Bauer, Ullrich (Hrsg.): Die „Wissensgesellschaft“: Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 251-284.
- Roth, Alexandra C.: Mediensozialisation. In: LIBREAS. Library Ideas. H. 43. 2023. URL: <https://libreas.eu/ausgabe43/roth/> (02.09.23).
- Rubach, Christel: Die Volksbücherei als Bildungsbücherei in der Theorie der deutschen Bücherhallenbewegung. Köln: GREVEN VERLAG, 1962. Arbeiten aus dem Bibliothekar-Lehrinstitut des Landes Nordrhein-Westfalen, 21. Saarbrücken: Univ., Diss., 1959.
- Ruhloff, Jörg: Bildung und Bildungsgerede. In: VIERTELJAHRESSCHRIFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK. Jg. 82. 2006, S. 287-299.
- Ruhloff, Jörg: Schwund des Wissens in der Wissensgesellschaft? In: Müller, Hans-Rüdiger; Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 19-34. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90713-0> (07.07.23).
- Sachs-Hombach, Klaus: Marshall McLuhans Medientheorie aus bildungswissenschaftlicher Sicht. In: Fromme, Johannes; Sesink, Werner (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. Medienbildung und Gesellschaft, 6, S. 151-167. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90971-4> (07.07.23).
- Sander, Wolfgang: Bildung – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften. Jg. 5, H. 2. 2014, S. 7-15. URL: <https://zdg.wochenschau-verlag.de/heftbestellung/> (07.07.23).
- Schaarschmidt, Ilse: Der Bedeutungswandel der Worte „bilden“ und „Bildung“ in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder. In: Rauhut, Franz; Schaarschmidt, Ilse: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Weinheim: Verlag Julius Beltz, 1965. Kleine Pädagogische Texte, 33, S. 24-87.

- Schade, Frauke: Praxishandbuch Digitale Bibliotheksdienstleistungen: Strategie und Technik der Markenkommunikation. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110346558> (07.07.23).
- Schäfer, Alfred: Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2011.
- Schelhowe, Heidi: Digitale Medien als kulturelle Medien: Medien zum Be-Greifen wesentlicher Konzepte der Gegenwart. In: Fromme, Johannes; Sesink, Werner (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. Medienbildung und Gesellschaft, 6, S. 95-113. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90971-4> (07.07.23).
- Schell, Fred: Bedeutung von Medienkompetenz als Bildungsaufgabe und inhaltliche bildungspolitische Zielsetzungen. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag, 1999. Medienpädagogik, 11, S. 272-281.
- Schindler, Georg: Buch und Sprache als Bildungsauftrag der Öffentlichen Bücherei. In: BÜCHEREI UND BILDUNG. Jg. 17, H. 4. 1965, S. 170-175. URL: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpjournal_00002234?XSL.q=BuB%20Forum (07.07.23).
- Schleh, Bernd: Lernorte oder Kulturtempel? Ein Überblick über Bildungsangebote in klassischen Kultureinrichtungen / Vielfältige Formate in Bibliotheken. In: BuB Forum Bibliothek und Information. Jg. 62, H. 11/12. 2010, S. 780-783. URN: <https://nbn-resolving.org/resolver?verb=redirect&identifizier=urn:nbn:de:urnel-47381355-6206-4f92-b262-874777a21ba78-00320683-15> (07.07.23).
- Schlömerkemper, Jörg: Das Bildungsverständnis in Ost- und Westdeutschland: Ergebnisse einer Befragung in der BRD und der DDR. In: Die Deutsche Schule. Jg. 83, H. 3. 1991, S. 308-325. URL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?509092632_0083|log53 (07.07.23).
- Schlömerkemper, Jörg: Was ist ein gebildeter Mensch? Ergebnisse einer empirischen Studie zum Bildungsverständnis von Schülern. In: PÄDAGOGIK. Jg. 40, H. 7/8. 1988, S. 16-19.
- Schneider, Ronald: Bibliotheken als Bildungspartner: Erfahrungen aus der Arbeit der DBV-Expertengruppe „Bibliothek und Schule“. In: BuB Forum Bibliothek und Information. Jg. 58, H. 4. 2006, S. 329-332. URN: <https://nbn-resolving.org/resolver?verb=redirect&identifizier=urn:nbn:de:urnel-7de550c2-d154-419d-b063-f708b2ecdeb57-00323533-19> (07.07.23).
- Schorb, Bernd: Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 5. Aufl. München: kopaed, 2010, S. 257-262.

- Schorb, Bernd: Zur Theorie der Medienpädagogik. In: Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, 2011, S. 81-94.
- Schröder, Christoph: Die digitale Bildungsrevolution? Bildungsverständnis im öffentlichen Diskurs über computergestützte, personalisierte Lernumgebungen. Kiel: Univ., Masterarb., 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.29288.47367> (07.07.23).
- Schuhböck, Hans P.: Die gesellschaftliche Funktion von Bibliotheken in der Bundesrepublik Deutschland: Zur neueren Diskussion nach 1945. In: Bibliothek. Jg. 7, H. 3. 1983, S. 203-222. DOI: <https://doi.org/10.1515/bfup.1983.7.3.203> (07.07.23).
- Schuldt, Karsten: Bibliotheken als Bildungseinrichtungen: Bestimmung der Effekte von Bildungsaktivitäten im Rahmen Öffentlicher Bibliotheken unter dem Fokus Sozialer Gerechtigkeit. Entwurf eines bibliothekswissenschaftlichen konzeptionellen Forschungsrahmens. Berlin: Univ., Diss., 2009. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/16723> (07.07.23).
- Schultka, Holger: Bibliothekspädagogik – Schwerpunkt Informationskompetenz: Hilfsmittel zur Kursvorbereitung und beim Unterrichten/Lehren Teil 1. In: BIBLIOTHEKSDIENST. Jg. 38, H. 9. 2004, S. 1107-1119. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:109-1-5206648> (07.07.23).
- Schumann, Siegfried: Repräsentative Umfrage: Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren. 7., überarb. und erg. Aufl. Berlin: DE GRUYTER OLDENBOURG, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110596533> (07.07.23).
- Schwanitz, Dietrich: BILDUNG: Alles, was man wissen muss. Überarb. Sonderausg. Frankfurt am Main: Eichborn AG, 2010.
- Schwarz, Bernd: Kompetenz und lebenslanges selbstgesteuertes Lernen. In: Wosnitza, Marold; Frey, Andreas; Jäger, Reinhold S. (Hrsg.): Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik: Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2004, S. 1-13.
- Schwarz, Norbert; Hippler, Hans-J.; Noelle-Neumann, Elisabeth: Einflüsse der Reihenfolge von Antwortvorgaben bei geschlossenen Fragen. In: ZUMA NACHRICHTEN. H. 25. 1989, S. 24-38. URL: <https://www.gesis.org/angebot/wissen-vermitteln/publikationen/archiv/zuma-und-za-publikationen/zuma-nachrichten/gesamtverzeichnis> (07.07.23).
- Schwenk, Bernhard: Bildung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2012. rowohlt's enzyklopädie, S. 208-221.

- Seadle, Michael: Entwicklung von Forschungsdesigns. In: Umlauf, Konrad; Fühles-Ubach, Simone; Seadle, Michael (Hrsg.): Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft: Bibliotheks-, Benutzerforschung, Informationsanalyse. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2013. REFERENCE, S. 41-63.
- Seefeldt, Jürgen: Strukturen und Entwicklungen des öffentlichen Bibliothekssektors in Deutschland. In: Griebel, Rolf; Schäffler, Hildegard; Söllner, Konstanze (Hrsg.): Praxishandbuch Bibliotheksmanagement. Bd. 1. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2015, S. 17-36. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110303261> (09.07.23).
- Seefeldt, Jürgen; Syré, Ludger: PORTALE ZU VERGANGENHEIT UND ZUKUNFT: BIBLIOTHEKEN IN DEUTSCHLAND. 5., überarb. und erweít. Aufl. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 2017. URL: <https://gateway-bayern.de/BV044290284> (07.07.23).
- Sesink, Werner: Eine kritische Bildungstheorie der Medien. In: Marotzki, Winfried; Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, 2014. Medienbildung und Gesellschaft, 27, S. 11-44.
- SONIX. 2023. URL: <https://sonix.ai/> (07.07.23).
- SoSci Survey – die Lösung für eine professionelle Onlinebefragung. O. J. URL: www.soscisurvey.de (17.12.23).
- Spanhel, Dieter: Mediale Bildungsräume: Ihre Erschließung und Gestaltung als Handlungsfeld der Medienpädagogik. In: Bauer, Petra; Hoffmann, Hannah; Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): Fokus Medienpädagogik: Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. München: kopaed, 2010a, S. 29-44.
- Spanhel, Dieter: Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09). In: merz medien + erziehung. Jg. 54, H. 1. 2010b, S. 49-54.
- Spranger, Eduard: BETRACHTUNGEN ÜBER ENTSTEHEN, LEBEN UND VERGEHEN VON BILDUNGSIDEALEN. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 1, No. 1. 1955, S. 17-33. URL: <https://www.jstor.org/stable/3441242> (07.07.23).
- Sprengel, Sophia: Öffentliche Bibliotheken als Akteure Kultureller Bildung? Berlin: Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2021. Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft, 464. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22954> (07.07.23).
- Stang, Richard: Impulsgeber für das Lebenslange Lernen: Die Öffentliche Bibliothek als Bildungseinrichtung. In: BuB Forum Bibliothek und Information. Jg. 61, H. 6. 2009, S. 447-450. URN: <https://nbn-resolving.org/resolver?verb=redirect&identifier=urn:nbn:de:urmel-aaff4c36-96e3-45f4-842f-16a8c8b909b34-00310859-11> (07.07.23).

- Stang, Richard: Lernwelten im Wandel: Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2016. Lernwelten. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110379471> (07.07.23).
- Stapelfeldt, Gerhard: Der Aufbruch des konformistischen Geistes: Thesen zur Kritik der neoliberalen Universität. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2007. LEHRE & FORSCHUNG – Hochschule im Fokus, 1.
- Stehr, Nico: Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.
- Stehr, Nico: Die Freiheit ist eine Tochter des Wissens. Wiesbaden: Springer VS, 2015.
- Stehr, Nico: Eine Welt aus Wissen. In: Fatke, Reinhard; Merckens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. Schriftenreihe der DGfE, S. 97-107.
- Stehr, Nico: Moderne Wissensgesellschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 2001, S. 7-14. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/26052/moderne-wissensgesellschaften/> (07.07.23).
- Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2017. rowohlt's enzyklopädie, S. 319-331.
- Stock, Stephanie: Gebildet: Eine Studie zum Bildungsdiskurs am Beispiel der Kanondebatte von 1995 bis 2015. Wiesbaden: Springer VS, 2017. Konstanz: Univ., Diss., 2016.
- Stojanov, Krassimir: Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. In: EWE. Jg. 25, H. 2. 2014, S. 203-212. URL: www.wiso-net.de (07.07.23).
- Stoll, Doris: Bildungschancen sind Lebenschancen: Facetten des demografischen Wandels als Herausforderung für Öffentliche Bibliotheken. In: Hauke, Petra (Hrsg.): „Challenge accepted!“. Bibliotheken stellen sich der Herausforderung des Demografischen Wandels: Positionen – Strategien – Modelle & Projekte. Bad Honnef: Bock + Herchen Verlag, 2014. Bibliothek und Gesellschaft, S. 21-32. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19675> (07.07.23).
- Stomporowski, Stephan: Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen. Das Prinzip der inneren Wachsamkeit (Theodor Litt) und die Erziehung zur Verantwortung (Wolfgang Klafki) als Ausgangspunkt aktueller Bildungsfragen. In: Stomporowski, Stephan; Redecker, Anke; Kaenders, Rainer (Hrsg.): Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?! Göttingen: V & R unipress, 2019. Wissenschaft und Lehrerbildung, 3, S. 31-56.
- Strzelewicz, Willy; Raapke, Hans-Dietrich; Schulenberg, Wolfgang: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein: Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in

- Westdeutschland. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1966. Göttinger Abhandlungen zur Soziologie, 10.
- Süberkrüb, Hansjörg: DIE AUFGABE DER ÖFFENTLICHEN BÜCHEREI/DIE ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEK. AUFGABE, POLITIK, ZUKUNFT. In: Süle, Tibor (Hrsg.): DIE GESELLSCHAFTLICHE ROLLE DER DEUTSCHEN ÖFFENTLICHEN BIBLIOTHEK IM WANDEL 1945 – 1975: Ein Lesebuch. Berlin: Deutscher Bibliotheksverband, Arbeitsstelle für das Bibliothekswesen, 1976. AfB-Materialien, 15, S. 124-134.
- Sühl-Strohmeier, Wilfried: Förderung von Informationskompetenz durch Bibliotheken: Aus berufsethischer Sicht. 2011. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0290-opus-9931> (07.07.23).
- Sühl-Strohmeier, Wilfried: Horizonte von Bildung und Allgemeinbildung: Der Bildungsbegriff der Gegenwart im Brennpunkt von Persönlichkeits-, Gesellschafts- und Wissensschaftsorientierung, Konsequenzen für das Verständnis von Allgemeinbildung heute und für die Lehrplangestaltung. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 1984. Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik, 205. Freiburg im Breisgau: Univ., Diss. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:25-opus-807> (07.07.23).
- Süle, Tibor (Hrsg.): DIE GESELLSCHAFTLICHE ROLLE DER DEUTSCHEN ÖFFENTLICHEN BIBLIOTHEK IM WANDEL 1945 – 1975: Ein Lesebuch. Berlin: Deutscher Bibliotheksverband, Arbeitsstelle für das Bibliothekswesen, 1976. AfB-Materialien, 15.
- Sünker, Heinz: Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit: Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2003. ARBEIT – TECHNIK – ORGANISATION – SOZIALES, 19. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01834-9> (07.07.23).
- SurveyMonkey: Fehlermargenrechner. O. J. URL: <https://www.surveymonkey.de/mp/margin-of-error-calculator/> (09.07.23).
- Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Trültzsch-Wijnen, Christine W.: Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2018. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. LEHRBUCH.
- Sutter, Tilmann: Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0. In: Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 41-58. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8> (08.07.23).
- Sutter, Tilmann: Selbstsozialisation und Medienbildung. In: Marotzki, Winfried; Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, 2014. Medienbildung und Gesellschaft, 27, S. 71-90.

- Taddicken, Monika: Die Bedeutung von Methodeneffekten der Online-Befragung: Zusammenhänge zwischen computervermittelter Kommunikation und erreichbarer Datengüte. In: Jakob, Nikolaus; Schoen, Harald; Zerback, Thomas (Hrsg.): Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009a. LEHRBUCH, S. 91-107. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91791-7> (07.07.23).
- Taddicken, Monika: Methodeneffekte von Web-Befragungen: Soziale Erwünschtheit vs. Soziale Entkontextualisierung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Jg. 34, Sonderh. 9. 2009b, S. 85-104. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91852-5> (07.07.23).
- Tenorth, Heinz-Elmar: „Bildung“ - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 43, H. 6. 1997, S. 969-984. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-70158> (07.07.23).
- Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50, H. 5. 2004, S. 650-661. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48334> (07.07.23).
- Thauer, Wolfgang; Vodosek, Peter: Geschichte der Öffentlichen Bücherei in Deutschland. 2., erweit. Aufl. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1990.
- Theunert, Helga: Die konvergente Medienwelt – Veränderter Rahmen für den Mediengebrauch. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, 2012. KULTURELLE BILDUNG, 30, S. 696-699.
- Theunert, Helga: Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag, 1999. Medienpädagogik, 11, S. 50-59.
- Theunert, Helga; Schorb, Bernd: Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft. In: Hartmann, Maren; Hepp, Andreas (Hrsg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. Medien – Kultur – Kommunikation, S. 243-254. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92014-6> (07.07.23).
- Tippelt, Rudolf: Legitimationsmuster zur Begründung „lebenslangen Lernens“. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 4. 1999, S. 330-339.
- Treude, Linda: Das Konzept Informationskompetenz: Ein Beitrag zur theoretischen und praxisbezogenen Begriffsklärung. Berlin: Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2011. Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft, 318. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/2712> (07.07.23).

- Trültzsch-Wijnen, Christine W.: Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy. Wiesbaden: Springer VS, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29534-9> (08.07.23).
- Tulodziecki, Gerhard: Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. In: Pädagogische Rundschau. Jg. 52, H. 6. 1998, S. 693-709. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-14821> (08.07.23).
- Tulodziecki, Gerhard: Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus. In: Herzig, Bardo; Meister, Dorothee M.; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 81-101. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8> (08.07.23).
- Umlauf, Konrad: Die Öffentliche Bibliothek als Lernort. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2001a. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft, 76. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19114> (08.07.23).
- Umlauf, Konrad: Lernarrangements in der Öffentlichen Bibliothek – heute und in Zukunft. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2001b. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft, 96. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:900-opus4-2922> (08.07.23).
- Umlauf, Konrad: Lernen mit und in Bibliotheken. 2003. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:900-opus4-2934> (23.07.23).
- Umlauf, Konrad: Neue Formen des Lernens und die Öffentliche Bibliothek. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2005. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft, 167. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18951> (08.07.23).
- Universität Leipzig: Transkription. O. J. URL: <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/transkription/> (08.07.23).
- Universität Zürich: Rangkorrelation nach Spearman. 2023. URL: https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/zusammenhaenge/rangkorrelation.html (08.07.23).
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) (Hrsg.): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen: Verlag Leske + Budrich, 2003.
- Verständig, Dan: Bildung und Öffentlichkeit: Eine strukturtheoretische Perspektive auf Bildung im Horizont digitaler Medialität. Magdeburg: Univ., Diss., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.25673/4919> (08.07.23).

- Vierhaus, Rudolf: Bildung. In: Brunner, Otto; Conze, Werner; Koselleck, Reinhart (Hrsg.): GESCHICHTLICHE GRUNDBEGRIFFE: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1972, S. 508-551.
- Vogel, Peter: Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2019. Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, II. utb, 5271.
- Vollbrecht, Ralf: Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, 2001. Beltz Studium.
- Vollbrecht, Ralf: Mediensozialisation. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, 2014. Digitale Kultur und Kommunikation, 1, S. 115-124.
- Voß, Günter G.: Unternehmer der eigenen Arbeitskraft: Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 20, H. 2. 2000, S. 149-166. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-109346> (09.07.23).
- Wagner-Schelewsky, Pia; Hering, Linda: Online-Befragung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Bd. 2. 2., überarb. und erweit. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 2019. HANDBUCH, S. 787-800.
- Walther, Björn: Cronbachs Alpha in SPSS berechnen. 2023. URL: <https://bjoern-walther.com/cronbachs-alpha-in-spss-berechnen/> (09.07.23).
- Walther, Björn: Fehlende Werte in SPSS ersetzen („Imputation“). 2022. URL: <https://bjoern-walther.com/fehlende-werte-in-spss-ersetzen-imputation/> (09.07.23).
- Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 3., aktual. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, 2014, S. 17-31.
- Welker, Martin: Operationalisierung, Messung und Skalierung – Spezifika der Online-Forschung. In: Welker, Martin; Taddicken, Monika; Schmidt, Jan-Hinrik; Jakob, Nikolaus (Hrsg.): Handbuch Online-Forschung: Sozialwissenschaftliche Datengewinnung und -auswertung in digitalen Netzen. Köln: Herbert von Halem Verlag, 2021. Neue Schriften zur Online-Forschung, 12, S. 61-75.
- Welsh, Teresa S.; Wright, Melissa S.: Information Literacy in the Digital Age: An evidence-based approach. Oxford: Chandos Publishing, 2010. Chandos Information Professional Series. URL: https://opacplus.bsb-muenchen.de/permalink/49BVB_BSB/apna2/alma991143707837207356 (09.07.23).
- Werner, Klaus Ulrich: Bibliothek als Ort. In: Griebel, Rolf; Schäffler, Hildegard; Söllner, Konstanze (Hrsg.): Praxishandbuch Bibliotheksmanagement. Bd. 1. Berlin: DE

- GRUYTER SAUR, 2015, S. 95-107. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110303261> (09.07.23).
- Werner, Petra: Qualitative Befragungen. In: Umlauf, Konrad; Fühles-Ubach, Simone; Seadle, Michael (Hrsg.): Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft: Bibliotheks-, Benutzerforschung, Informationsanalyse. Berlin: DE GRUYTER SAUR, 2013. REFERENCE, S. 128-151.
- Wersig, Gernot: Die Komplexität der Informationsgesellschaft. Konstanz: UVK, 1996. Schriften zur Informationswissenschaft, 26.
- Wiesing, Lambert: Was sind Medien? In: Münker, Stefan; Roesler, Alexander (Hrsg.): Was ist ein Medium? Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008. suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1887, S. 235-248.
- Wiesner, Gisela; Wolter, Andrä: Einleitung. In: Wiesner, Gisela; Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim: Juventa Verlag, 2005. Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung, S. 7-44.
- Wigger, Lothar: Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart: Versuch einer Lagebeschreibung. In: VIERTELJAHRESSCHRIFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK. Jg. 80, H. 1. 2004, S. 478-493.
- Wigger, Lothar: Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffes. In: Meseth, Wolfgang; Casale, Rita; Tervooren, Anja; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, 2019, S. 183-202.
- Wimmer, Ulla: Die Geschichte vom großen Ö: Die Position der Öffentlichen Bibliotheken im Bibliotheksfeld und im bibliothekarischen Fachdiskurs der Bundesrepublik seit 1964. Berlin: Univ., Diss., 2018. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20588> (09.07.23).
- Wimmer, Ulla: Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie! Ein Plädoyer für mehr Theorie in der Bibliotheksarbeit. In: o-bib. Bd. 2, H. 3. 2015, S. 81-88. DOI: <https://doi.org/10.5282/o-bib/2015H3S81-88> (09.07.23).
- Witte, Egbert: Zur Geschichte der Bildung: Eine philosophische Kritik. Freiburg im Breisgau: Verlag Karl Alber, 2010. Pädagogik und Philosophie, 4.
- Wößmann, Ludger: Gute Bildung schafft wirtschaftlichen Wohlstand: Bildung aus bildungsökonomischer Perspektive. In: Forschung & Lehre. H. 10. 2012, S. 792-794. URL: <https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/beitrag/gute-bildung-schafft-wirtschaftlichen-wohlstand-bildung-aus-bildungs-konomischer-perspektive> (09.07.23).
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg: Homo educandus: Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, 2014, S. 9-28.

Zirfas, Jörg: Bildung. In: Kade, Jochen; Helsper, Werner; Lüders, Christian; Egloff, Birte; Radtke, Frank-Olaf; Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen: Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2011. Grundriss der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft, 5, S. 13-19.

13. Anhang

13.1. Online-Umfrage

13.1.1. Anschreiben

Serienmail:

Sehr geehrte Dame,
sehr geehrter Herr,

liebe Kollegin,
lieber Kollege,

ich wende mich an Sie mit der Bitte, mich bei einer Studie zum Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken zu unterstützen.

Im Rahmen meines Promotionsvorhabens an der Humboldt-Universität zu Berlin forsche ich zum Bildungsverständnis und -ideal der Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland. Die Ergebnisse meiner Studie sollen Öffentlichen Bibliotheken u. a. dabei helfen, sich im Bildungsbereich weiter profilieren zu können. In diesem Zusammenhang führe ich eine Online-Umfrage unter per Zufallsverfahren ausgewählten Öffentlichen Bibliotheken durch. Die Fragen beziehen sich vor allem auf den Wortgebrauch von Bildung, auf bibliothekarische Angebote und auf den Digitalen Wandel.

Ich möchte Sie darum bitten, sich an dieser Umfrage zu beteiligen. Für genaue Ergebnisse ist es wichtig, dass möglichst viele Menschen an der Befragung teilnehmen.

Das Ausfüllen des Fragebogens wird etwa 30 Minuten in Anspruch nehmen. Die Teilnahme ist möglich bis zum 20.12.22.

hier geht es zum Fragebogen:
→ [Zum Fragebogen](#)

Funktioniert der obige Link nicht korrekt? Dann kopieren Sie bitte folgende URL in die Adresszeile Ihres Browsers:

Informationen zum Ausfüllen des Fragebogens finden Sie direkt auf der Startseite der Online-Umfrage. Dort stehen auch die Hinweise zum Datenschutz (wie auch im unteren Teil dieser Mail).

Gern lasse ich Ihnen die Studienergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt zukommen. Schreiben Sie mir dazu bitte einfach eine kurze Mail.

Für Rückfragen aller Art können Sie mich jederzeit gern unter [\[Redacted\]](#) oder unter [\[Redacted\]](#) kontaktieren!

Sie würden mir mit Ihrer Teilnahme sehr helfen!

Ich hoffe auf Ihre Unterstützung und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Alexandra C. Roth

Ihre Rechte & Hinweise zum Datenschutz

Ihre Teilnahme erfolgt freiwillig. Aus einer Nicht-Teilnahme oder einem Abbruch der Befragung entstehen Ihnen keine Nachteile und Sie müssen dafür auch keine Gründe angeben. Die Erhebung erfolgt ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken und ist anonym. Ihre Angaben werden streng vertraulich und entsprechend den geltenden gesetzlichen datenschutzrechtlichen Bestimmungen behandelt. Auch eine spätere Veröffentlichung der Studienergebnisse erfolgt in anonymisierter Form, sodass kein Rückschluss auf einzelne Personen oder Einrichtungen möglich ist. Um mit Ihnen Kontakt aufzunehmen, wurden E-Mailadressen aus öffentlich zugänglichen Quellen (z. B. Homepage der Bibliothek) verwendet. Sie haben gemäß der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung, Datenübertragbarkeit und auf Widerspruch gegen die weitere Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten. Hierzu nehmen Sie bitte per Mail mit mir Kontakt auf. Die Befragung wird über die Softwarelösung der SoSci Survey GmbH abgewickelt.

Diese E-Mail wird mit SoSci Survey versendet ([Impressum](#)). Fragen zum Datenschutz und zum Inhalt dieser E-Mail beantwortet Ihnen gerne [M.A. Alexandra Corinna Roth](#).

Falls Sie keine weiteren E-Mails über SoSci Survey erhalten möchten, klicken Sie bitte [hier](#).

Vorlage für die Erinnerungsmail bei vorangegangenen telefonischem Kontakt:¹⁶

Betreffzeile: Forschungsprojekt Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken - Bitte um Unterstützung - Erinnerung

Sehr geehrte Dame,
sehr geehrter Herr,

liebe Kollegin,
lieber Kollege,

wie telefonisch besprochen, lade ich Sie hiermit erneut zur Online-Umfrage zum Thema „Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland“ ein. Ich führe diese im Rahmen meines Promotionsvorhabens an der Humboldt-Universität zu Berlin durch. Die Ergebnisse meiner Studie sollen Öffentlichen Bibliotheken u. a. dabei helfen, sich im Bildungsbereich weiter profilieren zu können.

Mit Ihrer Teilnahme würden Sie mir sehr helfen, aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten und die Qualität der Studie zu verbessern!

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert voraussichtlich nicht länger als 30 Minuten und ist bis zum 20.12.22 möglich. Die Erhebung erfolgt selbstverständlich anonym (s. Datenschutzhinweise unten).
Den Fragebogen zum Ausfüllen finden Sie unter diesem Link:

(Den Link aus meiner Mail vom 15.11.22 können Sie ignorieren, dieser ist nicht mehr gültig).

Für Rückfragen aller Art können Sie mich jederzeit gern unter [REDACTED] oder unter [REDACTED] kontaktieren!

Sie würden mir mit Ihrer Teilnahme sehr helfen!

Ich hoffe auf Ihre Unterstützung und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Alexandra C. Roth

Ihre Rechte & Hinweise zum Datenschutz

Ihre Teilnahme erfolgt freiwillig. Aus einer Nicht-Teilnahme oder einem Abbruch der Befragung entstehen Ihnen keine Nachteile und Sie müssen dafür auch keine Gründe angeben. Die Erhebung erfolgt ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken und ist anonym. Ihre Angaben werden streng vertraulich und entsprechend den geltenden gesetzlichen datenschutzrechtlichen Bestimmungen behandelt. Auch eine spätere Veröffentlichung der Studienergebnisse erfolgt in anonymisierter Form, sodass kein Rückschluss auf einzelne Personen oder Einrichtungen möglich ist. Um mit Ihnen Kontakt aufzunehmen, wurden E-Mailadressen aus öffentlich zugänglichen Quellen (z. B. Homepage der Bibliothek) verwendet. Sie haben gemäß der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung, Datenübertragbarkeit und auf Widerspruch gegen die weitere Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten. Hierzu nehmen Sie bitte per Mail mit mir Kontakt auf. Die Befragung wird über die Softwarelösung der SoSci Survey GmbH (<https://www.soscisurvey.de/de/contact>) abgewickelt.

¹⁶ Auf den Satz „den Fragebogen zum Ausfüllen finden Sie unter diesem Link“ folgte die Angabe des persönlichen Zugangscodes. Gleiches gilt für die Vorlage bei erfolgloser telefonischer Kontaktaufnahme. Zum Teil wurden die Vorlagen abgewandelt, so etwa, indem in der Betreffzeile eine konkrete Ansprechperson in der angeschriebenen Bibliothek benannt wurde. In einigen Fällen, beispielsweise beim Versenden eines Zugangscodes, wenn eine Einrichtung von sich aus meldete, dass ein Teilnahmelink nicht mehr funktionierte, wurde nicht auf die Mailvorlagen zurückgegriffen, sondern ein individueller Text verschickt.

Vorlage für die Erinnerungsmail bei erfolgloser telefonischer Kontaktaufnahme:

Betreffzeile: Forschungsprojekt Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken - Bitte um Unterstützung – Erinnerung

Sehr geehrte Dame,
sehr geehrter Herr,

liebe Kollegin,
lieber Kollege,

vor einiger Zeit habe ich Sie zur Online-Umfrage zum Thema „Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland“ eingeladen. Ich führe diese im Rahmen meines Promotionsvorhabens an der Humboldt-Universität zu Berlin durch. Die Ergebnisse meiner Studie sollen Öffentlichen Bibliotheken u. a. dabei helfen, sich im Bildungsbereich weiter profilieren zu können.

Da ich bisher keine Rückmeldung von Ihnen erhalten habe, möchte ich Sie erneut bitten, den Fragebogen auszufüllen. Sie würden mir dadurch wirklich sehr helfen, aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten und die Qualität der Studie zu verbessern!

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert voraussichtlich nicht länger als 30 Minuten und ist bis zum 20.12.22 möglich. Die Erhebung erfolgt selbstverständlich anonym (s. Datenschutzhinweise unten).
Den Fragebogen zum Ausfüllen finden Sie unter diesem Link:

(Den Link aus meiner Mail vom 15.11.22 können Sie ignorieren, dieser ist nicht mehr gültig).

Für Rückfragen aller Art können Sie mich jederzeit gern unter [REDACTED] oder unter [REDACTED] kontaktieren!

Sie würden mir mit Ihrer Teilnahme sehr helfen!

Ich hoffe auf Ihre Unterstützung und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Alexandra C. Roth

Ihre Rechte & Hinweise zum Datenschutz

Ihre Teilnahme erfolgt freiwillig. Aus einer Nicht-Teilnahme oder einem Abbruch der Befragung entstehen Ihnen keine Nachteile und Sie müssen dafür auch keine Gründe angeben. Die Erhebung erfolgt ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken und ist anonym. Ihre Angaben werden streng vertraulich und entsprechend den geltenden gesetzlichen datenschutzrechtlichen Bestimmungen behandelt. Auch eine spätere Veröffentlichung der Studienergebnisse erfolgt in anonymisierter Form, sodass kein Rückschluss auf einzelne Personen oder Einrichtungen möglich ist. Um mit Ihnen Kontakt aufzunehmen, wurden E-Mailadressen aus öffentlich zugänglichen Quellen (z. B. Homepage der Bibliothek) verwendet. Sie haben gemäß der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung, Datenübertragbarkeit und auf Widerspruch gegen die weitere Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten. Hierzu nehmen Sie bitte per Mail mit mir Kontakt auf. Die Befragung wird über die Softwarelösung der SoSci Survey GmbH (<https://www.soscisurvey.de/de/contact>) abgewickelt.

13.1.2. Fragebogen

WK01 (Seite 1):

Willkommen!

Sehr geehrte Dame,
sehr geehrter Herr,

liebe Kollegin,
lieber Kollege,

vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, an dieser Befragung zum Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken teilzunehmen!

Ich führe diese Befragung im Rahmen meiner Dissertation mit dem Titel „Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland“ an der Humboldt-Universität zu Berlin durch. Ich möchte herausfinden, was Öffentliche Bibliotheken mit dem Begriff „Bildung“ verbinden. Die Ergebnisse der Studie sollen Öffentlichen Bibliotheken u. a. dabei helfen, sich im Bildungsbereich weiter profilieren zu können. Gern lasse ich Ihnen die Studienergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt zukommen. Schreiben Sie mir dazu bitte einfach eine kurze [Mail](#).

Das Ausfüllen des Fragebogens wird etwa **30 Minuten** in Anspruch nehmen. Die Teilnahme ist möglich bis zum **20.12.22**.

Bitte füllen Sie den Fragebogen vollständig aus und beantworten Sie die Fragen so spontan wie möglich. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten! Fehlende Informationen müssen Sie nicht extra ermitteln. Bitte versuchen Sie bei den Antworten, den Standpunkt Ihrer Bibliothek bzw. Ihres Bibliothekssystems, wenn Sie an ein solches angeschlossen sind, darzustellen.

Sollten Sie die Befragung unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt an derselben Stelle fortsetzen wollen, so ist dies jederzeit möglich (Schaltfläche „Befragung unterbrechen“ am Seitenende).

Auf der folgenden Seite finden Sie Hinweise zu Ihren Rechten sowie zum Datenschutz.

Für Rückfragen aller Art können Sie mich jederzeit gern [kontaktieren](#).

Ich bedanke mich für Ihre Zeit und Ihre Unterstützung!

Alexandra C. Roth

[Weiter](#)

[Befragung unterbrechen](#)

[Abbrechen und alle Angaben löschen](#)

[M.A. Alexandra Corinna Roth](#), Humboldt-Universität zu Berlin – 2022
[Impressum](#)

WK02 (Seite 2):

0% ausgefüllt

Ihre Rechte & Hinweise zum Datenschutz

Ihre Teilnahme erfolgt freiwillig. Aus einer Nicht-Teilnahme oder einem Abbruch der Befragung entstehen Ihnen keine Nachteile und Sie müssen dafür auch keine Gründe angeben. Die Erhebung erfolgt ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken und ist anonym. Ihre Angaben werden vertraulich und entsprechend den geltenden gesetzlichen datenschutzrechtlichen Bestimmungen behandelt. Auch eine spätere Veröffentlichung der Studienergebnisse erfolgt in anonymisierter Form, sodass kein Rückschluss auf einzelne Personen oder Einrichtungen möglich ist. Um mit Ihnen Kontakt aufzunehmen, wurden E-Mailadressen aus öffentlich zugänglichen Quellen (z. B. Homepage der Bibliothek) verwendet. Sie haben gemäß der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung, Datenübertragbarkeit und auf Widerspruch gegen die weitere Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten. Hierzu nehmen Sie bitte per Mail mit mir Kontakt auf. Die Befragung wird über die Softwarelösung der SoSci Survey GmbH abgewickelt.

Sind Sie damit einverstanden, unter den geschilderten Bedingungen an dieser Befragung teilzunehmen?

Nein, ich möchte an der Befragung nicht teilnehmen

Ja, ich möchte an der Befragung teilnehmen

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

[M.A. Alexandra Corinna Roth](#), Humboldt-Universität zu Berlin – 2022

[Impressum](#)

WK03 (Seite 3): Screenout bei Auswahl der Antwortoption „Nein, ich möchte an der Befragung nicht teilnehmen“ bei WK02:

5% ausgefüllt

Auf Wiedersehen!

Sie haben sich entschieden, an dieser Befragung nicht teilzunehmen. Sie können dieses Fenster jetzt schließen.

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

[M.A. Alexandra Corinna Roth](#), Humboldt-Universität zu Berlin – 2022

[Impressum](#)

RE01 (Seite 4): Wie auch die folgenden Seiten: Anzeige bei Auswahl der Antwortoption „Ja, ich möchte an der Befragung teilnehmen“ bei WK02:

10% ausgefüllt

Zu Anfang eine Frage zur Relevanz von Bildung in Ihrer Bibliothek: Würden Sie sagen, dass Bildung bei Ihnen eher ein unwichtiges oder eher ein wichtiges Handlungsfeld ist? (Unter „Handlungsfeldern“ verstehe ich Bereiche, in denen eine Bibliothek tätig ist und Angebote erbringt). (Bitte nur eine Antwort auswählen).

- Unwichtig, keine oder wenig Relevanz
- Einigermaßen relevant
- Wichtig, große Relevanz

Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

[M.A. Alexandra Corinna Roth](#), Humboldt-Universität zu Berlin – 2022
[Impressum](#)

BE01 (Seite 5):

15% ausgefüllt

Öffentliche Bibliotheken beschreiben ihre Funktionen, Handlungsfelder usw. manchmal in Flyern, auf einer Homepage usw. Verwenden Sie den Begriff Bildung in der Kommunikation nach außen, z. B. im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit oder gegenüber Ihrem Träger?

- Nein
- Ja

Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

[M.A. Alexandra Corinna Roth](#), Humboldt-Universität zu Berlin – 2022
[Impressum](#)

BE02 und BE03 (Seite 6): Anzeige bei Auswahl der Antwortoption „Ja“ bei BE01:

20% ausgefüllt

In welchem Sinn verwenden Sie den Bildungsbegriff in der Kommunikation nach außen, z. B. im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit oder gegenüber Ihrem Träger? Bitte wählen Sie dafür in jeder der unten stehenden Zeilen die passende Antwort aus.

Wir verwenden den Begriff Bildung in der Kommunikation nach außen...

	Nie oder selten	Gelegentlich	Oft	Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen
in Bezug auf formale Bildung (Schulbildung usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in Bezug auf Wissen im allerweitesten Sinne (Sachwissen, erlernte Fähigkeiten und Fertigkeiten, Qualifikationen, Kompetenzen usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in Bezug auf Charaktereigenschaften von Personen (Wertmaßstäbe usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
als übergeordneten Sammelbegriff für die o. g. Aspekte (d. h. als Begriff, der formale Qualifikationen, Wissen und Charakterzüge gleichermaßen umfasst)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sonstiges:

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

M.A. Alexandra Corinna Roth, Humboldt-Universität zu Berlin – 2022
[Impressum](#)

PR01 und PR02 (Seite 7):

25% ausgefüllt

Nun zum Profil Ihrer Bibliothek: Öffentliche Bibliotheken können verschiedene Funktionen und Rollen innehaben. Einige davon sind nachfolgend aufgelistet. Bitte geben Sie für jede Zeile an, inwiefern Ihre Bibliothek diese Funktionen und Rollen wahrnimmt.

Unsere Bibliothek dient als...

	Überhaupt nicht	Kaum	Teils / teils	Stark	Sehr stark	Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen
Anregungs- und Inspirationsraum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Begegnungsort	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum für kulturelle Ausdrucksmöglichkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inстанz zur Förderung von Grundfähigkeiten (z. B. Lesen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inстанz zur Stärkung von Kompetenzen im digitalen Bereich (z. B. Medienkompetenz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kreativwerkstatt bzw. Makerspace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernzentrum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ort der Inklusion (z. B. Inklusion von Migrant*innen, mobilitätseingeschränkten Personen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ort für Erholung und Entspannung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ort für Spaß, Spiel und Unterhaltung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partnerin für Einrichtungen des Bildungswesens (z. B. Schulen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plattform für Diskurs und Austausch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützerin der Persönlichkeitsentwicklung der Menschen in der Kommune	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zentrum für vielfältige Medienangebote	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zentrum für vielfältige Wissens- und Informationsressourcen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges	<input type="text"/>					

Weiter

Befragung unterbrechen Abbrechen und alle Angaben löschen

M.A. Alexandra Corinna Roth, Humboldt-Universität zu Berlin – 2022
[Impressum](#)

OR01 (Seite 8):

30% ausgefüllt

Es gibt ja verschiedene Vorgehensweisen, um das Handlungsfeld „Bildung“ zu gestalten. Konkret auf Ihre Bibliothek bezogen: Woran orientieren Sie sich, um z. B. festzulegen, welche Bildungsangebote Sie erbringen wollen? (Mit „Bildungsangebote“ meine ich alle Angebote und Leistungen, die Ihrer Ansicht nach zum Handlungsfeld „Bildung“ gehören). (Sie können mehrere Antworten angeben).

Bei der Gestaltung des Handlungsfeldes „Bildung“ orientieren wir uns an...

- Anregungen aus unserem Bibliotheksteam
- Ansprüchen unseres Trägers
- Bedürfnissen der Menschen in der Stadt / Gemeinde
- Best-Practice-Beispielen aus anderen Bibliotheken
- Fachliteratur der Bibliothekswissenschaft
- Fachliteratur zur Bildungstheorie bzw. -philosophie
- pädagogischer Fachliteratur
- unserem Leitbild
- Sonstiges

- Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen
- Unsere Bibliothek erbringt keine Bildungsangebote

Weiter

Befragung unterbrechen Abbrechen und alle Angaben löschen

[M.A. Alexandra Corinna Roth](#), Humboldt-Universität zu Berlin – 2022
[Impressum](#)

BP01 und BP02 (Seite 9):

35% ausgefüllt

Jetzt eine Frage zum Angebotsspektrum Öffentlicher Bibliotheken. Unten sehen Sie einige Angebote und Leistungen, die eine Öffentliche Bibliothek erbringen kann. Bitte geben Sie für jedes dieser Beispiele an, inwiefern Sie – als Fachexpert*in Ihrer Bibliothek – diesen das Potenzial zuschreiben, Bildung zu unterstützen.

(Für Ihre Einschätzung ist es unerheblich, ob bzw. welche der aufgelisteten Angebote und Leistungen Ihre Bibliothek tatsächlich erbringt).

	Geringes Bildungspotenzial	Mittleres Bildungspotenzial	Großes Bildungspotenzial	Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen	Gehört nicht in den Bildungsbereich
Arbeitsplätze (z. B. zum Lernen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufenthaltsräume	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auskunftstätigkeiten (z. B. an der Info-Theke)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beratungstätigkeiten (z. B. Literaturempfehlungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informationsressourcen und Medien zur Wissensvermittlung (digital)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informationsressourcen und Medien zur Wissensvermittlung (physisch)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interkulturelle Bibliotheksarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kulturarbeit (z. B. Lesekreise, Ausstellungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medien für Unterhaltung und Freizeit (digital)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medien für Unterhaltung und Freizeit (physisch)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pädagogische Angebote (z. B. Schulungen, Projekte, bestimmte Veranstaltungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sonstiges

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

M.A. Alexandra Corinna Roth, Humboldt-Universität zu Berlin – 2022

[Impressum](#)

BV01 und BV02 (Seite 10):

40% ausgefüllt

Von Bildung ist in ganz unterschiedlichen Kontexten die Rede. Unten sehen Sie einige Aspekte, die manchmal in einen Zusammenhang mit Bildung gebracht werden.

Bitte geben Sie aus Ihrer Sicht als Fachexpert*in Ihrer Bibliothek für jede Zeile an, inwiefern diese Aspekte zu Bildung gehören.

Zu Bildung gehört / gehören:

	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Teils / teils	Stimme eher zu	Stimme stark zu	Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen
Aufmerksamkeit für aktuelle Entwicklungen in Politik, Wirtschaft usw.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ethisch-moralische Prinzipien und Wertmaßstäbe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formale Bildung (Schulbildung, Weiterbildung usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gepflegte Ausdrucksweise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gute Manieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kenntnisse zu klassischen Kulturgütern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetenzen (z. B. Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Informationskompetenz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lebenserfahrung, menschliche Reife	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lebenspraktische Fähigkeiten (z. B. Hauswirtschaften können)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leistungsbereitschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitmenschlichkeit (Mitgefühl, Solidarität, Güte, Toleranz usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualifikationen für den Beruf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbstbestimmung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbstverwirklichung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skepsis, Kritik und Reflexivität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umfangreiches Sachwissen in verschiedensten Bereichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Urteilkraft (z. B. Fähigkeit zur Meinungsbildung, Fähigkeit, Situationen einschätzen und danach handeln zu können)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verantwortungsbewusstsein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterentwicklung der Persönlichkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sonstiges

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

TR01 (Seite 11):

45% ausgefüllt

Als Nächstes eine Frage zur Trägerschaft Ihrer Bibliothek: Ist es Ihrem Träger eher nicht so wichtig oder eher wichtig, dass Ihre Bibliothek Angebote im Handlungsfeld „Bildung“ erbringt? (Bitte nur eine Antwort auswählen).

Dem Träger sind Bildungsangebote der Bibliothek...

- Eher nicht wichtig
- Eher wichtig

Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

M.A. Alexandra Corinna Roth, Humboldt-Universität zu Berlin – 2022
[Impressum](#)

TR02 (Seite 12):

50% ausgefüllt

Ist es Ihrem Träger eher nicht so wichtig oder eher wichtig, dass Ihre Bibliothek Kompetenzen im digitalen Bereich fördert (z. B. durch das Angebot von Informationskompetenz-Schulungen)? (Bitte nur eine Antwort auswählen).

Dem Träger ist die Förderung von Kompetenzen im digitalen Bereich...

- Eher nicht wichtig
- Eher wichtig

Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

M.A. Alexandra Corinna Roth, Humboldt-Universität zu Berlin – 2022
[Impressum](#)

TR03 (Seite 13): Keine Anzeige bei Auswahl der Antwortoption „Unsere Bibliothek erbringt keine Bildungsangebote bei OR01:

55% ausgefüllt

Eine Bibliothek kann sich bei der Gestaltung ihrer Bildungsangebote mehr oder weniger stark nach den Vorstellungen der jeweiligen Trägerschaft richten. Wie ist das in Ihrer Bibliothek? (Bitte nur eine Antwort auswählen).

- Wir richten unsere Bildungsangebote nicht an den Vorstellungen unseres Trägers aus
 - Wir richten unsere Bildungsangebote teilweise an den Vorstellungen unseres Trägers aus
 - Wir richten unsere Bildungsangebote stark an den Vorstellungen unseres Trägers aus
-
- Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen
 - Unser Träger hat keine Vorstellungen, an denen wir uns ausrichten könnten

Weiter

Befragung unterbrechen Abbrechen und alle Angaben löschen

[M.A. Alexandra Corinna Roth](#), Humboldt-Universität zu Berlin – 2022
[Impressum](#)

TR04 (Seite 14): Keine Anzeige bei Auswahl der Antwortoption „Unsere Bibliothek erbringt keine Bildungsangebote bei OR01:

60% ausgefüllt

Informieren Sie Ihren Träger über die Bildungsangebote Ihrer Bibliothek (z. B. über die Inhalte der Angebote, Ihre Zielgruppen, Schwerpunkte etc.)? (Bitte nur eine Antwort auswählen).

- Nein
 - Ja, meistens auf Anfrage
 - Ja, meistens aktiv von unserer Seite aus
-
- Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen

Weiter

Befragung unterbrechen Abbrechen und alle Angaben löschen

[M.A. Alexandra Corinna Roth](#), Humboldt-Universität zu Berlin – 2022
[Impressum](#)

WI01 und WI02 (Seite 15):

85% ausgefüllt

Kommen wir nun zur Bedeutung von Bildung. Man kann unterschiedlicher Auffassung sein, was Bildung bewirkt und was nicht.

Aus Ihrer Sicht als Fachexpert*in Ihrer Bibliothek: Wie beurteilen Sie die Bedeutung von Bildung für den einzelnen Menschen? Geben Sie dafür bitte bei jeder der folgenden Aussagen den Grad Ihrer Zustimmung an.

	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Teils / teils	Stimme eher zu	Stimme stark zu	Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen
Bildung ermöglicht Selbstbestimmung (z. B. im Denken oder Handeln)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildung ist wichtig, um (individuelle) Probleme zu lösen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildung ist wichtig, um mit den Herausforderungen des Digitalen Wandels (z. B. Datenschutz, Informationsfülle) umgehen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildung ist wichtig, um mit der Komplexität der Gegenwartsgesellschaft (z. B. komplizierte wirtschaftliche Verflechtungen durch Globalisierung) umgehen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildung verhilft zu Lebensfreude	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildung verhilft zu Selbstentfaltung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch Bildung verlieren Menschen oft ihre Bodenständigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch Bildung werden Menschen oft eitel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für Bildung muss man viele Ressourcen einsetzen (Zeit, Geld usw.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gebildete Menschen müssen mehr leisten als weniger gebildete Menschen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gebildete Menschen müssen mehr Verantwortung tragen als weniger gebildete Menschen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildung entscheidet über den sozialen Status des einzelnen Menschen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildung entscheidet über Lebenschancen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildung entscheidet über Teilhabe-Möglichkeiten (z. B. am politischen Geschehen oder an der Kultur)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Bedeutung von Bildung wird oft übertrieben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sonstiges

Weiter

[Befragung unterbrechen](#) [Abbrechen und alle Angaben löschen](#)

M.A. Alexandra Corinna Roth, Humboldt-Universität zu Berlin – 2022
[Impressum](#)

WI03 und WI04 (Seite 16):

70% ausgefüllt

Bitte schätzen Sie als Nächstes die Bedeutung von Bildung für die Gesamtgesellschaft ein. Geben Sie dazu bei jeder der folgenden Aussagen an, inwieweit Sie diesen zustimmen.

	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Teils / teils	Stimme eher zu	Stimme stark zu	Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen
Bildung ist wichtig für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildung ist wichtig, um (gesamtgemeinschaftliche) Probleme zu lösen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildung verbessert das soziale Miteinander	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildung grenzt Angehörige sozialer Gruppierungen voneinander ab	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bildung sorgt für soziale Ungleichheit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Bedeutung von Bildung wird oft übertrieben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sonstiges

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

M.A. Alexandra Corinna Roth, Humboldt-Universität zu Berlin – 2022

[Impressum](#)

DB01 (Seite 17):

75% ausgefüllt

Manchmal ist speziell von „Digitaler Bildung“ die Rede. Nutzen Sie in der Kommunikation nach außen diesen Begriff, z. B. im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit oder gegenüber Ihrem Träger?

Nein

Ja

Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

M.A. Alexandra Corinna Roth, Humboldt-Universität zu Berlin – 2022

[Impressum](#)

DB02 (Seite 18): Anzeige bei Auswahl der Antwortoption „Ja“ bei DB01:

80% ausgefüllt

In welchem Sinn verwenden Sie den Begriff Digitale Bildung in der Kommunikation nach außen, z. B. im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit oder gegenüber Ihrem Träger? (Bitte nur eine Antwort auswählen).

Wir verwenden den Begriff Digitale Bildung in der Kommunikation nach außen...

- meistens in Bezug auf Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien
- meistens in Bezug auf digitale Medien als Lernunterstützung
- meistens in Bezug auf Veränderungsprozesse des Menschen durch digitale Medien (z. B. Veränderung von Identitätsvorstellungen durch digitale Medien)
- unterschiedlich, das hängt vom jeweiligen Kontext ab

Sonstiges

Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

M.A. Alexandra Corinna Roth, Humboldt-Universität zu Berlin – 2022

[Impressum](#)

VB01 (Seite 19):

85% ausgefüllt

Zum Abschluss bitte ich Sie noch um eine formale Angabe zu Ihrer Bibliothek. Wie für den Rest des Fragebogens gilt auch hier: Ihre Antworten bleiben anonym und dienen lediglich Forschungszwecken!

Bitte geben Sie an, wie groß das Einzugsgebiet ist, das Ihre Bibliothek bzw. Ihr Bibliothekssystem, wenn Sie an ein solches angeschlossen sind, versorgt (bitte nur eine Antwort auswählen).

Versorgungsbereich der Bibliothek:

- unter 50.000 Einwohner*innen
- 50.000 bis unter 100.000 Einwohner*innen
- 100.000 und mehr Einwohner*innen
- Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

M.A. Alexandra Corinna Roth, Humboldt-Universität zu Berlin – 2022

[Impressum](#)

AN01 (Seite 20):

90% ausgefüllt

Möchten Sie mir noch etwas mitteilen?

Nein

Ja

Weiter

Befragung unterbrechen

Abbrechen und alle Angaben löschen

[M.A. Alexandra Corinna Roth](#), Humboldt-Universität zu Berlin – 2022
[Impressum](#)

Letzte Seite (Seite 21):

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

[M.A. Alexandra Corinna Roth](#), Humboldt-Universität zu Berlin – 2022
[Impressum](#)

13.1.3. Codebuch

Tab. 24: Codebuch. Quelle: Eigene Darst.

Variablen-codierung	Variablenbezeichnung	Codierung der Variablenausprägungen	Fragetyp
AN01	Anmerkungen	1 = Nein 2 = Ja -9 = Nicht beantwortet	Nominalskala
AN01_02	Ja	Freie Texteingabe	-
BE01	Begriffsverwendung_1	1 = Nein 2 = Ja -1 = Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen -9 = Nicht beantwortet	Nominalskala
BE02_01	in Bezug auf formale Bildung (Schulbildung usw.)	1 = Nie oder selten 2 = Gelegentlich 3 = Oft -1 = Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen -9 = Nicht beantwortet	Ordinalskala
BE02_02	in Bezug auf Wissen im allerweitesten Sinne (Sachwissen, erlernte Fähigkeiten und Fertigkeiten, Qualifikationen, Kompetenzen usw.)		
BE02_03	in Bezug auf Charaktereigenschaften von Personen (Wertmaßstäbe usw.)		
BE02_04	als übergeordneten Sammelbegriff für die o. g. Aspekte (d. h. als Begriff, der formale Qualifikationen, Wissen und Charakterzüge gleichermaßen umfasst)		
BE03_01	Sonstiges	Freie Texteingabe	-
BP01_01	Arbeitsplätze (z. B. zum Lernen)	1 = Geringes Bildungspotenzial 2 = Mittleres Bildungspotenzial 3 = Großes Bildungspotenzial -1 = Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen -2 = Gehört nicht in den Bildungsbereich -9 = Nicht beantwortet	Ordinalskala
BP01_02	Aufenthaltsräume		
BP01_03	Auskunftstätigkeiten (z. B. an der Info-Theke)		
BP01_04	Beratungstätigkeiten (z. B. Literaturempfehlungen)		
BP01_05	Informationsressourcen und Medien zur Wissensvermittlung (digital)		
BP01_06	Informationsressourcen und Medien zur Wissensvermittlung (physisch)		
BP01_07	Interkulturelle Bibliotheksarbeit		
BP01_08	Kulturarbeit (z. B. Lesekreise, Ausstellungen)		
BP01_09	Medien für Unterhaltung und Freizeit (digital)		
BP01_10	Medien für Unterhaltung und Freizeit (physisch)		
BP01_11	Pädagogische Angebote (z. B. Schulungen, Projekte, bestimmte Veranstaltungen)		
BP02_01	Sonstiges	Freie Texteingabe	-
BV01_01	Aufmerksamkeit für aktuelle Entwicklungen in Politik, Wirtschaft usw.	1 = Stimme nicht zu	

BV01_02	Ethisch-moralische Prinzipien und Wertmaßstäbe	2 = Stimme eher nicht zu 3 = Teils / teils 4 = Stimme eher zu 5 = Stimme stark zu -1 = Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen -9 = Nicht beantwortet	Ordinalskala
BV01_03	Formale Bildung (Schulbildung, Weiterbildung usw.)		
BV01_04	Gepflegte Ausdrucksweise		
BV01_05	Gute Manieren		
BV01_06	Kenntnisse zu klassischen Kulturgütern		
BV01_07	Kompetenzen (z. B. Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Informationskompetenz)		
BV01_08	Lebenserfahrung, menschliche Reife		
BV01_09	Lebenspraktische Fähigkeiten (z. B. Hauswirtschaften können)		
BV01_10	Leistungsbereitschaft		
BV01_11	Mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse		
BV01_12	Mitmenschlichkeit (Mitgefühl, Solidarität, Güte, Toleranz usw.)		
BV01_13	Qualifikationen für den Beruf		
BV01_14	Selbstbestimmung		
BV01_15	Selbstverwirklichung		
BV01_16	Skepsis, Kritik und Reflexivität		
BV01_17	Umfangreiches Sachwissen in verschiedensten Bereichen		
BV01_18	Urteilkraft (z. B. Fähigkeit zur Meinungsbildung, Fähigkeit, Situationen einschätzen und danach handeln zu können)		
BV01_19	Verantwortungsbewusstsein		
BV01_20	Weiterentwicklung der Persönlichkeit		
BV02_01	Sonstiges		
DB01	Digitale_Bildung_1	1 = Nein 2 = Ja -1 = Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen -9 = Nicht beantwortet	Nominalskala
DB02	Digitale_Bildung_2	1 = meistens in Bezug auf Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien 2 = meistens in Bezug auf digitale Medien als Lernunterstützung 3 = meistens in Bezug auf Veränderungsprozesse des Menschen durch digitale Medien (z. B. Veränderung von Identitätsvorstellungen durch digitale Medien) 4 = unterschiedlich, das hängt vom jeweiligen Kontext ab	

		5 = Sonstiges -1 = Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen -9 = Nicht beantwortet	
DB02_05	Sonstiges	Freie Texteingabe	-
OR01	Orientierungsmöglichkeiten (Ausweichoption negativ oder Anzahl ausgewählter Optionen)	-1 = Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen -2 = Unsere Bibliothek erbringt keine Bildungsangebote	Nominalskala
OR01_01	Anregungen aus unserem Bibliotheksteam	Mehrfachauswahl möglich. 1 = nicht gewählt 2 = ausgewählt	
OR01_02	Ansprüchen unseres Trägers		
OR01_03	Bedürfnissen der Menschen in der Stadt / Gemeinde		
OR01_04	Best-Practice-Beispielen aus anderen Bibliotheken		
OR01_05	Fachliteratur der Bibliothekswissenschaft		
OR01_06	Fachliteratur zur Bildungstheorie bzw. -philosophie		
OR01_07	pädagogischer Fachliteratur		
OR01_08	unserem Leitbild		
OR01_09	Sonstiges		
OR01_09a	Sonstiges	Freie Texteingabe	-
PR01_01	Anregungs- und Inspirationsraum	1 = Überhaupt nicht 2 = Kaum 3 = Teils / teils 4 = Stark 5 = Sehr stark -1 = Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen -9 = Nicht beantwortet	Ordinalskala
PR01_02	Begegnungsort		
PR01_03	Forum für kulturelle Ausdrucksmöglichkeiten		
PR01_04	Inстанz zur Förderung von Grundfähigkeiten (z. B. Lesen)		
PR01_05	Inстанz zur Stärkung von Kompetenzen im digitalen Bereich (z. B. Medienkompetenz)		
PR01_06	Kreativwerkstatt bzw. Makerspace		
PR01_07	Lernzentrum		
PR01_08	Ort der Inklusion (z. B. Inklusion von Migrant*innen, mobilitätseingeschränkten Personen)		
PR01_09	Ort für Erholung und Entspannung		
PR01_10	Ort für Spaß, Spiel und Unterhaltung		
PR01_11	Partnerin für Einrichtungen des Bildungswesens (z. B. Schulen)		
PR01_12	Plattform für Diskurs und Austausch		
PR01_13	Unterstützerin der Persönlichkeitsentwicklung der Menschen in der Kommune		
PR01_14	Zentrum für vielfältige Medienangebote		
PR01_15	Zentrum für vielfältige Wissens- und Informationsressourcen		
PR02_01	Sonstiges	Freie Texteingabe	-

RE01	Relevanz	1 = Unwichtig, keine oder wenig Relevanz 2 = Einigermaßen relevant 3 = Wichtig, große Relevanz -1 = Keine Angabe, kann ich nicht beurteilen -9 = Nicht beantwortet	Ordinalskala
TR01	Trägerschaft_1	1 = Eher nicht wichtig 2 = Eher wichtig -1 = Keine Angabe, kann ich nicht beurteilen -9 = Nicht beantwortet	Ordinalskala
TR02	Trägerschaft_2	1 = Eher nicht wichtig 2 = Eher wichtig -1 = Keine Angabe, kann ich nicht beurteilen -9 = Nicht beantwortet	
TR03	Trägerschaft_3	1 = Wir richten unsere Bildungsangebote nicht an den Vorstellungen unseres Trägers aus 2 = Wir richten unsere Bildungsangebote teilweise an den Vorstellungen unseres Trägers aus 3 = Wir richten unsere Bildungsangebote stark an den Vorstellungen unseres Trägers aus -1 = Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen -2 = Unser Träger hat keine Vorstellungen, an denen wir uns ausrichten könnten -9 = Nicht beantwortet	
TR04	Trägerschaft_4	1 = Nein 2 = Ja, meistens auf Anfrage 3 = Ja, meistens aktiv von unserer Seite aus	Nominalskala

		-1 = Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen -9 = Nicht beantwortet	
VB01	Versorgungsbereich	1 = unter 50.000 Einwohner*innen 2 = 50.000 bis unter 100.000 Einwohner*innen 3 = 100.000 und mehr Einwohner*innen -1 = Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen -9 = Nicht beantwortet	Ordinalskala
WI01_01	Bildung ermöglicht Selbstbestimmung (z. B. im Denken oder Handeln)	1 = Stimme nicht zu 2 = Stimme eher nicht zu 3 = Teils / teils 4 = Stimme eher zu 5 = Stimme stark zu -1 = Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen -9 = Nicht beantwortet	Ordinalskala
WI01_02	Bildung ist wichtig, um (individuelle) Probleme zu lösen		
WI01_03	Bildung ist wichtig, um mit den Herausforderungen des Digitalen Wandels (z. B. Datenschutz, Informationsfülle) umgehen zu können		
WI01_04	Bildung ist wichtig, um mit der Komplexität der Gegenwartsgesellschaft (z. B. komplizierte wirtschaftliche Verflechtungen durch Globalisierung) umgehen zu können		
WI01_05	Bildung verhilft zu Lebensfreude		
WI01_06	Bildung verhilft zu Selbstentfaltung		
WI01_07	Durch Bildung verlieren Menschen oft ihre Bodenständigkeit		
WI01_08	Durch Bildung werden Menschen oft eitel		
WI01_09	Für Bildung muss man viele Ressourcen einsetzen (Zeit, Geld usw.)		
WI01_10	Gebildete Menschen müssen mehr leisten als weniger gebildete Menschen		
WI01_11	Gebildete Menschen müssen mehr Verantwortung tragen als weniger gebildete Menschen		
WI01_12	Bildung entscheidet über den sozialen Status des einzelnen Menschen		
WI01_13	Bildung entscheidet über Lebenschancen		
WI01_14	Bildung entscheidet über Teilhabe-Möglichkeiten (z. B. am politischen Geschehen oder an der Kultur)		
WI01_15	Die Bedeutung von Bildung wird oft übertrieben		
WI02_01	Sonstiges	Freie Texteingabe	-
WI03_01	Bildung ist wichtig für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit	1 = Stimme nicht zu 2 = Stimme eher nicht zu 3 = Teils / teils 4 = Stimme eher zu 5 = Stimme stark zu	Ordinalskala
WI03_02	Bildung ist wichtig, um (gesamtgesellschaftliche) Probleme zu lösen		
WI03_03	Bildung verbessert das soziale Miteinander		
WI03_04	Bildung grenzt Angehörige sozialer Gruppierungen voneinander ab		
WI03_05	Bildung sorgt für soziale Ungleichheit		
WI03_06	Die Bedeutung von Bildung wird oft übertrieben		

		-1 = Keine Angabe / kann ich nicht beurteilen -9 = Nicht beantwortet	
WI04_01	Sonstiges	Freie Texteingabe	-
WK02	Willkommen_2	1 = Nein, ich möchte an der Befragung nicht teilnehmen 2 = Ja, ich möchte an der Befragung teilnehmen -9 = Nicht beantwortet	Nominalskala

Bei WK01 und WK03 handelt es sich um reine Informationstexte. Sie sind daher in der Liste nicht aufgeführt.

WK02 ist die einzige Frage, die zwingend beantwortet werden musste. Respondent*innen, die den „Weiter“-Button betätigten, ohne sich für eine der angebotenen Optionen, namentlich „Ja, ich möchte an der Befragung teilnehmen“ oder „Nein, ich möchte an der Befragung nicht teilnehmen“ entschieden zu haben, sahen die Fehlermeldung „Bitte beantworten Sie auch diese Frage – Ihre Antwort auf die Frage ist für die Studie sehr wichtig“. Eine Weiternavigation zu den Fragen bzw. zum Screenout war also erst möglich, wenn die Teilnahme an der Befragung zugesagt oder abgelehnt wurde.

13.1.4. Dokumentation der Datenaufbereitung und -überprüfung

Tab. 25: Datenaufbereitung und -überprüfung. Quelle: Eigene Darst.

Merkmal bzw. Variable	Vorgehen
Allgemeine Variablen	
CASE	Überprüft, ob jede Interviewnummer nur einmal vorkommt. Da das der Fall war, steht fest, dass nicht fälschlicherweise doppelte Datensätze erzeugt wurden
DEG_TIME	Keine Überprüfung erforderlich, da Zeitangaben aus Datenschutzgründen nur sehr eingeschränkt erhoben wurden
FINISHED	Überprüft, wie viele Teilnehmenden die letzte Seite des Fragebogens erreicht haben (FINISHED = 1). Abzüglich der gelöschten Testläufe trifft dies auf 279 Respondent*innen zu. Löschung abgebrochener Interviews (FINISHED = 0) (ausführlicher s. Kap. 6.5.)
LASTDATA	Keine Überprüfung erforderlich, da dieser Wert aus Datenschutzgründen nicht erhoben wurde
LASTPAGE	Keine Überprüfung erforderlich, da nicht interessiert, welche Seiten im Fragebogen jeweils zuletzt bearbeitet wurden, sondern ob die Umfrage abgeschlossen wurde (s. FINISHED)

MAILSENT	Keine Überprüfung erforderlich, da MAILSENT für die getätigten Datenschutz-Einstellungen zur Anonymisierung der Teilnehmenden nicht zur Verfügung steht und hierfür folglich keine Werte generiert wurden
MAXPAGE	Keine Überprüfung erforderlich (aus demselben Grund wie bei LASTPAGE)
MISSING	MISSING hilft, Fälle zu identifizieren, bei denen der Fragebogen lediglich durchgeklickt wurde (vgl. Leiner 2023b). Dieser Wert lag bei den für die Auswertung verbleibenden Interviews, das heißt nach Löschung der Testläufe etc., stets unter 60 %. Auf das Löschen von Datensätzen aufgrund der Variable MISSING wurde daher verzichtet
MISSREL	Keine Überprüfung erforderlich, da als Indikator für die Sorgfalt beim Ausfüllen MISSING herangezogen wurde
MODE	Überprüft, ob ausschließlich der korrekte Wert „interview“ vorkommt. Da das der Fall war, steht fest, dass nur Datensätze aus der richtigen Umfrage und nicht etwa aus dem Pretest in SPSS importiert wurden
QUESTNR	Überprüft, ob ausschließlich die korrekte Bezeichnung des Fragebogens („FB_final“) vorkommt. Da das der Fall war, steht fest, dass alle Teilnehmenden den Link zur richtigen Umfrage erhalten haben
Q_VIEWER	Keine Überprüfung erforderlich, da die Teilnehmenden nicht die Option hatten, den Fragebogen anzusehen, ohne die einführende Pflichtfrage (WK02) zu beantworten und folglich keine Werte für Q_VIEWER existieren
REF	Keine Überprüfung erforderlich, da hierfür keine Daten vorlagen
SERIAL	Löschung der Fälle, bei denen der Status nicht in „anonymous“ gewechselt hatte (ausführlicher s. Kap. 6.5.)
STARTED	Keine Überprüfung erforderlich, da dieser Wert aus Datenschutzgründen nicht erhoben wurde
TIMEenn	Keine Überprüfung erforderlich, da für diese Variable keine Werte generiert wurden
TIME_RSI	Keine Überprüfung erforderlich, da für diese Variable keine Werte generiert wurden
TIME_SUM	Keine Überprüfung erforderlich, da für diese Variable keine Werte generiert wurden
Variablen bzw. Merkmale der einzelnen Fragebogenseiten	
AN01 – AN01_02	Überprüfung des Texteingabefeldes ¹⁷
BE01	Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen ¹⁸ . Da dies nicht der Fall war, mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
BE02_01 – BE02_04	Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Das war nicht der Fall. Kontrolle, ob die Filterführung funktioniert hat: Für BE02... lagen bis auf eine Ausnahme tatsächlich, wie intendiert, nur Werte vor, wenn BE01 mit „Ja“ (= 2) beantwortet worden war. In einem Fall sind für BE02... Werte hinterlegt, obwohl für BE01 „Nein“ (= 1) angegeben ist. Dies ist kein Fehler, sondern durch die Navigation über den Zurück-Button bedingt (vgl. Leiner 2019): Die teilnehmende Person hatte in diesem Fall die Frage zunächst mit „Ja“ beantwortet, wurde entsprechend auf die Folgefrage weitergeleitet, navigierte dann aber zurück und änderte ihre Antwort in ein „Nein“. Da eine Ergebnisverzerrung hier nicht zu befürchten ist, waren weitere Schritte nicht erforderlich
BE03_01	Überprüfung des Texteingabefeldes. Kontrolle, ob die Filterführung funktioniert hat: Für BE03_01 lagen tatsächlich, wie intendiert, nur Werte vor, wenn BE01 mit „Ja“ (= 2) beantwortet worden war. Daher mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
BP01_01 – BP01_11	Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Da dies nicht der Fall war, mussten keine weiteren Schritte unternommen werden

¹⁷ Relevante Auszüge aus den Texteingabefeldern finden sich in Tabelle 26.

¹⁸ Gemeint sind hier und in der ganzen Tabelle Werte mit Codes, die laut Codebuch (vgl. Kap. 13.1.3.) generell bzw. für die jeweilige Variable nicht vorgesehen sind. Fehlende Werte sind unter anderem durch die Ziffer -9 numerisch oder mit . umgesetzt. Sie gelten daher als Werte mit gültiger Codierung.

BP02_01	Überprüfung des Texteingabefeldes
BV01_01 – BV01_20	Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Da dies nicht der Fall war, mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
BV02_01	Überprüfung des Texteingabefeldes
DB01	Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Da dies nicht der Fall war, mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
DB02	Kontrolle, ob die Filterführung funktioniert hat: Für DB02 lagen bis auf eine Ausnahme tatsächlich, wie intendiert, nur Werte vor, wenn DB01 mit „Ja“ (= 2) beantwortet worden war. In einem Fall ist für DB02 der Wert -9 (= nicht beantwortet) hinterlegt, obwohl DB01 mit „Nein“ (= 1) angegeben ist. Ein Fehler liegt hier allerdings nicht vor (vgl. die Erklärung bei BE02_01 – BE02_04). Da eine Ergebnisverzerrung hier nicht zu befürchten ist, waren weitere Schritte nicht erforderlich. Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Dies war nicht der Fall. Entsprechend waren keine weiteren Schritte erforderlich
DB02_05	Überprüfung des Texteingabefeldes
OR01 – OR01_09a	Überprüfung des Texteingabefeldes. Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Da dies nicht der Fall war, mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
PR01_01 – PR01_15	Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Da dies nicht der Fall war, mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
PR02_01	Überprüfung des Texteingabefeldes
RE01	Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Da dies nicht der Fall war, mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
TR01	Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Da dies nicht der Fall war, mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
TR02	Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Da dies nicht der Fall war, mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
TR03	Kontrolle, ob die Filterführung funktioniert hat: Für TR03 lagen tatsächlich, wie intendiert, nur Werte vor, wenn OR01 nicht mit „Unsere Bibliothek erbringt keine Bildungsangebote“ (= -2) beantwortet worden war. Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Da dies nicht der Fall war, mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
TR04	Kontrolle, ob die Filterführung funktioniert hat: Für TR04 lagen tatsächlich, wie intendiert, nur Werte vor, wenn OR01 nicht mit „Unsere Bibliothek erbringt keine Bildungsangebote“ (= -2) beantwortet worden war. Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Dies war nicht der Fall. Entsprechend mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
VB01	Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Da dies nicht der Fall war, mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
WI01_01 – WI01_15	Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Da dies nicht der Fall war, mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
WI02_01	Überprüfung des Texteingabefeldes
WI03_01 – WI03_06	Anhand der Häufigkeitsverteilung überprüft, ob Werte ohne gültige Codierung vorliegen. Da dies nicht der Fall war, mussten keine weiteren Schritte unternommen werden
WI04_01	Überprüfung des Texteingabefeldes
WK01	Keine Überprüfung erforderlich, da es sich hier um einen reinen Informationstext handelt

WK02	Löschen der Datensätze, bei denen WK02 = 1 und -9 angegeben wurde (= „Nein, ich möchte an der Befragung nicht teilnehmen“ bzw. „Nicht beantwortet“) (ausführlicher s. Kap. 6.5.) Überprüfung, ob bei WK02 = 1 bzw. -9 der Wert für LASTPAGE und MAXPAGE = 2 ist. Dies war stets der Fall. Dadurch ist sichergestellt, dass Personen, die nicht teilnehmen wollten, zum Screenout geführt wurden
WK03	Keine Überprüfung erforderlich, da es sich hier um einen reinen Informationstext (Screenout) handelt

Tab. 26: Ergänzungen aus den Freitextfeldern. Quelle: Eigene Darst.

Merkmal bzw. Variable	Freitexteingaben ¹⁹
AN01_02 (Anmerkungen)	Bibliotheken sorgen für für Chancengleichheit Bildungsauftrag von Bibliotheken Begrenzte Ressourcen Bibliotheken als freiwillige Aufgabe Vieles hängt vom Träger ab Herzensbildung Bildung wird in Kompetenzen aufgegliedert Bildung und Lesen sind wichtig für die Überlebensfähigkeit des Staates Manche Fragen waren schwer zu beantworten
BE03_01 (Verwendung des Bildungsbegriffs)	Außerschulischer Lernort Leseförderung Persönliche Weiterbildung Medienbildung Kulturelle Bildung
DB02_05 (Verwendung des Begriffs der Digitalen Bildung)	Digitale Spaltung bzw. in Bezug auf Senior*innen als Zielgruppe Fortbildungen Fachstellen Internet
OR01_09a (Orientierungsoptionen zur Gestaltung von Bildung als Handlungsfeld)	Lehrpläne Bibliotheksstrategiepapier Anregungen von Schulen etc. Büchereizentrale Förderverein Auftrag

¹⁹ Hier sind nicht sämtliche Freitexteingaben aufgeführt, sondern nur solche mit relevanten Ergänzungen. Es handelt sich hier meist um Zusammenfassungen und Umschreibungen des Gesagten. Zum Teil wurden Aspekte, die verschiedentlich genannt wurden, unter einem Stichpunkt bzw. einem Merkmal subsumiert. Die vollständigen Eintragungen in den Texteingabefeldern können dem Masterdatensatz (digitaler Anhang) entnommen werden.

PR02_01 (Bibliotheksprofil)	Veranstaltungsort Bewahrung des kulturellen Erbes Kinderbibliothek
WI04_01 (gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Bildung)	Bildung wird zwar betont, aber Öffentliche Bibliotheken sind trotzdem schlecht ausgestattet Elitenbildung

Tab. 27: Dokumentation des Umgangs mit Auffälligkeiten. Quelle: Eigene Darst.

Auffälligkeiten	Erklärung und Vorgehen
a) Obwohl Bildung der Bibliothek nicht als relevantes Handlungsfeld gilt (RE01 = 1), füllt sie viele Rollen und Funktionen stark aus (PR01_01 – PR01_15 >= 4), denen sie großes Bildungspotenzial zuschreibt (BP01_01 – BP01_11 = 3)	Es gibt zwei Fälle, bei denen für RE01 = 1 angegeben ist und gleichzeitig bei mindestens einer der Variablen BP01_01 – BP01_11 mit 3 geantwortet wurde. Allerdings hat keine dieser Einrichtungen bei mehr als 50 % der Variablen PR01_01 – PR01_15 mit 4 oder 5 geantwortet. Damit erübrigt sich die Frage, ob viele Leistungen mit Bildungspotenzial verstärkt erbracht werden. Denn diese Bibliotheken nehmen generell nur recht wenige Funktionen oder Aufgaben stärker wahr
b) Die Bibliothek erbringt keine Bildungsangebote (OR01 = -2), obwohl sie viele Rollen und Funktionen stark ausfüllt (PR01_01 – PR01_15 >= 4), denen sie großes Bildungspotenzial zuschreibt (BP01_01 – BP01_11 = 3)	Es gibt drei Fälle, bei denen OR01 = -2 angegeben ist und gleichzeitig bei mindestens einer der Variablen BP01_01 – BP01_11 mit 3 geantwortet wurde. Allerdings hat keine dieser Einrichtungen bei mehr als 50 % bei den Variablen PR01_01 – PR01_15 mit 4 oder 5 geantwortet. Damit erübrigt sich die Frage, ob viele Leistungen mit Bildungspotenzial verstärkt erbracht werden. Denn diese Bibliotheken nehmen generell nur recht wenige Funktionen oder Aufgaben stärker wahr Anmerkung: Umgekehrt ist es kein Widerspruch, wenn eine Bibliothek Bildung als wichtiges Handlungsfeld einstuft (RE01 = 3) und gleichzeitig verstärkt Angebote und Leistungen erbringt (PR01_01 – PR01_15 >= 4), denen sie wenig oder kein Bildungspotenzial zuschreibt (BP01_01 – BP01_11 = 1). Dies bedeutet einfach nur, dass Bildung nicht das einzig wichtige Handlungsfeld einer Einrichtung ist
c) Obwohl dem Träger Bildungsangebote wichtig sind (TR01 = 2), gilt Bildung der Bibliothek nicht als wichtiges Handlungsfeld (RE01 = 1)	-
d) Die Bibliothek erbringt keine Bildungsangebote (OR01 = -2), obwohl diese dem Träger wichtig sind (TR01 = 2)	-
e) Die Bibliothek verwendet den Begriff Bildung (BE02_01 – BE02_04 = 3) für andere Dinge, als sie damit verbindet (BV01_01 – BV01_20 >= 4)	Eine genaue Fallzahl ist hier nicht spezifizierbar. Denn manche Aspekte wie etwa Kompetenzen (BV01_07) oder Wissen (BV01_17) lassen sich sowohl unter zum Beispiel formaler Bildung (BE02_01) oder auch unter Charaktereigenschaften (BE02_03) subsumieren Da hier keinerlei Fehler nachweisbar sind, erfolgten auch keine Löschungen oder Modifikationen von Datensätzen
f) Obwohl die Bibliothek die negativen Aspekte von Bildung betont (wie zum Beispiel WI01_07	Dieses Antwortmuster ist nur auf den ersten Blick ungewöhnlich. Eine naheliegende Erklärung ist, dass Bibliotheken Bildung nicht als absolut positiv, sondern als ambivalent einschätzen. Leistungen in diesem

oder WI01_08 jeweils ≥ 4), gilt ihr Bildung als wichtiges Handlungsfeld (RE01 = 3)	<p>Bereich werden wegen zu erwartender positiver Effekte dennoch erbracht oder weil es den Bedarfen und Wünschen von Nutzer*innen, Gesellschaft, Trägern etc. entspricht</p> <p>Die betroffenen Datensätze wurden folglich weder entfernt noch geändert, da es sich aller Wahrscheinlichkeit nach nicht um Fehler handelt</p> <p>Anmerkung: Aus demselben Grund ist es auch kein Widerspruch, wenn Bibliotheken Angebote und Leistungen erbringen (PR01_01 – PR01_15 ≥ 4), denen sie Bildungspotenzial zuschreiben (BP01_01 – BP01_11 = 3), obwohl sie Bildung auch mit negativen Auswirkungen verbinden (wie zum Beispiel WI01_07 oder WI01_08 ≥ 4)</p>
g) Der Bibliothek zufolge wird die Bedeutung von Bildung häufig übertrieben (WI01_15, WI03_06 jeweils ≥ 4), obwohl sie gleichzeitig deren Auswirkungen als stark einschätzt (WI01_01 – WI01_14, WI03_01 – WI03_05 ≥ 4)	<p>Diese Konstellation ist nur augenscheinlich widersprüchlich. Man kann zum Beispiel Bildung eine große Bedeutung zuschreiben und gleichzeitig der Ansicht sein, dass etwa ihr Nutzen übertrieben wird, so zum Beispiel, wenn Gebildet-Sein als Universallösung für Probleme dargestellt wird</p> <p>Die betroffenen Datensätze wurden folglich weder entfernt noch geändert, da ein Fehler nicht nachweisbar ist</p>
h) Die Bibliothek richtet ihre Bildungsangebote nicht an den Vorstellungen der Trägerschaft aus (TR03 = 1), orientiert sich aber an dessen Ansprüchen bei der Gestaltung von Bildung als Handlungsfeld (OR01_02 = 2)	<p>Diese Konstellation ist nur augenscheinlich widersprüchlich. Eine Bibliothek kann bei der konkreten Gestaltung von Bildungsangeboten relativ autark vorgehen und sich dabei gleichzeitig an prinzipiellen Ansprüchen ihres Trägers, wie zum Beispiel Leistungen im Bildungsbereich in einem adäquaten Kosten-Nutzen-Verhältnis zu erbringen, orientieren</p> <p>Die betroffenen Datensätze wurden folglich weder entfernt noch geändert, da ein Fehler nicht nachweisbar ist</p>
i) Die Bibliothek orientiert sich nicht an den Ansprüchen der Trägerschaft bei der Gestaltung von Bildung als Handlungsfeld (OR01_02 = 1), richtet ihre Bildungsangebote aber an dessen Vorstellungen aus (TR03 ≥ 2)	<p>Diese Konstellation ist nur augenscheinlich widersprüchlich. Eine Möglichkeit ist, dass die Trägerschaft zwar nicht mit konkreten Ansprüchen an die Bibliothek herantritt, jedoch Vorstellungen oder Wünsche zu Angeboten im Bildungsbereich hat, die dann von bibliothekarischer Seite aus aufgegriffen werden</p> <p>Die betroffenen Datensätze wurden folglich weder entfernt noch geändert, da ein Fehler nicht nachweisbar ist</p>
j) Die Bibliothek gibt bei einem integrierten Texteingabefeld einen Kommentar ein, dennoch wird die entsprechende Kategorie als „nicht beantwortet“ (= -9) markiert	<p>Normalerweise markiert SoSci bei integrierten Texteingabefeldern die entsprechende Antwortoption wie zum Beispiel „Ja“ oder „Sonstiges“, sobald ein Kommentar eingetragen wird. Wenn JavaScript deaktiviert ist, funktioniert dieser Automatismus allerdings nicht, was die ungewöhnliche Kombination von -9 und einer Eingabe im Freitextfeld erklärt (vgl. Leiner 2023a)</p>
k) Die Variable CASE beginnt nicht bei Fallnummer 1 und es gibt Lücken zwischen einzelnen Fallnummern.	<p>Es handelt sich hierbei um den Normalfall: „Wann immer jemand den Fragebogen aufruft, wird eine neue Nummer vergeben – klickt die Person nicht auf <i>Weiter</i> [Hervorh. i. Orig.] oder ruft sie den Fragebogen gleich nochmal auf, so entsteht ein leerer Datensatz. Dieser wird standardmäßig automatisch gelöscht. Außerdem werden auch beim Testen des Fragebogens Fall-Nummern vergeben. In der Folge beginnt die Nummerierung meist nicht bei Null und weist Lücken auf“ (Leiner 2023b)</p>

13.2. Experteninterviews

13.2.1. Anschreiben

Vorlage für die Erstkontaktaufnahme mit potenziellen Interviewpartner*innen:²⁰

Betreffzeile: Interviewanfrage: Forschungsprojekt Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken

Sehr geehrte Frau [...], / Sehr geehrter Herr [...],

ich wende mich an Sie mit der Bitte, mich bei einer Studie zum Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken zu unterstützen.

Im Rahmen meines Promotionsvorhabens an der Humboldt-Universität zu Berlin forsche ich zum Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken. Die Ergebnisse der Studie sollen Öffentlichen Bibliotheken u. a. dabei helfen, sich im Bildungsbereich weiter profilieren zu können.

Im Rahmen meines Forschungsprojektes führe ich Interviews mit Menschen, die – so wie Sie – Expertenwissen in Bezug auf Öffentliche Bibliotheken bzw. das Thema Bildung im Öffentlichen Bibliothekswesen besitzen. In den Gesprächen werde ich vor allem auf die Haltung Öffentlicher Bibliotheken bezüglich Bildung und das bibliothekarische Bildungshandeln eingehen. Ich denke, Sie können mir helfen, diese Aspekte besser zu verstehen, da [...].

Das Gespräch wird ca. 1,5 Stunden dauern. Die Ergebnisse werden selbstverständlich nur anonymisiert veröffentlicht. Geplant ist, die Interviews im Zeitraum von Ende März bis Ende Mai 2023 durchzuführen.

Könnten Sie sich vorstellen, sich die Zeit für ein Interview mit mir zu nehmen? Dann würde ich Sie in den nächsten Tagen anrufen, um weitere Details zu besprechen. Ich hoffe sehr, Sie für ein Gespräch gewinnen zu können!

Mit freundlichen Grüßen
Alexandra C. Roth

²⁰ Die Vorlage wurde für alle potenziellen Interviewpartner*innen etwas angepasst. Dies betrifft insbesondere die Anrede und die Begründung, warum davon ausgegangen wurde, dass die angesprochene Person über relevantes Wissen zum Forschungsthema verfügt (s. „Ich denke, Sie können mir helfen, diese Aspekte besser zu verstehen, da“).

Vorlage für die Einladung zum Interview und die informierte Einwilligung:

Betreffzeile: Einladung zum Interview am...

Sehr geehrte Frau [...], / Sehr geehrter Herr [...],

ich danke Ihnen, dass Sie mich bei meinen Promotionsvorhaben unterstützen!
Wie besprochen, lade ich Sie hiermit zu einem Interview am [...] um [...] Uhr
per Zoom ein:


Einladungslink: [...]

Meeting-ID: [...]

Sie müssen Zoom nicht herunterladen, um an dem Interview teilzunehmen,
sondern können dem Meeting über Ihren Browser beitreten.

Im Anhang dieser Mail finden Sie außerdem die informierte Einwilligung, die
auch Informationen zum Datenschutz enthält. Ich bitte Sie, diese zu lesen
und vor dem Interview zu unterschreiben.

Ich bedanke mich bei Ihnen und verbleibe mit freundlichen Grüßen
Alexandra C. Roth

Teilnahme an einem Interview im Rahmen des Forschungsprojekts „Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland“:	
Informationen, Hinweise und Einverständniserklärung	
Forschungsprojekt:	Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland
Verantwortliche für das Forschungsprojekt:	Alexandra C. Roth 
Interviewerin:	Alexandra C. Roth
Ort und Datum des Interviews:	_____
<i>Informationen zum Forschungsprojekt</i>	
<p>Ich möchte Sie bitten, mich bei meinem Promotionsvorhaben zum Thema „Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland“ durch Ihre Expertise zu unterstützen!</p> <p>Ich promoviere am Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. Im Rahmen meines Forschungsprojekts untersuche ich insbesondere, nach welchem Verständnis von „Bildung“ Öffentliche Bibliotheken agieren. Die Ergebnisse der Studie können Öffentliche Bibliotheken z. B. bei der Ausgestaltung ihrer Bildungsangebote unterstützen.</p> <p>Im Rahmen meines Forschungsprojektes führe ich Interviews mit Menschen, die – wie Sie selbst – über Expertenwissen zum Thema Bildung im Öffentlichen Bibliothekswesen verfügen. Durch Ihr Spezialwissen helfen Sie mir dabei, die Haltung der Öffentlichen Bibliotheken und das Bildungshandeln in den Einrichtungen besser zu verstehen. Das Interview wird etwa ein- einhalb Stunden dauern. Gern lasse ich Ihnen die Studienergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt zukommen. Ihre Teilnahme ist selbstverständlich freiwillig!</p> <p>Ich bitte Sie, die folgenden Informationen zum Datenschutz zu lesen. Zum Schluss bitte ich Sie um ihre Unterschrift, wenn Sie dazu bereit sind, sich unter den in diesem Schreiben geschilderten Bedingungen interviewen zu lassen.</p> <p><i>Ihre Rechte und Hinweise zum Datenschutz</i></p> <p>Ihre Daten werden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet. Die Interviews werden digital aufgezeichnet (Video und Audio über die Software Zoom). Diese Aufzeichnungen werden anschließend verschriftlicht, wobei eine Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung erfolgt. Das bedeutet, dass auch bei einer späteren Veröffentlichung der Arbeit keine Rückschlüsse auf konkrete Personen oder Einrichtungen möglich sind. Wenn ich in der Dissertation Textauszüge aus den Interviews verwende, so erfolgt dies ebenfalls in anonymisierter bzw. pseudonymisierter Form. Die Aufzeichnungen werden entsprechend der Regeln guter</p>	
S. 1 von 2	

²¹ Geringfügige Änderungen bzw. Anpassungen wurden vor Versenden an die Interviewpartner*innen vorgenommen. Diese betreffen zum Beispiel das Datum der Unterschrift durch die Forscherin. Die informierte Einwilligung orientiert sich am Leitfaden zum Erstellen von Einverständnis-/Datenschutzerklärungen des Instituts für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin (2021).

wissenschaftlicher Praxis für zehn Jahre¹ passwortgeschützt archiviert. Die anonymisierten bzw. pseudonymisierten Transkripte werden der fertigen Dissertation als Anhang beigelegt. Auf die erhobenen Daten in nicht-anonymisierter / nicht-pseudonymisierter Form bzw. die Aufzeichnungen haben außer mir nur meine beiden Gutachterinnen, Frau Prof. Dr. Vivien Petras (Humboldt-Universität zu Berlin) und Frau Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg), Zugriff. Die Kontaktdaten, die ich für die Organisation des Interviews genutzt habe, werden separat von den Aufzeichnungen bzw. Transkripten abgelegt. Zu diesen Daten habe nur ich Zugang und sie werden ebenfalls nach zehn Jahren gelöscht.

Ihre Teilnahme erfolgt freiwillig. Aus einer Nicht-Teilnahme oder einem Abbruch der Befragung entstehen Ihnen keine Nachteile und Sie müssen dafür auch keine Gründe angeben. Sie haben gemäß der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung, Datenübertragbarkeit und auf Widerspruch gegen die weitere Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten.

Bitte wenden Sie sich bei Fragen und Anliegen an mich (Kontaktdaten s. o.).

Die Datenschutzbeauftragte der Humboldt-Universität zu Berlin ist [REDACTED]
[REDACTED] Sie erreichen sie unter der Anschrift Unter den Linden 6 in 10099 Berlin oder per Mail (datenschutz@uv.hu-berlin.de).

Einverständniserklärung

Ich willige darin ein, im Rahmen des oben genannten Promotionsvorhabens an einem Interview teilzunehmen. Ich habe die oben stehenden Informationen zur Interviewteilnahme erhalten, gelesen und verstanden. Ich bestätige, dass ich die Möglichkeit hatte, hierzu Fragen zu stellen.

Mir ist bekannt, dass meine Teilnahme an diesem Interview und meine Einwilligung zur Verwendung meiner Daten freiwillig sind. Mir ist bewusst, dass ich die Teilnahme verweigern, das Gespräch abbrechen sowie dass ich die Einwilligung widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen und ohne dafür Gründe angeben zu müssen.

Ich willige darin ein, dass das Interview gemäß den oben geschilderten Hinweisen aufgezeichnet, verschriftlicht, anonymisiert bzw. pseudonymisiert, ausgewertet sowie in anonymisierter bzw. pseudonymisierter Form veröffentlicht wird. Ich willige darin ein, dass meine Daten entsprechend der Beschreibung oben verarbeitet und gespeichert werden.

Mir ist bekannt, dass das Original dieser Einverständniserklärung bei der für das Forschungsprojekt verantwortlichen Person liegt. Ich erhalte eine Kopie dieses Schreibens.

Ort, Datum, Unterschrift Interviewerin

Ort, Datum, Unterschrift Interviewte*r

¹ S. hierzu: Döring, Nicola; Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5., überarb., aktual. und erweit. Aufl. Berlin: Springer, 2016, S. 132f.

Informierte Einwilligung bei Durchführung eines Interviews über schriftliche Vorabinformationen und ein telefonisches Nachgespräch:

Teilnahme an einem Interview¹ im Rahmen des Forschungsprojekts „Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland“:

Informationen, Hinweise und Einverständniserklärung

Forschungsprojekt: Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland

Verantwortliche für das Forschungsprojekt: Alexandra C. Roth

Interviewerin: Alexandra C. Roth

Informationen zum Forschungsprojekt

Ich möchte Sie bitten, mich bei meinem Promotionsvorhaben zum Thema „Bildungsverständnis und -ideal Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland“ durch Ihre Expertise zu unterstützen!

Ich promoviere am Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. Im Rahmen meines Forschungsprojekts untersuche ich insbesondere, nach welchem Verständnis von „Bildung“ Öffentliche Bibliotheken agieren. Die Ergebnisse der Studie können Öffentliche Bibliotheken z. B. bei der Ausgestaltung ihrer Bildungsangebote unterstützen.

Im Rahmen meines Forschungsprojektes führe ich Interviews mit Menschen, die – wie Sie selbst – über Expertenwissen zum Thema Bildung im Öffentlichen Bibliothekswesen verfügen. Durch Ihr Spezialwissen helfen Sie mir dabei, die Haltung der Öffentlichen Bibliotheken und das Bildungshandeln in den Einrichtungen besser zu verstehen. Gern lasse ich Ihnen die Studienergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt zukommen. Ihre Teilnahme ist selbstverständlich freiwillig!

Ich bitte Sie, die folgenden Informationen zum Datenschutz zu lesen. Zum Schluss bitte ich Sie um ihre Unterschrift, wenn Sie dazu bereit sind, sich unter den in diesem Schreiben geschilderten Bedingungen interviewen zu lassen.

Ihre Rechte und Hinweise zum Datenschutz

Ihre Daten werden ausschließlich zu Forschungszwecken und anonymisiert bzw. pseudonymisiert verwendet. Das bedeutet, dass auch bei einer späteren Veröffentlichung der Arbeit keine Rückschlüsse auf konkrete Personen oder Einrichtungen möglich sind. Wenn ich in der Dissertation Textauszüge aus den Interviews verwende, so erfolgt dies ebenfalls in anonymisierter bzw. pseudonymisierter Form. Auf die erhobenen Daten in nicht-anonymisierter / nicht-pseudonymisierter Form haben außer mir nur meine beiden Gutachterinnen, Frau Prof. Dr. Vivien Petras (Humboldt-Universität zu Berlin) und Frau Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg), Zugriff. Die Kontaktdaten, die ich für die Organisation des Interviews genutzt habe,

¹ „Interview“ umfasst hier und im Folgenden die erarbeiteten und schriftlich formulierten Antworten der befragten Person sowie ein telefonisches Nachgespräch am _____ diese Informationen betreffend.

werden separat dazu abgelegt. Zu diesen Daten habe nur ich Zugang und sie werden nach zehn Jahren gelöscht.

Ihre Teilnahme erfolgt freiwillig. Aus einer Nicht-Teilnahme oder einem Abbruch der Befragung entstehen Ihnen keine Nachteile und Sie müssen dafür auch keine Gründe angeben. Sie haben gemäß der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung, Datenübertragbarkeit und auf Widerspruch gegen die weitere Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten.

Bitte wenden Sie sich bei Fragen und Anliegen an mich (Kontaktdaten s. o.).

Die Datenschutzbeauftragte der Humboldt-Universität zu Berlin ist [REDACTED]
[REDACTED] Sie erreichen sie unter der Anschrift Unter den Linden 6 in 10099 Berlin oder per Mail (datenschutz@uv.hu-berlin.de).

Einverständniserklärung

Ich willige darin ein, im Rahmen des oben genannten Promotionsvorhabens an einem Interview teilzunehmen. Ich habe die oben stehenden Informationen zur Interviewteilnahme erhalten, gelesen und verstanden. Ich bestätige, dass ich die Möglichkeit hatte, hierzu Fragen zu stellen.

Mir ist bekannt, dass meine Teilnahme an diesem Interview und meine Einwilligung zur Verwendung meiner Daten freiwillig sind. Mir ist bewusst, dass ich die Teilnahme verweigern, das Gespräch abbrechen sowie dass ich die Einwilligung widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen und ohne dafür Gründe angeben zu müssen.

Ich willige darin ein, dass das Interview gemäß den oben geschilderten Hinweisen verschriftlicht, anonymisiert bzw. pseudonymisiert, ausgewertet sowie in anonymisierter bzw. pseudonymisierter Form veröffentlicht wird. Ich willige darin ein, dass meine Daten entsprechend der Beschreibung oben verarbeitet und gespeichert werden.

Mir ist bekannt, dass das Original dieser Einverständniserklärung bei der für das Forschungsprojekt verantwortlichen Person liegt. Ich erhalte eine Kopie dieses Schreibens.

Ort, Datum, Unterschrift Interviewerin

Ort, Datum, Unterschrift Interviewte*r

13.2.2. Leitfaden

Kurzform des Leitfadens, der auf Anfrage zur Vorabinformation an die Interviewpartner*innen versendet wurde:

Leitfaden Experteninterview (Kurzform)

1. Vorabinformationen (Studienhintergrund, informierte Einwilligung etc.)
2. Vorstellung der befragten Expert*innen
3. Bildungshandeln Öffentlicher Bibliotheken
 - Welche Faktoren beeinflussen das Bildungshandeln Öffentlicher Bibliotheken (Angebotsgestaltung und -priorisierung)?
 - (Inwiefern) spielen hierfür die Wirkungen bzw. die Bedeutung, die Öffentliche Bibliotheken Bildung zuschreiben, eine Rolle?
 - (Inwiefern) spielt hierfür die jeweilige Trägerschaft eine Rolle?
 - (Inwiefern) spielt hierfür der Status als „freiwillige Aufgabe“ eine Rolle?
 - Über-/unterschätzen Öffentliche Bibliotheken die Wirksamkeit / Reichweite ihrer Bildungsangebote?
4. Beziehung: Öffentliche Bibliotheken – Bildung
 - Wie lässt sich das Verhältnis von Öffentlichen Bibliotheken und Bildung beschreiben?
 - Welche Faktoren beeinflussen, was Öffentliche Bibliotheken unter „Bildung“ verstehen?
 - (Inwiefern) wird das eigene Bildungsverständnis reflektiert?
 - (Inwiefern) verändert sich das bibliothekarische Bildungsverständnis gegenwärtig?
5. Beziehung: Öffentliche Bibliotheken – Bildung – Digitalisierungsprozesse
 - Was bedeuten Digitalisierungsprozesse für das Bildungshandeln Öffentlicher Bibliotheken?
 - (Inwiefern) verändert sich der bibliothekarische Bildungsauftrag durch Digitalisierungsprozesse?
 - Was bedeutet „Medienbildung“ für Öffentliche Bibliotheken?
6. Nachgespräch

Leitfaden für die Erhebung:

Leitfaden Experteninterview			
Interviewnummer:	Ort des Gesprächs:		
Teilnehmer*in:	Datum des Gesprächs:		
VORABINFORMATIONEN			
Informationen und Hinweise	Notizen	Erledigt?	
1. Vielen Dank, dass Sie sich für dieses Interview Zeit nehmen!		<input type="checkbox"/>	
2. Vorstellung der Forscherin und der Studie		<input type="checkbox"/>	
3. Informationen zum Ablauf und zur voraussichtlichen Dauer des Interviews		<input type="checkbox"/>	
4. Informierte Einwilligung: <ul style="list-style-type: none"> - Informationen zum Forschungskontext - Hinweis auf die Nutzung personenbezogener Daten - Hinweis auf die Freiwilligkeit der Teilnahme am Interview - Hinweis darauf, dass personenbezogene Daten anonymisiert und vertraulich behandelt werden - Einholen der Erlaubnis zur Aufzeichnung des Gesprächs und der Archivierung der Aufnahme (Unterschrift muss vorliegen) 		<input type="checkbox"/>	
5. Gibt es von Ihrer Seite her noch Fragen?		<input type="checkbox"/>	
6. Wenn Sie damit einverstanden sind, starte ich nun die Aufzeichnung (dann: Aufzeichnung via Zoom starten)		<input type="checkbox"/>	
INFORMATIONEN-/ ERHEBUNGSPHASE			
Fragen und Erzählaufforderungen	Antworten	Notizen	Erledigt?
7. Bitte erzählen Sie mir zunächst etwas über sich: Wie sind Sie zu Ihrer Arbeit in oder mit Bibliotheken gekommen? Was hat Sie daran besonders interessiert?			<input type="checkbox"/>
8. Im Fachdiskurs wird immer wieder die Rolle von Öffentlichen Bibliotheken in der Vergangenheit und der Gegenwart thematisiert. Dabei fällt auch das Schlagwort Bildung. Hier interessiert mich Ihre Sicht: Was denken Sie, wovon hängt es ab, ob Öffentliche Bibliotheken Bildungsangebote (= Angebote, von denen Sie sagen würden, dass sie etwas mit Bildung zu tun haben) in ihr Portfolio integrieren bzw. wie diese priorisiert werden?			<input type="checkbox"/>

<p>(Anders formuliert: Was bringt Öffentliche Bibliotheken dazu, Bildungsangebote in ihr Portfolio aufzunehmen – oder eben nicht?)</p>			
<p>9. Sie haben nun bereits verschiedene Faktoren angesprochen, die für die bibliothekarische Gestaltung von Bildungsangeboten ausschlaggebend sein könnten. In diesem Zusammenhang würde mich ein Aspekt besonders interessieren: Denken Sie, dass man in den Bibliotheken Tätigkeiten mit Bildungsbezug möglicherweise eher priorisiert, wenn Bildung als wichtig oder wertvoll eingestuft wird? (= wenn z. B. davon ausgegangen wird, dass Bildung nützlich ist, Gutes bewirkt?)</p>			<input type="checkbox"/>
<p>10. Öffentliche Bibliotheken sind ja immer auch in einen institutionellen Kontext eingebunden. Inwiefern denken Sie, dass die jeweilige Trägerschaft einen Einfluss auf das Bildungshandeln in den Bibliotheken hat?</p>			<input type="checkbox"/>
<p>11. Lassen Sie uns in Bezug auf die Trägerschaft bitte noch einen Aspekt vertiefen: Öffentliche Bibliotheken gelten ja als freiwillige Aufgabe. Spielen Bildungsangebote insofern auch eine Rolle als Mittel der Existenzsicherung? (Anders ausgedrückt: Nutzen Öffentliche Bibliotheken die Relevanz, die Bildung in der Gesellschaft hat, um zu „überleben“, indem sie Bildungsangebote in ihr Portfolio integrieren?) (Betrifft: Gestaltung, Information über das Angebot, speziell auch mit Fokus auf digitale Kompetenzförderung?)</p>			<input type="checkbox"/>
<p>12. Wir haben nun ausgiebig darüber gesprochen, warum Öffentliche Bibliotheken Bildungsangebote machen bzw. priorisieren. Damit stellt sich aber auch die Frage, wie bildungsmächtig Öffentliche Bibliotheken überhaupt sein können. Denken Sie, dass Bibliotheksbeschäftigte ihre Bildungswirksamkeit, also was sie mit ihren Angeboten erreichen können, überschätzen? Oder vielleicht sogar unterschätzen?</p>			<input type="checkbox"/>
<p>13. Bisher hatten wir uns im Gespräch auf die Bibliothekspraxis konzentriert. Ich möchte nun gern auf eine theoretischere Ebene zu sprechen kommen: Wie würden Sie das Verhältnis von Bildung und Öffentlichen Bibliotheken beschreiben, also: Was haben Öffentliche Bibliotheken überhaupt mit Bildung zu tun? (Anders formuliert: Wieso werden Öffentliche Bibliotheken als Bildungseinrichtungen bezeichnet?)</p>			<input type="checkbox"/>

<p>14. Nun kann man ja verschiedener Meinung sein, was Bildung <i>inhaltlich</i> bedeutet. Was denken Sie, wovon hängt es ab, was man in Öffentlichen Bibliotheken unter Bildung versteht? (Anders formuliert: Verstehen Bibliotheksbeschäftigte unter einem „gebildeten Menschen“ dasselbe wie vor 20, 30 Jahren? Wenn nicht, was hat sich hier verändert?)</p>			<input type="checkbox"/>
<p>15. Denken Sie, dass man sich in den Öffentlichen Bibliotheken bewusst macht, dass Bildung unterschiedlich interpretiert werden kann und dass man das eigene Bildungsverständnis reflektiert? Falls ja, auf welcher Ebene findet diese Reflexion statt? (Anders ausgedrückt: Wenn z. B. neue Konzepte wie das der Kompetenz entstehen und als Bildung oder als Teil davon definiert werden – wie z. B. in der PISA-Studie – nimmt man solche Neu- / Umdeutungen bzw. Veränderungen in den Bibliotheken bewusst zur Kenntnis? Falls ja, auf welche Weise? In Gesprächen mit Kolleg*innen? Bei der Diskussion um Leitbilder, Rollen etc.?)</p>			<input type="checkbox"/>
<p>16. Verändert sich das bibliothekarische Bildungsverständnis gegenwärtig? Wenn ja, durch welche Faktoren, z. B. die Digitalisierung?</p>			<input type="checkbox"/>
<p>17. Stichwort Digitalisierung: In der heutigen Zeit wird Bildung oft mit Digitalität in Verbindung gebracht. Es gibt sogar das Schlagwort „Digitale Bildung“. Was denken Sie, was bedeuten Digitalisierungsprozesse für das Bildungshandeln Öffentlicher Bibliotheken? (Z. B.: Ändert sich, welche Bildungsangebote in Öffentliche Bibliotheken gemacht werden oder die Art der Durchführung? Falls ja, inwiefern?)</p>			<input type="checkbox"/>
<p>18. Wenn man über das Bildungshandeln spricht, dann stellt sich ja auch die Frage nach dem bibliothekarischen Bildungsauftrag. Denken Sie, dass sich dieser durch Digitalisierungsprozesse verändert? Falls ja, inwiefern? (Z. B.: Bedeuten Digitalisierungsprozesse, dass Öffentliche Bibliotheken als Einrichtungen für die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten etc. überflüssig werden, da das Internet hier eine stärkere Breitenwirkung hat? Was muss eine Bildungseinrichtung in einer digitalen Gesellschaft leisten? Wissensvermittlung? Kompetenzvermittlung? Etc.)</p>			<input type="checkbox"/>
<p>19. Ich möchte in diesem Zusammenhang noch eine etwas allgemeinere Ebene ansprechen: Wenn im Bibliothekskontext von Digitalisierung die</p>			<input type="checkbox"/>

Rede ist, dann sind damit ja häufig digitale Medien angesprochen. Es fallen dann auch Schlagworte wie Medienbildung. **Was denken Sie, bedeutet Medienbildung für Öffentliche Bibliotheken, was verstehen sie darunter?**

(Z. B.: Wenn in Artikeln aus Fachzeitschriften wie dem BuB von Medienbildung oder Digitaler Bildung die Rede ist, worauf bezieht sich das, was wird von den Leser*innen und den Autor*innen darunter verstanden?)

ABSCHLUSSPHASE

Fragen und Hinweise	Notizen	Erledigt?
20. Möchten Sie noch etwas ergänzen oder haben Sie Fragen?		<input type="checkbox"/>
21. Vielen Dank für das Gespräch! Ich beende jetzt die Aufzeichnung (dann: Aufzeichnung beenden) -> Nachgespräch und Verabschiedung		<input type="checkbox"/>

Notizen zum Kontext:

- Dauer des Gesprächs:
- Störungen:
- Gesprächsbereitschaft:
- Gesamteindruck:

13.2.3. Interviewbericht

Tab. 28: Interviewbericht. Quelle: Eigene Darst.

Inter- viewte*r	Vorinterviewphase	Gesprächsverlauf	Nachinterviewphase
E. 1	Kurzes telefonisches Vorgespräch, in dem insbesondere Informationen zum Forschungsprojekt kommuniziert wurden	Positiv: Es kam zu keinerlei Störungen. Die interviewte Person nahm sich auffallend viel Zeit für das Gespräch	Thematisiert wurde die Problematik des Fachkräftemangels im Bibliothekswesen
E. 2	Kurzform des Leitfadens wurde vorab zugesandt	Positiv: Die interviewte Person hatte sich offenbar viel Mühe damit gegeben, den vorab versandten Leitfaden auszufüllen. Am Ende des telefonischen Nachgesprächs kam es zu einer kurzen Störung durch ein klingelndes Telefon	-
E. 3	Kurzform des Leitfadens wurde vorab zugesandt	Positiv: Es kam nur einmal zu einer kurzen Störung durch ein klingelndes Telefon	Thematisiert wurde die Relevanz von Professionalität bzw. eines Professionsverständnisses
E. 4	Kurzes telefonisches Vorgespräch, in dem insbesondere Informationen zum Forschungsprojekt kommuniziert wurden	Positiv: Es kam nur einmal zu einer kurzen Störung durch ein Problem mit der Internetverbindung. Die interviewte Person schien sehr interessiert am Thema zu sein	Thematisiert wurden die Bemühungen der Interessensverbände, Öffentliche Bibliotheken als Pflichtaufgabe gesetzlich zu verankern
E. 5	Kurzform des Leitfadens wurde vorab zugesandt	Positiv: Die Audioqualität war trotz vereinzelter Nebengeräusche sehr gut. Zu Anfang gab es kurzzeitig technische Probleme, die sich aber schnell lösen ließen	Thematisiert wurde das Promotionsvorhaben als solches
E. 6	Es fand weder ein telefonisches Vorgespräch statt, noch wurde im Vorfeld der Leitfaden zugesandt	Positiv: Es kam zu zwei kurzen Störungen, die das Gespräch aber nicht beeinträchtigten	Thematisiert wurden die Bemühungen der Interessensverbände, Öffentliche Bibliotheken zu einer kommunalen Pflichtaufgabe aufzuwerten
E. 7	Kurzes telefonisches Vorgespräch, in dem insbesondere Informationen zum Forschungsprojekt kommuniziert wurden Kurzform des Leitfadens wurde vorab zugesandt	Positiv: Die Übertragung war zwar durch technische Probleme eingeschränkt, dies jedoch nur geringfügig. Die interviewte Person schien sich gut auf das Gespräch vorbereitet zu haben	Thematisiert wurde der Sachverhalt, dass in Bibliotheken in kleineren Kommunen der Kontakt zu den Nutzer*innen, gerade auch im Hinblick auf die Kinder- und Jugendarbeit, enger ist als in größeren Städten
E. 8	Es fand weder ein telefonisches Vorgespräch statt, noch wurde im Vorfeld der Leitfaden zugesandt	Positiv: Es kam zu keinerlei Störungen. Die interviewte Person schien sich sehr für das Thema zu interessieren	Thematisiert wurde das Forschungsprojekt und dessen potenzielle Reichweite

E. 9	Kurzes telefonisches Vorgespräch, in dem insbesondere Informationen zum Forschungsprojekt kommuniziert wurden	Positiv: Anfänglich gab es technische Schwierigkeiten, die sich jedoch schnell beheben ließen. Das Interview selbst verlief dann störungsfrei	Thematisiert wurde die Rolle Öffentlicher Bibliotheken als Dritte Orte
E. 10	Es fand weder ein telefonisches Vorgespräch statt, noch wurde im Vorfeld der Leitfaden zugesandt	Positiv: Es kam zu keinerlei Störungen	Thematisiert wurden allgemeine Herausforderungen, die sich in der bibliothekarischen Praxis ergeben

13.2.4. Transkriptionszeichen

I.:	Interviewende
E.:	Expert*in
(Unv.):	Unverständlich
():	Störung, zum Beispiel (Telefon klingelt)
[...]:	Auslassungen aufgrund von Anonymisierung

13.2.5. Codierleitfaden

Tab. 29: Codierleitfaden. Quelle: Eigene Darst.

Kategorie (HK = Hauptkategorie, SK = Subkategorie)		Definition	Abgrenzungen	Beispiele
HK	K. 1. Bildungsvorstellung	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich auf die Bildungsauffassungen Öffentlicher Bibliotheken beziehen. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen solcher Bildungsvorstellungen auf andere Bereiche handeln	Nicht erforderlich, da die Codierung über die Subkategorien erfolgt	Nicht erforderlich, da die Codierung über die Subkategorien erfolgt
SK	K. 1.1. Bildungsbegriff	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich auf die Auslegung des Bildungsbegriffs seitens der Öffentlichen Bibliotheken beziehen. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen solcher Auffassungen auf andere Bereiche handeln	Textstellen zu Faktoren, die bibliothekarische Bildungsvorstellungen beeinflussen, sind jeweils eigenen Kategorien zugeordnet. Wird beispielsweise der Trägerschaft eine prägende Wirkung für das Bildungsverständnis Öffentlicher Bibliotheken zugeschrieben, so sind die entsprechenden Passagen in der Kategorie K. 3.1.1. verortet Textstellen zur Reflexion bibliothekarischer Bildungsvorstellungen sind in Kategorie K. 4.1. verortet	„Öffentliche Bibliotheken verstehen unter dem Begriff „Bildung“ eine breite Palette von Aktivitäten und Angeboten, die darauf abzielen, die intellektuelle, kulturelle und soziale Entwicklung der Bevölkerung, speziell die Nutzerinnen und Nutzer der Bibliothek zu fördern“ (E. 2, A. 47) „Wenn ÖBs Bildungsarbeit betreiben, gehen sie meist davon aus, dass Bildung ein lebenslanger Prozess ist“ (E. 2, A. 55)
	K. 1.2. Medienbildung	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich auf die bibliothekarische Auslegung des Begriffs der Medienbildung beziehen. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen solcher Auffassungen auf andere Bereiche handeln	Nicht erforderlich	„Also viele nehmen ja die Definition von Baacke, die ist, glaube, aus 1999, wo Medienbildung dann unterteilt wird, dass es natürlich auch einmal das theoretische Wissen, aber dann natürlich auch dieses Praktische“ (E. 5, A. 105)

HK	K. 2. Digitaler Wandel	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich auf die bibliothekarische Wahrnehmung des Digitalen Wandels in Zusammenhang mit Bildungsfragen beziehen. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen, die solche Sichtweisen auf andere Bereiche haben, handeln	Textstellen zum Digitalen Wandel als Faktor, der bibliothekarische Bildungsvorstellungen, die Praxis der Einrichtungen, deren Rolle etc. beeinflusst, sind in der Kategorie K. 3.1.2. verortet Textstellen zu den Faktoren, die auf die bibliothekarische Sicht auf den Digitalen Wandel Einfluss nehmen, sind jeweils eigenen Kategorien zugeordnet. Wird beispielsweise persönlichen Eigenschaften der Mitarbeitenden wie Neugierde eine prägende Wirkung für das Verhältnis zu Digitalisierungsprozessen zugeschrieben, so sind die entsprechenden Passagen in Kategorie K. 3.1.3. verortet	„Ich gehe davon aus, dass weder KI noch die Dimension Digitaler Wandel letztendlich in den Köpfen der Bibliothekare oder der in Bibliotheken Arbeitenden überhaupt angekommen sind“ (E. 8, A. 53)
HK	K. 3. Kontext	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich auf den Kontext, in dem Öffentliche Bibliotheken agieren, beziehen. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen, die dieser Rahmen auf andere Bereiche hat, handeln	Nicht erforderlich, da die Codierung über die Subkategorien erfolgt	Nicht erforderlich, da die Codierung über die Subkategorien erfolgt
SK	K. 3.1. Rahmenbedingungen	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich auf die Rahmenbedingungen, unter denen Öffentliche Bibliotheken agieren, beziehen. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen, die derlei Gegebenheiten auf andere Bereiche haben, handeln	Nicht erforderlich, da die Codierung über die Subkategorien erfolgt	Nicht erforderlich, da die Codierung über die Subkategorien erfolgt
	K. 3.1.1. Strukturelle und geografische Verortung	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich auf den institutionellen und geografischen Kontext, in dem Öffentliche Bibliotheken agieren, beziehen. Dies umfasst Aspekte wie zum Beispiel den Status der freiwilligen Aufgabe, die Rolle der Fachcommunity, die Bedeutung der Trägerschaft und damit einhergehend die Frage der Finanzierung der Einrichtungen sowie deren	Textstellen, die sich darauf beziehen, inwieweit Öffentliche Bibliotheken noch relevant sind, werden nicht unter dem Gesichtspunkt der freiwilligen Aufgabe bzw. Existenzsicherung betrachtet, sondern als Teilaspekt ihrer Rolle. Sie sind damit Kategorie K. 5.2. zugeordnet	„Die Trägerschaft von Öffentlichen Bibliotheken spielt in vielen Fällen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung von bildungsbezogenen Angeboten und Dienstleistungen“ (E. 2, A. 29) „Nur das Problem ist halt bei Öffentlichen Büchereien, wir sind ja eine freiwillige Einrichtung von der Kommune

		Image. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen, die derlei strukturelle oder geografische Gegebenheiten auf andere Bereiche haben, handeln		und finanziell gibt es da große Schwankungen“ (E. 5, A. 33)
	K. 3.1.2. Transformationsprozesse	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich auf politische, technische, gesamtgesellschaftliche etc. Veränderungsprozesse, Trends, Entwicklungen etc. beziehen, im Rahmen derer Öffentliche Bibliotheken agieren. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen, die derlei Geschehnisse auf andere Bereiche haben, handeln	Textstellen zur bibliothekarischen Sicht auf Digitalisierungsprozesse sind Kategorie K. 2. zugeordnet	„Ich glaube, das Leben ist insgesamt schneller und ich weiß nicht, wie ich das nennen soll, funktionaler geworden, ja“ (E. 6, A. 47) „Also das Internet hat ja die Monopolstellung der Bibliotheken generell infrage gestellt“ (E. 8, A. 49)
	K. 3.1.3. Weitere Rahmenbedingungen	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich auf weitere Rahmenbedingungen, unter denen Öffentliche Bibliotheken agieren, beziehen. Dazu zählen zum Beispiel die Qualifikation des Personals und damit einhergehend der Aspekt der lernenden Organisation sowie die persönlichen Eigenschaften der Mitarbeitenden wie Neugierde. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen, die derlei Gegebenheiten auf andere Bereiche haben können, handeln	Textstellen, die sich auf verinnerlichtes bibliothekarisches Bildungshandeln beziehen, werden nicht unter dem Gesichtspunkt persönlicher Eigenschaften von Mitarbeitenden betrachtet, sondern als Teilaspekt der Rolle Öffentlicher Bibliotheken. Sie sind damit Kategorie K. 5.2. zugeordnet	„Dann sind natürlich auch Räumlichkeiten wichtig“ (E. 5, A. 19)
	K. 3.2. Zielgruppen und Kooperationspartner*innen	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich auf konkrete Zielgruppen und Kooperationspartner*innen Öffentlicher Bibliotheken bzw. deren spezifische Eigenschaften beziehen. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen, die bestimmte Ansprüche von Zielgruppen	Textstellen, die sich darauf beziehen, inwiefern Öffentliche Bibliotheken ihre Arbeit anderen Zielgruppen und Kooperationspartner*innen verständlich machen müssen, sind Kategorie K. 4.2. zugeordnet Textstellen, die sich darauf beziehen, inwiefern sich Öffentliche Bibliotheken in ihrer Rolle, ihrem Potenzial etc. von anderen Akteur*innen der Bildungslandschaft unterscheiden, sind Kategorie K. 5.2. zugeordnet	„Und oft ist auch das Problem in den Schulen, dass so viel Unterricht ausfällt, dass die zwar gerne kommen möchten, aber dass es einfach nicht möglich ist. Oder das Gleiche in den Kitas“ (E. 5, A. 29) „Ist aber auch ein Punkt, wo wir natürlich immer wieder an Grenzen

		bzw. Kooperationspartner*innen auf andere Bereiche haben, handeln	Textstellen, die sich auf Unterstützungsleistungen für das formale Bildungssystem beziehen, sind ebenfalls Kategorie K. 5.2. zugeordnet. Denn dieser Aspekt wird unter dem Gesichtspunkt eines spezifisch bibliothekarischen Tätigkeitsfeldes betrachtet Textstellen, die sich auf das Adressieren der allgemeinen Bevölkerung bzw. Zielgruppenbedarfe im Allgemeinen beziehen, werden unter dem Gesichtspunkt der professionellen Identität betrachtet. Sie sind damit Kategorie K. 5.2. zugeordnet Passagen, die sich auf Faktoren beziehen, die dazu führen, dass nur für bestimmte Zielgruppen Angebote erbracht werden können, sind jeweils in eigenen Kategorien verortet. So sind beispielsweise Textstellen, die sich auf die Limitation des Leistungsspektrums aufgrund der finanziellen Ausstattung beziehen, Kategorie K. 3.1.1. zugeordnet	stoßen, weil natürlich das Bildungssystem auch so ist, wie es ist und alles relativ eng gepackt ist und die Lehrkräfte, selbst wenn sie möchten, halt zu wenig Zeit haben“ (E. 7, A. 71)
HK	K. 4. Reflexion	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich auf Prozesse der Reflexion in Öffentlichen Bibliotheken beziehen. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen, die derlei Vorgänge auf andere Bereiche haben, handeln	Nicht erforderlich, da die Codierung über die Subkategorien erfolgt	Nicht erforderlich, da die Codierung über die Subkategorien erfolgt
SK	K. 4.1. Bildungsauffassung	Dieser Kategorie sind Textstellen zugeordnet, die sich auf die Selbstreflexion Öffentlicher Bibliotheken hinsichtlich ihrer Bildungsvorstellungen beziehen	Textstellen, die sich auf Faktoren beziehen, die auf die Reflexion bibliothekarischer Bildungsauffassungen Einfluss nehmen, sind jeweils eigenen Kategorien zugeordnet. Wird beispielsweise dem Bildungsauftrag eine prägende Wirkung für das Nachdenken über eigene Bildungsvorstellungen zugeschrieben, so sind die entsprechenden Passagen in Kategorie K. 5.2. verortet.	„Auf einer elaborierten, auf einer bewussten Ebene, glaube ich, funktionieren die Prozesse ein bisschen anders. Gar nicht auf der Basis einer bewussten bildungstheoretischen Reflexion oder von mir aus auch informationswissenschaftlichen Reflexion oder kulturwissenschaftlichen Reflexion“ (E. 1, A. 23)
	K. 4.2. Pädagogische Praxis	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich darauf beziehen, inwiefern die bibliothekspädagogische Praxis reflektiert und selbige	Textstellen, die sich darauf beziehen, inwiefern Öffentliche Bibliotheken bildend wirken, werden unter dem Gesichtspunkt der Rolle der Einrichtungen betrachtet. Sie sind damit Kategorie K. 5.2. zugeordnet	„Und ich sage immer, es wird sehr oft aus dem Bauch heraus pädagogisch gehandelt, ohne es wirklich fachlich zu fundieren“ (E. 3, A. 17)

		gegenüber anderen Akteur*innen vermittelt wird. Dazu gehört zum Beispiel das Nachdenken über didaktische Konzepte. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen, die derlei selbstreflexive Prozesse auf andere Bereiche haben, handeln	Textstellen, die sich auf konkrete Eigenschaften der Akteur*innen, gegenüber denen Öffentliche Bibliotheken ihre pädagogische Praxis vermitteln, beziehen, sind jeweils eigenen Kategorien zugeordnet. So sind beispielsweise Passagen zu den Merkmalen von Lehrkräften als Zielgruppe in Kategorie K. 3.2. verortet	„Also ich denke der Einsatz von Programmen wie Actionbound oder so, die sind natürlich sinnvoll, aber die sind ja oft so einfach technologiebasiert, also sozusagen bezogen, also die, man setzt die Technik ein, weil sie es gibt, aber überlegt gar nicht, welche, also wo wirklich so die pädagogischen, sozusagen der pädagogische Mehrwert ist“ (E. 3, A. 25)
HK	K. 5. Rolle	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich auf die Rolle und damit einhergehend die Aufgaben, Funktionen, Möglichkeiten etc. Öffentlicher Bibliotheken in Bildungsfragen beziehen. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen, die derlei Aspekte auf andere Bereiche haben, handeln	Nicht erforderlich, da die Codierung über die Subkategorien erfolgt	Nicht erforderlich, da die Codierung über die Subkategorien erfolgt
SK	K. 5.1. Selbsteinschätzung	Dieser Kategorie sind Textstellen zugeordnet, die sich auf die Selbstwahrnehmung Öffentlicher Bibliotheken hinsichtlich ihrer Bildungswirksamkeit bzw. -mächtigkeit beziehen	Nicht erforderlich	„Manchmal bekomme ich das Gefühl, dass Bibliotheken in bestimmten Angeboten ihre Wichtigkeit oder sich zu wichtig nehmen“ (E. 4, A. 27) „Also ich würde jetzt sagen, ja, wir tendieren vielleicht eher, uns zu unterschätzen als zu überschätzen“ (E. 7, A. 21)
	K. 5.2. Identität, Bildungsauftrag und -potenzial	Dieser Kategorie sind zum einen Textstellen zugeordnet, die sich auf die Rolle Öffentlicher Bibliotheken als Bildungseinrichtung und ihr Vermögen, bildend zu wirken, beziehen. Dazu gehören Aspekte wie die Relevanz, die aus bibliothekarischer Sicht Bildung beizumessen ist, die Profilentwicklung, das professionelle Leitbild, damit verbunden auch die Rolle	Textstellen, die sich auf Faktoren beziehen, die das Bildungspotenzial, die Identität etc. Öffentlicher Bibliotheken beeinflussen, also zum Beispiel deren Bildungswirksamkeit limitieren oder begünstigen, sind jeweils eigenen Kategorien zugeordnet. Wird beispielsweise Kontextfaktoren eine Auswirkung auf die Reichweite der Einrichtungen zugeschrieben, so sind die entsprechenden Passagen in den Subkategorien von K. 3. verortet	„Und Büchereien sind ja auch die Einrichtung mit der geringsten Hemmschwelle“ (E. 5, A. 33) „Weil, also maßgeblich sind wir ja nicht dazu da, dass wir eine Bibliothek sind“ (E. 7, A. 53)

		<p>der Bibliotheksleitung, das Selbstverständnis und das Bildungspotenzial gegenüber anderen Akteur*innen etc. Auch Themen wie Zugänglichkeit, soziale Verantwortung sowie damit einhergehend bestimmte Aufgaben wie zum Beispiel die Unterstützung von benachteiligten Menschen werden unter dem Gesichtspunkt der Rolle Öffentlicher Bibliotheken betrachtet. Zum anderen sind hier jene Passagen verortet, die von den Auswirkungen, die besagte Aspekte auf andere Bereiche haben, handeln</p>	<p>Textstellen, die sich auf persönliche Eigenschaften der Mitarbeitenden oder deren Qualifikation beziehen, sind Kategorie K. 3.1.3. zugeordnet Textstellen, die sich darauf beziehen, inwiefern das eigene Bildungshandeln reflektiert wird, sind Kategorie K. 4.2. zugeordnet Textstellen, die sich auf die Existenzsicherung Öffentlicher Bibliotheken beziehen, werden nicht unter dem Gesichtspunkt der Daseinsberechtigung betrachtet, sondern im Rahmen der Sicherung von Ressourcen. Sie sind daher Kategorie K. 3.1.1. zugeordnet Textstellen, die sich auf konkrete Eigenschaften von Zielgruppen und Kooperationspartner*innen für bzw. mit denen Öffentliche Bibliotheken Bildungsangebote entwickeln, beziehen, sind Kategorie K. 3.2. zugeordnet</p>	<p>„Viele Bibliotheken würden, glaube ich, lieber sagen: Wir sind ein Ort der Kultur, Bildung auch, aber nachgeordnet“ (E. 10, A. 7)</p>
--	--	--	--	--

13.3. Digitaler Anhang

Folgende Dokumente liegen der Dissertation als separater digitaler Anhang bei:

- Anhänge zur Online-Umfrage
 - Tabellarische Übersichten zur Stichprobenermittlung. Es handelt sich dabei um die Abfragen, die über die DBS durchgeführt und um weitere Informationen angereichert wurden
 - Rohdaten. Es handelt sich dabei um den anonymisierten, aber ansonsten nicht weiter aufbereiteten Masterdatensatz der quantitativen Erhebung
- Anhänge zu den Experteninterviews
 - Transkripte in anonymisierter Form. Diese sind zudem insofern bearbeitet, als Textstellen, die im Rahmen der initiierten Textarbeit als besonders wichtig eingestuft wurden, in violetter Farbe hervorgehoben sind. Damit ist nicht nur diese Phase der Auswertung gut nachvollziehbar dokumentiert, sondern der Lesefluss wird durch den Verweis auf solchermaßen als bedeutsam erachtete Textsegmente unterstützt²²
 - Transkripte in anonymisierter und codierter Form. Hier sind nicht nur die Ergebnisse der initiierten Textarbeit dokumentiert, sondern es ist auch nachvollziehbar, welche Textsegmente mit welchen Kategorien vercodet wurden²³

²² Der Export von MAXQDA-Dateien in PDF scheint dazu zu führen, dass vereinzelt Textsegmente in den PDF-Dokumenten nicht vollständig sichtbar sind. Aus diesem Grund sind die Transkripte sowohl in codierter als auch in uncodierter Form beigefügt, um für eine vollständige Lesbarkeit der Texte zu sorgen.

²³ Die Bezeichnungen der Codes sind zum Teil recht lang. Dies führt dazu, dass sie in den PDF-Dokumenten nicht in ausgeschriebener Form dargestellt werden können. Der genaue Wortlaut der Codes, also die vollständigen Bezeichnungen der Kategorien, sind jedoch in Anhang 13.2.5. einsehbar.


Selbstständigkeitserklärung

Statement of authorship

Name
surname **Roth**

Vorname
first name **Alexandra Corinna**

Datum
date **26.09.23**

Matrikelnummer
student ID no. 

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten Arbeit um eine von mir selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasste Arbeit handelt.

I expressly declare that the work I have submitted was written independently and without external help.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit verwendeten fremden Quellen, auch aus dem Internet (einschließlich Tabellen, Grafiken u.Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich ausnahmslos sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen bzw. unverändert übernommenen Tabellen, Grafiken o.Ä. (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen bzw. von mir abgewandelten Tabellen, Grafiken o.Ä. anderer Autorinnen und Autoren die Quelle angegeben habe.

I expressly declare that all sources used in the abovementioned work – including those from the Internet (including tables, graphics and suchlike) – have been marked as such. In particular, I declare that I have, without exception, stated the source for any statements quoted verbatim and/or unmodified tables, graphics etc. (i.e. quotations) of other authors.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich diese Arbeit bisher noch nicht anderweitig als Dissertation eingereicht oder veröffentlicht habe. Etwaige frühere Promotionen und Promotionsversuche gebe ich auf einem separaten Blatt unter Angabe des Zeitpunktes, der betreffenden Einrichtung für Forschung und Lehre sowie des Themas der eingereichten Arbeit an.

I expressly declare that I have not previously submitted or published this thesis in this or a similar form elsewhere as a dissertation. I indicate any previous doctorates and doctoral attempts on a separate sheet, stating the date, the relevant research and teaching institution and the topic of the submitted work.

Mir ist bewusst, dass Verstöße gegen die Grundsätze der Selbstständigkeit als Täuschung betrachtet und entsprechend geahndet werden.

I am aware that violations against the principles of academic independence are considered deception and are punished accordingly.



Unterschrift/signature