

Martin Büdel | Nina Kolleck |
Jenny Nolting (Hrsg.)

Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen

Methoden, Theorien und
erste Befunde

BELTZ JUVENTA

Nina Kolleck | Martin Büdel | Jenny Nolting (Hrsg.)
Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen

Nina Kolleck | Martin Büdel | Jenny Nolting
(Hrsg.)

Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen

Methoden, Theorien und erste Befunde

BELTZ JUVENTA

Gefördert vom

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6522-0 Print
ISBN 978-3-7799-5847-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Grußwort

<i>Kornelia Haugg</i>	8
Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Befunde, Methoden, Theorien und Konzepte <i>Nina Kolleck, Martin Büdel und Jenny Nolting</i>	9
Kulturelle Bildung als kontingente Form der Tradierung? Zur Bedeutung der Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen <i>Julia Franz, Annette Scheunpflug, Claudia Kühn, Vincent Keldenich, Marc Redepenning und Heidrun Alzheimer</i>	23
Kulturelle Bildung und ihre sozialen Netzwerke in ländlichen Räumen Nord- und Süddeutschlands <i>Jacqueline Arndt, Maximilian Graßl, Johannes Hasselhorn, Andreas Lehmann und Jürgen Rauh</i>	41
Zur Forschung und theoretischen Grundlegung von regionalspezifischen Ausformungen kultureller Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen <i>Steffi Robak, Jessica Preuß und Birgit Schneider</i>	55
Bibliotheken, Digitalisierung und kulturelle Bildung in ländlichen Räumen – Kulturorte im Kontext (post-)digitaler Jugendkultur <i>Viktoria Flasche und Benjamin Jörissen</i>	75
Kulturangebote an ländlichen Schulen und ihre angenommenen regionalen Bindungswirkungen <i>Michael Retzar und Valentin Eller</i>	91
Regionalmarketing – zwischen regionaler Identität, Regionalbewusstsein und Regionalimage <i>Maren Irmer, Fiarra Pudritzki und Steffen Kolb</i>	111
Schulentwicklung durch musikalische Bildungsangebote zwischen Feld, Wald und Wiese <i>Johanna Brauns, Julius Kopp, Andreas Lehmann-Wermser und Sonja Nonte</i>	129
Mehr als weiße Flecken – Eine Bestandsaufnahme kultureller Bildung für Jugendliche <i>Cathleen Grunert, Birgit Reißig, Stefan Fehser, Katja Ludwig, Eva Plappert und Frank Tillmann</i>	141

Kultur und kulturelle Bildung in ländlichen Regionen. Diversität des Kulturellen jenseits urbaner Kulturen – erste theoretische und empirische Annäherungen <i>Werner Thole, Alexandra Engel, Alexandra Retkowski, Katja Drews, Claudia Arndt, Julian Trostmann und Heike Gumz</i>	160
Kein Weg zu weit? „Entfernungssensibilität“ als bedingender Faktor für die Teilhabe an kultureller Bildung in ländlichen Räumen <i>Jens Oliver Krüger und Mirjam Schön</i>	176
Diskursive Landschaften? Positionierungen zur kulturellen Bildung(-spraxis) in ländlichen Räumen <i>Saskia Bender, Maike Lambrecht und Nils Rennebach</i>	191
Macht Stadtluft aktiv? Die Nutzung außerhäuslicher Kulturangebote im Stadt-Land-Vergleich <i>Gunnar Otte, Holger Lübbe und Dave Balzer</i>	207
HeimatWeltRäume <i>Günther Heeg, Claudius Baisch, Johanna Carl, Sophia-Charlotte Reiser, Felix W. Rusch, Stephan Schnell, Meera Theessen und Helena Wölfl</i>	228
Kulturelle Bildung und regionale Identität im Kontext von Transformationsprozessen. Theoretisch-konzeptionelle Zugänge, nebst einem Ausblick ins empirische Feld <i>Stephan Beetz und Ulf Jacob</i>	246
Künstlerische Residenzen als Impulse in ländlichen Räumen? Theoretische und empirische Annäherungen <i>Wiebke Waburg, Kristin Westphal, Micha Kranixfeld und Barbara Sterzenbach</i>	263
Affektive Relationen. Drei Institutionen kultureller Bildung in ländlichen Räumen <i>Birgit Althans, Mirjam Lewandowsky, Fiona Schrading und Janna R. Wieland</i>	280
Von der Publikumsbindung zur Gemeinschaftsbildung. Analyse und Vergleich der Audience Development Strategien von Gastspiel- und Amateurtheatern in peripheren ländlichen Räumen <i>Birgit Mandel und Ann-Kathrin Schmidt</i>	298
KuBiLa – Kulturelle Bildungslandkarten. Netzwerkstrukturen, strukturelle Bedingungen und Teilhabepotentiale kultureller Bildung in Nordthüringen <i>Ulrike Stutz; Dagmar Brand und Fabian Hagedorn; Jennifer Rossi und Ulrike Stutz</i>	315

Zur Entwicklung kultureller Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen: Die Bedeutung von Vertrauen <i>Thi Huyen Trang Le und Nina Kolleck</i>	333
Wie verorten Mitglieder von Musikvereinen ihre Arbeit in Abgrenzung zur Praxis von Musikschulen? Eine dokumentarische Studie zu Musikvereinen im ländlichen Raum <i>Verena Bons, Johanna Borchert, Thade Buchborn und Wolfgang Lessing</i>	349
OFFENE KUNST-Praxis in ländlichen Räumen erforschen – Eine kunstpädagogische Dimension kultureller Bildung in den Landkreisen Leipzig und Nordsachsen <i>Lisa-Marie Pfefferkorn, Mandy Putz und Ines Seumel</i>	369
Das Projekt <i>Ma-ma-Märchenprinz</i> und seine Beiträge zur Erforschung kultureller Bildung in ländlichen Räumen <i>Ulrich Frick, Karina Gotthardt, Katrin Rakoczy, Matthias Seitz und Miles Tallon</i>	386
Zur Forschung des Metavorhabens zur Förderrichtlinie <i>kulturelle Bildung in ländlichen Räumen</i> . Herausforderungen und blinde Flecken <i>Martin Büdel, Lea Fobel und Nina Kolleck</i>	402
Wissenschaftliche Kooperation unter Bedingungen der Covid-19-Pandemie – Ein Rückblick auf die Konzeption und Durchführung einer Online-Tagung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen <i>Jenny Nolting, Martin Büdel und Nina Kolleck</i>	418
Die Autorinnen und Autoren	429

Grußwort

Kulturelle Bildung wirkt: Menschen, die sich ihrer Umwelt künstlerisch-ästhetisch öffnen, vergewissern sich ihres eigenen Standpunkts. Sie erlangen Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und vertiefen Kompetenzen – manchmal sogar „ganz nebenbei“. So stellt kulturelle Bildung gerade da, wo Menschen sich von tiefgreifenden Entwicklungen wie der Globalisierung oder der Digitalisierung herausgefordert fühlen, wertvolles Orientierungswissen bereit.

Kulturelle Bildung wirkt aber nicht überall: In Städten und strukturstarken Regionen, die über eine größere Dichte an Kulturinstitutionen wie Theater, Orchester und Museen verfügen, gibt es zahlreiche Angebote. In ländlichen, peripheren Regionen sieht dies häufig anders aus. Welche Rolle kann kulturelle Bildung dort spielen? Was können wir tun, um sie zu stärken?

Bis vor wenigen Jahren gab es kaum systematische Erkenntnisse darüber, unter welchen Bedingungen kulturelle Bildung am besten gelingt. Unbestritten ist, dass sie an der Lebenswirklichkeit ihrer Zielgruppen und deren Sozialraum ansetzen muss. Darum ist ihre lokale Verankerung nicht nur sinnvoll, sondern geradezu notwendig: Eine gezielte Einbindung kultureller Bildung in lokale Bildungslandschaften verbessert Zugangswege und Teilhabechancen.

Die Förderrichtlinie „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ setzt an diesem Punkt an. Mit ihr entwickelt das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine Förderung weiter, die seit vielen Jahren die kulturelle Bildung in Deutschland mit Wettbewerben, Förderprogrammen und Forschungsvorhaben unterstützt. Mit Erfolg: Mittlerweile erreichen Fragen zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen eine breite Öffentlichkeit. Dort erschließen sie im Kontext politischer Debatten etwa um die Gleichwertigkeit von Lebensverhältnissen, Heimat oder Nachhaltigkeit neue Horizonte.

Wir wünschen uns, dass die vielfältige Praxis der kulturellen Bildung die innovativen Erkenntnisse dieser Forschungsprojekte nutzt, um auf einer gesicherten empirischen Grundlage Qualität in und Teilhabe an kultureller Bildung noch weiter voranzubringen.

Kornelia Haugg

Abteilung Allgemeine und berufliche Bildung; Lebensbegleitendes Lernen
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Befunde, Methoden, Theorien und Konzepte

Nina Kolleck, Martin Büdel und Jenny Nolting

Viele gegenwärtige Diskurse über kulturelle Bildung und ländliche Räume eint eine Abkehr von essentialistischen Grundannahmen und konservativen, dichotomen oder hierarchisierenden Perspektiven. Stattdessen rücken Chancen gesellschaftlicher Transformation in den Fokus, die sich in vielfältigen Ansätzen kultureller Bildung manifestieren, welche unterschiedliche Gelegenheiten für Engagement eröffnen. Auch in der Praxis zeigt sich: (Modell-)Projekte der kulturellen Bildung verfolgen z. B. das Ziel, Einrichtungen und Räume in ländlichen Regionen für neue Akteur*innen und Formate zu öffnen (vgl. u. a. Bäßler 2018) oder Begegnungsorte zu schaffen (vgl. u. a. Kegler 2020). Daneben sollen u. a. Möglichkeiten gefördert werden, an individuelle Erfahrungen anzuknüpfen und sich die kulturelle Vielfalt der eigenen Region und Lebenswelt, bspw. im Sinne „landschaftlicher Bildung“ (Anders 2018), (neu) anzueignen.

Allerdings sind viele der Modellvorhaben zeitlich befristet und endeten in der Vergangenheit teils ohne Aussicht auf eine längerfristige Etablierung (vgl. Fink 2017, S. 10). Um die Nachhaltigkeit der Projekte kultureller Bildung in ländlichen Räumen zu unterstützen, sind systematische Forschungsarbeiten notwendig. Dieses Ziel verfolgt die Förderrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Forschungsvorhaben zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen“. Der Fokus auf ländliche Räume erweitert dabei die wissenschaftlichen Perspektiven auf kulturelle Bildung in Deutschland (vgl. Liebau 2018, S. 1232f.) und trägt zur Fortentwicklung ihrer konzeptionellen, theoretischen und empirischen Grundlagen bei. Diese Grundlagen wurden in den letzten Jahren zunehmend systematisiert (bspw. Jörissen/Kröner/Unterberg 2019; Liebau/Jörissen/Klepacki 2014; Timm et al. 2020), allerdings überwiegend in Bezug auf urbane Kontexte. Der Forschung zu kultureller Bildung fehlte damit bislang ein spezifischer Fokus auf sozialräumliche und regional-spezifische Bedingungen in ländlichen Räumen.

1. Zur Relevanz der Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen

Die Relevanz und Dringlichkeit von Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen ergibt sich zunächst aus der Beobachtung anhaltender regionaler Disparitäten im deutschen Bildungssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Daraus folgen nicht zwingend qualitative Unterschiede bei Kultur- und Bildungsangeboten entlang des Kontinuums urbaner und ländlicher Räume. Allerdings zeigen Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung, dass sich regionale Unterschiede besonders im Bereich der formalen Bildung gerade auf diejenigen ländlichen Regionen zunehmend negativ auswirken, die Prozessen der Peripherisierung¹ unterliegen (Weishaupt 2018, S. 274; Allmendinger/Ebner/Nikolai 2018, S. 59). Im Zusammenspiel mit weiteren Einflussfaktoren, wie der Alterung der ansässigen Bevölkerung, der Abwanderung insbesondere junger Menschen oder dem Wegfall von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen in bestimmten Wirtschaftsbereichen, ergeben sich Entwicklungen, welche einige ländliche Regionen als abgehängt erscheinen lassen. Für die kulturelle Bildungspraxis verändert das nicht nur die Ausgangs- und Rahmenbedingungen sowie die Prognose und Konzeption künftiger Projekte, sondern schafft auch ein eigenes Thema der kreativen Auseinandersetzung. Was das „Ländliche als kulturelle Kategorie“ (Trummer/Decker 2020) in jeweils ganz bestimmten regionalen und lokalen Bezugspunkten ausmacht, kann so selbst Bestandteil kultureller Bildungspraxis sein. Nicht zuletzt finden wir andere ländliche Räume, die florieren, in denen neue attraktive Arbeitsplätze entstehen, die eine enorme Zuwanderung insbesondere von jüngeren Menschen und Familien erleben und in denen Kultur und kulturelle Bildung zu „boomen“ scheinen.

Holzschnittartig lässt sich die gegenwärtige Situation der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen als „Vielfalt im Wandel“ beschreiben. Dies spiegelt sich auch in den in diesem Buch versammelten Beiträgen, die aus den Teilprojekten der Förderrichtlinie resultieren und unterschiedliche Formen kultureller Bildung aufgreifen, konzeptualisieren und zur theoretischen und methodischen Weiterentwicklung beitragen. Die Teilprojekte beforschen Transformationsprozesse, treten in den Austausch mit der kulturellen Praxis aus verschiedenen Bildungs- und Organisationsbereichen und bilden eine – ebenfalls sozialräumliche – Vielfalt ab, die mitunter überraschen kann.

In den Forschungsvorhaben der Förderrichtlinie wird ein offenes Konzept kultureller Bildung als gewinnbringend erachtet. Nicht zuletzt wird die Praxis

1 Damit folgen wir einer Perspektive, die dichotome Entgegensetzungen städtischer und ländlicher Räume verworfen hat, um ineinandergreifende Tendenzen der Raumproduktion und Raumerfahrung zu erfassen und dabei bspw. Homogenisierungsprozesse genauso im Blick hat wie Fragmentierungsprozesse oder auch eine Verschärfung räumlicher Ungleichheiten (vgl. Kropp 2015).

kultureller Bildung, zu der auch die Soziokultur gehört, nur durch einen weiten Begriff kultureller Bildung sinnvoll erfasst. Ein offener konzeptioneller Zugang berücksichtigt unterschiedliche künstlerische, ästhetische, musikalische, körperbezogene, musische und sprachliche Ausdrucksformen, beschränkt sich nicht allein auf die ästhetische oder musikalische Bildung und kann durch multi-professionelle Kooperation und die Verknüpfung unterschiedlicher Bildungsbereiche erweitert werden (Kolleck/Rieck/Yemini 2020). Auf diese Weise können nicht zuletzt die Zugangs- und Teilhabechancen im Bildungsbereich verbessert werden (Kolleck 2020).

2. Zu den Beiträgen im Buch

Gefördert werden die „Forschungsvorhaben zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen“ im Kontext des zweiten Rahmenprogramms „Empirische Bildungsforschung“² des BMBF. Insgesamt forschen deutschlandweit 21 Projekte, 13 Einzel- und sieben Verbundvorhaben, aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, zu unterschiedlichen Fragestellungen, Inhalten, Gegenständen, Rahmenbedingungen sowie gesellschaftlichen Dimensionen kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Die meisten Projekte haben einen dezidierten Anwendungsbezug. Empirische Erkenntnisse sollen einerseits die Praxis kultureller Bildung unterstützen. Andererseits verfolgen sie das Ziel, im Sinne eines Wissenstransfers zur Sichtbarkeit des Themenfelds und der Praktiken beizutragen. Unterstützt werden die beteiligten Forschungsprojekte durch das *Metavorhaben*, das die systematische Zusammenführung der Forschung sowie eine Unterstützung in den Bereichen Transfer und Monitoring übernimmt (vgl. Kolleck/Büdel 2020).

Die einzelnen Beiträge dieses Buchs sind Resultate aus den laufenden Verbund- und Teilprojekten. Sie zeigen die Vielfalt und Dynamik, die die Forschung in der Förderrichtlinie prägen. Nicht zuletzt spiegeln ländliche Lebenswelten eine spannende Vielfalt kultureller Bildungspraxis wider. Inhalte und Gegenstände kultureller Bildung sind im Kontext regionaler Besonderheiten und spezifischer struktureller, sozialer oder auch demographischer Rahmenbedingungen zu betrachten. Die Einzelvorhaben der Förderrichtlinie fokussieren jeweils unterschiedliche Ebenen – und nehmen strukturelle, organisationale, institutionelle oder individuelle Aspekte (von formalen Bildungsangeboten bis hin zu informellen kulturellen Praktiken) ins Visier. Dabei ergibt sich eine gewisse Komplexität aus der Tatsache, dass „das Ländliche“ selbst „kulturelle Ordnungskategorie“ (Decker/Trummer 2020, S. 11) und als solche in Distinktions- und Machtverhältnisse einbezogen ist. Im

2 Siehe dazu www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de (Abfrage 22.04.2021).

Bereich der kulturellen Bildung wird dies dort besonders deutlich, wo darüber verhandelt wird, welche lokalen Potentiale oder kulturellen Traditionen aufgegriffen werden sollten und wo man Althergebrachtes transformieren, öffnen und vielleicht auch verändern kann.

Den Auftakt für diesen Forschungsband bildete die Vernetzungstagung der Förderrichtlinie im September 2020, die durch die Covid-19-Pandemie veranlasst digital und nicht in Leipzig stattfand. Die pandemiebedingten Anpassungen zeigen sich auch in den ersten Überlegungen für die Buchbeiträge, die wir gemeinsam im Rahmen der Tagung diskutierten. Aufgrund der Covid-19-Pandemie konnten einige der Projekte die geplanten Forschungsvorhaben nur eingeschränkt umsetzen und mussten die Forschungsdesigns modifizieren. Zudem wurden im Rahmen der Forschung erste Effekte der Pandemie auf die Praxis kultureller Bildung in ländlichen Räumen festgestellt. Die Beiträge in diesem Buch behandeln in unterschiedlichem Ausmaß Theorie, Methoden und erste Befunde.

Julia Franz, Annette Scheunpflug, Claudia Kühn, Vincent Keldenich, Marc Redepenning und Gudrun Alzheimer (TraVI) entwickeln in ihrem Beitrag ein weit gefasstes Konzept kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Dieses adressiert nicht nur etablierte Bildungsangebote und -formate, sondern auch lokale oder regionale lebensweltliche Prägungen sowie alltags- bzw. breitenkulturelle Phänomene als mögliche Bestandteile kultureller Bildung. Der Beitrag beginnt mit einer Kritik an defizitorientierten Narrativen, die kulturelle Bildung in ländlichen Räumen der Stadt und Hochkultur entgegensetzen. Um dem zu entgegen, entwickeln die Autor*innen einen Ansatz, der Prozesse der Tradierung und Kulturalisierung von Alltagspraktiken vor dem Hintergrund sozialen Wandels verstehbar machen soll. Unter Rückgriff auf erste empirische Beobachtungen in der Forschungsregion Oberfranken werden zentrale theoretische Aspekte für die weitere Arbeit des Forschungsprojekts herausgearbeitet.

Jacqueline Arndt, Maximilian Graßl, Johannes Hasselhorn, Andreas Lehmann und Jürgen Rauh (KubiNetze) interessieren sich für die Entstehung, Struktur und Bedeutung von Akteur*innenbiographien und -netzwerken kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Unter Rückgriff auf ein Mixed-Methods-Design, das insbesondere halb-strukturierte Interviews und quantitative Befragungen integriert, untersuchen die Autor*innen Biografien und soziale Netzwerke von Akteur*innen der kulturellen Bildung in zwei unterschiedlichen ländlichen Regionen Deutschlands. Für die Analyse der Daten, die in diesen Räumen erhoben werden, wird u. a. auf Elemente der Sozialen Netzwerkanalyse zurückgegriffen. Aus ihren Forschungsergebnissen sollen Empfehlungen für regionale Akteur*innen und Politik in Bezug auf die Initiierung und Optimierung von kulturellen Bildungsangeboten in den untersuchten Regionen abgeleitet werden.

Das Projekt SKUBIL untersucht in vier sehr peripheren Regionen Niedersachsens die Vernetzung von Akteur*innen, Angeboten und Bildungsgelegen-

heiten der kulturellen Erwachsenenbildung. Erforscht wird, inwiefern bestimmte regionale Spezifika die Ausbildung von Netzwerken und Kooperationen bedingen und beeinflussen. Die Autor*innen *Steffi Robak*, *Jessica Preuß* und *Birgit Schneider* reflektieren umfassend die von ihnen genutzte komplexe Kombination methodischer Ansätze, die u. a. Dokumentenanalyse, Expert*inneninterviews und Netzwerkanalysen enthält. Hieraus entstehen je unterschiedliche Perspektiven auf das Feld. Die anschließende Verschränkung der Perspektiven zeigt auf, wie die Potenziale der kulturellen Erwachsenenbildung im Hinblick auf Autonomie und Verantwortung der Bürger*innen entwickelt werden können.

Welche Rolle Bibliotheken als Kultur- und Bildungseinrichtungen im Kontext (post-)digitaler Lebenswelten von Jugendlichen spielen, untersuchen *Viktoria Flasche* und *Benjamin Jörissen* (BiDiPeri). Hierfür greifen sie in einem ersten Schritt auf ein breites Methodenrepertoire zurück, das teilnehmende Beobachtungen, Gruppendiskussionen, Interviews und Videoanalysen umfasst. Während Bibliotheken generell als zentrale Anlaufstellen für (post-)digitale kulturelle Bildung gelten, stellt sich für ländliche Räume die spezielle Frage nach dem Umgang mit herausfordernden infrastrukturellen und sozialstrukturellen Voraussetzungen. In einem zweiten Schritt werden Gelingensbedingungen für erfolgreiche Bibliotheksprojekte in Deutschland und anderen europäischen Ländern identifiziert. Erste Ergebnisse deuten an, wie wichtig eine gezielte Einbindung sozialer und individueller (Lern-)Prozesse besonders für Bibliotheken ist, um Jugendliche mit digitalen Bildungsangeboten ansprechen zu können.

Michael Retzar und *Valentin Eller* untersuchen ausgehend von einer Analyse konkreter schulischer Angebotsstrukturen im Bereich der kulturellen Bildung die Auswirkungen dieser Angebote auf Bindungsaspekte und Zukunftspläne Jugendlicher. Im Projekt Regionale Bindung fokussieren sie sogenannte Kulturschulen. Mittels einer Fragebogenstudie wollen sie unter anderem herausfinden, in welchen Hinsichten die Bleibe- bzw. Abwanderungsüberlegungen Heranwachsender durch Erfahrungen im Rahmen kulturell ausgerichteter Schulprofile beeinflusst werden. In ihrem Beitrag reflektieren sie ausführlich das Forschungsdesign.

Maren Irmer, *Fiarra Pudritzki* und *Steffen Kolb* (KUBILARI II) wenden sich dem Thema regionale Identitäten, Regionalbewusstsein und Regionalimage im Regionalmarketing zu. Zu den Zielen ihres Projekts zählt, die Ansätze der regionalen Identitäten, des „Heimatbewusstseins“ und des Regionalmarketings zu integrieren und ein Schema zu den Zielgruppen von Regionalmarketing auszuarbeiten. Hierfür greifen die Autor*innen auf einen Ansatz der Markttheorie von Selbst- (d. h. Markenidentität, Anbieter*innen) und Fremdbild (Markenimage, Kund*innen) zurück, um die Deutungshoheit über die regionale Identität für sich zu beanspruchen. Anders als im klassischen Unternehmensmarketing sind die Zielgruppen heterogen, d. h. es wird keine pauschale Unterscheidung zwischen Anbieter*innen und Kund*innen verfolgt. Als besonders relevant erweist sich dabei – neben einem Top-down-Ansatz – das Verfolgen

eines Bottom-up-Ansatzes, bspw. wenn sich eine interne Gruppe oder kollektive Identität für den Umweltschutz engagiert. Nicht zuletzt ist die regionale Identität, die die Unternehmen vermarkten wollen, von internen Zielgruppen geprägt, wie der Beitrag zeigt.

Johanna Brauns, Julius Kopp, Andreas Lehmann-Wermser und Sonja Nonte (PReTuS) greifen das Thema Schulentwicklung durch musikalische Bildungsangebote in ländlichen Räumen auf. Ziel der Autor*innen ist es u. a., den Zugang zu und die Bedeutung von formalen, non-formalen und informellen musisch-kulturellen Bildungsangeboten in peripheren Regionen zu untersuchen. Dies wird systematisch anhand von zwei Teilprojekten verfolgt, die den Zugang zu musisch-kulturellen Bildungsangeboten in peripheren Regionen erfassen sollen. Während sich das Teilprojekt (A) der strukturellen Schulentwicklungspraxis zuwendet, steht im Teilprojekt (B) die Messung der individuellen Teilhabe der Schüler*innen im Vordergrund. Methodisch wird auf ein Mixed-Methods-Design zurückgegriffen, das quantitative Befragungen mit Interviews und Gruppendiskussionen kombiniert. Anhand vorläufiger Überlegungen zeigt sich, dass Defizite und Benachteiligungen in der Schulentwicklungs- und Teilhabepraxis der Schüler*innen an musisch-kultureller Bildung in ländlichen Regionen strukturell bedingt sind. Aspekte wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Kapitals zeigen Zusammenhänge mit geografischen Aspekten.

Zu den Forschungsdesideraten im Kontext ländlicher Räume zählen auch Möglichkeitsräume für (selbstinitiierte) Kulturprojekte Jugendlicher. Unter welchen Bedingungen öffnen sich Jugendliche in der Schule und in ihrer Freizeit für kulturelle und musisch-ästhetische Erfahrungen? Welche Angebote nutzen sie und welche Praktiken entwickeln sie selbst informell innerhalb ihrer Peer Group? *Cathleen Grunert, Birgit Reißig, Stefan Fehser, Katja Ludwig, Eva Plappert und Frank Tillmann* arbeiten im Projekt KUMULUS zu dieser Problematik. Sie untersuchen konzeptionell gleichwertig sowohl schulische als auch informelle Settings. Allerdings stellt insbesondere der Zugang zum außerschulischen Bereich eine methodische Herausforderung dar, zusätzlich erschwert durch die Einschränkungen im Zuge der Pandemie. Die Autor*innen führen in das Design ihres Forschungsprojekts ein und reflektieren theoretische wie methodische Voraussetzungen ihrer Untersuchungen. Zudem präsentieren sie zentrale Ergebnisse einer Online-Recherche zu Angebotsstrukturen in der Forschungsregion.

Ausgehend von den Inhalten und Gegenständen kultureller Bildungsangebote in unterschiedlichen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit sowie den hier engagierten Akteur*innen konzentriert sich der Beitrag von *Werner Thole, Alexandra Engel, Alexandra Retkowski, Katja Drews, Claudia Arndt, Julian Trostmann und Heike Gumz* ebenfalls auf Netzwerke, Kooperationen und Rahmenbedingungen kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Ausgehend von ihrem gemeinsamen Projekt FAKuBi formulieren die Autor*innen ein besonderes Interesse an endogenen kulturellen Impulsen – ohne diese, wie oft üblich, mit

urbanen Praktiken kultureller Bildung zu kontrastieren. Nach einer Reflexion des Kulturbegriffs und einer raumtheoretischen Einordnung der Forschungsperspektive auf kulturelle Praktiken konzentriert sich der Beitrag auf Problemstellungen bei der Umsetzung der methodischen Module des Vorhabens. Neben einer Kartographierung von Angeboten und Einzel- und Gruppengesprächen mit Akteur*innen werden ebenso Zusammenhänge zwischen kultureller Praxis und kultureller Bildung untersucht. Zudem werden anhand eines Online-Surveys mögliche Veränderungen in Folge der Covid-19-Pandemie in die Forschung integriert.

Für die Bewertung der Entfernung zwischen Wohnort und einem anderen Ort der kulturellen Bildung reicht die Kilometerzahl als objektive Größe nicht aus. *Jens-Oliver Krüger* und *Mirjam Schön* fokussieren in ihrem Beitrag die „Entfernungssensibilität“ von Eltern, als einen Faktor, der über die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen an kulturellen Angeboten entscheidet. Der Beitrag präsentiert erste Ergebnisse aus dem Projekt *ElKuBi – Elternsache Kulturelle Bildung*. Anhand der Faktoren Entfernung, Zeit und Mobilität werten sie Elterninterviews mithilfe von *Grounded Theory* und *Diskursanalyse* aus. Die Autor*innen zeigen, dass Entfernungssensibilität unterschiedlich ausgeprägt und bedingt ist. Abschließend werden vorläufige Schlüsse zur Rolle von Eltern bei der kulturellen Bildungsentscheidung in Bezug auf Kinder und Jugendliche in ländlichen Räumen gezogen.

Saskia Bender, *Maike Lambrecht* und *Nils Rennebach* (PaKKT II) untersuchen in ihrem Beitrag Positionierungen zur kulturellen Bildungspraxis in ländlichen Räumen. Die Autor*innen greifen auf Gruppendiskussionen zurück, die in vier ländlichen Regionen durchgeführt wurden, die sich durch eine besonders erfolgreiche Realisierung kultureller Bildung auszeichnen. Anhand des Datenmaterials, das mithilfe der objektiven Hermeneutik nach *Oevermann* ausgewertet wird, fokussieren die Autor*innen Fragen des Verhältnisses von kulturellen Bildungsangeboten zu Kulturen in ländlichen Räumen, zu sozial-kulturellen Passungsverhältnissen als Teilhabefaktor und zu lokalen Identifikationsmöglichkeiten. Anhand exemplarischer Rekonstruktionen zeigen sie, dass kulturelle Bildung in den ausgewählten ländlichen Räumen nicht per se zu einer Auflösung traditioneller Lebenswelten beiträgt, Akteur*innen der kulturellen Bildung immer auf die Positionen der „Anderen“ angewiesen sind und sich darin ein Dilemma zwischen dem „Eigenen“ und dem „Regionalspezifischen“ zeigt.

Der Beitrag von *Gunnar Otte*, *Holger Lübke* und *David Balzer* (KuBiPaD_II) fokussiert die Kompositions- und Kontexteffekte von kulturellen Angeboten und Kulturpartizipation in den Sparten Musik, Theater, Film und Bildende Kunst in Abhängigkeit von der Regionsgrößenklasse des Wohnstandortes. Hierfür wird auf Daten der bundesweiten Bevölkerungsumfrage „Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland“ aus dem Jahr 2018 zurückgegriffen. Unter anderem wird untersucht, ob Kulturpartizipation maßgeblich durch die

Zusammensetzung einer Population oder ihrer Kontextmerkmale determiniert ist. Den theoretischen Rahmen des Beitrags bilden die Subkulturtheorie der Urbanität nach Claude S. Fischer und der ökonomische Transportansatz. Insbesondere zeigen die Autoren, dass Disparitäten in der Hochkulturpartizipation existieren, die häufig durch Unterschiede in der Siedlungsstruktur und teils durch die Zusammensetzung der Bevölkerung bedingt sind.

Die Konstruktion von Raum und Zeit erfolgt relativ zur menschlichen Praxis, nicht aber als Kontinuum. *Günther Heeg, Claudius Baisch, Johanna Carl, Sophia-Charlotte Reiser, Felix W. Rusch, Stephan Schnell, Meera Theessen, und Helena Wölfl*, die im Projekt HeimatWeltBühne forschen, nehmen die Perspektive einer weltoffenen Heimat in den Blick. Die Autor*innen gehen von der Annahme aus, dass sich Weltoffenheit in der Reflexion über Herkunft und Herkommen spiegele. Zudem sei Heimat durch Migration an verschiedenen Orten zu verschiedenen Zeiten zu finden. Anhand eines multi-methodischen Designs wird die Rolle, die Amateurtheatervereine in den Prozessen des Entstehens einer welt-offenen Heimat einnehmen, untersucht. Dazu beschreiben die Autor*innen sechs unterschiedliche ländliche Räume, in denen die Forschungen zu Amateurtheater durchgeführt werden.

Stephan Beetz und Ulf Jacob (KUBILARI) legen ihrer Forschung zu regionaler Identität im Kontext von Transformationsprozessen in ländlichen Regionen Sachsens ebenfalls ein weites Verständnis kultureller Bildung zugrunde. Die Autoren nehmen eine kultur- und kunstsoziologische Perspektive ein, um zu analysieren, wie in non-formalen und informellen Bildungssettings Gelegenheiten für die Thematisierung und eine kollektive Bearbeitung gesellschaftlicher Umbrüche mit künstlerischen oder ästhetischen Mitteln entstehen. Die Autoren nehmen zunächst eine Klärung der theoretischen Ausgangspunkte vor und beleuchten die Zusammenhänge sozialen Wandels, regionaler Identität und Gestaltungsmöglichkeiten kultureller Bildung. Als empirische Beispiele fokussieren sie Einrichtungen der Soziokultur, Volkshochschulen sowie einen Kunstverein. Der empirische Zugriff erfolgt nicht nur durch Feldforschung und Gespräche, sondern ebenso anhand eines Einbezugs unterschiedlicher Perspektiven von Akteur*innen aus der kommunalen Verwaltung, Politik und dem Kulturbereich. Anhand von Beschreibungen ausgewählter Kulturprojekte in Hoyerswerda wird verdeutlicht, wie gemeinsame Räume entstehen können, die Menschen aktivieren und zum Zusammenwirken anregen. Zugleich wird illustriert, wie Hoffnungen auf Impulse für das Alltagsleben ins Leere laufen können.

Künstlerische Residenzen und deren Potentiale als Orte der Partizipation, Vermittlung und Teilhabe an Kultur und Bildung stehen im Zentrum der theoretischen und empirischen Annäherungen, die *Wiebke Waburg, Kerstin Westphal, Micha Kranixfeld und Barbara Sterzenbach (Do_KiL)* in ihrem Beitrag unternehmen. Um zu bestimmen, auf welche Weise Künstler*innen im Rahmen ihrer Residenzaufenthalte mit Menschen vor Ort in Kontakt treten und zusammenarbeiten,

führen die Autor*innen zunächst in Konzeptionen unterschiedlicher Residenzformen ein. Darauf aufbauend werden erste Forschungsergebnisse aus Interviews mit Leiter*innen von Residenzprogrammen in ländlichen Räumen präsentiert. Die Residenzen verfolgen das Ziel, Entwicklungspotentiale anzustoßen, die sowohl zur Belebung der ländlichen Regionen als auch zur persönlichen Entfaltung der Besucher*innen beitragen. In dem Beitrag werden erste Erkenntnisse zu Möglichkeiten und Grenzen der Erwartungen an künstlerische Residenzen und deren spezifische Bedingungen in ländlichen Räumen präsentiert. Zudem geben die Autor*innen einen Ausblick auf die methodischen Herausforderungen der im Rahmen ihres Forschungsprojekts noch anstehenden Feldbesuche in Residenzen.

Birgit Althans, Mirjam Lewandowsky, Fiona Schradling und Jana Wieland (WasteLand?) stellen sich in ihrem Beitrag zu affektiven Relationen und Institutionen kultureller Bildung in ländlichen Räumen die Frage, ob kulturelle Räume stabil und konstant sind bzw. bleiben oder immer nur im Werden greifbar und erfahrbar sind. Konkret fokussieren die Autorinnen die veränderten Bedingungen durch die Covid-19-Pandemie. Hierfür wird auf ethnographische Beobachtungen, ethnographische Interviews, Memos, Soundaufnahmen, Analysen von Fotos und Videos sowie die diffraktionelle Methode zurückgegriffen. Am Beispiel von drei ausgewählten Institutionen kultureller Bildung – das Oderbruch Museum Altranft, die Landesbühne Niedersachsen Nord/Junge Landesbühne (Julabü) Niedersachsen Nord und die M.1 Arthur Boskamp Stiftung in Hohenlockstedt – analysieren sie die dortige Kulturvermittlung. Diese verstehen sie als wechselseitigen Lernprozess, bei dem die Teilnehmenden zum Austausch und Einbringen unterschiedlicher Lebenswelten angeregt werden.

Birgit Mandel und Ann-Kathrin Schmidt (ThOff-Hi) wenden sich in ihrem Beitrag der Analyse und dem Vergleich der Audience Development Strategien von Gastspiel- und Amateurtheatern in peripheren ländlichen Räumen zu. Dabei fokussieren die Autorinnen vor allem die Publikumsbindung von Theater in ländlichen Regionen in Süd-Niedersachsen. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage nach der Bedeutung des Theaters in ländlichen Räumen in Bezug auf kulturelle Teilhabe, Gemeinschaftsstiftung und regionale bzw. dörfliche Identität. Aus einer professionellen sowie amateurbezogenen Perspektive werden unterschiedliche Theaterinitiativen in ländlichen Räumen ins Visier genommen. Nicht zuletzt interessieren sich die Autorinnen für die Varianz in der sozialen Zusammensetzung des Publikums sowie der Interessen, Motive und Strategien des Audience Development der professionellen Gastspiele und der Amateurtheater. Aus der Studie sollen einerseits Rückschlüsse auf die organisationalen Settings zur Förderung chancengerechter kultureller Teilhabe sowie auf die Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteur*innen für soziale Integrations- und Gemeinschaftsbildungsprozesse gezogen werden.

Theoretische Überlegungen und methodische Problemstellungen stehen ebenfalls im Mittelpunkt von drei separaten, jedoch aufeinander aufbauenden Artikeln als Beitrag des Projekts KuBiLa. *Ulrike Stutz* untersucht die Netzwerkstrukturen in drei Landkreisen Nordthüringens anhand eines interaktiven Forschungsansatzes, der Elemente der Akteur-Netzwerk-Theorie, der soziologischen Aktionsforschung sowie der sozialen Netzwerkanalyse implementiert. Angebots- und Netzwerkstrukturen werden mithilfe netzwerkanalytischer Techniken und einem Online-Mapping erfasst und von *Dagmar Brand* und *Fabian Hagedorn* durch einen „Index Rahmenbedingungen kultureller Bildung“ ergänzt. Neben einzelnen Schwierigkeiten bei der Verfügbarkeit von Daten auf kommunaler Ebene beschreiben die Autor*innen des zweiten Artikels das Potential des Indexes, vergleichende Analysen zu anderen ostdeutschen Landkreisen und Kommunen vorzunehmen. Die erarbeiteten Rahmenbedingungen dienen zudem als Grundlage für die Untersuchung von Kooperationen. Daneben tragen sie zur Teilhabe in und durch kulturelle Bildung bei. Im abschließenden dritten Artikel stellen *Jennifer Rossi* und *Ulrike Stutz* die hierfür vorgenommenen Interviews und Netzwerkanalysen vor.

Thi Huyen Trang Le und *Nina Kolleck* (PaKKT I) fragen in ihrer Untersuchung kultureller Bildungsnetzwerke nach der Bedeutung von Vertrauen als Grundbedingung für das Gelingen von Kooperationen zwischen unterschiedlichen Organisationen bzw. Einrichtungen kultureller Bildung. Die Autorinnen gehen davon aus, dass Netzwerke kultureller Bildung in ländlichen Räumen insbesondere durch informelle Strukturen geprägt sind und deshalb vertrauensvolle Beziehungen zwischen Schlüsselpersonen eine wichtige Rolle spielen. Basierend auf einer netzwerktheoretischen Perspektive werden qualitative Interviews und Netzwerkkarten erhoben. Analysen der Daten weisen auf die Bedeutung und Differenziertheit sozialer Nähe und Präsenz sowie persönliche Präferenzen in ländlichen Regionen hin. Nicht zuletzt zeigt sich soziale Nähe für einige der Befragten als wichtige Grundlage für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit. Soziale Beziehungen und Nähe sind durch Asymmetrien geprägt, die sich beispielsweise durch implizite Kontrollverhältnisse zwischen Institutionen ausdrücken. Die Bildung von Vertrauen ist weiterhin davon abhängig, was den jeweiligen Akteur*innen bei einer engen Zusammenarbeit wichtig ist. Diese erstrecken sich von bestimmten Charaktereigenschaften bis hin zu moralischen Norm- und Wertvorstellungen.

Verena Bons, *Johanna Borchert*, *Thade Buchborn* und *Wolfgang Lessing* (MOkuB) nehmen in ihrem Beitrag Musikvereine als Orte kultureller Bildung in ländlichen Räumen in den Blick. Die Autor*innen gehen der Frage nach, wie Akteur*innen im Kontext der Vereinsarbeit musisch-kulturelle Bildung verstehen und wie sie diese in Kooperation mit, aber auch in Abgrenzung zu Musikschulen gestalten. Auf Basis dokumentarischer Erhebungs- und

Analysemethoden werden in exemplarischen Ausschnitten aus Gruppendiskussionen Einstellungen und Orientierungen zentraler Vereinsakteur*innen rekonstruiert. Dabei zeigt sich, dass die Zusammenarbeit zwischen Musikvereinen und Musikschulen zwar auf einzelnen Ebenen gut funktioniert – beispielsweise in der musikalischen Ausbildung. Die Beteiligten gehen meist selbst davon aus, dass Vereine und Musikschulen unterschiedliche Ziele verfolgen und sich deshalb gut ergänzen können. Allerdings wird durch die Rekonstruktion impliziter Aussagen von Diskussionsteilnehmer*innen deutlich, dass in der Alltagspraxis durchaus Konkurrenzverhältnisse zwischen beiden Einrichtungen entstehen und Musikvereine um den Erhalt ihrer Eigenständigkeit und Unabhängigkeit bemüht sind.

Lisa-Marie Pfefferkorn, Mandy Putz und Ines Seumel entwickeln im Beitrag des Forschungsprojekts OKaPi ausgehend von Umberto Ecos Theorie des offenen Kunstwerks das Konzept OFFENE KUNST-Praxis als Zugang zur Untersuchung kunstpädagogischer Ansätze sowie der Bedingungen und Wirkungen im Kontext ländlicher Räume. Ecos Analyse verdeutlichte den Prozess einer Öffnung von künstlerischer Praxis und von Kunstvermittlung und Kunstpädagogik, die sich einerseits auf die Bedeutungsoffenheit und Unabgeschlossenheit von Werken, andererseits auf die zunehmende Beteiligung von Rezipient*innen an der Entstehung oder Performance von Kunstwerken beziehe. Die Aushandlungen als Teil der Interpretation von Kunst sowie das unmittelbare Mitwirken an ihrer Entstehung ermöglichen kulturelle Bildungsprozesse im direkten Erleben, die sich schließlich auch die Kunstpädagogik zunutze mache. Die Autor*innen illustrieren dies an Beispielen partizipativer Kunstprojekte wie Yoko Onos *Grapefruit* und Joseph Beuys' *7000 Eichen*. Mit einer Bestandsaufnahme der Akteur*innen und Institutionen in den untersuchten Landkreisen Nordsachsen und Leipzig stellt der Beitrag zudem erste empirische Zwischenergebnisse vor, die als Grundlage für die weitere Erforschung offener Gestaltungsprozesse in der künstlerisch-partizipativen Betätigung von Kindern und Jugendlichen dienen.

Eine überraschend neue Ausrichtung der Forschung erfolgte im Projekt „Kulturelle Bildungsarbeit im ländlichen Raum“ (Ma-ma-Märchenprinz) nach Beginn der Covid-19-Pandemie. Mit Weitblick für die umfangreichen Veränderungen entschieden sich *Ulrich Frick, Karina Gotthardt, Katrin Rakoczy, Matthias Seitz* und *Miles Tallon* dafür, Auswirkungen der von den Autor*innen als „Kulturentzug“ benannten Einschränkungen zu untersuchen. Insbesondere fokussieren sie die aktuell stattfindenden Anpassungen und Änderungen in relevanten Bereichen der Kultur- und Bildungspraxis in den bayerischen Landkreisen Dachau und Cham. Der Beitrag soll verdeutlichen: Ungewöhnliche Zeiten und neue Herausforderungen laden mitunter auch dazu ein, etablierte Muster aufzubrechen und ausgetretene wissenschaftliche Pfade zu verlassen. Die Autor*innen greifen deshalb in der Darstellung ihrer Ideen auf einen Ansatz der

sogenannten performativen Sozialforschung zurück und streben mit der „Kunstform einer dramatischen Darstellung“ eine methodische und inhaltliche Neuausrichtung an.

3. Systematisierung und Transfer der Forschungsergebnisse

Das vorliegende Buch möchte nicht nur einen Überblick über die Forschungsprojekte und erste Ergebnisse präsentieren. Vielmehr wird bereits ein vorläufiger Versuch der Zusammenführung und Systematisierung verfolgt. Seit 2019 untersuchen 21 Forschungsprojekte in der BMBF-Förderrichtlinie „Forschungsvorhaben zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen“ Fragen kultureller Bildung mit Bezug in ländlichen Räumen. Die in der Förderrichtlinie repräsentierten Projekte zeichnen sich durch eine Heterogenität der Forschungsdesigns, Disziplinen und Zugänge zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen aus. Zur Unterstützung einer Systematisierung und übergreifenden Rahmung der geförderten Forschungsprojekte hat sich in den BMBF-Förderrichtlinien des Rahmenprogramms Empirische Bildungsforschung das Format des Metavorhabens bewährt. Metavorhaben bieten einerseits eine Plattform für die Vernetzung und den Austausch der beteiligten Projekte. Andererseits werden empirische Erkenntnisse aus den Einzelvorhaben in den Kontext der internationalen Forschung eingebettet, empirisch und theoretisch eingeordnet und für die Praxis kultureller Bildung in ländlichen Räumen sowie die interessierte Fachöffentlichkeit aufbereitet. Während der vorliegende Beitrag einen Überblick über die in der Förderrichtlinie geförderten Projekte und das vorliegende Buch liefert, wenden sich *Martin Büdel*, *Lea Fobel* und *Nina Kolleck* in einem weiteren Artikel in diesem Band der Forschung des Metavorhabens zu und illustrieren das methodische Vorgehen anhand eines systematischen Reviews sowie der Analyse von Sekundärdaten. Diese sind als erste Schritte hin zu einer Systematisierung kultureller Bildung in ländlichen Räumen zu verstehen. Darüber hinaus reflektieren *Jenny Nolting*, *Martin Büdel* und *Nina Kolleck* in einem Beitrag die Konzeption und Umsetzung des Formats der Vernetzungstagung, die aufgrund der Covid-19-Pandemie anders als ursprünglich geplant nicht in Leipzig, sondern als digitales Tagungsformat stattfand.

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Buches sind die Forschungsvorhaben noch nicht abgeschlossen. Vielmehr erwarten uns in den kommenden Monaten weitere spannende Forschungsergebnisse aus Projekten, die jeweils hochaktuelle und relevante Fragen der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen adressieren. Ergebnisse aus den Projekten sind dabei nicht nur wichtig, um die Forschung substantiell voranzubringen. Vielmehr werden wir diese kontinuierlich im Metavorhaben für die Öffentlichkeit aufbereiten und den Transfer der

Forschung substantiell unterstützen.³ Nicht zuletzt finden sich im Themenfeld *kulturelle Bildung in ländlichen Räumen* viele noch unbeantwortete Fragen. Sie eröffnen eine Bühne für weitere Debatten und Diskussionen, die weit über die wissenschaftliche Community hinausgehen und eine Vielfalt an Akteur*innen aus Kultur, Bildung, Politik, Forschung und Öffentlichkeit adressieren. Die in diesem Buch präsentierten ersten Befunde liefern bereits eine wertvolle Quelle für einen systematischen Überblick über die laufende Forschung in Deutschland.

Literatur

- Allmendinger, Jutta/Ebner, Christian/Nikolai, Rita (2018): Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 42–72.
- Anders, Kenneth (2018): Es geht um Freiheit. Über die ländliche Kultur als Gegenstand öffentlicher Förderung und eine Kulturelle Bildung als Landschaftliche Bildung. www.kubi-online.de/artikel/geht-um-freiheit-ueber-laendliche-kultur-gegenstand-oeffentlicher-foerderung-kulturelle (Abfrage: 17.05.2021).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bäßler, Kristin (2018): Kulturelle Feldentwicklung: Wie sich Kultureinrichtungen in ländlichen Räumen weiterentwickeln. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-feldentwicklung-sich-kultureinrichtungen-laendlichen-raeumen-weiterentwickeln (Abfrage: 17.05.2021).
- Decker, Anja/Trummer, Manuel (2020): Perspektiven einer Kulturanalyse des Ländlichen. Eine thematische Hinführung. In: Trummer, Manuel/Decker, Anja (Hrsg.): Das Ländliche als kulturelle Kategorie. Aktuelle kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Stadt-Land-Beziehungen. Bielefeld: transcript, S. 9–22.
- Fink, Tobias (2017): Zu Förderprogrammen Kultureller Bildung forschen. In: Fink, Tobias/Götzky, Doreen/Renz, Thomas (Hrsg.): Kulturagenten als Kooperationsstifter? Förderprogramme der Kulturellen Bildung zwischen Schule und Kultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–34.
- Jörissen, Benjamin/Kröner, Stephan/Unterberg Lisa (2019): Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. München: kopaed.
- Kegler, Beate (2020): Soziokultur in ländlichen Räumen. Die kulturpolitische Herausforderung gesellschaftsgestaltender Kulturarbeit. München: kopaed.
- Kolleck, Nina (2020): Was uns zusammenhält. Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen in unseren Schulen? Ein Projekt der Friedrich-Ebert-Stiftung 2018–2020. www.fes.de/e/default-fa10b821fb (Abfrage: 17.05.2021).
- Kolleck, Nina/Büdel, Martin (2020): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Vorstellung der Forschungsvorhaben der BMBF-Förderrichtlinie. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen-vorstellung-forschungsvorhaben-bmbf (Abfrage: 17.05.2019).
- Kolleck, Nina/Rieck, Angelika/Yemini, Miri (2020): Goals aligned: Predictors of common goal identification in educational cross-sectoral collaboration initiatives.
- Kropp, Cordula (2015): Regionale StadtLandschaften – Muster der lebensweltlichen Erfahrung post-industrieller Raumproduktion zwischen Homogenisierung und Fragmentierung. In: Raumforschung und Raumordnung 73, H. 2, S. 91–106.

3 Über den Twitteraccount @MetaKLuB, die Website uni-leipzig.de/projekt-metaklub sowie den dort zu findenden Podcast KuBiLand informieren wir kontinuierlich über die Entwicklung der gesamten Förderrichtlinie.

- Liebau, Eckart (2018): Kulturelle und Ästhetische Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1219–1238.
- Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepäck, Leopold (Hrsg.) (2014): Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München: kopaed.
- Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia (Hrsg.) (2020): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster: Waxmann.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Trummer, Manuel/Decker, Anja (Hrsg.): Das Ländliche als kulturelle Kategorie. Aktuelle kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Stadt-Land-Beziehungen. Bielefeld: transcript.
- Weishaupt, Horst (2018): Bildung und Region. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–286.

Kulturelle Bildung als kontingente Form der Tradierung? Zur Bedeutung der Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen

Julia Franz, Annette Scheunpflug, Claudia Kühn,
Vincent Keldenich, Marc Redepenning und Heidrun Alzheimer

Wenn über kulturelle Bildung in ländlichen Räumen gesprochen wird, schwingt häufig eine defizitäre Perspektive mit, beispielsweise in der Rede über „Kulturarmut im ländlichen Raum“ (vgl. kritisch dazu Kegler 2018). Dieser an Defiziten orientierten Perspektive liegt tendenziell eine mitgedachte Stadt-Land-Differenzierung zugrunde, bei der ländliche Räume im Vergleich zu urbanen als kulturell weniger ausgebaut beschrieben werden (vgl. Redepenning 2020). Impliziert wird einerseits, dass institutionelle Angebotsstrukturen kultureller Bildung in urbanen Räumen quantitativ zahlreicher vorhanden sind als in ländlichen Räumen, in denen die soziokulturellen Beziehungen insgesamt einfacher und einheitlicher seien. Andererseits wird auch eine dominante Deutung von Kultur und kultureller Bildung sichtbar, der ein enger, auf der Vermittlung hochkultureller Wissensbestände und Fähigkeiten basierender, Kulturbegriff zugrunde liegt. Diese enge Deutung des Kulturbegriffs, die gesellschaftlich anerkannte Inhalte sowie institutionelle Bildungsformen fokussiert, ist jedoch nur bedingt geeignet, um die kultur- und bildungsspezifischen Eigenlogiken ländlicher Räume zu erfassen. Ausgehend von dieser Annahme wird mit dem Projekt *Tradierung – Vergewisserung – Doing Identity. Eine empirische Analyse kultureller Bildungs- und Handlungspraxen in peripheren Räumen* (TraVI) der Versuch unternommen, mithilfe eines weiten Verständnisses von Kultur, kultureller Bildung und Tradierung, die Komplexität und Ausgestaltung kultureller Bildung in ländlichen Räumen zu beschreiben. Mit einem weiten Kulturbegriff, der Kultur als eine Gesamtheit menschlich hervorgebrachter Voraussetzungen sozialen Handelns, verinnerlichter Ordnungen, Werte und Normensysteme versteht (vgl. u. a. Nünning 2001), wird es möglich, lokal und regional geprägte kulturelle Lebenswelten sowie Alltags- und Breitenkulturen zu fokussieren (vgl. Anders 2018) und kulturelle Bildung als kontingente Form der Tradierung zu denken.

Den Begriff der *Tradierung* reduzieren wir in unseren Überlegungen dabei nicht auf die lineare Weitergabe von Traditionen und Bräuchen von der älteren auf die jüngeren Generationen. Vielmehr verstehen wir in Anlehnung an Dietrich Benner Tradierung als einen wechselseitigen Prozess: „In Prozessen

dieser Art vollzieht sich das Bewahren und Verändern zuerst im Zusammenleben der Erwachsenen und bestimmt von da aus dann auch Tradierungsprozesse zwischen den Generationen“ (Benner 2014, S. 61). Aus dieser Perspektive wird weiter hervorgehoben, dass „nachwachsende Generationen unter modernen Bedingungen nicht lediglich in Traditionen eingeführt, sondern zugleich auf den Prozess einer bewahrenden und verändernden Tradierung vorbereitet werden müssen. Dieser Modus von Tradierung findet insbesondere in modernen Gesellschaften statt. In ihm ahmen nachwachsende Generationen nicht mehr einfach vorausgegangene Aneignungsprozesse älterer Generationen nach, sondern [es] werden überkommene Traditionen, die selbst im Wandel begriffen sind, im Kontext einer sich verändernden Welt tradiert“ (ebd.). Damit kann eine räumliche und soziale Bedingtheit kultureller Bildung gedacht werden, nach der die Konstruktion und Tradierung von Kultur durch die Tätigkeiten von Menschen in (lokalen) Gemeinschaften in den Blick rücken und Kultur Facetten der empirisch erfassbaren lokalen Besonderheiten und Identitäten aufnimmt (vgl. Clifford/King 1993). Kulturelle Bildung wird dann als Angebotsstruktur in Bildungslandschaften und der Lernprozess als Form der Tradierung bzw. des situierten Lernens beschrieben. Welche Gegenstände und Praktiken dabei als kulturell relevant gesetzt werden, steht mit der implizit oder explizit zugänglichen lokalen Identität und deren sozialer Vergewisserung in Beziehung.

Dieser theoretische Zugang zu kultureller Bildung als kontingenter Form der Tradierung soll in diesem Beitrag beschrieben und damit theoretische Überlegungen zur Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen generiert werden. Dazu wird in einem ersten Schritt die Kontingenz von Kultur über eine funktionale Betrachtung des Kulturbegriffs und der kulturellen Bildung thematisiert (1). Daran anknüpfend wird die Tradierung kontingenter Kulturen fokussiert und kulturelle Bildung in ländlichen Bildungslandschaften als situierte Bildungspraxis beschrieben (2). Zur exemplarischen Veranschaulichung unserer theoretischen Überlegungen fließen erste Erkenntnisse aus unserem Forschungsprojekt ein. Abschließend werden Überlegungen zur Tradierung von Kultur verdichtet (3).

1. Kulturelle Bildung angesichts der Kontingenz von Kultur

Auf *welche Kultur* sollte man sich beziehen, wenn über kulturelle Bildung in ländlichen Räumen nachgedacht wird? Auf die *Hochkultur*, wie sie in schulischen Lehrplänen und dem Repertoire des klassischen Konzertbetriebs beschrieben wird? Auf die ländliche *Volkskultur*, wie sie in Trachtenvereinen kultiviert wird? Oder auf Formen der *Jugendkultur*, wie sie sich querliegend zu lokal begrenzten Raumwahrnehmungen als globale Kultur verstehen lässt? Und wie sollte vor dem Hintergrund vielfältiger Zugänge zum Kulturbegriff das Aufgabenfeld der kulturellen Bildung beschrieben werden?

Um sich von den normativen Verflechtungen der einzelnen Herangehensweisen an Kultur lösen zu können, lohnt es sich, die Entwicklung des Kulturbegriffs genauer zu betrachten. Dazu wird im Folgenden ein systemtheoretischer Blick auf Kultur und die damit verbundenen Implikationen für kulturelle Bildung entfaltet. Durch diesen Zugang wird der Kulturbegriff in seinen vielfältigen Facetten und seiner impliziten Normativität beobachtbar. Dabei wird der gesellschaftliche und semantische Prozess der Ausdifferenzierung von *Kultur* systemtheoretisch rekonstruiert und mit bildungstheoretischen Überlegungen verknüpft (1.1), und nachfolgend die Funktion des Kulturbegriffs für ein Verständnis von kultureller Bildung in ländlichen Räumen beschrieben (1.2).

1.1 Zur Ausdifferenzierung von Kultur und kultureller Bildung

Holzschnittartig lassen sich drei Ausdifferenzierungen des Kulturbegriffs konturieren, die jeweils unterschiedliche Implikationen für das Verständnis kultureller Bildung bereitstellen (vgl. Scheunpflug et al. 2012). Jede dieser Bedeutungskonnotationen ist für die Beobachtung und Beschreibung von Formen des Kulturellen in ländlichen Räumen relevant, um die Vielfalt kultureller Phänomene zu erfassen.

1.1.1 Kultivieren – die Differenz zur Natur

Eine erste Annäherung besteht darin, das Verständnis von Kultur vom Begriff der Natur abzusetzen. Damit kann Kultur als Weiter- und Höherentwicklung von Natur verstanden werden. Mit dieser Idee der *Kultivierung* entsteht ein Gegenüber zur *wilden* Natur. Dieses Verständnis verbirgt sich in den lateinischen Wurzeln des Begriffs *cultura*, der den Ackerbau als Pflege des Bodens bezeichnet und bis in das 18. Jahrhundert dominierte. Entsprechend geht es bei Kultur um die Pflege, Veränderung und Verbesserung der inneren Natur des Menschen. Dieses Verständnis ist häufig mit einem essentialistischen oder ontologischen Kulturkonzept verbunden, z. B. der Hochkultur in Musik und Theater oder mit bestimmten Volksmusikulturen oder Volkstheaterkulturen. Insofern werden hier die *Hochkultur* der Stadt und die *Volkskultur* des ländlichen Raums zu zwei Seiten der gleichen Medaille. Diese Perspektive wird zuweilen auch mit normativen Annäherungen verknüpft, indem die eigene Kultur als etwas zu Bewahrendes thematisiert wird. Diese Sichtweise ist beispielsweise Heimatvereinen oder Trachtengruppen inhärent, genauso aber auch der werkgetreuen Auf-führung von Musik der Bach-Zeit.

Dieser Kulturbegriff impliziert ein Verständnis von kultureller Bildung als „Kultivierung des Kulturellen“ und ist seit Immanuel Kants Vorlesung über Pädagogik (vgl. Kant 1803/1981, S. 700) zu einer dominanten ideengeschichtlichen

Figur geworden. Die damit verbundene Form der *Kulturpädagogik* basiert auf einer ästhetischen Erziehung, bei der häufig an den Erfahrungen der Hochkultur oder distinkter *Volkskulturen* angeknüpft wird, um einen Beitrag zur Vervollkommnung des Menschen zu leisten. Die kulturelle Bildungspraxis knüpft an dieses Wechselverhältnis an, wenn Adressat*innen für die Partizipation an Hochkultur oder bestimmten (anerkannten) Kulturen angeregt und sensibilisiert werden. Diese Auffassung zielt z.B. im Rahmen von Theater- oder Musikprojekten darauf ab, Menschen die Teilhabe an kulturellen Praxen der Gesellschaft zu ermöglichen. Diese Praxen werden dabei als etwas zu Bewahrendes betrachtet, an deren Reproduktion sich die Teilnehmenden aktiv beteiligen können. Für kulturelle Bildung in ländlichen Räumen stellt sich dann die Frage, welcher Aspekt jeweils als *kulturrelevant* und *bewahrenswert* gesetzt wird, wie diese Setzungen zu einer lokalen Identität beitragen und in welchen Formen sie tradiert werden.

1.1.2 Kritisieren – die Beobachtung von Kultur

Spätestens mit Jean-Jacques Rousseaus Kulturkritik (1755) setzt ein Kulturbegriff ein, der sich als Gegenüber zum Naturbegriff versteht. *Kultur* wird zu einem Begriff zweiter Ordnung, der einen Vergleichshorizont markiert: zunächst zur Natur und dann zwischen der einen und der anderen Kultur. Oder mit den Worten Niklas Luhmanns: „Kultur im modernen Sinne ist immer die als Kultur reflektierte Kultur, also eine im System beobachtete Beschreibung“ (Luhmann 1997, S. 880). Mit der Beschreibung von Kultur wird also jeweils eine Unterscheidung getroffen. Damit wird es nicht nur möglich, die eigene Kultur in der Differenz zu anderen Kulturen zu beschreiben, sondern auch Kulturkritik zu üben. Gerade darin zeigt sich dann jene Paradoxie, die das Nachdenken über Kultur stets begleitet: wenn nämlich über die Opposition zur herrschenden Kultur eine andere Kultur mit dem begrifflichen Inventar beschrieben werden muss, von dem sie sich abgrenzt (vgl. Nassehi 2006). Historisch führt dieses Denken zu einer naiven, eurozentristischen und evolutionistischen Akzentuierung, die das Eigene über das Andere erhebt. Das damit verbundene Verständnis kultureller Bildung ist eng mit einem *aufklärenden Bildungsverständnis* verbunden. Dabei geht es darum, Menschen in die Lage zu versetzen, einen Standpunkt zu beziehen und aus diesem heraus Urteilsfähigkeit zu gewinnen. Eine solche Position vermittelt potenziell Sicherheit bzw. Übersichtlichkeit und ermöglicht Kritik. Die blinden Flecken dieses Zugangs liegen in der Selbstbeobachtung der eigenen Prämissen, d. h. in der Begründung des kritischen Standpunkts.

Dieser Zugang ist häufig mit einem von Differenz geprägten Kulturbegriff verknüpft, in dem Kulturen als Beobachtung zweiter Ordnung miteinander in Relation gesetzt werden. Historisch ist dafür die Erfahrung der Begegnung mit als different empfundenen Kulturen von Bedeutung. Damit wird die Kontingenz von Kultur erlebbar und die Erfahrung rückt in den Mittelpunkt, dass eigene kulturelle

Praktiken auch anders gestaltet werden können. Für die Frage nach kultureller Bildung in ländlichen Räumen ist hier interessant, wie ländliche Gemeinden die eigenen kulturellen Besonderheiten im Sinne einer „local distinctiveness“ (z. B. Clifford/King 1993) im Vergleich und in Abgrenzung zu anderen Gemeinschaften in der Region beschreiben und wie diese Differenz zur Konstruktion der eigenen kulturellen und lokalen Identität genutzt wird. Damit kann kulturelle Bildung, die auch das Wiederentdecken oder Aufwerten der eigenen Besonderheiten umfasst, als ein zentrales Element neo-endogener Entwicklungsstrategien in ländlichen Räumen gesehen werden (vgl. Shucksmith 2018), sofern diese Strategien eng am Wissen, an Mentalitäten und Kulturen der Menschen vor Ort ansetzen. Zudem wird es bedeutsam, wie die Beteiligten selbst ihre eigene Kulturalität in Differenz zu Anderen setzen („wir hier – die dort“), wie dies performativ sichtbar wird und in welchen Formen diese Kulturalität tradiert wird.

1.1.3 Dekonstruieren – die Beobachtung der Beobachtung von Kultur

Je feiner jedoch die Differenzen werden, desto vielfältiger wird der Blick auf unterschiedliche Kulturen. Dadurch rückt als dritte Perspektive die Beschäftigung mit den Konstruktionslinien des Vergleichs in den Mittelpunkt, systemtheoretisch betrachtet also die *Beobachtung zweiter Ordnung* als Beobachtung der Beobachtung von Kultur. Diese neue Fassung des Begriffs *Kultur* ermöglicht als theoretisches re-entry¹ die Differenz *Natur* versus *Kultur* zu dekonstruieren und Kultur als Funktion zu interpretieren. Damit verbunden ist die Frage, wie Kultur beobachtet wird und welche Rolle sie bei der Produktion von Differenzen einnimmt. Dieses Verständnis knüpft an ein „bedeutungs-, wissens- und symbolorientiertes Kulturverständnis“ (Reckwitz 2004, S. 7) an, demzufolge Kultur als ein selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe (vgl. Geertz 1973/2010) verinnerlichter Ordnungen, Werte und Normensysteme gefasst wird, in das der Mensch verstrickt ist und das Optionen bietet, sich zur gesellschaftlich bedingt zunehmenden Kontingenz kultureller Bezugssysteme zu verhalten und einen machtreflexiven, dekolonisierenden sowie differenz- und abgrenzungsbezogenen Blick auf Kultur einzunehmen (vgl. Bhabha 2000).

Die damit verbundene Auffassung von kultureller Bildung als Dekonstruktion von Kultur lenkt bildungstheoretisch den Blick auf die Ordnungsstrukturen der eigenen Beobachtung: *Kultur* wird als Beobachtungsstandpunkt zweiter Ordnung (d.h. mit der Betrachtung von Ordnungskriterien) betrachtet. Damit werden Anschlussmöglichkeiten an das Prozessieren von Beobachtung und daraus folgende Theorieansätze ermöglicht und eine anspruchsvolle Praxis markiert. Im pädagogischen Handeln wird dieses als „Pädagogik der

1 Mit einem Re-entry wird ein Theorieverständnis von George Spencer Brown aufgegriffen und – sehr vereinfacht – auf die Anwendung einer Theorie auf sich selbst verwiesen.

Vielfalt“ (z.B. Prengel 2019; Scheunpflug 2016) oder in einer „Pädagogik der Transkulturalität“ (vgl. z. B. Göhlich 2006) und einem konstruktivistischen Lernverständnis deutlich, mit denen hybride Formen, individuelle Unterschiedlichkeit von Kulturen sowie die Anerkennung von Differenz herausgestellt werden (vgl. Timm et al. 2020). Mit dieser Perspektive kann danach gefragt werden, wie Kultur als Reflexionsebene Unterschiede produziert und welche Funktion dem Kulturbegriff zugeschrieben wird. In der Auseinandersetzung mit kultureller Bildung in ländlichen Räumen stellt sich die Frage, wie die eigene Kultur von ländlichen Gemeinden beobachtet und selbstreferentiell bearbeitet wird und in die Produktion von Kultur und lokaler Identität zurückfließt. Damit ergibt sich für die kulturelle Bildung die Aufgabe, die oben beschriebene Aufwertung des Eigenen in ein kreatives Spannungsfeld zwischen Eigenem und Fremdem sowie zwischen Globalem und Lokalem einzubetten und kritisch zu reflektieren. Im weitesten Sinne trägt kulturelle Bildung dann zum Aufbau einer offenen und reflexiven Identität bei: offen im Hinblick darauf, dass das Eigene nicht ohne das Andere denkbar ist und reflexiv im Wissen darüber, dass Kultur auch als lokaler Eigenwert Ergebnis von Beobachtungen ist und daher kontingent.

Aus unserer Sicht sind alle drei Formen – Kultivieren, Kritisieren, Dekonstruieren – für die Beobachtung und Beschreibung von Formen des Kulturellen in ländlichen Räumen relevant, um den gebräuchlichen normativ durchsetzten Beschreibungsformen in Kategorien von *Hochkultur* oder *ländlicher (Volks-)Kultur* zu entgehen und einen offenen Blick auf die Vielfalt kultureller Phänomene gewinnen zu können. Dabei dienen die drei Formen nicht nur als Beobachtungs- und Analysekatoren, sondern markieren auch die entsprechenden Praxen der Kulturalisierung in ländlichen Räumen.

So wurden in unseren Feldbesuchen und der Untersuchung der Internetpräsentation zweier ländlicher Gemeinden deutlich, dass in den ausgewählten Räumen alle drei Formen der Bezugnahme auf Kultur erkennbar sind.

Beobachtungen aus unserer Studie

Kultivierende Beobachtungen lassen sich beispielsweise in der Selbstbeschreibung lokal-typischer Traditionen identifizieren, die einerseits im Dorf sichtbar sind, wie z. B. durch Tafeln oder Monumente der Erinnerungskultur, die auf das hier dominante Handwerk im 19. Jahrhundert verweisen oder Internetpräsentationen, in denen auf die Geschichte der Gemeinde und damit verbundene Traditionen, wie Trachten oder Handwerke verwiesen werden. Andererseits wird die eigene Geschichte eher implizit und abstrakter in Vereinsdarstellungen erkennbar, wenn z. B. der Geschichtsverein die „Förderung der bodenständigen Kultur, des Denkmalschutzes, der Museumsarbeit, der Heimat- und Brauchpflege“ betont, aber lokalspezifische Bräuche nicht differenziert ausführt.²

2 Aus Anonymisierungsgründen wird hier auf die Nennung der Quellen verzichtet.

Kritisierende Perspektiven werden erkennbar, wenn lokaltypische Besonderheiten in der öffentlichen Präsentation als Alleinstellungsmerkmal thematisiert werden, so z. B. wenn hinsichtlich des Tourismus mit dem „grünsten Dorf im Landkreis“ geworben wird und damit die eigene Ortskultur in Abgrenzung zur Region gedacht wird. Oder, wenn unter dem Aspekt „das sind wir“, die Gemeinde „als ein moderner Ort mit fortschrittlicher Note“ differenziert beschrieben wird. Das Eigene in Differenz zu Anderen zeigt sich auch in der Sichtbarmachung lokaler Vereine, die z. B. im Dorf durch einen Maibaum mit den Vereins- emblemen oder in den Internetpräsentationen der Gemeinden Ausdruck erhalten.

Formen der Dekonstruktion lassen sich beispielsweise wahrnehmen, wenn die eigenen lokaltypischen Besonderheiten mit Blick auf den Tourismus reflektiert werden. So z. B. wenn die innovative Nutzung der „idyllischen Lage“ für den Tourismus als lokaltypische Eigenheit im Internet präsentiert wird und damit dem *Ländlichen* Bedeutung als Innovationsmotor der Region zugeschrieben wird.

Dieser mehrperspektivische Zugang ermöglicht es, die Vielfalt der Formen kultureller Bildung und des „doing culture“ (z. B. Hörning/Reuter 2004) deskriptiv zu betrachten und die Performanz von Kultur als alltägliche Handlungs-routine wie auch in deren Abgrenzung zu beobachten. Damit wird gleichzeitig auch die Kontingenz des Kulturellen erkennbar, die wir für die Beschreibung kultureller Räume, und damit auch für ländliche Räume, für bedeutsam halten. Vor diesem Hintergrund verschwinden so auch Differenzierungen zwischen Stadt und Land, die auf Defiziten aufbauen. Vielmehr werden damit die einzelnen Personen wie Sozietäten im Hinblick auf ihre Kontakte, Kommunikationsstrukturen und globale³ Vernetzungen (vgl. Robertson 1998) sichtbar.

1.2 Zur Kontingenz des Kulturellen in ländlichen Räumen

Diese Beobachtung der verschiedenen Konstruktionsmodi des Kulturellen hat Konsequenzen für das, was beobachtbar wird. Damit kommt die Funktion von Kultur in einer Relationierung von Ordnung und Kontingenz in den Blick. Durch das Sprechen über Kultur wird durch den Standpunkt der Beobachtung einerseits *Ordnung* (als Sinnfestlegung) konstruiert und andererseits ein Hinweis auf Kontingenz (und damit in gewissem Sinne *Unordnung*) gegeben (vgl. Luhmann 1995). Ordnung entsteht aus mehreren Gründen: Der Vergleich zwischen Eigenem und Fremden führt zu einer Reduktion von Komplexität. In

3 Die Wortschöpfung global bzw. Globalität stammt von Roland Robertson. Damit wird auf die unauflösbare Verwobenheit lokaler und globaler Strukturen und Prozesse verwiesen. So wie jeder lokale Prozess durch globale Prozesse geprägt ist, können sich gerade auch lokal initiierte Prozesse in ihren Konsequenzen global auswirken. Für uns ist der Begriff vor allem ein Hinweis darauf, raumbezogene Prozesse auf die Intensität dieses Zusammenwirkens hin zu analysieren.

der Konstruktion *des Einen* und *des Anderen* werden Differenzen gesetzt (die dann für die empirische Forschung operationalisierbar werden). Für die Frage der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen rücken damit die gesetzten kulturellen Ordnungen in den Blick.

Die *Setzung der kulturellen Ordnungen* findet in den von uns untersuchten Gemeinden einen konträren Ausdruck. Eine Gemeinde präsentiert sich im Internet beispielsweise stärker als ausgebauter infrastruktureller Bildungsraum (z.B. Verweise auf Waldmuseum & Umweltbildungsstätte) und zeitgemäßer Sporterholungsraum, in dem man *Kultur entdecken* kann (z.B. Museen, Festspiele). Dabei bezieht man sich auf die *gesamte Region* (und eben nicht nur auf die Gemeinde). Die zweite Gemeinde setzt in der Internetpräsentation hingegen stärker bei den Potenzialen lokaltypischer Kulturpraxen an (z.B. Architektur, Landschaft, Traditionen, Religion) und verdeutlicht die Relevanz lokaltypischer Traditionen für das *gemeinsame Zelebrieren* (Feste und Feiern).

Diese Ordnung wird durch Kommunikation weiter stabilisiert (oder destabilisiert) und damit einem ordnenden Prozess unterworfen. Dies verweist auf die Frage, wie Kultur in ländlichen Räumen ausgehandelt wird und welche Formen informeller und formeller Kommunikationsstrukturen sich dabei identifizieren lassen.

In den Internetpräsentationen der beiden untersuchten Gemeinden zeigt sich, dass die *kulturelle Ordnung* *different kommuniziert* wird. In der einen Gemeinde findet die Orientierung an einem hochkulturellen und formalen Verständnis von kultureller Bildung stärker Ausdruck (Betonung der ausgebauten regionalen Infrastruktur), während in der Präsentation der anderen Gemeinde stärker alltagskulturelle und selbstorganisierte Bezüge des kulturbezogenen Gemeindelebens kommuniziert werden (starker selbstorganisierter Gemeindebezug, Relevanz lokaler Traditionen).

Schließlich entsteht über die wiederholte Kommunikation eine Historisierung und damit ein kultureller Themenvorrat: „Wir nennen diesen Themenvorrat Kultur [...]. Kultur ist kein notwendig normativer Sinngehalt, wohl aber eine Sinnfestlegung (Reduktion), die es ermöglicht, in themenbezogener Kommunikation passende und nichtpassende Beiträge oder auch korrekten bzw. inkorrekten Themengebrauch zu unterscheiden“ (Luhmann 1984, S. 224).

Die *Selbstbeschreibung und Selbsthistorisierung* drückt sich z.B. in der expliziten Bezugnahme auf das Alter der Gemeinden aus (737 Jahre bzw. 830 Jahre), das sowohl im Internet wie auch im Gemeindebild thematisiert und als bedeutsam gekennzeichnet wird. Dabei werden kontingente Ordnungen der Geschichtskonstruktion erkennbar: in der einen Gemeinde im dezidierten Wechsel des Dorfprofils von einem industriellen Handwerk hin zum Tourismus, in der zweiten Gemeinde als Kontinuum einer wirtschaftsorientierten Selbstbeschreibung.

Deutlich wird auch, dass diese Ordnung selbst kontingent ist. Wenn das Sprechen über Kultur eine Beobachtung zweiter Ordnung als Vergleich voraussetzt, dann führt dieses in die Dekonstruktion und damit in die Auflösung der Sicherheit gebenden Sehgewohnheiten. Zudem schafft die Kommunikation über Kultur Folgeprobleme, wenn kulturelle Bedeutungen wieder aufgerufen werden: Einerseits bleibt der jeweils benutzte Sinn durch Wiederbenutzung in verschiedenen Situationen derselbe (denn sonst läge keine Wiederbenutzung vor), andererseits wird er konfirmiert und mit Bedeutung angereichert (vgl. Luhmann 1997, S. 409). Damit wird jedes Nachdenken über Kultur – und auch jede Forschung oder Wirkungsmessung – selbst Kultur und verändert den Gegenstand.

Die *Wiederbenutzung und Bedeutungsanreicherung* zeigen sich in den untersuchten Gemeinden z. B. darin, dass kulturelle handwerkliche Artefakte, die in der Selbstbeschreibung thematisiert werden, auch in die Gestaltung privater Vorgärten eingebunden werden und so die kulturelle Bedeutung weiter ausdifferenziert wird.

Schließlich führt das gesellschaftliche Sprechen über Kultur selbst zur Wahrnehmung von Kontingenz bzw. zu der Wahrnehmung der Glokalisierung ländlicher Räume und deren multipler Bezugnahmen. Essentialisierende Formen von Kultur und Gesellschaft, die zumindest fiktiv in der herrschenden Nationalstaatssemantik im 19. Jahrhundert noch zusammengedacht werden konnten, bewegen sich heute auseinander. Gesellschaften sind heute nicht mehr identisch mit essentialisierenden Kulturpräsentationen (wenn sie es denn je waren) und Gesellschaft ist jeweils als multikulturelle Gesellschaft präsent. Das hat Konsequenzen für die Selbstzuordnung: Moderne Gesellschaften sind dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht über Kultur (und damit latente Ordnungsmuster), sondern über Verträge (und damit formale Ordnungsmuster) konstituiert sind. Obwohl moderne Gesellschaften auf der Kontingenz von Kultur aufbauen (denn Kultur ist ja Ergebnis von Vergleichen), müssen sie diese Kontingenz latent halten, damit Kultur als Element unzweifelhafter Bedeutungstiftung handlungswirksam werden kann (vgl. Nassehi 2003). In eine Kultur wird man hineingeboren, während man sich den sozialen Systemen einer Gesellschaft zuordnen kann. Mit dieser Komplexitätssteigerung kultureller Bezugssysteme entstehen Folgeprobleme eigener Art, wie sie beispielsweise Richard Sennett (2000) als Zumutungen an Flexibilität beschrieben hat. Gleichzeitig führt dies zu Konsequenzen in Hinblick auf die Durchdringung von Räumen, wie es beispielsweise für die Globalisierung ländlicher Räume beschrieben wurde, die damit Peripherie und Zentrum zugleich werden und sich vielfältig global verweben (vgl. z. B. Brill 2009).

Für ein Verständnis kultureller Bildung in ländlichen Räumen sind diese Relationierungen von Ordnung und Kontingenz in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung: Zum einen lassen sich die Ordnungsstrukturen kultureller Bildung als Relevanzsetzungen interpretieren, mit denen entschieden wird, welche

Aspekte der *Kultur* intergenerationell tradiert und transformiert werden sollen und als Selektionen zur Bildung und Aufrechterhaltung lokaler Identität dienen können. Zum anderen wird es möglich, die Irritationen von außen, mit der diese Ordnungen hinterfragt und ggf. weiterentwickelt werden, zu beobachten.

Hinsichtlich dieser *Ordnungsstrukturen* zeigt sich beispielsweise in den beiden untersuchten Gemeinden eine Gemeinsamkeit darin, dass sie in lokale Förderprogramme eingebunden sind und explizite Anstöße von außen bekommen, sich mit der eigenen kulturbezogenen Weiterentwicklung auseinanderzusetzen. In der Beobachtung der beiden Gemeinden lässt sich weiterhin eine Differenz erkennen: Während bei der einen Gemeinde eine starke außenorientierte Verortung in der Relationierung zur Region erkennbar ist und damit die eigenen Ordnungsstrukturen beeinflusst werden, deutet sich bei der Selbstdarstellung der anderen Gemeinde eine innenorientierte Relevanzsetzung an, die sich z. B. in der architektonischen Gestaltung der Ortsstrukturen sichtbar widerspiegelt.

Es geht uns also darum, einen weiten Blick auf Kultur, deren Tradierung im Modus der Bewahrung und Veränderung (vgl. Benner 2014, S. 61) und kulturelle Bildung zu ermöglichen, indem die Ausdifferenzierungen der Setzung von Kulturrelevantem, die Bedeutung der Differenz und Abgrenzung sowie die Reflexion und Beobachtung der Konstruktionsprozesse von Kultur parallel in den Blick kommen. Ordnung und Kontingenz sind dabei als strukturelle Funktionsprinzipien der Praxis der Kulturalisierung zu denken, mit denen Setzungen, Reflexionen und Weiterentwicklungen kultureller Gegenstände und Praxen ermöglicht werden.

2. Zur Tradierung kontingenter Kulturen: kulturelle Bildung in ländlichen Bildungslandschaften

Um kulturelle Bildung in ländlichen Räumen zu denken, bedarf es eines differenzierten Verständnisses von Bildungs- und Tradierungsprozessen und deren Verortung in ländlichen Räumen. Zur weiteren Explikation verorten wir zunächst Bildung im Raum als situiertes Lernen (2.1), interpretieren anschließend kulturelle Bildungsprozesse als Tradierung (2.2) und fragen schließlich, was dieses in Hinblick auf die Initiierung von Bildung bedeutet, die wir als *Bildungslandschaften* konzeptionieren (2.3).

2.1 Bildung in (ländlichen) Räumen: situiertes Lernen bzw. situierte Bildung

Das Nachdenken über Bildung in ländlichen Räumen bedarf einer Klärung des Verhältnisses von Bildung und Raum (vgl. Nugel 2014). Für eine Reflexion

kultureller Bildung in ländlichen Räumen bietet es sich an, auf erziehungswissenschaftliche Überlegungen zum situierten Lernen zurückzugreifen, die Lernen durch die umgebende Struktur – räumlich, zeitlich, sozial – geprägt sehen und von dort aus nach der Sachdimension des Gelernten fragen.

Der Begriff des situierten Lernens wurde Anfang der neunziger Jahre in die Diskussion gebracht, um die Bedeutung spezifischer Lernsituationen zu markieren (vgl. Lave/Wenger 1991). Als *situiert* wird dabei sowohl die jeweilige Abhängigkeit von der subjektiv zugeschriebenen Bedeutung der Situation als auch deren Aushandlung in sozialen Kontexten verstanden. Mit der Theorie des situierten Lernens wird gleichermaßen der Aufbau kognitiver Strukturen wie die Arbeit an Identitäten beobachtbar. Eine solche Theorie eignet sich deshalb in besonderem Maße, Lernen in räumlich geprägten Tradierungskontexten zu beschreiben, da damit die doppelte Relevanz von Raum adressiert werden kann: einerseits Raum als Ensemble materieller Objekte und andererseits die Bedeutungszuschreibungen an diesen Raum, die Raumsemantiken, seitens der Subjekte.

Mit einem Verständnis von Raum als Ensemble materieller Objekte wird der Fokus auf die Materialität der Dinge gelegt. Es geht um Dinge, die bestimmte Stellen einnehmen; mit und in den unterschiedlichen Beziehungen zwischen den Dingen entsteht ein Raum, der unterschiedliche Atmosphären hervorbringen kann (vgl. hierzu den Raumbegriff bei Luhmann 1995). Die empirisch beobachtbaren Objektensembles werden nicht nur von Menschen gemacht, sondern in unterschiedlicher Intensität von ihnen genutzt.

Ein zweites Raumverständnis fasst Raum als Raumsemantiken (vgl. Redepenning 2006). Mit diesem Konzept wird darauf verwiesen, dass sich die Räumlichkeit soziokultureller und kommunikationsbezogener Prozesse nicht in den Blick nehmen lässt, wenn die Vorstellungen, Imaginationen oder Bedeutungszuweisungen über und an materielle Orte unberücksichtigt bleiben. Raumsemantiken können als kulturelle Artefakte gesehen werden, auf die wir im alltäglichen Handeln, oft auch strategisch motiviert, zurückgreifen. Sie können daher handlungswirksam sein, sie sind mehr als einfache Reaktionen und nachlaufende Registraturen eines sozialräumlichen Geschehens. Sie fungieren als Instrumente und Hilfsmittel, Erwartungen an und gegenüber Orten zu kondensieren (und damit immer auch partiell und selektiv), zu kalibrieren und zu formen. Insofern haben sie das Potenzial, zukünftige Entwicklungen von Orten zu beeinflussen. Nicht selten enthalten raumbezogene Semantiken eine mehr oder minder offen kommunizierte Moralisierung, indem sie einige Orte als gut, andere als schlecht; die einen als höher- und die anderen als minderwertig ansprechen.

Die Situierung kann in verschiedenen Dimensionen thematisiert und reflektiert werden:

- Situierte Bildung kann im relationalen Raum materieller Objekte gedacht werden. Dabei werden unterschiedliche theoretische Raumkonzepte relevant.

Im Kontext der Bildungsarbeit zeigt sich zum einen ein territoriales Raumverständnis in Konzepten des Weiterbildungsatlasses (vgl. Martin et al. 2015) oder in subjektiven Beschreibungen von Mitarbeitenden von Weiterbildungsorganisationen (vgl. Franz 2016). Zum zweiten wird auf einen relationalen Raum zurückzugegriffen (vgl. Löw 2012), mit dem die soziale Aneignung und Konstruktion des Raums fokussiert wird. Bei der Relationierung der sozialen Aneignung und Konstruktion von Räumen spielt die skizzierte Verknüpfung materieller und sozialer Umwelt mit subjektiven und kollektiven Bedeutungszuschreibungen, also die Erzeugung von Raumsemantiken, eine wichtige Rolle, da das räumliche Ensemble materieller Objekte subjektiv angeeignet und konstruiert wird und darüber Bedeutung generiert wird. Zum drittem kann Raum im Kontext der Situierung von Bildung auch in der Differenz von Wahrnehmung und Kommunikation betrachtet werden. Wahrnehmungs- und Kommunikationsräume sind insofern ein Element von situierter Bildung, da hier die Wahrnehmung des Ensembles materieller Objekte in den Mittelpunkt gerückt wird und das Resultat der Beobachtung in der Bildung kommuniziert wird. Der Raum ist damit in seiner Gestaltung eine Form, Lernen zu situieren und ergänzt damit die bisherige Fokussierung des situierten Lernens auf die konkrete Lernsituation sowie die konkrete Lebenssituation um die Dimension handlungswirksamer Raumsemantiken (vgl. Krogull 2018, S. 219–221).

- Bildungsprozesse sind auch hinsichtlich einer sozialen Dimension situiert. Mit den klassischen subjektbezogenen Bildungsbegriffen wird immer auch ein Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Selbstverantwortung einerseits und der Rückbindung an kollektive Formen von Lebensführung und Inklusion andererseits beschrieben. Dabei wird deutlich, dass der Bildungsbegriff sich durch eine Vielzahl von „Weltbezügen“ (Habermas 1981) auszeichnet, damit das lebenslange, wie das lebensweite Lernen einschließt und letztlich ohne Formen des kollektiven Wirkens und der sozialen Einbindung kaum denkbar erscheint. Insofern sind Bildungsprozesse immer sozial situiert.
- Bildungsprozesse konstituieren sich darüber hinaus in einer zeitlichen Dimension. Es sind kumulative Prozesse, die auf der vergangenen Erfahrungsaufschichtung aufbauen und auf eine Veränderung in der Zukunft abzielen. Über die Differenzierung und gleichzeitige Relationierung von Vergangenheit und Zukunft wird der gegenwärtige Prozess als kultureller Tradierungsprozess situiert.

Damit ist bereits indirekt auch der methodologische Zugriff auf das Erfassen situierter Bildung gegeben (vgl. Gerstenmaier/Mandl 2001). Anders als in der empirischen Erfassung klassischer Instruktionen lassen sich hier nicht vorab beschreibbare Lernerträge isolieren. Auch ist nicht von strengen Kausalitäten zwischen Lernsituation und Lernergebnis auszugehen. Vielmehr wird es darum

gehen, unterschiedliche Settings in den Blick zu nehmen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Bedeutungszuschreibung seitens der Subjekte und die sich daraus ergebende Multiperspektivität.

2.2 Tradierung kontingenter Kulturen

Kulturelle Bildungsprozesse, die sozial, räumlich und zeitlich situiert erscheinen, lassen sich nun als Form der Tradierung interpretieren. Tradierung steht dabei für einen wechselseitigen Prozess, bei dem gleichzeitig bewahrende und verändernde Aspekte intergenerationell bearbeitet werden. Insofern stellt Tradierung keine einfache *Weitergabe* dar, sondern beinhaltet transformative Weiterentwicklungen bestimmter (aber kontingenter), kultureller Aspekte, die sich in Form situierter kultureller Bildungsprozesse ereignen. Es handelt sich dabei um beiläufige Prozesse, die im gemeinsamen sozialen Handeln mitgängig entstehen. Praktiken der Weitergabe erfolgen daher immer sozial, sind lokal situiert und setzen Vergangenheit und Zukunft miteinander in Relation. Tradierung umfasst das beiläufige Lernen von Kultur in entsprechenden räumlichen Settings sowie eine Aneignungspraxis, in der Formen von Kultur so aufbereitet werden, dass sie durch ihre Präsenz Aneignung evozieren, z. B. wie in den oben beschriebenen Beobachtungen des Sichtbarmachens von Vereinskultur(en) durch den Maibaum mit Vereinseemblemen.

Kulturelle Tradierungsprozesse können aus zwei Perspektiven gedacht werden: Aus einer Vermittlungsperspektive wird danach gefragt, wer etwas wie weitergibt und mit der Aneignungsperspektive wird fokussiert, wie sich welche Tradierungsangebote angeeignet und diese transformiert werden. Damit wird der Blick auf die unabdingbare Sozialität von Tradierungsprozessen gelenkt, die innerhalb von mehrgenerationalen sozialen Gruppen, wie Familien, Vereinen oder auch Organisationen stattfinden. Tradierungen im Modus der bewahrenden und verändernden Weitergabe, Aneignung und Transformation passieren beiläufig im alltäglichen Handeln und sind für Außenstehende kaum nachzuvollziehen. Sichtbar werden solche Tradierungsprozesse z. B. bei Festen und Feiern, wie Jubiläumsfeiern in Vereinen, bei denen die Historie und Fortdauer der jeweiligen sozialen Gruppe auch explizit zum Thema gemacht wird oder durch Artefakte wie Gedenksteine, Maibäume mit Vereinseemblemen oder Broschüren über die Geschichte des Ortes.

Die Inhalte – also die Sachdimension – kultureller Tradierungsprozesse sind kontingent und abhängig von der jeweiligen Situierung. Aufgrund der Beiläufigkeit dieser Tradierungsprozesse handelt es sich um implizite Formen von Bildung, die das Handeln der Beteiligten zwar prägen, aber in der Regel kaum verbalisiert werden können. Kulturelle Tradierungen zu beobachten, bedeutet dann auch, die impliziten handlungsleitenden Mechanismen zu explizieren.

Für die empirische Forschung zu kulturellen Tradierungsprozessen bedeutet dies, sowohl die inhaltlichen Aspekte als auch die Mechanismen und Modi der Tradierungsprozesse, die in Form einer unveränderten Weitergabe, im Modus der Bewahrung und Veränderung und im Modus der künstlichen Tradition (vgl. Benner 2014) vollzogen werden können, zu beobachten. Solche Mechanismen können durch rekonstruktive Forschungsmethoden expliziert werden.

2.3 Ländliche Bildungslandschaften: zur räumlichen Verortung kultureller Bildung

Mit dem Interesse an kulturellen Tradierungsprozessen rückt auch die intentionale Angebotsstruktur kultureller Bildung in den Blick. Es kann dann gefragt werden, wie kulturelle Bildung intentional ermöglicht werden kann bzw. wie institutionelle Bildungsangebote Prozesse kultureller Tradierung unterstützen können. Anschlussfähig erscheinen hierfür Konzepte wie „Bildungsregionen“ oder „Bildungslandschaften“ (vgl. z. B. Bleckmann/Schmidt 2012). Mit diesen Konzepten wird auf die Relevanz von Netzwerken lokaler institutioneller Bildungsorganisationen verwiesen, wie Schulen, sozialpädagogische Einrichtungen, Vereine, Kindertagesstätten oder Institutionen der Weiterbildung, durch die ein Bildungsraum eröffnet werden soll. In dieser Form der regionalen Vernetzung wird die Chance in der gesellschaftlichen Integration durch Bildung gesehen. Im Diskurs werden räumliche Begriffe, wie *Landschaft* und *Region*, zwar weitgehend metaphorisch genutzt, allerdings wird mit beiden Begriffen auf die Figur der Einheit in der Vielfalt verwiesen (vgl. Reutlinger 2009; Hard 2001), gleichwohl besteht gerade darin eine wichtige Anschlussmöglichkeit, mit der der Gedanke der regionalen Situierung konsequent mit Angebotsstrukturen kultureller Bildung verbunden werden kann. Aus dieser Perspektive ginge es darum, die explizite Angebotsstruktur kultureller Bildung mit situierten Bildungsmöglichkeiten zusammenzudenken. Daraus resultiert die Notwendigkeit, Räume sowohl als Ensemble von Objekten wie auch als Formen von Kommunikation wahrzunehmen, um darüber Brückenschläge, Kooperationen und Synergien zu ermöglichen.

Ein Brückenschlag könnte in einer unserer Untersuchungsgemeinden darin bestehen, die Nachbarschaften, in denen die Gestaltung der Vorgärten sich am lokal dominierenden Kunsthandwerk orientiert oder in denen sich lokaltypische Pflanzen und Gemüsesorten befinden, in entsprechende non-formale Bildungsangebote einzubinden.

Das bedeutet weiter, dass man selbstorganisierte Formen von Engagement (beispielsweise Vereinsarbeit, Stammtische, Mehrgenerationenfamilien) stärker

wahrnehmen und kooperativ in die non-formalen Angebote integrieren könnte. Letztlich könnte dies zu einer Pluralisierung der Zugänge, Diskurse und Akteur*innen regionaler kultureller Bildungslandschaften führen.

Um solche Bildungslandschaften zu ermöglichen, bedarf es einer wertschätzenden Wahrnehmung informeller Bildungsstrukturen. Häufig ist im Diskurs von Theorie und Praxis beobachtbar, dass informelle Bildungsgelegenheiten entweder abgewertet werden, da sie als unprofessionell charakterisiert oder skeptisch als Konkurrenz zu non-formalen Angebotsstrukturen betrachtet werden. Um kulturelle Bildung als Möglichkeitsraum einer kulturellen Bildungslandschaft zu denken, bedarf es hier einer Annäherung und Wertschätzung beider Bereiche. Im Anschluss an den Landschaftsgedanken ginge es dann auch darum, gemeinsam diese Landschaft zu pflegen, indem die Bedeutung der Gestaltung von Räumen explizit in den Blick genommen und mit den verschiedenen Akteur*innen gemeinsam angegangen wird. Zusammenfassend wird es darum gehen, kulturelle Bildung in der Relationierung von Angebots- und Ermöglichungsstrukturen zu denken. Ein solches Verständnis kultureller Bildungslandschaften hat vielfältige Konsequenzen für entsprechende Forschungen, die darauf abzielen müssten, Praktiken und implizite Bildungsorientierungen zu rekonstruieren sowie entsprechende Kooperationsstrukturen zu schaffen. Dafür bieten sich vornehmlich rekonstruktive Forschungsperspektiven an, bei denen beispielsweise im Modus der teilnehmenden Beobachtung Feste, Feiern und Praktiken ethnographisch analysiert werden, in narrativen Interviews Tradierungsperspektiven lebensgeschichtlich untersucht werden oder auch Formen partizipativer Forschung im Sinne eines Action Research verstärkt eingesetzt werden könnten.

3. Überlegungen zur Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen

Mit dem Beitrag wurde der Versuch unternommen, ausgehend von einem breiten beobachtungstheoretischen Kulturbegriff, den Blick auf kulturelle Bildung und die damit verbundenen Praxen zu weiten (vgl. Luhmann 1997), um kulturelle Bildung als situierten Tradierungsprozess zu denken. Dies impliziert einen alltagsorientierten Blick auf kulturelle Bildung, der aufgrund der räumlichen, zeitlichen und sozialen Situierung als Gelegenheitsstruktur verstanden werden kann. Im Hinblick auf die Konstruktion regionaler kultureller Bildungslandschaften bietet es sich an, diese weite und situierte Perspektive auf kulturelle Bildung als Ermöglichungsstruktur zu denken, die gemeinsam mit non-formalen Angebotsstrukturen die Vielfalt kultureller Bildung in ländlichen Räumen bereichern kann. Vor diesem Hintergrund möchten wir abschließend unsere Argumentationen zur Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen verdichten.

- *Kultur als Beobachtungskategorie: Differenzen statt Normierungen (des Ländlichen oder anderer Zuschreibungen)*. Die Idee der Tradierung von Kultur im ländlichen Raum basiert auf einem beobachtungstheoretischen Verständnis von Kultur. Mit diesem weiten Kulturverständnis wird der Blick auf Differenzen und Konstruktionslinien von kulturellen Gegenständen und Praktiken gelenkt. Normative Setzungen können dadurch vermieden werden.
- *Tradierung als Lernen: Zuhören und Zugucken*. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen wird als Tradierung von Kultur in einem räumlich situierten Bildungsprozess verstanden und so eine Verknüpfung von raum- und bildungstheoretischen Überlegungen ermöglicht. Tradierungsprozesse werden räumlich und zeitlich in alltäglichen sozialen Handlungspraxen situiert konzeptualisiert. Formen des informellen Lernens und inkorporierter Praktiken (wie die des Zuhörens und Zuschauens) werden damit zentrale Beobachtungskategorien von Lernprozessen und weniger die Beobachtung intentionaler Instruktion.
- *Bildungslandschaften gestalten: Vernetzen*. Diese Überlegung zur Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen blickt dann, wenn es um die Strukturierung und Reflexion von Praxis geht, einerseits vor allem auf die non-formalen Angebotsstrukturen kultureller Bildung und legt andererseits die Verknüpfung verschiedener Akteur*innen und damit die Gestaltung von Bildungslandschaften nahe. Durch diese beiden Formen weitet sich der Blick auf kulturelle ländliche Bildungslandschaften, die sich durch Pluralität und Vielfalt an Zugängen auszeichnen.
- *Kulturelle Bildung erforschen: Hinschauen im Detail*. Mit diesen Überlegungen wird auch nahegelegt, dass die Erforschung der Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen einer beobachtungstheoretischen Forschungshaltung und -methodik bedarf, die sich durch eine ethnografische Annäherungsweise sowie durch die Rekonstruktion impliziter Orientierungen von situierten Bildungspraxen auszeichnen könnte. Um die spezifische Räumlichkeit von Prozessen kultureller Bildung zu erfassen, gilt es diese, mittels einer analytischen *Dopplung von Raum* als Ensemble materieller Objekte und als Raumsemantiken zu untersuchen.

Literatur

- Anders, Kenneth (2018): Es geht um Freiheit. Über die ländliche Kultur als Gegenstand öffentlicher Förderung und eine Kulturelle Bildung als Landschaftliche Bildung. www.kubi-online.de/artikel/geht-um-freiheit-ueber-laendliche-kultur-gegenstand-oeffentlicher-foerderung-kulturelle (Abfrage: 30.10.2020).
- Benner, Dietrich (2014): Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung. In: Ders. (Hrsg.): Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 61–78.
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.
- Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: Springer VS.

- Brill, Klaus (2009): *Deutsche Eiche, Made in China – Die Globalisierung am Beispiel eines deutschen Dorfes*. München: Karl Blessing.
- Clifford, Sue/King, Angela (Hrsg.) (1993): *Local Distinctiveness. Place, particularity and identity*. London: Common Ground.
- Franz, Julia (2016): Zur Bedeutung von „Raum“ in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung – Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19, H. 1, S. 31–53.
- Geertz, Clifford (1973/2010): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (2001): *Methodologie und Empirie zum Situierten Lernen*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Göhlich, Michael (2006): Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 29, H. 4, S. 2–7.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hard, Gerhard (Hrsg.) (2001): *Landschaft und Raum*. Osnabrück: Universitäts-Verlag Rasch.
- Hörning, Karl H./Reuter, J. (Hrsg.) (2004). *Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Kant, Immanuel (1803/1981): *Über Pädagogik*. In: Ders. (Hrsg.): *Werkausgabe*. Bd. XII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 691–761.
- Kegler, Beate (2018): *Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperationen zwischen Stadt und Land*. www.kubi-online.de/artikel/zukunft-land-perspektiven-einen-kulturellen-umgang-transformationsprozessen-chancen (Abfrage: 30.10.2020).
- Krogull, Susanne (2018): *Weltgesellschaft verstehen. Eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Löw, Martina (2012): *Raumsoziologie*. 7. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1995): *Kultur als historischer Begriff*. In: Ders. (Hrsg.): *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Band 4. Frankfurt a. M. S. 31–54.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martin, Andreas/Schömann, Klaus/Schrader, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.) (2015): *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Bielefeld: wbv.
- Nassehi, Armin (2003): *Geschlossenheit und Offenheit – Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (2006): *Dialog der Kulturen – wer spricht*. In: *APUZ* 28/29, S. 33–38.
- Nünning, Ansgar (2001): *Kulturwissenschaft*. In: Ders. (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Gegenstände*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 353–356.
- Nugel, Martin (2014): *Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Rousseau, Jean-Jacques (1755): *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen), Amsterdam.
- Reckwitz, Andreas (2004): *Kulturbegriff*. In: Jaeger, Friedrich/Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Stuttgart: Metzler.
- Reckwitz, Andreas (2011): *Die Kontingenzperspektive der „Kultur“*. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Liebsch, Burkhard (Hrsg.): *Handbuch Kulturwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 1–20.

- Redepenning, Marc (2020): Das gute Leben auf dem Land – oder in der Stadt? Raumsemantiken im Kontext von Urbanität, Ruralität und Rurbanität. In: Nell, Werner/Weiland, Marc (2020): Gutes Leben auf dem Land. Bielefeld: transcript.
- Redepenning, Marc (2006): Wozu Raum? Systemtheorie, critical geopolitics und raumbezogene Semantiken. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde.
- Reutlinger, Christian (2009): Bildungslandschaften: Eine raumtheoretische Betrachtung. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums Wiesbaden: Springer VS, S. 119–139.
- Scheunpflug, Annette (2016): Vielfalt lernen. Eine konstruktive Lernkultur in einer sich globalisierenden Welt. In: Jehle, Bernhard (Hrsg.): Grundkurs Schulmanagement XIV, Herausforderung Vielfalt – Schule gemeinsam gestalten. Kronach: Wolters Cluwer, Carl Link, S. 17–26.
- Scheunpflug, Annette/Franz, Julia/Stadler-Altman, Ulrike (2012): Zur „Kultur“ in pädagogischen Zusammenhängen. In: Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze. München: kopaed, S. 99–109.
- Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Siedler.
- Shucksmith Mark (2018): Re-imagining the rural: from rural idyll to good countryside. In: Journal of Rural Studies 59, S. 163–172.
- Timm, Susanne; Costa, Jana; Kühn, Claudia; Scheunpflug, Annette (Hrsg.) (2020): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster: Waxmann.

Kulturelle Bildung und ihre sozialen Netzwerke in ländlichen Räumen Nord- und Süddeutschlands

Jacqueline Arndt, Maximilian Graßl, Johannes Hasselhorn, Andreas Lehmann und Jürgen Rauh

1. Verbundprojekt KuBiNetze

Das Verbundvorhaben *Kulturelle Bildung und ihre Netzwerke* (KuBiNetze) setzt sich aus zwei Teilprojekten zusammen. Während eines der Projekte Akteur*innen und ihre *Erfahrungen* als Erfolgsfaktoren kultureller Teilhabe in Süddeutschland untersucht, widmet sich das zweite Projekt Akteur*innen und ihren sozialen *Verbindungen* als Erfolgsfaktoren der kulturellen Teilhabe in Norddeutschland (vgl. 1.1). Der wesentliche Unterschied der Teilprojekte basiert auf den Untersuchungsräumen. Auf inhaltlicher Ebene erfolgt hingegen eine enge Zusammenarbeit. Im Nachfolgenden wird zunächst das Projekt und anschließend der erste Arbeitsschritt – die Identifizierung der Untersuchungsgemeinden sowie die Vorbereitung der ersten Befragung von Personen, die über Wissen zur Kultur und den kulturellen Aktivitäten in den Gemeinden verfügen sollten – vorgestellt.

1.1 Fragestellung und Ziele

Kulturelle Teilnahme bzw. Teilhabe in gewachsenen Räumen ist eingebettet in bestehende und sich entwickelnde Systeme sozialer Beziehungen. Diese sozialen Beziehungsmuster zwischen kulturell tätigen Akteur*innen (Kulturschaffenden, Kulturvermittelnden und Teilhabenden) beeinflussen deren Handlungen und tragen damit zum Gelingen kultureller Bildung bei (vgl. Ricken/Seidl 2012, S. 564). Diese in Kinder- und Jugendzeit oder auch später erlebten kulturellen Erfahrungen führen zu individuellen Lernbiographien und affektiven Einstellungen gegenüber kulturellen Aktivitäten (vgl. Pitts 2009). Alle kulturell tätigen Akteur*innen eines Ortes in peripheren Räumen können als Ausgangspunkte sozialer und kultureller/kulturell-bildender Aktivitäten verstanden werden und formen gemeinsam die Angebotsstruktur eines Raumes.

Im Zentrum des Forschungsverbundprojektes *KuBiNetze* stehen die kulturell aktiven Personen, ihre Verbindungen und Handlungsweisen. Gerade die sozialen Kontakte in ländlichen Räumen, die vermutlich auch im kulturellen Bereich wirksam werden, sollen untersucht werden. Als Teil der übergeordneten Gesamtziele

des Forschungsprojekts ergibt sich daher erstens die Frage nach der Entstehung, Struktur und Bedeutung von Akteur*innenbiographien und -netzwerken kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Diese Frage wird mit Hilfe einer zweistufigen Untersuchung in unterschiedlichen Regionen bearbeitet. Zweitens sollen aus den gefundenen Ergebnissen nach deren Validierung durch die Akteur*innen Empfehlungen für die Initiierung und Optimierung von kulturellen Bildungsangeboten abgeleitet werden.

Im Hinblick auf Inhalte, Gegenstände und Vermittlung kultureller Bildung geht es darum, die Angebotsstruktur eines Raums mit ihren lokalen Netzwerkakteur*innen, ihrer Entstehung sowie der Vernetzung innerhalb des Angebots abzubilden. Dabei wird unter Betrachtung der kontextuellen Bedingungen die Genese der Angebote sowie Merkmale der Akteur*innen, wie ihre Motivationen, Lernbiographien etc. mit einbezogen (vgl. Abb. 1).

Das Verbundprojekt basiert auf dem erweiterten Kulturbegriff, den Götzky (2013) zwischen dem engen Kulturbegriff (Kunst) und der Alltagskultur verortet. So rücken auch niederschwellige, weniger formalisierte Angebote in den Fokus der Forschung. Die situativen, personellen, institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen werden aus Sicht der Akteur*innen sowie Teilhabenden untersucht, wobei Gelingensbedingungen vor allem von regionaltypischen, populärkulturellen und informellen Angeboten kultureller Partizipation und Bildung Berücksichtigung finden. Es sollen die Einschätzungen der Akteur*innen in Bezug auf hinderliche und förderliche Rahmenbedingungen sowie Handlungsstrategien, die sie als zukunftsweisend erachten, erhoben werden. Dabei können auch Zusammenhänge zwischen formalen (bspw. Schule), non-formalen (bspw. Vereine) und informellen (bspw. Garagenband) Lernorten aufgedeckt werden (vgl. Liebau 2018).

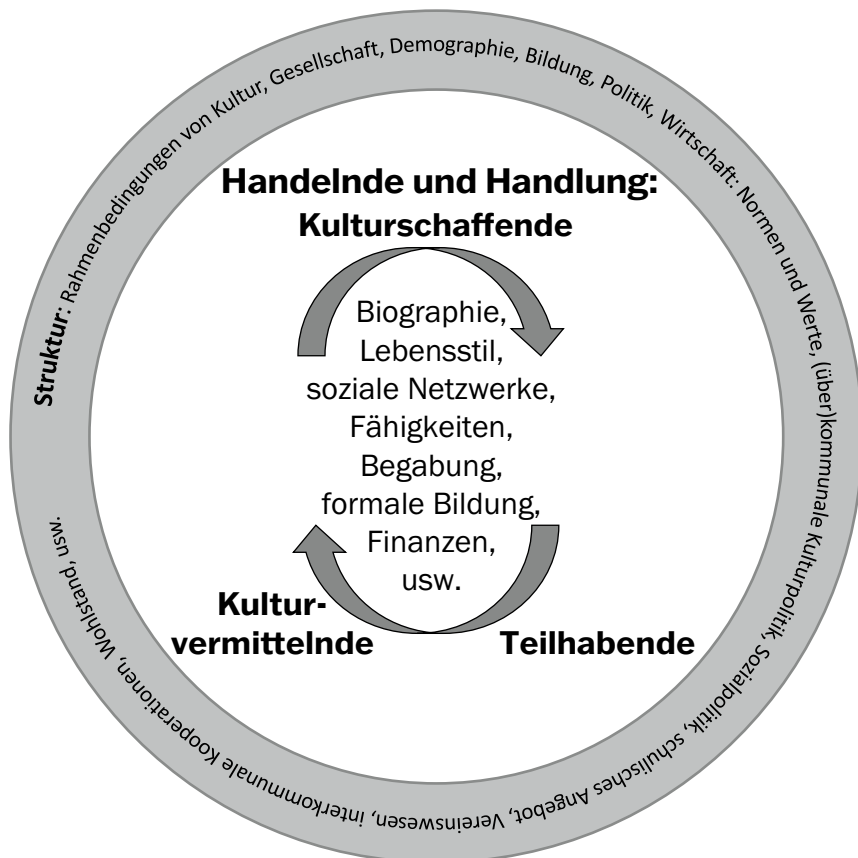
Durch die Formulierung von Handlungsempfehlungen, die mit den befragten kulturell aktiven Personen abgestimmt werden, möchte *KuBiNetze* schließlich zur Optimierung kultureller Bildung in den untersuchten Regionen beitragen.

1.2 Kulturelle Bildung, ländliche Räume und Teilhabe

Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung wird von der UNESCO als Menschenrecht definiert (vgl. UNESCO 2006). Ihr werden häufig (oft nicht nachgewiesene) Transfereffekte auf Lernverhalten, Sozialverhalten, Kreativität, psychische und physische Gesundheit etc. zugeschrieben (vgl. Liebau 2010, S. 13–14). Im Gegensatz zu einem in der Forschung vorherrschenden eher engeren hochkulturell und formalisierten Verständnis von Kultur und kultureller Bildung (vgl. Bamford 2006) hat sich in den letzten Jahren vermehrt ein etwas weiteres Verständnis als zielführend

Abb. 1: Schematische Darstellung der strukturellen und individuellen Gelingensbedingungen kulturellen Angebots und Partizipation



erwiesen, das informelle kulturelle Aktivitäten mit einbezieht (vgl. Krupp-Schleußner 2016, S. 20 ff.).

Besonders im Bereich der musikalischen Bildung, der als Teilbereich kultureller Bildung angesehen werden kann (vgl. Lehmann-Wermser/Schwippert/Busch 2019), wurden diese informellen Angebote in Argumentationen immer häufiger berücksichtigt, ohne sie jedoch umfassend zu beforschen. Dabei wird musikalische Bildung über einsetzende Bildungsprozesse definiert, die immer dann initiiert werden, „wenn die zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Motivationen angesichts musikbezogener Situationen und Problematiken sich als unzureichend oder zumindest als diskussionswürdig erweisen und verändert werden müssen“ (Vogt 2018, S. 181). Aufgrund der Nähe zum weinertschen Kompetenzbegriff (vgl. Weinert 2001; Hasselhorn/Knigge 2018) kann diese Definition dahingehend interpretiert werden, dass sich

(musikalische bzw. kulturelle) Bildungsprozesse in einem situationsbedingt notwendigen Kompetenzerwerb vollziehen. Um überhaupt Kompetenzen aufbauen oder entwickeln zu können, sind Lerngelegenheiten notwendig. Diese Lerngelegenheiten können dabei mehr oder weniger formell bzw. informell sein. Die Partizipation an solchen angebotenen oder selbst geschaffenen Lerngelegenheiten verstehen wir als (misisch-)kulturelle Teilhabe.

Teilhabe

Teilhabe kann gegenüber Teilnahme dadurch abgegrenzt werden, dass Teilhabe immer mit einer absichtsvollen Intention geschehen und subjektiv bedeutsam sein muss (vgl. Krupp-Schleußner 2016). Diesem Teilhabeverständnis liegt das gerechtigkeits-theoretische Capability-Approach Modell von Krupp-Schleußner (2016) zugrunde. Ihr Modell rückt das Ziel der Ermöglichung einer gelingenden Lebensführung ins Zentrum (Befähigungsansatz nach Sen und Nussbaum, vgl. Robeyns 2005). Ausgangspunkt des Modells bildet die individuelle Befähigung (capability) einer Person, Teilhabe realisieren zu können. Hierzu zählen Faktoren wie Umweltbedingungen, Rechte oder Ressourcen. Aus dieser capability resultieren individuelle Teilnahmeprofile an kulturellen Aktivitäten (functionings). Beides führt wieder zu individueller Zufriedenheit (wellbeing). Hierbei kann zwischen domänenspezifischer Zufriedenheit mit den musikalischen bzw. kulturellen Möglichkeiten und allgemeiner Lebenszufriedenheit unterschieden werden. Teilhabe entsteht nach diesem Modell also in einem komplexen Zusammenspiel zwischen Bedürfnissen, Wünschen, Aktivitäten und Zufriedenheit.

Ausgangspunkt für kulturelle Teilhabe sind in diesem Modell allerdings die individuellen Befähigungen, die auch davon abhängig sind, ob eine Angebotsstruktur in erreichbarer Nähe vorhanden ist. Es ist anzunehmen, dass diese in (sehr) peripheren Räumen deutlich seltener sowie weniger umfangreich und vielfältig vorliegen als in (sehr) zentralen Räumen. Ob dies tatsächlich zu geringerer Lebenszufriedenheit führt oder ob sich Menschen in sehr peripheren Räumen den kleineren Angebotsstrukturen anpassen, ist bislang nicht abschließend beantwortet. Das Problem ländlicher Räume ist im Hinblick auf schulische *arts education* vor Kurzem intensiv beforscht worden (vgl. Donovan/Brown 2017).¹ Andererseits könnte es auch sein, dass über das engere soziale Umfeld, das häufig gleichzeitig mit geringen Angebotsdichten auftritt, eine intensivere Einbindung in kulturelle Angebotsstrukturen möglich wird. Des Weiteren ist unklar, ob nicht eine geringere Dichte an formellen Angebotsstrukturen durch selbst-initiierte informelle Angebote bei solchen Personen ausgeglichen wird, die kulturell aktiv sein wollen. Auch wenn diese Ausführungen einen Vergleich zum urbanen

1 Siehe dazu auch Publikationen unter www.kubi-online.de/themenfeld/laendliche-raeume.

Umfeld geradezu herausfordern würden, sind derartige vergleichende Fragestellungen allerdings nicht Bestandteil unseres Projekts.

Ländliche Räume

Die ländlichen Räume in Deutschland zeigen sich hinsichtlich ihrer Strukturen und Prozesse als sehr heterogen. Das Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) (2020) verwendet in seinen Raumkategorisierungen Besiedelung und Lage als Strukturmerkmale. Siedlungsstrukturell sind ländlich geprägte Räume durch eine geringe Einwohner*innendichte und einen hohen Anteil an unbebauter Fläche gekennzeichnet. Erreichbarkeitsanalysen erlauben eine lagebezogene Einteilung von sehr peripher bis sehr zentral. Eine mehr auf die Funktionen ländlicher Räume ausgerichtete Perspektive fokussiert stärker den Aspekt der Multifunktionalität sowie gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Potenziale. Hiermit werden eine Reihe von Funktionen, wie Wohnen, Wirtschaft, Arbeitsplätze, Naturschutz, Erholung und Ressourcenbereitstellung, beschrieben. Die unterschiedlich ausgeprägten Erfüllungsgrade der Multifunktionalität begründen damit auch die Heterogenität ländlicher Räume (vgl. Penke 2012, S. 19). Neu (2006) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der *territorialen Ungleichheit*, dem ein komplexes Problembild aus ökonomischen, demographischen, naturräumlichen und lagespezifischen Faktoren zugrunde liegt.

In vielen Begriffsverständnissen dominieren laut Penke (2012, S. 20) Sichtweisen, die ländliche Räume ausgehend von urbanen Standpunkten mit einer Defizitperspektive versehen. „Eine genuin ‚ländliche‘ Perspektive, die darauf fokussiert, wie sich das Leben in ländlichen Räumen im positiven Sinne vom Leben in urbanen Räumen unterscheiden kann, welche Ressourcen und Stärken sich in ländlichen Netzwerken, Nachbarschaften, Ökonomien und Umweltressourcen“ (ebd.) sowie in der Hoch- und Alltagskultur finden, kommt häufig zu kurz.

Ländliche Räume weisen demnach strukturelle Eigenheiten auf. Dies bedeutet, dass eine lokale Kultur Bestandteil von „gelebten Traditionen, historisch gewachsenen Mentalitäten, Erfahrungen, Erinnerungen der Menschen und die besonderen Begabungen und Potenziale in der Region, die ihr ein eigenes Gepräge geben“ (Sievers 2018, o.S.) ist. Sievers nennt „spezifische strukturelle Voraussetzungen, die den Bedingungsrahmen für kulturelle Beteiligung und Entwicklung in der jeweiligen Region markieren“ (2018, o.S.). Er meint damit zunächst die kulturelle Infrastruktur, die oft erst die Gelegenheit zu kulturellen Angeboten und resultierender kultureller Teilhabe eröffnet, aber auch Aspekte wie verkehrliche Erreichbarkeit, demographische Entwicklungen, sozio-demographische, sozio-politische und soziokulturelle Bedingungen, touristische Attraktivität sowie die Wirtschafts- und Finanzkraft des betreffenden ländlichen Raumes.

Dabei kann die Situation in ländlichen Räumen in Hinblick auf Kultur und Bildung ganz unterschiedlich interpretiert werden. Während ländliche Bedingungen für manche einen Freiraum mit vielen Möglichkeiten für Kreativität eröffnen, sehen andere eine im Vergleich zur Stadt schlechtere Ausstattung mit Bildungseinrichtungen, die sich auch negativ auf das „Gedeihen von Kunst und Kultur“ (Kegler 2018, o.S.) auswirken könne. Aber auch die vielen kleinen Angebote kultureller Bildung in ländlichen Räumen besitzen eine große Bedeutung für die Bevölkerung, da sie einen Ort der Begegnung bilden (vgl. Bäßler 2018) und sich die regionale Kulturlandschaft nicht nur durch die Angebotsbreite, sondern auch durch die Angebotstiefe von kulturellen Aktivitäten und deren Nachfrage bestimmt (vgl. Kühn 2013, S. 18). Besonders die vielen regionalen Vereine leisten hierbei einen wichtigen Beitrag, welcher über die eigentliche Vereinsarbeit hinausreicht. So bilden bspw. Vereinsheime einen wichtigen Ort der sozialen Begegnung und dienen auch der Ausrichtung von Gemeinschaftsveranstaltungen wie Festen (vgl. Laurisch 2018). Gerade diese Aktivitäten besitzen eine wichtige Bedeutung für die regionale Identität und die Bindung der jüngeren Alterskohorten (vgl. Laurisch 2018). Kulturarbeit in ländlichen Räumen kann Jugendlichen durch viel Engagement, Einfallsreichtum und Altersoffenheit neue Räume der Entfaltung, des Experimentierens und der Teilhabe bieten (vgl. v. Ilten 2018; Lang 2018; Moser 2018). Gerade in Anbetracht sich ausdünnender Infrastruktur leistet sie „nicht nur [zur] kulturelle[n] Nahversorgung für die Bewohner*innen“ (Lang 2018, o.S.) einen wichtigen Beitrag (vgl. Moser 2018). Die Heterogenität ländlicher Räume ergibt sich somit aus strukturellen Bedingungen und ist gleichzeitig als Ergebnis und Ausgangspunkt des (kulturbezogenen) Handelns der Akteur*innen zu verstehen.

1.3 Vorgehensweise

Das Verbundprojekt *KuBiNetze* ist empirisch angelegt und bezieht die Akteur*innen vor Ort bewusst mit ein. Der grundsätzliche Ansatz ist der einer zweistufigen Befragung, die an vier geographisch unterschiedlichen Orten in Deutschland durchgeführt wird. Über eine erste Interviewstudie wird das Angebot kultureller Bildung und Teilnahme bzw. Teilhabe erkundet sowie Akteur*innen identifiziert, die in einer zweiten Studie teilweise strukturiert interviewt und mit Fragebögen befragt werden. Die erste Interviewstudie dient insbesondere der Erkundung kultureller Angebote in den Untersuchungsgebieten. Dafür werden gezielt administrativ verantwortliche Personen befragt (Bürgermeister*innen, Kulturreferent*innen, Gemeinderatsmitglieder etc.). In der zweiten Interviewstudie werden mit den Akteur*innen der identifizierten Angebote biographische

Interviews geführt. Die so gewonnenen Informationen sind Grundlage für soziale Netzwerkanalysen. Den Abschluss unserer Mixed-Methods-Vorgehensweise sollen Handlungsempfehlungen für regionale Akteur*innen und Politik bilden. Das Arbeitsprogramm von *KuBiNetze* gliedert sich demnach in vier Abschnitte:

- (1) Untersuchungsgebiete identifizieren und Befragung vorbereiten
- (2) Angebot erkunden
- (3) Akteur*innen befragen
- (4) Handlungen empfehlen

Im Folgenden wird aus dem abgeschlossenen ersten Abschnitt des laufenden Verbundprojektes berichtet.

2. Identifikation der Untersuchungsgebiete

Ein Ziel des ersten Projektabschnitts war es, geeignete Untersuchungsgebiete für die weitere Projektlaufzeit zu identifizieren. Die Gemeinden sollten aus Vergleichbarkeitsgründen hinsichtlich Bevölkerungsanzahl, Besiedelung und Lage ähnlich strukturiert sein, andererseits sollten auch im Hinblick auf strukturelle demographische, ökonomische, soziale und (formale) bildungsbezogene Rahmenbedingungen Unterschiede zwischen den Kommunen bestehen.

Die Identifizierung der Untersuchungsgebiete, bestehend aus jeweils zwei süddeutschen und zwei norddeutschen Gemeinden², erfolgte in mehreren Arbeitsschritten (Abb. 2). Zunächst wurden alle Landkreise³ Nord- (Bundesländer: Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, nördliche Kreise Brandenburgs, Nordrhein-Westfalens, Sachsen-Anhalts) und Süddeutschlands (Bundesländer: Bayern, Baden-Württemberg, südliches Rheinland-Pfalz und südliches Hessen) identifiziert, die den BBSR-Raumtyp *peripher* und *sehr peripher* aufweisen und siedlungsstrukturell den ländlichen Räumen zuzuordnen sind. Für diese Landkreise wurden anschließend aus verschiedenen Datenbanken relevante Indikatoren (27 Kennzahlen für Süddeutschland und 31 Kennzahlen für Norddeutschland) aus den Bereichen Demographie (z. B. Einwohner*innendichte), (formale) Bildung (z. B. Verteilung der Schüler*innen auf Schulformen), Ökonomie (z. B. Steuereinnahmen je Einwohner*innen oder Arbeitslosenquote) und Bibliotheken (z. B. Anzahl der Standorte und der Nutzer*innen der Bibliotheken je Einwohner*innen) zusammengestellt (Quellen u. a. Deutsche Bibliotheksstatistik;

2 Die Aufteilung in Nord- und Süddeutschland erfolgte anhand sprachlicher Kriterien (Nieder-, Oberdeutsch), die stärker mit Kultur zusammenhängen als mit politischen Grenzen.

3 Die Analyse musste zunächst auf Landkreisebene erfolgen, da kaum statistische Indikatoren in der räumlichen (Gemeindeebene) und erforderlichen sachlichen Tiefe bundesländerübergreifend zur Verfügung standen.

kommunale Bildungsdatenbank; Regionaldatenbank Deutschland; statistische Landesämter). Sie sind im Sinne von Abbildung 1 als Indikatoren der lokalen kontextuellen Bedingungen kultureller Praktiken zu verstehen. Die konkrete Auswahl der Variablen berücksichtigt Ausführungen eines Leitfadens für den Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements des Statistischen Bundesamtes (vgl. Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement 2017; siehe hierzu auch Gawronski/Kreisz/Middendorf 2017). Der non-formale Bildungsbereich konnte in der Clusteranalyse lediglich durch die Bibliotheken abgebildet werden, da keine weiteren Kennzahlen aus diesem Bereich vorlagen.

Die für die spätere Clusteranalyse zu verwendenden Variablen sollten weitgehend unabhängig voneinander sein. Die „sinnvollste Möglichkeit eine Gleichgewichtung der Daten sicherzustellen“ (Backhaus et al. 2018, S. 429) ist die Überprüfung der paarweisen Abhängigkeiten mittels einer Korrelationsmatrix. Auf Grundlage der Korrelationsmatrix wurden folglich Variablen aufgrund hoher, paarweiser Korrelationen mit anderen Variablen sowie nicht-normalverteilte Variablen ausgeschlossen. Mit den verbliebenen 16 bzw. 27 z-standardisierten Variablen wurden getrennte hierarchische Clusteranalysen nach dem Ward-Verfahren für die selektierten Landkreise Nord- und Süddeutschland durchgeführt, deren Ergebnis eine Einteilung der Kreise in jeweils zwei bis drei Klassen ist. Aus den unterschiedlichen Clustern wurde anschließend jeweils ein Landkreis für die Untersuchung ausgewählt. Für Süddeutschland wurden die standardisierten z-Werte der einzelnen Clustervariablen für jeden Fall (Landkreis) der jeweiligen Cluster summiert. Aus dem Cluster mit den höchsten Summenwerten – und damit guten strukturellen Voraussetzungen für die kulturelle Bildung –, wurde schließlich der *Landkreis Ostallgäu* ausgewählt. Aus dem Cluster mit niedrigen mittleren Summenwerten wurde der *Landkreis Regen* selektiert. Die gewählten Landkreise sind als typisch bzw. Stellvertreter für das jeweilige Cluster zu verstehen.

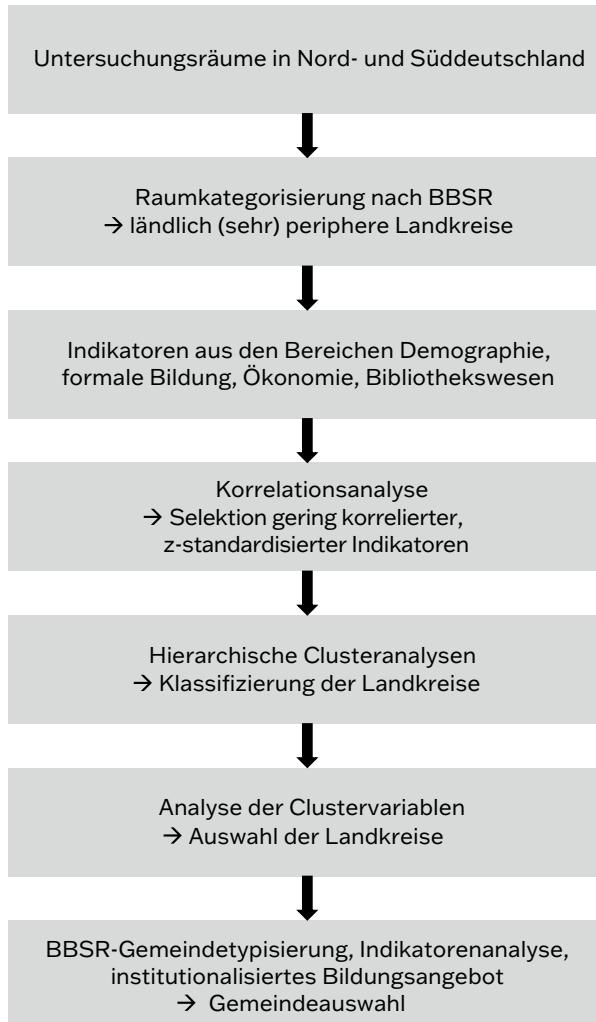
Zur Identifikation der untersuchungsrelevanten Landkreise in Norddeutschland wurde ein ähnliches Vorgehen gewählt und die *Landkreise Nordfriesland* und *Ludwigslust-Parchim* aus zwei unterschiedlichen Clustern ermittelt.

Aus diesen Landkreisen wurden schließlich Gemeinden unter Berücksichtigung ihrer siedlungsstrukturellen und lagebedingten Klassifizierung sowie der kommunalen (non-formalen) Angebotsstrukturen kultureller Bildung für die weitere Untersuchung ausgewählt. Sie bilden die Arbeitsgrundlage für die tieferegehenden Angebotsrecherchen, die über das Internet und durch die erste Interviewstudie erfolgen.

3. Vorbereitung der ersten Befragungsrunde

Der erste Arbeitsabschnitt beinhaltete neben der Identifizierung der Untersuchungsgemeinden auch die Vorbereitung der ersten Interviewstudie, die

Abb. 2: Methodisches Vorgehen zur Auswahl der Untersuchungsräume



mit *Schlüsselpersonen* in den Gemeinden durchgeführt werden soll. Hierfür sind Expert*inneninterviews geplant, um „Kontextwissen [...] also Zusatzinformationen für eine Untersuchung [...]“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 120) zu generieren. Folglich soll das Ziel dieser Interviewphase zum einen sein, Erkenntnisse zur besseren Beurteilung der gegenwärtigen Lage in der Gemeinde zu gewinnen. Zudem bietet das Internet nur begrenzte Möglichkeiten, um die im Forschungsinteresse liegenden non-formalen und informellen Angebote ausfindig zu machen. So dient diese Interviewstudie zum anderen auch der Erfassung der kulturellen Angebote und möglicher Ansprechpartner*innen für die

weiteren Erhebungen. Unter Schlüsselpersonen werden für unsere Interviews beispielsweise Bürgermeister*innen, Lehrer*innen und Beirats- oder Ausschussmitglieder in den Gemeinden verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass diese Personen aufgrund ihrer Tätigkeit über Wissen zur Kultur und zu kulturellen Aktivitäten in der Gemeinde verfügen. Die Auswahl der Expert*innen erfolgt über das Schneeballprinzip.

Entsprechend der Ziele und auf Basis theoretischer Überlegungen wurde ein Interviewleitfaden entwickelt. Dieser setzt sich aus vier inhaltlichen Bausteinen zusammen (vgl. Abb. 3). Die Fragen beziehen sich allgemein auf die Kultur und die kulturellen Aktivitäten innerhalb der Gemeinde. Der Begriff *Bildung* soll während des Interviews zunächst außer Acht gelassen werden, um einen umfassenden Einblick in das kulturelle Geschehen innerhalb der Gemeinde zu erhalten. Zudem könnten die Begriffe *kulturelle Bildung* und *kulturelle Teilhabe* zu spezifisch sein, so dass diese nur im späteren Verlauf mit solchen Interviewten thematisiert werden sollen, die sich mit der Thematik vertraut fühlen.

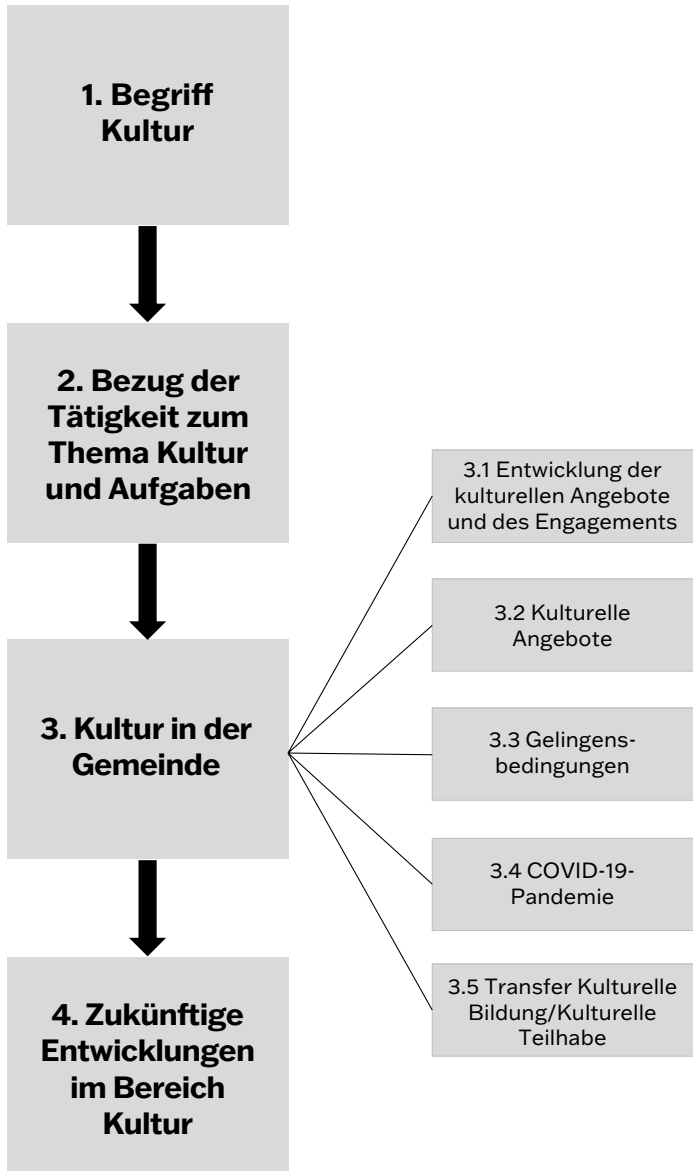
Zudem werden die Covid-19-Pandemie und die sich daraus ergebenden kulturbezogenen Auswirkungen in der Gemeinde Gegenstand des Interviews sein. Diese stellt auch das Forschungsprojekt in Hinblick auf die Erhebungen vor Herausforderungen.

4. Fazit und weiteres Vorgehen

Die Identifizierung der Untersuchungsgemeinden für das Projekt *KuBiNetze* erfolgte in mehreren Etappen anhand verschiedener Kriterien sowie unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen. Im Anschluss an die raumkategoriale Abgrenzung wurden zu allen Kreisen Nord- und Süddeutschlands, die im BBSR-Raumtyp *peripher* und *sehr peripher* liegen sowie siedlungsstrukturell ländlichen Räumen zuzuordnen sind, Kennzahlen aus den Bereichen Demographie, (formale) Bildung, Ökonomie und Bibliotheken zusammengestellt. Anschließend wurden auf der Basis entsprechender statistischer Indikatoren getrennte Clusteranalysen für Nord- und Süddeutschland berechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Einteilung der Kreise in jeweils zwei bis drei Klassen inhaltlich und statistisch sinnvoll ist. Aus diesen Klassen wurden schließlich kriteriengeleitet, unter Berücksichtigung ihrer siedlungsstrukturellen sowie lagebedingten Klassifizierung und der kommunalen Angebotsstrukturen kultureller Bildung, konkrete Gemeinden für die weiteren Untersuchungen ausgewählt.

Wie jede Regionalisierung ist auch die hier verwendete Clusteranalyse mit einer bestimmten subjektiven Zielsetzung konstruiert. Das mehrstufige Auswahlverfahren verfolgt das Ziel vergleichbare, zugleich aber möglichst heterogene Untersuchungsgemeinden zu identifizieren. Mithilfe dieses methodischen Vorgehens wurden über selektierte Indikatoren Landkreise und im nächsten

Abb. 3: Bausteine des Leitfadens der ersten Interviewstudie



Schritt Gemeinden mit unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen für kulturelle Teilhabe ausfindig gemacht. Vorteil dieses Vorgehens ist es, dass im Projekt die Heterogenität der ländlichen Räume im besonderen Maße berücksichtigt wird. Schließlich konnten auf diese Weise vier ländlich, (sehr) periphere Gemeinden ausgewählt werden, die auf Basis einer statistischen Argumentation

als Stellvertreterinnen ihrer strukturell kontrastreichen Cluster angesehen werden können. Problematisch gestaltete sich bei diesem Vorgehen die unterschiedliche Datenverfügbarkeit sowie sachliche und räumliche Tiefe der Daten. So stammen die verwendeten Daten aus unterschiedlichen Bundesländern und Verwaltungssystemen.

Die Identifizierung der Untersuchungsgemeinden ermöglicht schließlich die weiteren geplanten Erhebungen. Die erste Interviewstudie soll im Frühjahr 2021 durchgeführt werden, auch wenn diese Erhebung durch die Covid-19-Pandemie erschwert wird. Zum einen müssen digitale Formen der Interviewdurchführung in Erwägung gezogen werden, zum anderen können die im Forschungsinteresse liegenden kulturellen Aktivitäten nicht in gewohnter Form oder gar nicht stattfinden. Dennoch soll zeitnah der Arbeitsschritt *Angebot erkunden* abgeschlossen und gleichzeitig mit dem dritten Abschnitt, *Akteur*innen befragen*, begonnen werden.

Im Anschluss an die erste Interviewstudie wird mit ausgewählten Akteur*innen in der Gemeinde eine zweite Studie durchgeführt, die sich stärker auf die Biographien und sozialen Netzwerke bezieht. Zudem werden quantitative Befragungen mit den Teilnehmer*innen unterschiedlicher kultureller Bildungsangebote realisiert. Diese Daten werden schließlich durch die Methode der sozialen Netzwerkanalyse (Hollstein/Straus 2006; Jansen 2006) untersucht. In der Netzwerkforschung werden die qualitativen und quantitativen Ansätze bis heute getrennt voneinander angewendet (vgl. Jack 2010; Schnegg 2010). Neuere Studien, wie beispielsweise Czernek-Marszalek (2019), zeigen jedoch, dass eine Kombination beider Richtungen die Möglichkeit bietet, deren Vorzüge zu vereinen (vgl. Appel et al. 2020). Um neben Strukturen und Effekten auch die Interessen, Motivationen und möglicherweise Strategien, die die betrachteten kulturellen Akteur*innen innerhalb ihres Netzwerkes nachgehen, zu erfassen, erscheint eine Verknüpfung qualitativer und quantitativer Methoden für uns sinnvoll (vgl. Appel et al. 2020; Franke/Wald 2006).

Literatur

- Appel, Alexandra/Rauh, Jürgen/Graßl, Maximilian/Rauch, Sebastian (2020): Die gesellschaftliche Einbettung autonomer Fahrzeuge am Beispiel Bad Birnbach. In: Riener, Andreas/Appel, Alexandra/Dorner, Wolfgang/Huber, Thomas/Kolb, Jan Christopher/Wagner, Harry (Hrsg.): *Autonome Shuttlebusse im ÖPNV. Analysen und Bewertungen zum Fallbeispiel Bad Birnbach aus technischer, gesellschaftlicher und planerischer Sicht*. Berlin: Springer Vieweg, S. 135–157.
- Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2018): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 15. Auflage. Berlin: Gabler.
- Bamford, Anne (2006): *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bäßler, Kristin (2018): *Kulturelle Feldentwicklung: Wie sich Kultureinrichtungen in ländlichen Räumen weiterentwickeln*. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-feldentwicklung-sich-kultureinrichtungen-laendlichen-raeumen-weiterentwickeln (Abfrage: 14.07.2020).

- Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBSR) (2020): Laufende Raumbbeobachtung: Raumabgrenzungen. Städtischer und Ländlicher Raum. www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/kreise/staedtischer-laendlicher-raum/kreistypen.html (Abfrage: 19.01.2021).
- Czernek-Marszałek, Katarzyna (2019): Applying mixed methods in social network research – The case of cooperation in a Polish tourist destination. In: *Journal of Destination Marketing & Management* 11, S. 40–52.
- Donovan, Lisa/Brown, Maren (2017): Leveraging change. Increasing Access to Arts Education in Rural Areas. Working paper. www.giarts.org/sites/default/files/leveraging-change-increasing-access-arts-education-rural-areas.pdf (Abfrage: 25.01.2021).
- Franke, Karola/Wald, Andreas (2006): Möglichkeiten der Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden in der Netzwerkanalyse. In: Hollstein, Betina/Straus, Florian (Hrsg.): *Qualitative Netzwerkanalyse, Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–175.
- Gawronski, Katharina/Kreisz, Hannah/Middendorf, Lena (2017): Versuch einer Kreistypisierung für ein kommunales Bildungsmanagement. In: *Wirtschaft und Statistik*, H. 3, S. 76–86.
- Götzky, Doreen (2013): Kulturpolitik in ländlichen Räumen. Eine Untersuchung von Akteuren, Strategien und Diskursen am Beispiel des Landes Niedersachsen. nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus-1859 (Abfrage: 18.03.2021).
- Hasselhorn, Johannes/Knigge, Jens (2018): Kompetenz und Expertise. In: Dartsch, Michael/Knigge, Jens/Niessen, Anne/Platz, Friedrich/Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik*. Münster: Waxmann, S. 197–207.
- Hollstein, Betina/Straus, Florian (Hrsg.) (2006): *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jack, Sarah (2010): Approaches to studying networks: Implications and outcomes. In: *Journal of Business Venturing* 25, H. 1, S. 120–137.
- Jansen, Dorothea (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kegler, Beate (2018): Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperationen zwischen Stadt und Land. www.kubi-online.de/artikel/zukunft-land-perspektiven-einen-kulturellen-umgang-transformationprozessen-chancen (Abfrage: 20.03.2020).
- Krupp-Schleußner, Valerie (2016): Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach. Münster: Waxmann.
- Kühn, Axel (2013): Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung an Hochschulen in Baden-Württemberg. In: *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, H. 1, S. 18–24.
- Lang, Siglinde (2018): Raum im Raum schaffen. Kunst, Ortspezifität und Teilhabe als Ingredienzen kultureller Entwicklungsprozesse. www.kubi-online.de/artikel/raum-raum-schaffen-kunst-ortspezifitaet-teilhabe-ingredienzen-kultureller (Abfrage: 20.03.2020).
- Laurisch, Matthias (2018): Das Klingeln abseits urbaner Zentren: Wie Musikvereine ihre ländlichen Räume prägen und gestalten. www.kubi-online.de/artikel/klingen-abseits-urbaner-zentren-musikvereine-ihre-laendlichen-raeume-praegen-gestalten (Abfrage: 20.03.2020).
- Lehmann-Wermser, Andreas/Schwippert, Knut/Busch, Veronika (2019): Kulturelle Bildung in Phasen des Übergangs. In: Dies. (Hrsg.): *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument*. Münster: Waxmann, S. 9–16.
- Liebau, Eckart (2010): Der Wow Faktor. Warum künstlerische Bildung nötig ist. In: Bamford, Anne (Hrsg.): *Der Wow Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster: Waxmann, S. 11–20.
- Moser, Anita (2018): Zeitgenössische Kulturarbeit in ländlichen Räumen Österreichs: Bedingungen, Potenziale, kulturpolitische Forderungen. www.kubi-online.de/artikel/zeitgenoessische-kulturarbeit-laendlichen-raeumen-oesterreichs-bedingungen-potenziale (Abfrage: 20.03.2020).
- Neu, Claudia (2006): Territoriale Ungleichheit – eine Erkundung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 37, S. 8–15.
- Penke, Swantje (2012): Ländliche Räume und Strukturen – mehr als eine „Restkategorie“ mit Defiziten. In: Deibel, Stefanie/Engel, Alexandra/Hermann-Stietz, Ina/Litges, Gerhard/Penke, Swantje/

- Wagner, Leonie (Hrsg.): Soziale Arbeit in ländlichen Räumen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–27.
- Pitts, Stephanie (2009): Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. In: *British Journal of Music Education* 26, H. 3, S. 241–256.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Ricken, Boris/Seidl, David (2012): Unsichtbare Netzwerke: Nutzen und Grenzen des Einsatzes der sozialen Netzwerkanalyse in der Unternehmenspraxis. In: *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 64, S. 562–582.
- Robeyns, Ingrid (2005): The Capability Approach: a theoretical survey. In: *Journal of Human Development* 6, H. 1, S. 93–114.
- Schnegg, Michael (2010): Strategien und Strukturen. Herausforderung der qualitativen und quantitativen Netzwerkforschung. In: Gamper, Markus/Reschke, Linda (Hrsg.): *Knoten und Kanten, Soziale Netzwerkanalyse in Wirtschafts- und Migrationsforschung*. Bielefeld: transcript S. 55–75.
- Sievers, Norbert (2018): Kulturpolitik für ländliche Räume. www.kubi-online.de/artikel/kulturpolitik-laendliche-raeume (Abfrage: 14.07.2020).
- Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement (Hrsg.) (2017): *Anwendungsleitfaden für den Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements*. www.transferagentur-bayern.de/fileadmin/user_upload/Materialien/ANWENDUNGSLEITFADEN_2017.pdf (Abfrage: 19.01.2021).
- UNESCO (2006): *Leitfaden für kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert*. www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2006_Leitfaden_Kulturelle_Bildung.pdf (Abfrage: 19.01.2021).
- v. Ilten, Juliane (2018): Hund verfroren? Einblick in die Praxis kultureller Freiwilligendienste in ländlichen Regionen Niedersachsens. www.kubi-online.de/artikel/hund-verfroren-einblick-praxis-kultureller-freiwilligendienste-laendlichen-regionen (Abfrage: 20.03.2020).
- Vogt, Jürgen (2018): Bildung. In: Dartsch, Michael/Knigge, Jens/Niessen, Anne/Platz, Friedrich/Stöger, Christine (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik*. Münster: Waxmann, S. 177–181.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe, S. 45–65.

Zur Forschung und theoretischen Grundlegung von regionalspezifischen Ausformungen kultureller Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen

Steffi Robak, Jessica Preuß und Birgit Schneider

Das Projekt *Strukturierungsprozesse und Angebotsstrukturen der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen* (SKUBIL) zeigt anhand von vier sehr peripheren Regionen Niedersachsens auf, welche Akteur*innen und Einrichtungen die kulturelle Bildung in ländlichen Räumen prägen und wie diese miteinander vernetzt sind. Des Weiteren wird untersucht, auf welche raum-, kultur- und bildungs-spezifischen Wissensressourcen in der Angebotsplanung zurückgegriffen wird, um dem Bedarf nach kulturellen Bildungsgelegenheiten adäquat zu begegnen. Ziel ist eine bildungswissenschaftlich fundierte Theoretisierung des Zusammenhangs von Akteur*innen, Angeboten bzw. Bildungsgelegenheiten¹ und regionaler Spezifik, um die vermutete regionale Ausformung der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen abzubilden.

Der folgende Beitrag stellt das Projekt SKUBIL vor, das sich mit seinem Fokus auf Erwachsenenbildung und seiner bildungswissenschaftlichen Perspektive auf kulturelle Bildung in ländlichen Räumen auf einen bislang unterrepräsentierten Bereich der kulturellen Bildungsforschung konzentriert. Ausgehend von mehreren Forschungsfragen wird die methodische Anlage des Projekts erläutert. Im Anschluss werden der Kulturbegriff und der Begriff der kulturellen Bildung fokussiert, aufgegliedert und erschlossen. Diese bilden die theoretische Basis, von der aus kulturelle Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen betrachtet wird. Als erste Ergebnisse werden definitorische Entscheidungen unter einem

1 *Bildungsgelegenheit*: In Bezug auf ländliche Räume kann gerade für die beigeordnete Bildung nicht davon ausgegangen werden, dass es überall beständig pädagogisch geplante Angebote gibt, die z. B. eine Einrichtung als Programm veröffentlicht. Es ist anzunehmen, dass kulturelle Bildung immer dort realisiert werden kann, wo Zugänge zur Bildung zu den spezifischen Gelegenheitsstrukturen (Brake/Weber 2006) für eine Teilnahme passen. Angebote sind in diesem Sinne Bildungsgelegenheiten, die spezifische Merkmale wie das Vorhandensein einer „Sozialform, einer Wissensform, wie Handlungs-, Identitäts-, Legitimations-, Rechtfertigungs-, systematisches Wissen (Schrader 2002; Scheler 1960 und 1995) und einer Vermittlungs- und Interaktionsform“ (Gieseke/Opelt 2005, S. 53) aufweisen.

regionalspezifischen Fokus abgeleitet sowie die Bedeutung von Regionalität für kulturelle Erwachsenenbildung diskutiert.

1. Fragestellung und Ziel des Forschungsvorhabens

Ermert (2009) zufolge bedeutet *kulturelle Bildung*: Bildung zur kulturellen Teilhabe. Aus kulturpolitischer Perspektive gilt kulturelle Bildung als wesentlicher Faktor zur Verbesserung der Lebensqualität und -attraktivität in ländlichen Räumen (vgl. Rammelmeier 2018). Kulturelle Bildungsarbeit ist demnach strukturell herausgefordert, stärker in der Fläche zu agieren, um Zugänge zu schaffen und kulturelle Teilhabe in ländlichen Räumen zu ermöglichen (vgl. Trautmann 2015).

In der Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft markiert der Begriff der Region die intermediäre Ebene, auf der sich Bestrebungen nach Vernetzung lokaler Bildungsanbieter*innen einerseits, und nach Abgrenzung gegen übergreifende Steuerung auf Landes- oder Bundesebene andererseits, treffen (vgl. Schäffter 1997, S. 5). Mehr und mehr konstituieren sich Regionen in der Erwachsenenbildung über Netzwerke und ihre Interaktionsdichte. Hinzu kommt eine funktional-inhaltliche Komponente, da Interaktionen auf kooperativ zu lösende Probleme verweisen (vgl. Bernhard 2014, S. 87). Für die Forschung zur kulturellen Erwachsenenbildung kann daraus die Notwendigkeit einer intensivierten Berücksichtigung regionalspezifischer Gegebenheiten, Bedingungen und Ressourcen abgeleitet werden. Die Untersuchung der Strukturen kultureller Bildung, als Ausgangspunkt für die Untersuchung ländlicher kultureller Erwachsenenbildung, benötigt dabei einen explizit bildungswissenschaftlichen Zugang, um die Spezifik der sich unter regionalen Bedingungen entwickelnden kulturellen Bildungsmöglichkeiten offenzulegen (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015).

Der Zugang umfasst sowohl die Planung und Organisation von Angeboten durch Weiterbildungsorganisationen, Nicht-Bildungseinrichtungen und weiteren Akteur*innen der beigeordneten Bildung² als auch die Gelegenheiten informellen Lernens in kulturellen Praktiken und Aktivitäten, die gerade dann von Relevanz sind, wenn die Strukturen institutionell organisierter Bildungsgelegenheiten, wie häufig in ländlich-peripheren Regionen, ausgedünnt sind (vgl. Fleige/Gieseke 2020, S. 15 f.). Aufgrund der Heterogenität hinsichtlich ihrer

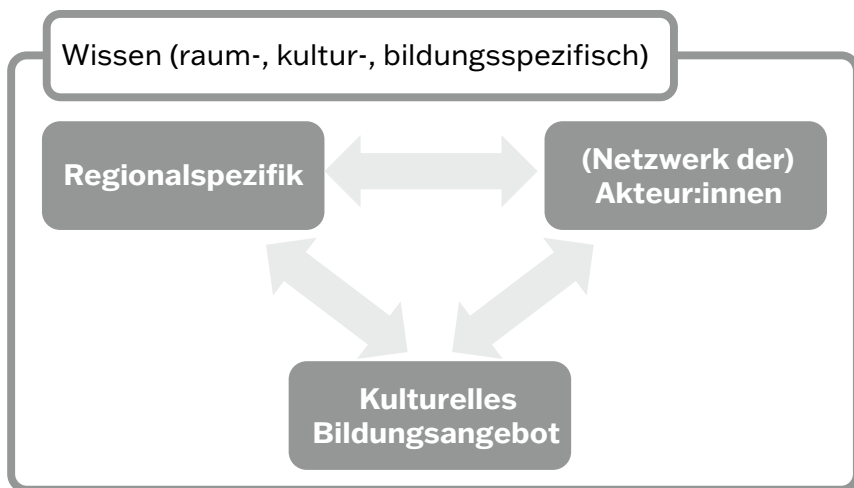
2 *Beigeordnete Bildung* meint Bildungsgelegenheiten, die von Organisationen, deren primärer Zweck nicht das Bereitstellen von Lern-/Bildungsangeboten ist (z. B. Kultureinrichtungen, Cafés, Chöre, Feuerwehr), quasi als Nebenprodukt gestaltet und ermöglicht werden (Gieseke/Opelt 2005; Gieseke 2008). Sie sind neben den Angeboten an Bildungseinrichtungen konstitutiver Bestandteil von kultureller Bildung (Robak/Fleige 2017).

strukturellen Gegebenheiten und ihrer Kulturakteur*innen (vgl. Götzky 2012) sind ländliche Räume als vielfältige Systeme zu verstehen (vgl. Forster 2020), was sich vice versa in der Entwicklung bedarfsgerechter Bildungsformate (vgl. Fleige et al. 2018) widerspiegeln muss.

Die forschungsleitende These für SKUBIL kann also auf die kurze Formel gebracht werden: *Kulturelle Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen unterliegt regionalspezifischen Ausformungen*. Regional-gesellschaftliche Bedingungen bilden die notwendige Basis, um daraus Schlussfolgerungen für eine adäquate Unterstützung und Förderung der Praxis ziehen zu können (vgl. Fleige/Gieseke 2020, S. 17). Übergreifendes Ziel des Grundlagenforschungsprojekts ist es deshalb, die regionalspezifischen institutionellen Konstellationen der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen systematisch zu erfassen und die Strukturen und Kooperationsnetzwerke abzubilden, welche die Realisierung von Bildungsgelegenheiten bedingen. Im Mittelpunkt stehen Zusammenhänge und Passungsverhältnisse von regionaler Spezifik, Akteur*innen und Bildungsgelegenheiten, die sich als förderlich für die Sicherung und Verbesserung kultureller Teilhabe in ländlichen Räumen erweisen.

Das dargestellte Forschungsinteresse konzentriert sich in der übergeordneten Fragestellung: Wie konstituiert sich kulturelle Bildung in ländlichen Räumen im Zusammenwirken von regionaler Spezifik, netzwerkförmigen/kooperationsbasierten Akteur*innenkonstellationen sowie raum-, kultur- und bildungsspezifischen (Wissens-)Ressourcen? (siehe Abb. 1). Untersuchungsgegenstand sind vier exemplarisch ausgewählte, (sehr) periphere Regionen in Niedersachsen (BBSR 2020): Ostfriesland, Elbe-Weser-Dreieck, Wendland und Harz.

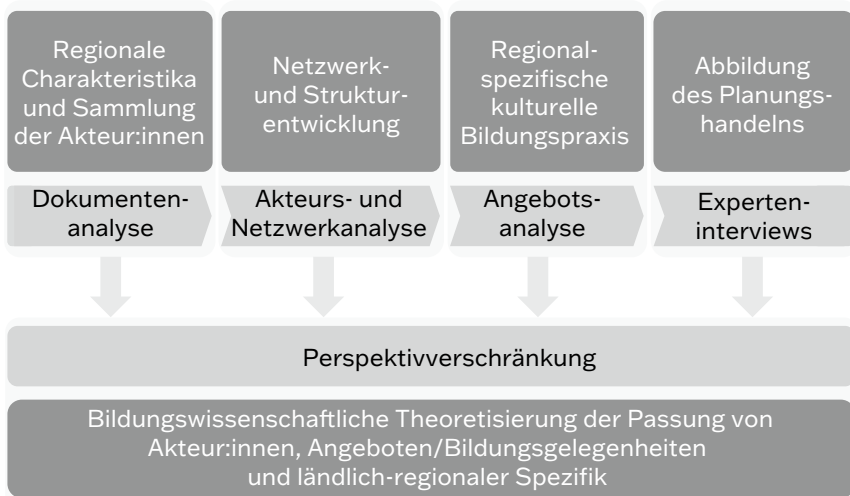
Abb. 1: Forschungsinteresse von SKUBIL (eigene Darstellung)



2. Methodische Anlage in Perspektivverschränkung entlang der Forschungsfragen

Die skizzierte übergeordnete Fragestellung erfordert ein Forschungsdesign, das sowohl den Einzelaspekten als auch der Komplexität ihres Zusammenhangs gerecht wird. Hierfür werden zunächst die bildungswissenschaftlich relevanten Aspekte kultureller Erwachsenenbildung aus verschiedenen Blickwinkeln und mit dem jeweils geeigneten Untersuchungsinstrumentarium beleuchtet, um sie schließlich perspektivverschränkend zusammenführen zu können. Die Ergebnisse der einzelnen Schritte bilden jeweils die Grundlage für die weiteren Erhebungsphasen (siehe Abb. 2).

Abb. 2: Übersicht des Forschungsdesigns von SKUBIL (eigene Darstellung)



Nachfolgend werden die aus der übergeordneten Fragestellung entwickelten Teilfragen und Teilziele mit dem dazugehörigen methodischen Vorgehen dargestellt.

a) Welche Akteur*innen der beigeordneten Bildung und welche Bildungs- und Kultureinrichtungen prägen die kulturelle Bildung in ländlichen Räumen?

→ Ziel ist die exemplarische Darlegung der Charakteristika sehr peripherer Räume und die Sammlung der Akteur*innen in den ausgewählten Untersuchungsregionen.

Zunächst gilt es, die vier ausgewählten Regionen in Bezug auf relevante Faktoren kultureller Bildungsarbeit zu charakterisieren. Mittels *Dokumentenanalyse* (Hoffmann 2012) werden regionale, demografische, ökonomische, soziale und politische Gegebenheiten erfasst, die als Rahmenbedingungen kultureller Bildungsarbeit relevant sind. Durch die Analyse verschiedener Dokumente und

Quellen (z.B. bildungs- und kulturpolitische Dokumente, Förderprogramme, Webseiten und Dokumente von institutionellen Bildungsträger*innen, Kultureinrichtungen und möglichen Anbieter*innen beigeordneter Bildung sowie tourismusbezogene Quellen) können einerseits die Merkmale (z.B. Domäne, Zielgruppe, Organisationsform, Organisationsstruktur) herausgearbeitet werden, die die Eigenständigkeit der ländlichen Untersuchungsregionen als kulturelle Bildungsräume bedingen, andererseits können interregionale Gemeinsamkeiten, und daraus abgeleitete verallgemeinerbare Kategorien, identifiziert werden.

*b) Welche bildungsspezifischen Akteur*innentypen existieren? Wie sind die Akteur*innen miteinander vernetzt, um Möglichkeiten der kulturellen Bildung für die Bevölkerung zu schaffen?*

→ Ziel ist die Identifikation der strukturellen Regionalspezifik kultureller Bildung in ländlichen Räumen unter bildungswissenschaftlichen Gesichtspunkten.

In der Akteur*innenanalyse werden entlang bildungswissenschaftlicher Kriterien, wie z. B. bildungsbezogener Institutionenform, Zielgruppen, Themen oder Domänen, die erfassten Akteur*innen systematisiert und hinsichtlich ihrer Besonderheit in Bezug auf die ländlichen Räume analysiert, um die gesamte Bandbreite pluraler kultureller Bildungsräume in ländlichen Regionen abbilden zu können. Der dabei erarbeitete Merkmalskatalog definiert die Mindestvoraussetzung für den Status *Akteur*innen kultureller Bildung*. Daran anschließend werden mithilfe einer teilstandardisierten quantitativen Befragung der Akteur*innen kultureller Bildung in den Untersuchungsregionen Beziehungsdaten der Akteur*innennetzwerke erhoben, die für das Verständnis der regionalen Kooperationen grundlegend sind, wie z.B. relationale, funktionale und strukturelle Netzwerkmerkmale (vgl. Jütte 2005, S. 254). Eine *Netzwerkanalyse* (Jütte 2005) erlaubt es, die Interaktionsbeziehungen zwischen den Akteur*innen zu beschreiben und bildungsbezogene Netzwerkentwicklungen sowie Potenziale beziehungsorientierter Strukturentwicklung für die kulturelle Bildung offenzulegen. Als Ergebnis können räumliche Akteur*innenkonstellationen der kulturellen Bildung in Form von Regionalanalysen dargestellt werden (Grotlüschen/Kubsch 2008). Eine *Akteurstypenbildung* ermöglicht die Systematisierung und legt die übergreifenden Strukturen offen (Kelle/Kluge 2010).

c) Welche bildungswissenschaftlichen Strukturen (z.B. Domänen, Portale, Zielgruppen, Lernorte, Finanzierung) werden in den Angeboten und Bildungsgelegenheiten der kulturellen Bildung sichtbar?

→ Ziel ist die Konkretisierung kultureller Bildungspraxis in ländlichen Räumen unter Einbezug der strukturellen Regionalspezifik.

Angebote bzw. Bildungsgelegenheiten bilden die Schnittstelle zwischen Akteur*innen der kulturellen Bildung und Bevölkerung. Eine *Angebotsanalyse*

auf Basis der Angebote bzw. Bildungsgelegenheiten der zuvor eruierten Akteur*innentypen ermöglicht es, die kulturelle Bildungspraxis in den Untersuchungsregionen abzubilden. Hierfür werden Angebotstexte (z. B. Programme, Flyer, Angebotshinweise auf Webseiten) einer qualitativ-quantifizierenden Angebotsanalyse (Robak 2012) unterzogen. Die bewährten Raster und Kategorienschemata zu Programmanalysen (Fleige et al. 2018) werden so für die raumbezogenen Spezifika modifiziert und adaptiert, dass sie eine systematische Verortung der gesamten Bandbreite an Bildungsgelegenheiten zulassen. Werden die in den vorangegangenen Schritten durchgeführten Analyseergebnisse einbezogen, können daraus Entwicklungspotenziale kultureller Bildung in den ausgewählten Regionen, regionalspezifische Profilbildungsprozesse kultureller Bildung und die Einflüsse von Netzwerkstrukturen auf die Angebote bzw. Bildungsgelegenheiten abgeleitet werden.

d) Auf welche raum-, kultur- und bildungsspezifischen (Wissens-)Ressourcen greifen die Verantwortlichen (z. B. Planende, Initiierende, etc.) der Bildungsgelegenheiten zurück?

→ *Das Ziel ist die Abbildung von Planungsentscheidungen zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen.*

In Angeboten bzw. Bildungsgelegenheiten manifestieren sich Planungsentscheidungen der Akteur*innen. Planungsrelevant sind z.B. die Spezifika ländlicher Räume hinsichtlich der Erschließung von Bildungsbedarfen und Bildungsbedürfnissen, Zielgruppen und des Einsatzes raum-, kultur- und bildungsspezifischer (Wissens-)Ressourcen. Darüber hinaus stehen besonders die spezifischen strukturellen Bedingungen für Planungsmodi der beigeordneten Bildung und alternative bzw. neue Formen³ der Ausgestaltung kultureller Bildung in ländlichen Räumen im Fokus. Als Instrument der Datenerhebung werden qualitative leitfadengestützte *Experteninterviews* (Helfferich 2011) mit für die Planung von Bildungsgelegenheiten verantwortlichen Personen genutzt. Das Analyseverfahren folgt der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010).

e) Wie werden die unterschiedlichen (Wissens-)Ressourcen so zusammengeführt, dass es zu einer Passung zwischen der Nachfrageorientierung der Bevölkerung und den Angeboten kommt?

→ *Ziel ist die Abbildung und bildungswissenschaftliche Theoretisierung des Zusammenhangs von Akteur*innen, Bildungsgelegenheit und ländlich-regionaler Spezifik.*

3 Es wird erwartet, dass besonders in ländlich peripheren Räumen Angebote und Bildungsgelegenheiten vorzufinden sind, die sich nicht institutionellen Bildungsanbieter*innen, Organisationen beigeordneter Bildung oder Kultureinrichtungen mit Bildungsauftrag zuordnen lassen.

Im abschließenden Schritt der *Perspektivverschränkung* werden die verschiedenen vorangegangenen Analyseschritte zusammengeführt. Dadurch können Erkenntnisse über regionale Spezifik der sehr peripheren Untersuchungsregionen, Akteur*innen und ihre Einbindung in Netzwerke, raum- und regionalspezifische Bildungspraxen sowie die Spezifika des Planungshandelns in ländlichen Räumen in Relation gesetzt und in eine bildungswissenschaftliche Theoretisierung überführt werden. Die Perspektivverschränkung (Robak et al. 2019) gestattet, komplexe bildungswissenschaftliche Realitäten mithilfe konvergierender Teilergebnisse zu beschreiben.

3. Theoretische Grundlagen zu einer kulturellen Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen

Der Kulturbegriff ist mit einer Fülle an verschiedenartigen Begriffsdefinitionen verbunden (Überblick: z. B. Fuchs 2012), da sich verschiedene Disziplinen auf ihn beziehen und mit ihm operieren (vgl. Götzky 2012, S. 10). Es erscheint also geboten, nicht von einem, sondern von Kulturbegriffen im Plural auszugehen (vgl. Reckwitz 2011, S. 3 f.; Fuchs 2012, S. 63) und Kultur als diskursives Konstrukt zu verstehen, das stets eine differenzierte Sicht auf den jeweils zugrunde gelegten Kulturbegriff erfordert. Im Folgenden wird der für das Projekt *SKUBIL* relevante Kulturbegriff der kulturellen Erwachsenenbildung skizziert und im Kontext von forschungspraktischen Überlegungen beleuchtet.

3.1 Kulturelle Erwachsenenbildung: Ausweitung von Kulturformungsprozessen

Ausgangslage dieses Forschungsvorhabens ist eine Betrachtungsweise, die alle relevanten Aspekte kultureller Bildungsmöglichkeiten inkludiert, also ein weit gefasster Kulturbegriff, der sich nicht auf hochkulturelle Formen der Kunst beschränkt, sondern ebenso Pop-, Breiten-, Sozio- und Alltagskultur sowie Praktiken und Lebensweisen einschließt (siehe dazu auch: Kap. 3.3). Dieser weite Kulturbegriff bezieht die Veränderbarkeit und Hybridität von Kulturen ein und damit auch gesellschaftliche Transformationsprozesse, die zu einer Ausweitung von Kulturformungsprozessen führen (vgl. Fuchs 2012). Kulturelle Bildung reflektiert diese Prozesshaftigkeit und ist dazu angehalten, entsprechende Angebote zur Gestaltung von und Partizipation an Kultur zu schaffen (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 55 ff.). Kulturelle Erwachsenenbildung ist offen, interessengeleitet und auf Zugänglichkeit sowie eigene Gestaltbarkeit ausgerichtet (vgl. Gieseke 2003a, S. 208 f.). Dahingehend eröffnet und fördert sie, durch die Aktivierung der eigenen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, individuelle

Perspektiven auf die eigene Person, andere und die Welt (vgl. Gieseke 2003b, S. 25). Die sich bildenden Subjekte wirken ihrerseits über ihre Praktiken, Interaktionen, wirklichkeitskonstruierenden Erfahrungen, Deutungen, aber auch über ihre Lern- und Bildungsaktivitäten, die sie als Ressourcen einbringen, an der Neuformung von Kultur mit. Bedeutung, Zugehörigkeit, und im weitesten Sinne auch Identität, werden somit verhandelt und neu ausgeformt. Kulturelle Bildung wirkt als Transformationsinstanz, indem die Planenden gesellschaftliche Entwicklungen, Bedarfe sowie individuelle Bedürfnisse und Interessen für Angebotsentwicklungen antizipieren und aufeinander beziehen. Diese gesellschaftlich-kulturell evozierten Aushandlungsprozesse innerhalb des Planungshandelns zeigen sich z. B. in Form von sich verändernden Planungsstrategien und Wissensinseln (Gieseke 2003c) des pädagogisch planenden Personals oder auch, im Kontext von fortschreitenden Digitalisierungsprozessen, in der Ausdifferenzierung von Zugangsportalen zu kulturellen Bildungsgelegenheiten (u. a. Robak et al. 2020).

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Kulturbegriffs der kulturellen Erwachsenenbildung, der dem Projekt zugrunde liegt, entspringt den theoretischen Überlegungen nach Welsch (2012). Er geht ebenfalls von veränderlichen Kulturen aus und fokussiert den anthropologischen Aspekt der menschlichen Kulturproduktion. Nach Welschs Konzept der Transkulturalität werden Kulturen nicht ausschließlich innerhalb einer Gesellschaft oder sozialen Gruppe reproduziert, sondern durchdringen einander aufgrund einer Vielzahl von Aneignungsmöglichkeiten (vgl. Reckwitz 2017, S. 298; Welsch 2017, S. 12). Demnach ist die Hybridkultur das Kennzeichen spätmoderner Gesellschaften, d. h. es kann kaum noch von regional begrenzten bzw. national geprägten Kulturen gesprochen werden, vielmehr sind nahezu allen Kulturen andere Kulturen inhärent (vgl. ebd.). Diese transkulturelle Hybridität betrifft sämtliche kulturellen Dimensionen, sowohl Hochkultur, Breitenkultur als auch Alltagskultur. Bei der Untersuchung regional-spezifischer Ausformungen kultureller Bildung in ländlichen Räumen, gilt es deshalb auch das Spannungsfeld zwischen Regionalität und Transkulturalität zu beleuchten (siehe dazu Kap. 4 und Kap. 5).

3.2 Besonderheiten kultureller Bildung in ländlichen Räumen

Kulturelle Bildung gewinnt angesichts ihrer Relevanz als Transformationsinstanz vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen gerade in ländlichen Räumen an Bedeutung. Veränderungsbereitschaft und Offenheit gegenüber kultureller Diversität, die der Hybridkultur spätmoderner Gesellschaften eigen ist, benötigt als Voraussetzung ein Bewusstsein für den Wert der regionalen Kultur, um die vorherrschende regionale bzw. lokale Identität, die Verantwortlichkeit für die Region und Selbstbestimmtheit der Individuen zu stärken (vgl. Ismaili-Rohleder

et al. 2015, S. 55). Anders (2018, S. 5) bezeichnet dies als die „Stärkung regionaler Selbstbeschreibung“. Wenn im Folgenden die Besonderheiten kultureller Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen skizziert werden, dann geschieht das nicht mit der Intention einer wertenden Gegenüberstellung von ländlichen und städtischen Räumen. Vielmehr soll die Spezifik der Bedingungen in ländlichen Räumen umrissen werden, die eben jene hemmenden bzw. förderlichen Voraussetzungen für die Bewusstheit der regionalen Kultur schaffen.

Die demografische Situation ländlicher Räume ist besonders durch eine Landflucht junger Personen und einer damit verbundenen Überalterung der Bevölkerung gekennzeichnet (vgl. BBSR 2017). Eine solcherart veränderte Sozialstruktur geht mit Veränderungen der (Bildungs-)Infrastruktur einher (vgl. Sievers 2018), sind doch technische und bauliche Infrastruktur immer auch Rentabilitätskriterien unterworfen, die eine gewisse Bevölkerungsdichte voraussetzen. Die Standortnachteile ländlicher Räume manifestieren sich letztlich in einem Stadt-Land-Gefälle der Wohlstandsverteilung (WSI 2016), die auch geringere Konsum- und Mobilitätsmöglichkeiten beinhalten (vgl. Henkel 2004). Diese Nachteile gegenüber dicht besiedelten, urban geprägten Räumen zeigen sich auch in Bezug auf die Kultur- und Bildungsakteur*innen ländlicher Räume (vgl. Amann 2018). Kulturelle Akteur*innen in ländlichen Räumen unterscheiden sich jedoch nicht nur quantitativ von denen städtischer Räume. Ländliche Kulturträger*innen sind vermehrt ehrenamtlich getragene kleinere Museen, Vereine, Verbände und Initiativen (vgl. Götzky 2012) oder auch künstlerische bzw. kulturelle, freischaffende Einzelakteur*innen. Ebenso differieren Kulturverständnisse, Rezeptionsweisen, Rollen des Kulturmanagements und des Kulturtourismus zwischen urbanen und ruralen Räumen (vgl. Rammelmeier 2018). Institutionelle Bildungsorganisationen sind oftmals nicht flächendeckend vorhanden, sodass kulturelle Bildung entweder über Außenstellen oder mobile Bildungsangebote abgedeckt wird (vgl. Bäßler 2018), vielfach aber auch über beigeordnete Bildungsgelegenheiten und die Angebote kleinerer Kultureinrichtungen sichergestellt wird. Neben klassischen Angebotsformaten ist ländliche kulturelle Bildung dahingehend geprägt von informellen Formaten. Unter einer potenzialorientierten Perspektive weisen ländliche Räume aber auch Ressourcen für die kulturelle Erwachsenenbildung auf (vgl. Götzky 2012). Hier sind z. B. ländliche Lebensstile mit geringerer Segregation, einem hohen Stellenwert von Kooperation und enger Naturverbundenheit (vgl. Anders 2018) anzuführen, sowie weite und günstige Räume, auf die Kulturschaffende zurückgreifen können (vgl. Amann 2018).

Wird kulturelle Bildung mit dem Fokus auf „Bildung in Bezug auf die historisch gewachsene Regionalkultur“ (vgl. Ismaili-Rohleder et al., S. 48 ff.) betrachtet, so ist Partizipation in ländlichen Räumen in vielfältiger Weise möglich. In ihrer Gesamtheit führen die verschiedenen Faktoren zu einer strukturbedingten spezifischen Ausformung kultureller Bildung in ländlichen Räumen.

Daraus ergeben sich spezifische Herausforderungen für die Planung und Bereitstellung von Angeboten und Bildungsgelegenheiten, wie z. B. die Notwendigkeit, auf die besonderen demografischen Gegebenheiten einzugehen, das Potenzial der Digitalisierung für die Sicherung flächendeckender Bildungsangebote zu nutzen, das Ländliche als kulturelles Erbe in Wert zu setzen und lokale Identifikation zu fördern (vgl. Neugebauer 2013).

3.3 Forschungspraktische Überlegungen

Der weite Kulturbegriff, auf den sich kulturelle Erwachsenenbildung bezieht, führt zu erheblichen Herausforderungen. Das so eröffnete weite Feld muss aus forschungspraktischen Gründen für das Forschungsvorhaben begrenzt werden, ohne es zu beschneiden, d. h. ohne durch definitorische Begrenzungen relevante Aspekte kultureller Bildung auszuschließen. Für das Projekt können die Kriterien für die Aufnahme von Akteur*innen bzw. Angeboten und Gelegenheiten kultureller Bildung erst sukzessive aus den Rechercheergebnissen zur Dokumentenanalyse generiert werden. Vor diesem Hintergrund werden Bildungsgelegenheiten dann als kulturelle Bildung erfasst, wenn sie einem der folgenden Bereiche zuzuordnen sind:

- künstlerisch-ästhetische Bildungsangebote
- Kulturangebote, die einen Vermittlungsaspekt (das Lernen wird intendiert) oder reflexive Aspekte (reflexive Auseinandersetzung wird intendiert) aufweisen und insofern als Bildungsangebote betrachtet werden können
- Bildungsangebote mit explizitem Bezug zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen
- (Alltags-)kulturelle Bildungsangebote mit intensivem Bezug zu regionalprägenden Aspekten

Dennoch muss die Zuordnung der Bildungsgelegenheiten fortlaufend diskursiv geklärt werden, ggf. in Einzelfallprüfungen. Im weiteren Projektverlauf muss dann eine schrittweise Anpassung aus dem Material heraus erfolgen.

4. Kulturelle Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen unter einem regionalspezifischen Fokus

Im Zentrum des Forschungsinteresses steht nicht nur die strukturbedingte Ausformung kultureller Bildung in ländlichen Räumen allgemein, wie sie in Kapitel 3.2 angedeutet ist, der Fokus liegt vielmehr auf der Untersuchung spezifischer regionaler Bedingungen in den Untersuchungsregionen.

4.1 Region als Kontextfaktor

Der Begriff der Region ist in verschiedenen Disziplinen und Kontexten anzutreffen, weist jedoch stets eine gewisse definitorische Unschärfe auf, was darauf zurückzuführen ist, dass er ein Konstrukt für die Aufteilung eines Gesamtraums in Teilräume unter bestimmten Merkmalen bezeichnet (vgl. Bernhard 2014, S. 3). Regionen existieren nicht per se, sondern in Abhängigkeit der Fragestellung, durch welche die Auswahl der Identifikations- und Abgrenzungskriterien bestimmt wird (vgl. Milbert/Sturm/Krischasky 2019, S. 128; Bernhard 2014, S. 84).

Schäffter schlägt daher für den Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung folgende Definition vor: „Region ist ein unter spezifischer Zwecksetzung gebildetes raumbezogenes Konstrukt, das in Bezug auf ausgewählte Merkmale als charakteristischer Sinnkontext hervorgehoben wird und hierdurch eine Orientierungsfunktion erfüllt“ (1997, S. 6). Der angesprochene charakteristische Sinnkontext wird dabei durch Merkmale indiziert, wie z.B. Sozialstruktur, Kulturraum mit sozial-historischer Gliederung, Regionalsprache, Traditionen, geografisch-naturräumliche Bedingungen, Kulturgüter, Wirtschaftsstruktur usw. (vgl. ebd., S. 7). Vor allem die Deutung von Region als Kulturraum geht mit einer spezifischen Identität einher, die sich besonders in den Selbstzuschreibungen von Heimat offenbart (vgl. ebd., S. 6). Als Untersuchungsräume im Forschungsprojekt werden vier Regionen in Niedersachsen ausgewählt, die einerseits Heterogenität und Vielfalt der ländlichen Regionen Niedersachsens abbilden, andererseits verallgemeinerbare Analysen ermöglichen. Gemeinsame Leitkategorien sind, der Definition nach Schäffter (1997) folgend, z. B. Natur(erbe), kulturelles Erbe und Identität bzw. Heimat. Folgende Regionen mit ihren exemplarisch angeführten prägenden Einflüssen werden untersucht:

1. *Ostfriesland*: UNESCO-Welterbe Wattenmeer, plattdeutsche Sprache, Teekultur
2. *Elbe-Weser-Dreieck*: Künstlerdorf Worpswede als prägende Kulturinstitution, Naturraum und Kulturlandschaft Moor
3. *Wendland*: Politische Kultur der Antinuklearbewegung, kulturelle Landpartie
4. *Harz*: Nationalpark/Naturpark Harz, Bergbau, Mythologie

4.2 Kriterien für die ländlich-peripheren Untersuchungsregionen

Die im Vorangegangenen genannten Charakteristika der vier Untersuchungsregionen bilden beispielhaft zentrale Kriterien ab, die für die Auswahl bzw. den Zuschnitt der Untersuchungsregionen relevant sind. Da der Regionalbegriff jedoch nicht unabhängig von seinen bestimmenden Kriterien gedacht werden

kann, gibt es keine absolute, von diesen Kriterien losgelöste, Festlegung von Regionen. Es ist deshalb eine konkrete Definition der Kreise bzw. Gemeinden erforderlich, welche die jeweilige Untersuchungsregion bilden.

Raumstrukturelle Aspekte

Das Forschungsinteresse gibt vor, dass die Auswahl der Untersuchungsregionen ländliche Räume abbilden soll. Aufgrund der Besonderheiten kultureller Bildung in ländlichen Räumen stehen insbesondere zwei raumstrukturelle Faktoren im Vordergrund. Für die Teilnahme an kultureller Bildung spielt die Erreichbarkeit der Einrichtungen und Veranstaltungsorte eine große Rolle (vgl. Wolf 2018). Für die Herausbildung von Strukturen kultureller Bildung ist eine gewisse Einwohner*innenzahl im Einzugsgebiet der Einrichtungen bedeutend, als Voraussetzung für deren wirtschaftliche Tragfähigkeit (vgl. Küpper 2016, S. 6). Es sind also vor allem Zentralität und Siedlungsdichte für die Ausstattung einer Region mit Einrichtungen, deren Angebot und die aufzuwendenden Ressourcen für die Teilnahme an Angeboten, relevant (vgl. ebd., S. 41). Das *Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung* (BBSR) definiert Raumstrukturtypen nach verschiedenen Kriterien, auch nach den benannten Merkmalen Zentralität und Siedlungsdichte: Erreichbarkeit und Wettbewerbsfähigkeit einer Region werden im *Lagety*p eines Kreises bzw. einer Gemeinde (vgl. Milbert/Sturm/Krischausky 2019, S. 140) abgebildet, die Einwohner*innendichte in der *Siedlungsstruktur* einer Region (vgl. ebd., S. 155). Das Sample des Forschungsprojekts verbindet beide Kriterien. Es werden jene Städte und Gemeinden in ländlichen Räumen aufgenommen, die dem Lagety *p* „sehr peripher“ und „peripher“ nach Definition des BBSR entsprechen. Bei der Auswahl der Gemeinden wird jedoch bezugnehmend auf den Forschungsfokus der Regionalität dem eher regional dimensionierten raumstrukturellen Aspekt des Lagety *p*s gegenüber der eher lokal dimensionierten siedlungsstrukturellen Prägung das Primat eingeräumt. Tab. 1 zeigt die Kriterien für das Sample in der Übersicht.

Tab. 1: Sample der Untersuchungsregionen im Projekt SKUBIL (eigene Darstellung)

		siedlungsstrukturelle Prägung		
		überwiegend ländlich	teilweise städtisch	überwiegend städtisch
Lagety <i>p</i>	sehr peripher	ja	ja	ja
	peripher	ja	ja	ja
	zentral	nein	nein	nein
	sehr zentral	nein	nein	nein

Neben den raumstrukturellen Aspekten werden, entsprechend der für den Regionenbegriff im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung relevanten

Leitkriterien (vgl. Schäffter 1997; vgl. Kap. 4.1), weitere Aspekte bei der Eingrenzung berücksichtigt, deren Einfluss für das kulturelle Leben, die kulturelle Entwicklung und die kulturelle Bildung einer Region bedeutsam sind. Das sind z. B. Kulturförderung, historische Entwicklungen und naturräumliche Gegebenheiten.

Kulturförderung und historische Entwicklung

Aus der historischen Entwicklung sind bestimmte Sprachgebiete, regional-typische Handwerkstraditionen, Erzählungen, Mythen und Überlieferungen, traditionelle oder auf bestimmte Regionen bezogene Lebensweisen entstanden, die besonders auf alltagskulturelle Aspekte und Aspekte des Kulturerbes verweisen. Mit Blick auf diese Kriterien bieten sich besonders die Bezirke der Landschaftsverbände als Ausgangspunkt für die Definition der Regionalgrenzen an, da deren Aufgabenschwerpunkte auf regionaler Kulturförderung und regionaler Identitätsförderung liegen. Die Zuständigkeitsgebiete von Landschaftsverbänden zeichnen oftmals historisch gewachsene Regionen mit ihrer je eigenen historisch kulturellen Entwicklung nach, da sie in ihrer geschichtlichen Entstehung aus den Ständevertretungen regionalpolitischer Einheiten, den sogenannten Landschaften, hervorgingen (vgl. ALLviN 2020).

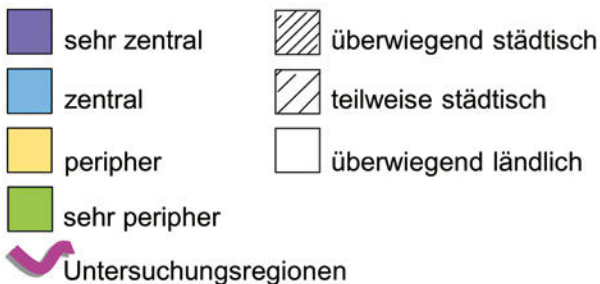
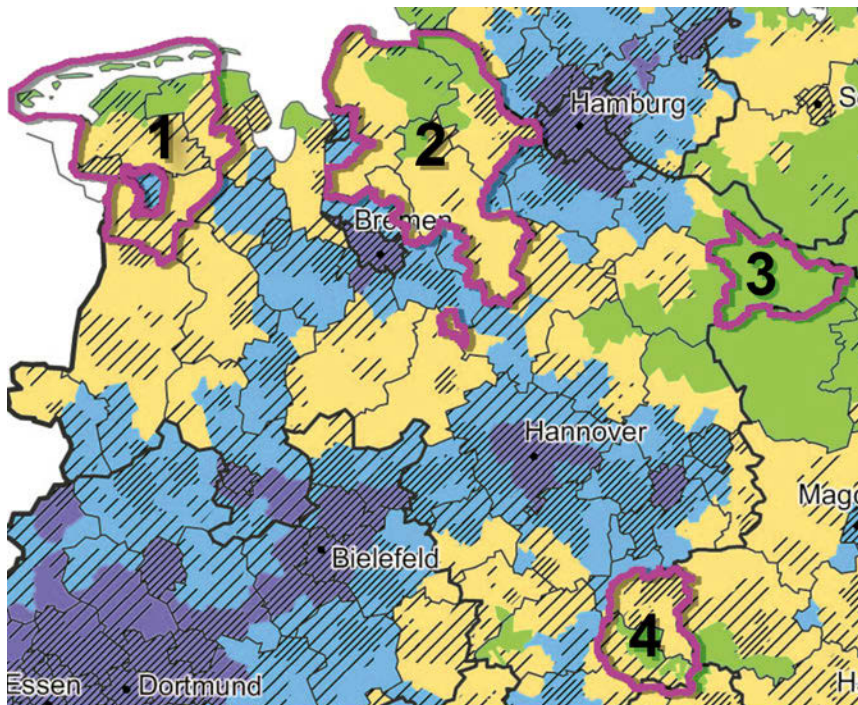
Naturräumliche Gegebenheiten

Regionen werden auch durch ihre naturräumlichen Gegebenheiten definiert. So bezeichnet z. B. der Name „Harz“ zunächst ein Mittelgebirge. Im Zuge dieser Forschung spielen vor allem Aspekte des Naturerbes (BfN 2020) eine Rolle. Das Bundesamt für Naturschutz (BfN) ordnet Landschaften anhand von naturräumlichen Grenzen, Flächennutzung und charakteristischen, landschaftsprägenden Elementen bestimmten Landschaftstypen zu und bewertet sie hinsichtlich ihrer Schutzwürdigkeit. In allen vier Untersuchungsregionen existieren Landschaften, die als „besonders schutzwürdig“ oder „schutzwürdig“ eingestuft werden. Zwar ist keine der Untersuchungsregionen vollständig nur einer dieser Bewertungsstufen gemäß BfN zuzuordnen, aber es ist dennoch zu vermuten, dass gerade in peripheren ländlichen Regionen der Naturraum bzw. die Landschaft zu den zentralen Ressourcen zählt.

Für die Auswahl der Gemeinden, welche die Untersuchungsregionen entsprechend der erläuterten Kriterien definieren, werden die raumstrukturellen Daten des BBSR (Laufende Raumb Beobachtung des BBSR, Stand 2018) mit dem amtlichen Gemeindeverzeichnis (Stand 2. Quartal 2020) über den amtlichen Regionalschlüssel bzw. die Gemeindekennziffer gekoppelt. So können in aufeinanderfolgenden Schritten anhand (1) der Regionalgrenzen der Landschaftsverbände, (2) der raumstrukturellen Merkmale Lagetyp und Siedlungsstruktur

und (3) ggf. weiterer Merkmale, wie z. B. naturräumlichen Gegebenheiten, die Untersuchungsregionen exakt zugeschnitten und die darin eingeschlossenen Postleitzahlenbezirke eruiert werden (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Untersuchungsregionen nach raumstrukturellen Merkmalen gemäß BBSR. 1 – Ostfriesland; 2 – Elbe-Weser-Dreieck; 3 – Wendland; 4 – Harz
 (Quelle: Kartendarstellung BBSR mit eigener Bearbeitung)

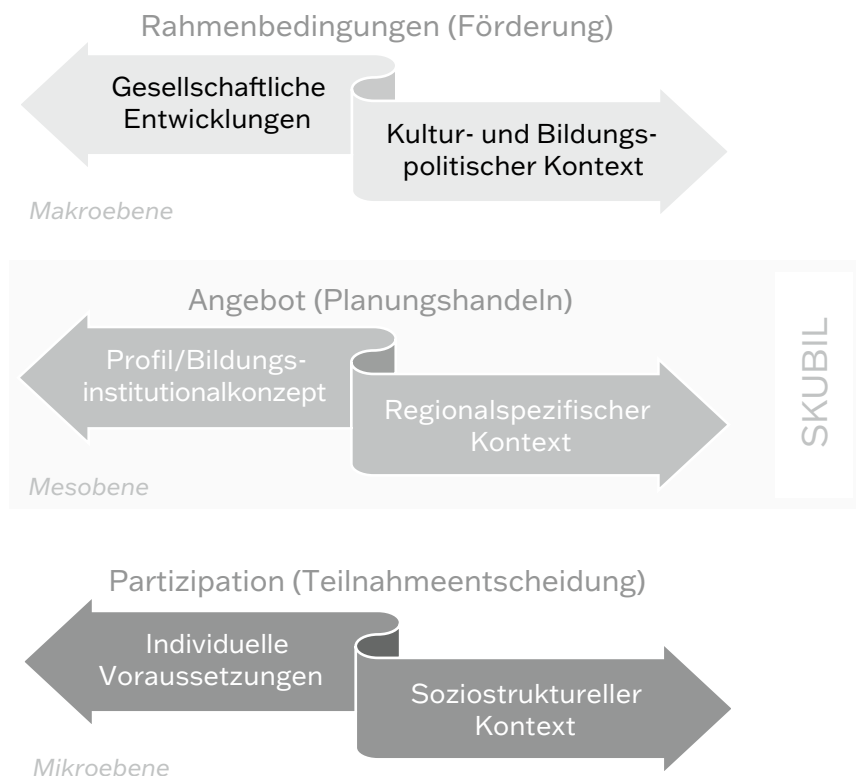


Datenbasis: Laufende Raubeobachtung des BBSR
 Geometrische Grundlage: Gemeinden (generalisiert),
 31.12.2018 © GeoBasis-DE/BKG Bearbeitung: A. Milbert

4.3 Mehrebenenmodell: Verhältnis von akteur*innenbezogenen Faktoren und Kontextfaktoren

Nicht nur die akteur*innenbezogenen Aspekte im Hinblick ihrer Zuordnung zur kulturellen Bildung und die Kontextfaktoren der Regionenspezifität benötigen eine Einordnung, sondern auch die Relation dieser beiden. Um die forschungsleitende These zu stützen, dass kulturelle Bildung in ländlichen Räumen regional-spezifischen Ausformungen unterliegt, lässt sich der Forschungskontext von SKUBIL in einem bildungswissenschaftlichen Mehrebenenmodell verorten, das für die Untersuchung kultureller Bildung, bzw. für Erwachsenen- und Weiterbildung insgesamt, verschiedene Bezugspunkte setzt: Auf Mikroebene steht die Partizipationsentscheidung des Individuums im Mittelpunkt, auf der Mesoebene der Bildungsanbieter*innen das jeweilige Programmplanungshandeln und auf der kultur- bzw. bildungspolitischen Makroebene die Förderung von Erwachsenen- und Weiterbildung (siehe Abb. 4).

Abb. 4: Spannungsfelder der Erwachsenen- und Weiterbildung – Mehrebenenmodell (eigene Darstellung)



Auf der Mikroebene geht die Teilnehmendenforschung von komplexen, wechselseitigen Einflüssen aus (vgl. Heidemann 2021; Kaufmann/Widany 2013, S. 30). Die Entscheidung für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme wird aufgrund der subjektiven Begründungslogik im Spannungsfeld von personenbezogenen Individualfaktoren und soziostrukturellen Kontextfaktoren getroffen (vgl. Wittpoth 2018, S. 1150 ff.). Diese Konstellation auf Mikroebene weist Analogien zur Mesoebene auf, unterliegt doch das Programmplanungshandeln von Bildungsanbieter*innen ebenfalls komplexen wechselseitigen Einflüssen (vgl. Fleige et al. 2018, S. 39 ff.). Auch hier kann ein Spannungsfeld ermittelt werden: Im Programmplanungshandeln müssen aufgrund von eruierten Bedarfen und Bedürfnissen anbieter*innenbezogene Faktoren und regionalspezifischer struktureller Kontext abgewogen werden, um adäquate Bildungsgelegenheiten bereitstellen zu können. Eine ähnliche Analogie wird auf der Makroebene vermutet, wenn die Rahmenbedingungen für Weiterbildung, z. B. durch finanzielle Förderung, im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Entwicklungen und kultursowie bildungspolitischen Kontext stehen. Der Projektkontext ist demnach auf der Mesoebene zu verorten. Obwohl grundlegend von einem Kulturbegriff ausgegangen wird, der die Konzepte von Transkulturalität und Hybridität inkludiert (vgl. Welsch 2017, S. 12 ff.), wird gerade für ländlich-periphere Regionen die Annahme einer regionalspezifischen Ausformung kultureller Bildung in ländlichen Räumen vertreten, da sich das Programmplanungshandeln der Anbieter*innen von kulturellen Bildungsgelegenheiten in eben jenem Spannungsfeld von akteur*innenspezifischen Einflussfaktoren und regionalen Kontextfaktoren vollzieht.

5. Fazit und Ausblick

Kulturelle Erwachsenenbildung in ländlich-peripheren Räumen ist gefordert, den sich verändernden Bedarfen und Bedürfnissen, den spezifisch ländlich-strukturellen Bedingungen und einer gewachsenen Regionalkultur Rechnung zu tragen (vgl. Kegler 2018; Bäßler 2018). Gleichzeitig steht kulturelle Erwachsenenbildung nicht für sich, sondern sie spiegelt, reflektiert und gestaltet gesellschaftliche Transformationsprozesse. Damit stehen in der kulturellen Erwachsenenbildung jene Bildungsziele im Mittelpunkt, die auf Autonomie und Verantwortung der Bürger*innen zielen. In diesem Zuge muss die Rolle kultureller Erwachsenenbildung in ländlich-peripheren Räumen für die Regionalentwicklung diskutiert werden, vor allem der Handlungsbedarf im Hinblick auf die Stärkung der Bürger*innenbeteiligung, die Förderung endogener Potenziale einer Region und einer methodisch-didaktischen Ausrichtung auf Regionalität (vgl. Klemm 2016, S. 26). Strategisch muss ein regional geprägtes Bildungsmanagement vor allem auf Kooperationen zwischen vielfältigen Akteur*innen setzen (vgl. ebd., S. 26 f.).

Vorrangig in ländlich-peripheren Räumen ist eine gelingende Zusammenarbeit und die Bündelung der Expertise aller Akteur*innen konstitutiv, um adäquate Bildungsstrukturen aufzubauen und die Bildungsteilhabe sicherzustellen (vgl. Trautmann 2015, S. 35 f.). Dies gilt für Erwachsenenbildung im Allgemeinen, ebenso, wie für kulturelle Erwachsenenbildung im Besonderen. Transkulturalität und regionalspezifische Kulturformung bilden das Begriffspaar für den Kontext, in dem sich kulturelle Bildung in ländlichen Räumen bewegt und welcher im weiter fortschreitenden Forschungsprozess ausgeleuchtet werden soll. Vielfalt und Teilhabemöglichkeiten in der kulturellen Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen werden maßgeblich dadurch bestimmt, wie dieses Spannungsfeld zwischen Transkulturalität und Regionalität vom pädagogisch planenden Personal innerhalb von Programmplanungsprozessen der jeweiligen Bildungsinstitution ausgelotet wird. Das Forschungsvorhaben stellt die empirische Grundlage für den zu führenden Diskurs bereit. Mittels Analyse des Planungshandelns können Strategien und notwendige Ressourcen für die Realisation kultureller Bildungsarbeit unter den Strukturbedingungen ländlicher Räume aufgedeckt werden. Denn letztlich ist kulturelle Bildung in ländlichen Räumen herausgefordert, Bildungsdisparitäten zwischen Stadt und Land abzubauen und kulturelle Teilhabe in ländlichen Räumen zu ermöglichen sowie stetig zu verbessern.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft der Landschaften und Landschaftsverbände in Niedersachsen (ALLviN) (2020): Regionale Kulturförderung in Niedersachsen. www.allvin.de (Abfrage: 27.09.2020).
- Amann, Silvia (2018): Nur scheinbar Freiraum: Realitäten ländlicher Räume und ein Plädoyer für positive Veränderung mit Kulturarbeit. www.kubi-online.de/artikel/nur-scheinbar-freiraum-realitaeten-laendlicher-raeume-plaedoyer-positive-veraenderung (Abfrage: 21.07.2020).
- Anders, Kenneth (2018): Es geht um Freiheit. Über die ländliche Kultur als Gegenstand öffentlicher Förderung und eine Kulturelle Bildung als Landschaftliche Bildung. www.kubi-online.de/artikel/geht-um-freiheit-ueber-laendliche-kultur-gegenstand-oeffentlicher-foerderung-kulturelle (Abfrage: 20.06.2020).
- Bäfler, Kristin (2018): Kulturelle Feldentwicklung: Wie sich Kultureinrichtungen in ländlichen Räumen weiterentwickeln. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-feldentwicklung-sich-kultureinrichtungen-laendlichen-raeumen-weiterentwickeln (Abfrage: 21.07.2020).
- Bernhard, Christian (2014): Region ungleich Region – Vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 37, H. 4, S. 83–95.
- Brake, Anna/Weber, Susanne Maria (2006): Vergessene Voraussetzungen der Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Bd. 1, S. 12–15
- Bundesamt für Naturschutz (BfN) (2020): Schutzwürdige Landschaften. www.bfn.de/themen/biotop-und-landschaftsschutz/schutzwuerdige-landschaften.html (Abfrage: 27.09.2020).
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) (2017): Raumordnungsbericht 2017. Da-seinsvorsorge sichern. Stand Juni 2017. Bonn: Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung.
- Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung? Bundeszentrale für politische Bildung. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung? (Abfrage: 18.11.2020).
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud (2020): Kulturelle Erwachsenenbildung als Ressource für Aneignung und Gestaltung ländlicher Räume. In: forum erwachsenenbildung, H. 1, S. 14–19.

- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (Hrsg.) (2018): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: wbv.
- Forster, Stefan (2020): Kulturtourismus in ländlichen Räumen der Schweiz.: Ein Essay – vier Thesen. In: Hausmann, Andrea (Hrsg.): Schriften zum Kultur- und Museumsmanagement. Handbuch Kulturtourismus im ländlichen Raum: Chancen – Akteure – Strategien. Bielefeld: transcript, S. 23–32.
- Fuchs, Max (2012): Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In: Bockhorst, Hildegard (Hrsg.): Kulturelle Bildung: Vol. 30. Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 63–67.
- Gieseke, Wiltrud (2003a): Kulturelle Bildung zwischen Bildungswirklichkeit und Veränderungen. In: Brödel, Rainer/Siebert, Horst (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich. Unter Mitarbeit von Josef Olbrich. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 200–210.
- Gieseke, Wiltrud (2003b): Portale zur Kultur. Analysen zur kulturellen Bildung in Europa am Beispiel einer deutschen und einer polnischen Region. In: Höffner-Mehler, Markus (Hrsg.): Bildung. Wege zum Subjekt. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 18–33.
- Gieseke, Wiltrud (2003c): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Dies. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 189–211.
- Gieseke, Wiltrud (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg. In: Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inge: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event. Bd. 1. Münster u. a.: Waxmann, S. 43–130.
- Götzky, Doreen (2012): Kulturpolitik in ländlichen Räumen: Eine Untersuchung von Akteuren, Strategien und Diskursen am Beispiel des Landes Niedersachsen (Dissertation). Hildesheim: Universität Hildesheim.
- Grotlüschen, Anke/Kubsch, Eva (2008): Expertise: Zukunft Lebenslangen Lernens. In: Grotlüschen, Anke/Beier, Peter (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld: wbv, S. 27–62.
- Gruber, Elke/Brünner, Anita/Huss, Susanne (2014): MAP EB TIROL – Landkarte der Erwachsenenbildung in Tirol. Endbericht. Klagenfurt. www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/arbeit-wirtschaft/arbeit/arbeitsmarktfoerderung/downloads/Dateien_ab_2015/StudieMAP-EB_Tirol.pdf (Abfrage: 15.01.2021).
- Heidemann, Lena (2021): Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub. Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse. Bielefeld: wbv.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Springer VS.
- Henkel, Gerhard. (2004): Der ländliche Raum. Gegenwart und Wandlungsprozesse seit dem 19. Jahrhundert in Deutschland. 4. Auflage. Berlin: Borntraeger.
- Hoffmann, Nicole (2012): Dokumentenanalyse. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 395–406.
- Ismaili-Rohleder, Stefanie/Kegler, Beate/Kröger, Franz/Kucher, Katharina/Mahnken, Gerhard/Sievers, Norbert/Wingert, Christine (2015): Förderpotenziale für die kulturelle Infrastruktur sowie für kulturelle Aktivitäten in ländlichen Räumen. Eine Bestandsaufnahme. Bonn: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft. www.kupoge.de/download/Studie_laendliche-kulturarbeit.pdf (Abfrage: 18.11.2020).
- Jütte, Wolfgang (2005): Methodische Überlegungen zu Netzwerkanalysen. In: Schiersmann, Christine/Iller, Carola (Hrsg.): REPORT 2/2005. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 28. Jahrgang. Forschungsmethoden. Bielefeld, S. 41–50. www.die-bonn.de/doks/report0502.pdf (Abfrage: 08.01.2021).
- Kaufmann, Katrin/Widany, Sarah (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, H. 1, S. 29–54.

- Kegler, Beate (2018): Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperationen zwischen Stadt und Land. www.kubi-online.de/artikel/zukunft-land-perspektiven-einen-kulturellen-umgang-transformationprozessen-chancen (Abfrage: 21.07.2020).
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Klemm, Ulrich (2016): Globalisierung, Regionalisierung und Bürgergesellschaft im ländlichen Raum. In: forum erwachsenenbildung, H. 2, S. 25–29.
- Küpper, Patrick (2016): Abgrenzung und Typisierung ländlicher Räume. Working Paper, 68. Braunschweig: Johann Heinrich von Thünen-Institut. literatur.thuenen.de/digbib_extern/dn057783.pdf (Abfrage: 07.05.2020).
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Milbert, Antonia/Sturm, Gabriele/Krischausky, Gesine (2019): Raumabgrenzungen und Raumtypen im raumbezogenen Informationssystem des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR). In: Arbeitsgruppe regionale Standards (Hrsg.): Regionale Standards. Ausgabe 2019 GESIS-Schriftenreihe, Bd. 23. Köln: GESIS, S. 126–156.
- Neugebauer, Carola Silvia (2013): Ansätze perspektivischer Stadtentwicklung durch Inwertsetzung des UNESCO-Weltkulturerbestatus, untersucht in Städten peripherer und metropolere Räume (Dissertation). TU Dresden. tud.qucosa.de/api/qucosa%3A27503/attachment/ATT-0/ (Abfrage: 11.03.2021)
- Rammelmeier, Maria (2018): Regionales Kulturmanagement: Die Bedeutung professionell organisierter Kulturarbeit, untersucht im Landkreis Neumarkt i. d. OPf. www.kubi-online.de/artikel/regionales-kulturmanagement-bedeutung-professionell-organisierter-kulturarbeit-untersucht (Abfrage: 08.01.2021).
- Reckwitz, Andreas (2011): Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 1–20.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Robak, Steffi (2012): Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. Bonn: DIE. www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicesstellen/programmforchung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf (Abfrage: 08.01.2021).
- Robak, Steffi/Fleige, Marion (2017): Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-)Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-erwachsenenbildung-bildungs-interessen-strukturen-partizipationsformen-ihre (Abfrage: 11.03.2021)
- Robak, Steffi/Gieseke, Wiltrud/Fleige, Marion/Kühn, Christian/Freide, Stephanie/Heidemann, Lena/Preuß, Jessica/Krueger, Anneke (2019): Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur: Konzeption und Erträge von Programm(planungs)forschung in Perspektivverschränkung. In: Hessische Blätter für Volksbildung: Programmplanung – Programmforschung, 2/2019. Bielefeld: wbv. S. 122–132.
- Robak, Steffi/Fleige, Marion/Kühn, Christian/Freide, Stephanie/Preuß, Jessica (2020): Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge. In: Dörner, Olaf/Illner, Carola/Schüßler, Ingeborg/Felden, Heide von/Lerch, Sebastian (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 273–283.
- Schäffter, Ortfried (1997): Formen der Regionalorientierung von Weiterbildung. In: Info-Dienst des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg „Weiterbildung in Brandenburg“ H. 1/2, S. 5–9.
- Sievers, Norbert (2018): Kulturpolitik für ländliche Räume. www.kubi-online.de/artikel/kulturpolitik-laendliche-raeume (Abfrage: 08.01.2021).

- Trautmann, Lina (2015): Bildungsnetzwerke der Erwachsenenbildung: Beitrag zur Regionalentwicklung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 22, H. 4, S. 34–36.
- Welsch, Wolfgang (2012): Mensch und Welt: Philosophie in evolutionärer Perspektive. München: C. H. Beck.
- Welsch, Wolfgang (2017): Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe. Wien: new academic press.
- Wittpoth, Jürgen (2018): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1150–1172.
- Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI) (2016): WSI-Verteilungsmonitor. Verfügbares Einkommen in Deutschland. Verfügbares Einkommen der privaten Haushalte pro Kopf. www.boeckler.de/cps/rde/xchg/hbs/hs.xsl/wsi_118958.htm# (Abfrage: 08.07.19).
- Wolf, Birgit (2018): Vier Flächenländer im Blick: Strategien und Programme zu Kultur und Bildung. www.kubi-online.de/artikel/vier-flaechenlaender-blick-strategien-programme-kultur-bildung (Abfrage: 20.01.2021).

Bibliotheken, Digitalisierung und kulturelle Bildung in ländlichen Räumen – Kulturorte im Kontext (post-)digitaler Jugendkultur

Viktoria Flasche und Benjamin Jörissen

1. Ausgangslage und Fragestellung des Forschungsprojektes BiDiPeri

Digitalisierung verändert die lokalen und globalen Raumgefüge und ihre Ordnungen. Die tiefe Durchdringung kommunikativer und infrastruktureller Architekturen und Prozesse betrifft nicht nur die Oberflächen alltäglicher Information und Interaktion, etwa durch Apps und die so genannten sozialen Medien, sondern sie betrifft das Maß der Vernetztheit von Menschen, Dingen, letztlich von Ökologien und Ökonomien. In der (post-)digitalen Kultur beginnen Strukturen, die sich aus Digitalisierungsdynamiken ergeben – wie beispielsweise Sozialität als netzwerkförmige Aufmerksamkeitsökonomie oder hyperindividualisierte Informations- und Kommunikationsstile – auch *nicht*-digitale, also nicht unmittelbar technische Lebensvollzüge zu strukturieren bzw. zu restrukturieren (vgl. Cramer 2015; Jörissen/Verständig 2016).

Dies verändert die raumtheoretischen Ausgangsbedingungen für die Felder der kulturellen Bildung. Anders als beispielsweise das Theater oder die Jugendkunstschule in der Region ist das im Internet verfügbare kulturelle (Bildungs-) Angebot in der Stadt kein anderes als auf dem Dorf. Gleichzeitig ist in Lebensräumen mit geringerer Verdichtung das Angebot *vor Ort* naturgemäß vergleichsweise begrenzt. Die daraus resultierende Notwendigkeit, eigeninitiativ Angebote kultureller Bildung (auf) zu suchen, stellt mindestens insofern ein Partizipationsproblem dar, als sowohl der Suchimpuls selbst als auch der Handlungsimpuls komplexen Bedingungen unterliegen, bei denen etwa die Einschätzung von Kindern und Jugendlichen über den damit verbundenen Zeit- und Kostenaufwand ihrer Eltern (Gebühren, Autofahrten) von großer Bedeutung ist (vgl. Ursin 2016). Faktoren wie diese nehmen mit den Entfernungen zu Veranstaltungsorten und der Angewiesenheit auf Individualverkehr an Bedeutung zu (vgl. Opitz/Pfaffenbach 2018).

In dem BMBF-geförderten Projekt *(Post-)digitale kulturelle Jugendwelten* (Erhebungszeitraum 2016 bis 2019)¹ berichteten beispielsweise Teilnehmer*innen

1 Das Verbundprojekt *(Post-)digitale kulturelle Jugendwelten – Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in der digitalen*

an der Erhebung, die in ländlichen Räumen aufwachsen bzw. aufgewachsen sind, dass Verabredungen mit Freund*innen oft nicht möglich gewesen seien. Gerade das begrenzte kulturelle Angebot, so erzählten sie, führe dazu, dass sie Videos drehten und diese auf einem eigenen YouTube-Kanal veröffentlichten. Während Programm- und Regionalanalysen der Erwachsenenbildung in Brandenburg (vgl. Giesecke et al. 2005) darauf hindeuten, dass es in der Angebotsdichte, nicht aber in den Bildungsformaten Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Räumen gibt, lässt sich dieser Befund wohl nicht auf die Altersgruppe der Jugendlichen übertragen. In einer Zusammenführung diverser empirischer Studien wird deutlich, dass Jugend(kultur)arbeit in ländlichen Räumen verstärkt in tradierte Verbände, Bräuche und Rituale als konstitutives Element von Dorfkulturen eingebunden ist (vgl. Schorn/Wolf 2018). Unsere vorläufigen Erkenntnisse deuten u. a. darauf hin, dass es zwar meist Angebote von Sportvereinen und den Kirchengemeinden gibt, aber gerade ein alternatives (sozio-)kulturelles Angebot infrastrukturell prekär ausgestattet oder bedroht ist (siehe die ausführliche Darstellung in Abschnitt 3.1).

Vor diesem Hintergrund fragt das Forschungsprojekt *BiDiPeri – Bibliotheken, Digitalisierung und kulturelle Bildung in peripheren Räumen*, wie ländliche Räume so entwickelt werden können, dass sie insbesondere für Jugendliche, deren (post-)digitale Kulturen und Kommunikationsweisen heutzutage stark von globalen, urbanen Ästhetiken geprägt sind, ein kulturell attraktives Lebensumfeld darstellen. So geht das Forschungsprojekt mittelbar der Frage nach, wie mithilfe kultur-pädagogischer Intervention eine bildungsstrukturelle Rückständigkeit von ländlichen Räumen (vgl. Bildungsbericht 2016, S. 34; Bildungsbericht 2018, S. 41) ausgeglichen werden kann, die als Ergebnis eines komplexen Bedingungsgefüges verstanden werden muss (vgl. Abschnitt 3). Weitergehend fragt das Projekt danach, welche Angebote einer (post-)digitalen kulturellen Bildung im peripheren Raum Gleichwertigkeit herstellen und regionale Stärken fördern können. Hierbei fokussiert das Projekt auf die Bibliothek als Kulturort und Einrichtung der kulturellen Bildung, die durch die traditionelle Medien-, Text- und Bild-Affinität, ihre konstitutive Gemeinwohl-Ausrichtung und oft sehr gute infrastrukturelle Einbindung für die digitale Kulturvermittlung geradezu prädestiniert ist (vgl. Höllerer 2018, S. 37).

und postdigitalen Welt wurde unter der Leitung von Benjamin Jörissen an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und Susanne Keuchel am Institut für Bildung und Kultur und der Akademie der Kulturellen Bildung Remscheid durchgeführt und durch das BMBF gefördert (vgl. Jörissen/Schroeder/Carnap 2020). Das Projekt hat u. a. untersucht, wie sich der digitale Wandel speziell auf die künstlerisch-kreative Praxis junger Menschen ausgewirkt hat.

Der folgende Text² schildert zunächst die grundlegende Konzeption und den Ablauf des Projektes (2), um anschließend besonders auf die aktuell laufenden ersten beiden Projektphasen einzugehen (3, 4). Unter dem Einfluss der Covid-19-Pandemie konnten die Erhebungen nicht wie geplant durchgeführt werden und die jeweiligen Herausforderungen werden kurz dargestellt, um anschließend vorläufige Ergebnisse der ersten beiden Projektphasen in Schlaglichtern vorzustellen (3.1, 4.1). Abschließend werden Eckpunkte einer Modellentwicklung in der dritten Phase, wie sie sich zum jetzigen Zeitpunkt Anfang 2021 darstellen, gebündelt als ein vorläufiges Fazit für unsere Forschungsfragen formuliert (5).

2. Konzeption des Forschungsprojektes in drei Phasen

Das Projekt umfasst drei jeweils ca. einjährige Projektphasen. In der ersten Phase geht es darum, systematischen qualitativen Zugang zu den (post-)digitalen kulturellen Lebenswelten der Jugendlichen in ländlichen Räumen zu erhalten. In der folgenden zweiten und dritten wird untersucht, welche Angebote einer (post-)digitalen kulturellen Bildung im ländlichen Raum Gleichwertigkeit herstellen und regional bedingte Stärken fördern können. Während dieser Phasen fokussiert *BiDiPeri* auf die Bibliothek als Kulturort und Einrichtung der kulturellen Bildung für Jugendliche. Es wird sondiert, inwiefern und unter welchen Rahmenbedingungen öffentliche Bibliotheken als Anker-Strukturen für eine innovative Entwicklung ländlicher kultureller Netzwerke entwickelt werden.

Das Projekt baut auf den bereits identifizierten Zusammenhängen von kultureller Bildung und Digitalität auf (vgl. Jörissen/Unterberg 2019, S. 18), der vor allem auf die im Zuge der digitalen Transformation erfolgten Erweiterung ästhetischer und kultureller Praktiken sowie dem konzeptuellen Lebensweltbezug der kulturellen Bildung beruht. *BiDiPeri* fokussiert hier auf kulturelle Bildung im Sinne „transformativer, sinnlich-artikulativer relationaler Praktiken“ (vgl. Jörissen 2018, S. 53), die sich nicht nur auf sogenannte hochkulturelle, sondern ebenso auf nicht oder nur schwach institutionalisierte ästhetische Artikulationsmöglichkeiten bezieht.

2 Der vorliegende Text ist – als erste Ergebnisauswertung, die an vielen Stellen noch ohne komparative Auswertungsverfahren auskommen muss – in den empirischen Teilen teilweise von präliminalem Charakter. Dennoch werden in den unten herausgestellten Erstbefunden bereits wichtige Einsichten und Tendenzen erkennbar. Auch wenn die Projektarbeit Teamarbeit ist und die Gesamtverantwortung – wie immer bei drittmittelbasierten Forschungsprojekten – letztlich bei der Projektleitung liegt, ist es dem Projektleitenden dieses Autor*innenteams an dieser Stelle ein Anliegen, die erhebliche Relevanz der wissenschaftlichen Leistung von Viktoria Flasche für die vorgelegten Auswertungen und zusätzlich für die Erstellung des hier vorgelegten Textes hervorzuheben.

In der repräsentativen Umfrage des *Rates für Kulturelle Bildung* zu Bibliotheken und Digitalisierung (2018) wurden Bibliotheken als „ein Knotenpunkt“ kultureller Bildung, mit besonderer Eignung für die (post-)digitale kulturelle Bildung identifiziert (ebd., S. 37). Allerdings finden sich Entwicklungskonzepte, die die fortschreitende Digitalisierung explizit als Zukunftsaufgabe festhalten, in ländlichen Gemeindebibliotheken deutlich seltener als in Großstädten (vgl. ebd., S. 11). Im skandinavischen Ausland hingegen gibt es seit etwa 15 Jahren Initiativen, um über Bibliotheken auch in ländlichen Räumen den Anschluss an *21st Century Skills* zu gewähren: „Public libraries, without any doubt, have an important role to play for the development of media and information skills [...] It's all about connecting communities – connecting people of different digital literacy levels, and inviting them to come together to play and create in collaborative learning programs.“ (Nygren 2014, S. 3). Diese Wertschätzung dokumentiert sich in ausgefeilten Konzepten (post-)digitaler Bildung, die über den städtischen Raum hinaus innovativ wirksam geworden sind (vgl. Houpert 2020). Damit wurde im skandinavischen Raum ein Prozess gestartet, dessen Ergebnis in der Studie des *Rates kulturelle Bildung* ebenfalls positiv hervorgehoben wird (vgl. 2018, S. 38), jedoch in Deutschland bis jetzt nur langsam eine entsprechende Dynamik initiiert hat.

An diese langsame oder fehlende Dynamik anschließend werden in der zweiten Phase strukturelle Analysen erfolgreicher Bibliotheken mit (post-)digitalem Bildungsangebot im Inland und skandinavischen Ausland durchgeführt. Im Inland werden zum einen ausgehend von den Ergebnissen der Studie des *Rats für Kulturelle Bildung* (2018) deutsche *Vorreiter*-Bibliotheken in urbanen Räumen beforscht (u. a. Stuttgart, Köln). Zum anderen werden ausgehend von den Best-Practice Beispielen des Förderprogramms *Total Digital* des *Deutschen Bibliothekverbandes* (vgl. DBV 2021), diejenigen Bibliotheken oder einzelne Angebote ausgewertet, die sich in ländlichen Räumen bewährt haben. Für die Fallauswahl im Ausland orientieren wir uns ebenfalls an den Hinweisen der Studie des *Rates für Kulturelle Bildung* (2018) und verbinden diese mit der internen Evaluation der kooperierenden dänischen, schwedischen und finnischen Bibliotheksverbände. Während ursprünglich ein vielfältiges Erhebungssetting sowohl im In- als auch im skandinavischen Ausland geplant war, beschränkt sich dies angesichts der Restriktionsmaßnahmen im Zuge der Covid-19-Pandemie auf online geführte Expert*innen-Interviews. Ziel ist es, herauszufinden, auf welche strukturellen Gelingensbedingungen erfolgreiche Konzepte institutionalisierter digital-kultureller Bildung – insbesondere im Hinblick auf Angebote für Jugendliche – zurückgreifen. Dabei sollen insbesondere die Voraussetzungen identifiziert werden, die sich in peripheren Räumen bewährt haben.

Der Begriff *peripher* ist dabei nicht zentralistisch, sondern relational zu verstehen im Sinne einer für kulturelle Bildungsangebote und -infrastrukturen signifikant geringeren Dichte *in Relation* zu dichteren Angebotsräumen, wie sie

nicht nur, aber insbesondere im Vergleich zu urbanen Räumen bestehen. Eine Strukturverbesserung der Bildungsangebote in *peripheren Räumen* würde entsprechend dazu beitragen, den peripheren Charakter abzuschwächen oder unter Umständen ganz aufzuheben. Die Typik des *Peripherraums* in Abgrenzung zu *Zentral-* und *Zwischenräumen* wurde ursprünglich als Aufbruch der vermeintlichen Zweiteilung in städtische bzw. ländliche Räume eingeführt (BBSR 2005, S. 16 ff.). Der hierfür zentrale Indikator der „Zentrencherreichbarkeit“ (ebd.) und seine entsprechenden Implikationen lösten eine Debatte aus, die dazu führten, dass das BBSR zu siedlungsstrukturellen Kreistypen mit dem Fokus auf Bevölkerungsdichte und Bevölkerungsanteile in Groß- und Mittelstädten zurückkehrte (vgl. Bätzing 2020, S. 18). An diese detaillierte Raumtypik knüpfen wir heuristisch an (siehe den anschließenden Abschnitt), sprechen aber im weiteren Verlauf dieses Beitrages abkürzend von ländlichen Räumen.

In der dritten Phase werden die Ergebnisse aus der ersten und zweiten Phase zusammengeführt und aus Gelingensbedingungen sowie Analyseergebnissen der Jugendwelten in ländlichen Räumen wird ein anwendungsorientiertes Modell erstellt, das im Anschluss erprobt wird. Für diese Erprobung konzentriert sich das Projekt regional auf vier Gemeinden im nordöstlichen Bayern. Für die Auswahl der Modellgemeinden greifen wir die Raumtypik der „Stadt-Land Region mit Verdichtungsansätzen“ (BBSR 2020) auf, die sich jedoch mittelbar aus den zentralen Auswahlkriterien, also zum einen der demografischen Zusammensetzung und zum anderen der im weitesten Sinne *aktiven* öffentlichen Bibliothek, ergibt. Die Wahl der Bibliotheken orientiert sich an den Strukturmerkmalen der *Deutschen Bibliotheksstatistik* und der Studie des *Rates für kulturelle Bildung* (vgl. 2018, S. 16). Auf Ebene der Gemeinden sind weiterführende Schulen und auf Ebene der Bibliothek ein Minimum an Entleihen in der Altersgruppe der Jugendlichen und eine stabile Personalausstattung vorhanden. In Kooperation mit den vier Bibliotheken wird das Modell in der dritten Phase implementiert. Die Bibliotheken können aus Projektmitteln durch Fortbildungen und infrastrukturelle Maßnahmen unterstützt und infrastrukturell unterstützt und dann u.a. mit externen Workshopleiter*innen vernetzt werden. Um Wissenschaft und Praxis in einem wechselseitigen Austausch zu neuen Erkenntnissen zu führen, erfolgt eine empirisch fundierte responsive Evaluation der Modell-Implementierung (vgl. Althans/Engel 2016). Zum Beispiel wird die Perspektive der Bibliotheksmitarbeiter*innen sowie der Teilnehmer*innen für die Weiterentwicklung des Modells genutzt. Die entwickelten Modelle wie die Erkenntnisse aus dem Projekt werden noch während der Projektlaufzeit unter dem Leitgedanken der Open Educational Resources auf einer Plattform gebündelt publiziert, damit andere Forschende oder Kulturschaffende diese für die Umsetzung ihrer eigenen Projekte nutzen und weiterentwickeln können.

Das Forschungsprojekt zielt mit diesem dreistufigen Design auf die Entwicklung von Gleichwertigkeit kultureller Angebote in ländlichen Räumen,

insbesondere für Jugendliche. Die Digitalisierung kann als Chance verstanden werden, allerdings sind Bildungsprozesse nicht schon durch die Bereitstellung eines Internetzugangs gegeben. Hier ist die kulturelle Bildung als Institution in urbanen wie peripheren Räumen gleichermaßen aufgefordert, zeitgemäße digitalisierungsbezogene Angebote für Jugendliche zu entwickeln (vgl. RfKB 2018).

3. Phase 1: Systematischer Einblick in (post-)digitale kulturelle Jugendwelten in peripheren Räumen

Der Fokus des gesamten Projektes liegt auf der gegenseitigen Durchdringung von digitaler Transformation, kultureller Artikulation und institutionellen Bearbeitungsmöglichkeiten im peripheren Raum. Die erste Projektphase baut auf dem gegenwärtigen Forschungsstand zu (post-)digitaler Jugendkultur auf, in der systematisch (post-)digitale ästhetische Praktiken von Jugendlichen in ein Verhältnis zu den Angeboten von Institutionen kultureller Bildung gesetzt wurden (vgl. etwa Richard/Krüger 2010; Hugger 2013/2020; Keuchel/Larue 2012; MPFS 2019; Rat für Kulturelle Bildung 2019; Jörissen/Carnap/Schröder 2020; Keuchel/Riske 2020). Mit wenigen Ausnahmen geben die vorliegenden Studien nur implizit Hinweise auf künstlerisch-kreative Aktivitäten – insbesondere für ländliche Räume liegen diesbezüglich aktuell keine systematisch erhobenen, aussagekräftigen Daten vor. Die letzte *Landjugendstudie* von 2010 (vgl. Stein 2013, S. 115) kann im Vergleich zur *Shell Jugendstudie* 2010 lediglich weniger kreativ-künstlerische Aktivitäten bei gleichzeitig stärkerer Internetnutzung verzeichnen (ebd., S. 119). Zudem stellt der demografische Wandel besonders ländlich-periphere Kommunen vor neue Herausforderungen. Anlass geben die mit der Bevölkerungsalterung verbundenen Auswirkungen, die sich strukturbedingt in ländlichen Räumen noch schwieriger bewältigen lassen als im städtischen Kontext (vgl. BBSR 2015). Aus Sicht der Betroffenen ist ein unzureichendes Kultur- und Freizeitangebot ein Nachteil der ländlichen Wohnsituation, insbesondere für Jugendliche (vgl. Opitz/Pfaffenbach 2018, S. 174). Sie erfahren sich – durch Angebotsmangel, räumliche, aber auch digitale Unerreichbarkeit – als von der Kommunikation und Öffentlichkeit ausgeschlossen (vgl. Beierle et al. 2016, S. 16). Mangelnde Freizeitangebote konnten zudem – neben der schlechten Mobilität – als zentraler Faktor für die regionale Bindung von Jugendlichen empirisch belegt werden (vgl. Schamet/Schenk/Engel 2017). Der *Kinder- und Jugendbericht* des DIPF von 2016 weist daraufhin, dass die Freizeitmuster Jugendlicher in ländlichen Räumen sogar generell Einfluss auf die Bleibeorientierung haben (vgl. Beierle/Tillmann/Reißig 2016, S. 29 ff.).

Auf Basis der im *DiKuJu-Teilprojekt 2* (vgl. Jörissen/Schröder/Carnap 2020) gewonnenen Erkenntnisse und forschungsmethodologischen Innovationen

werden nun gezielt ländliche Räume im Hinblick auf relevante Unterschiede der Rahmenbedingungen, sowohl auf Seiten der Jugendlichen als auch auf der institutionellen Ebene, untersucht. Hier setzt unser Vorhaben an, indem (post-) digitale kulturelle Praktiken von Jugendlichen erhoben werden, um ländliche Eigenheiten bzw. Unterschiede aufzeigen zu können. Das Projekt erforscht das Feld mittels videogestützter teilnehmender Beobachtung und transaktionaler Interviews und Gruppendiskussionen (vgl. Nohl 2011; Engel/Jörissen 2018). (Post-)digitale ästhetische Praktiken verweisen auf inkorporiertes digitales Handlungswissen, das kaum sprachlich expliziert werden kann und deswegen eher zu beobachten als zu erfragen ist. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der *DiKuJu* Studie basiert der Umgang mit den konkret materialisierten Endgeräten und der mit algorithmisch gesteuerten Interfaces auf dem Konzept der generationenspezifischen Kontagion mit dem Technischen, ein (vorübergehendes) Eins-Werden, eine strukturelle Übereinkunft von generationstypischem Medium/Ding und Akteur*in (vgl. Schäffer 2007). Dieser Verbindungsmoment ist die Grundlage für konjunktives Handlungswissen bzw. für nicht explizierbares Know-how, das über die konkrete Mediennutzung hinaus handlungsleitend wird. Daher verbinden wir teilnehmende Beobachtung und Videografie mit Interviews und Gruppendiskussionen, um zusätzliche Fragen zu stellen oder gezielte Impulse zu setzen, auf die die Befragten dann reagieren können.

Erste Ergebnisse der bisherigen Erhebung in Phase 1

Aufgrund der Kontaktbegrenzungen im Zuge der Bekämpfung der Covid-19-Pandemie ist unser Projekt, wie viele andere Projekte der empirischen Bildungs- und Sozialforschung ebenfalls, stark von Einschränkungen auf der Erhebungsebene betroffen. Darauf reagieren wir mit Umstellungen im Erhebungsdesign, die auf den Erhalt eines möglichst hohen Grades der ursprünglich angestrebten Datenqualität und -quantität abzielen. So wurden z. B. zunächst die in den Einrichtungen arbeitenden Pädagog*innen als Expert*innen für die eigentliche Zielgruppe online interviewt.

Die Heuristiken, die unseren methodischen Zugang zum Feld angeleitet haben, berücksichtigen sowohl die Ergebnisse der vertieften Auswertung von Daten aus unseren Erhebungen zur (post-)digitalen Jugendkultur als auch die der jüngeren (sozial)pädagogischen Forschung zum Aufwachsen Jugendlicher in ländlichen Räumen. Die Heuristik baut unter anderem darauf auf, dass sich entgegen einer dichotomen Konzeption des städtischen und des ländlichen Raums ein differenzierterer Ansatz in der Jugendforschung durchgesetzt hat (vgl. Herrenknecht 2000, S. 56). Zuschreibungen oder Typisierungen wie *Land- oder Dorfjugend* lassen sich vor dem Hintergrund einer Ausdifferenzierung ländlicher Lebensräume nicht halten (ebd.). Wir gehen zum anderen davon aus, dass ländliche Jugendwelten konstitutiv (post-)digital verfasst sind (vgl. Jörissen/Cranap/

Schröder 2020), sich dieses (Post-)Digitale jedoch regional- bzw. raumtypisch ausdifferenziert. Auch wenn eine räumlich-vereinfachende Perspektive unzureichend erscheint, ist nichts desto trotz das Aufwachsen in einem bestimmten Orts- oder Stadtteil nach wie vor alltagsprägend für Jugendliche (vgl. Herrenknecht/Hillig 2015). Für die Konzeption eines Impulses für die Gruppendiskussion bedeuten diese Befunde einerseits, dass ortsbezogene Zuschreibungen vermieden werden und andererseits sensibel auf raumbezogene Themensetzungen der Jugendlichen selbst reagiert wird.

Es ist uns gelungen, im Sommer 2020 trotz der Kontaktbeschränkungen eine Gruppendiskussion unter Berücksichtigung der Hygienemaßnahmen vor Ort durchzuführen. Erste Ergebnisse stellen wir nachfolgend schlaglichtartig dar, wobei wir sie mit den Ergebnissen der Expert*innen-Interviews kontrastieren.³ Die Expert*innen der sogenannten meist konfessionell gebundenen *Landjugenden* beschreiben die Jugendlichen, mit denen sie zusammenarbeiten, als in der Dorfstruktur „gesettelt, da gut aufgehoben“, „kirchlich sozialisiert“ und über ihre Familien in Gemeindeangebote eingebunden. Die Expert*innen anderweitig getragener Einrichtungen typisieren ihre Zielgruppe nicht; sie verweisen einerseits auf die Breite der von ihnen adressierten Personen, andererseits darauf, dass die Ziel- und Altersgruppe sich je nach Angebot ändere.

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse betreffen insbesondere eine mögliche Differenz zwischen städtischen und ländlichen Räumen.

Ein erster wichtiger Punkt, den sowohl die Expert*innen und Jugendlichen gleichermaßen thematisieren, ist die grundsätzliche Netzanbindung. Die Arbeit mit Social-Media Plattformen und digital-kulturellen Angeboten beschreiben die Expert*innen als ihr „täglich Brot“ und die Möglichkeit, zu abgelegener lebenden Jugendlichen Kontakt aufzubauen, begrüßen sie ausdrücklich. Als umso problematischer wird es folglich erlebt, wenn ganze Orte oder Gebiete nur über unsichere Netzanbindung verfügen. Die Jugendlichen gehen hier so weit, in Analogie zu *fließendem Wasser* von „fließendem Internet“ zu sprechen, dessen Fehlen ihren Alltag präge – in dieser Metaphorik ein deutlicher Hinweis darauf, dass der Netzzugang nicht als Nebensache, sondern als Grundbedürfnis des täglichen Lebens empfunden wird. Bezogen auf das Thema digital ortsunabhängiger kultureller (Bildungs-)Angebote wird bereits deutlich, dass diese Zugangschancen also nur für Gemeinden mit stabilem Netzausbau gelten. Hier besteht die Gefahr, dass durch die Verlagerung kultureller Angebote ins Netz bestehende Ungleichheiten nicht nivelliert, sondern sogar verstärkt werden.

3 Bei den befragten Expert*innen handelt es sich um Personen, die in der Jugendkulturarbeit in den von uns beforschten Gemeinden tätig sind, d. h. sie arbeiten für kirchliche Gemeinden, Jugendzentren oder andere öffentliche Einrichtungen, die Angebote für Jugendliche anbieten. Hinsichtlich ihrer Klientel unterscheiden sich Angebote der konfessionell gebundenen Landjugenden von denen anderweitig getragener Einrichtungen.

Zweitens weisen die Auswertung der Expert*innen-Interviews darauf hin, dass Jugendarbeit generell und unabhängig von der jeweiligen Institution von den dort arbeitenden Expert*innen als prekär und bedroht erlebt wird. Die finanzielle und/oder infrastrukturelle Ausstattung von Angeboten für Jugendliche muss immer wieder über Projekt- und Förderanträge sichergestellt werden. Diese Berichte knüpfen nahtlos an die von Herrenknecht (2000) bereits mit Beginn des Jahrtausends konstatierten Befunde zum „massiven baulichen Verschwinden [...] jugendlicher Attraktions- und Geheimorte an“ (ebd., S. 51 f.), worunter er sogar die „dorfjugendbeliebte Bushaltestelle“ verstand, die zur „Rentnerbank“ umgewidmet worden sei (ebd.). Dieser fortgesetzte Verlust an öffentlichen Räumen betrifft laut der sozialpädagogisch ausgerichteten Studie von May (2011, S. 140) insbesondere die Jugendlichen, die ihre Freizeit jenseits von Gemeinde und Sportverein verbringen.

In Korrespondenz zu diesen Erzählungen verstehen sich die Expert*innen in diesem Sinne vorrangig als „Anwalt oder Anwältin“ der Jugendlichen und reagieren auf diese prekäre Lage, indem sie Angebote für Jugendliche in besonderer Weise betreuen und vermarkten. Neben den Jugendlichen selbst muss stets die von ihnen sogenannte „Bürgeröffentlichkeit“ mitgedacht werden. Je kleiner die Gemeinde ist, desto größer ist die Tendenz, Angebote für Jugendliche intergenerational zu vernetzen und so nicht nur Sichtbarkeits-, sondern auch Anerkennungsstrukturen herzustellen. Das geschieht beispielsweise, indem mögliche Produkte aus Workshops in explizit intergenerationalen Räumen ausgestellt werden oder z. B. der Bürgermeister die frischgemalte Graffitiwand unter Begleitung der Lokalpresse belobigt.

Im Hinblick auf das oben thematisierte Verschwinden von jugendlichen Attraktions- und Geheimorten kann hier für die ländliche Jugendkulturarbeit eine Art Dilemma-Situation als übergeordnetes Muster identifiziert werden: Die ständig vorhandene oder auch nur antizipierte Bedrohungslage veranlasst die Expert*innen vor Ort Angebote für Jugendliche nicht vornehmlich für diese, sondern zusätzlich aus einer Rechtfertigungshaltung heraus zu planen und durchzuführen. Wenn sie als pädagogische Expert*innen lediglich die Perspektive der Jugendlichen einnehmen, kommt unter Umständen kein Angebot zu Stande, da es ohne finanzielle oder infrastrukturelle Unterstützung nicht durchgeführt werden kann. Wenn ihre Stelle zudem an bestimmte Förderprojekte und ihr Gelingen geknüpft ist, kann bei Nicht-Gelingen sogar ihre eigene Position prekär werden. Wenn sie die Perspektive der Bürger*innen-Öffentlichkeit einnehmen, übernehmen sie nicht nur deren defizitäre Sichtweise auf die Jugendlichen, sondern filtern dementsprechend deren Ideen und Bedarfe.

Das stete Aushandeln dieser unterschiedlichen Interessenlagen bindet nicht nur Ressourcen, die dann nicht der eigentlichen Zielgruppe zugutekommen, sondern führt zusätzlich dazu, dass Angebote bei nicht herstellbarer

intergenerationaler Anerkennung nicht zu Stande kommen oder eingestellt werden müssen, da an diese häufig Fördergelder gebunden sind. Aus diesen Prozessen geht eine starke intergenerationale Eingebundenheit der kulturellen Jugendarbeit hervor, die – so eine vorläufige These – auf den mehr-generationalen Bezug verweist, der von Werner Bätzing (vgl. 2020, S. 44 ff.) als ein zentrales Kennzeichen *des Landlebens* herausgearbeitet wurde. So bleiben zum Beispiel jugendszenische Angebote implizit in die jeweilige *Dorfkultur* eingebunden bzw. auf diese bezogen, auch wenn sie sich explizit von traditionellen Bräuchen und Ritualen abgrenzen. In dieser eher zyklisch ausgerichteten Logik werden in einzelnen Fällen innovative kulturelle Angebote von und für Jugendliche verhindert oder ausgebremst.

4. Phase 2: Strukturelle Analyse erfolgreicher Bibliotheken mit (post-)digitalem Bildungsangebot

Die zweite Projektphase beruht auf der Prämisse, dass einige Bibliotheken in Deutschland das Potenzial zum „digitalen Innovationsmotor“ erkannt haben, dass sich dabei aber eine ausgeprägte Differenz zwischen ländlichen und städtischen Räumen zeigt (RfKB 2018, S. 9, 24). Skandinavische Bibliotheken hingegen verfügen über eine Expertise sowohl in Bezug auf die Digitalisierung als auch auf periphere Räume. Von diesen Befunden ausgehend werden deutsche *Vorreiter*-Bibliotheken in urbanen Räumen beforscht sowie ebensolche im ländlichen Raum im skandinavischen Ausland. Hier war ursprünglich geplant mittels videogestützter teilnehmender Beobachtung, Webseiten- und Angebotsanalyse sowie (Expert*innen-)Interviews ein möglichst umfassendes Bild von den digital-kulturell erfolgreichen Bibliotheken herauszuarbeiten um die Gelingensbedingungen auf unterschiedlichen Ebenen analysieren zu können. Mit der Dokumentarischen Methode werden die Beobachtungen, Webseiten und Expert*inneninterviews auf implizit sowie explizit wie materiell gegebene Zusammenhänge hin ausgewertet (vgl. Meuser/Nagel 1997; Althans/Engel 2016). Das heißt, die Gelingensbedingungen werden multidimensional rekonstruiert, so dass materielle bzw. infrastrukturelle Ressourcen (Medienbestand, Wissen/Können der Angestellten, kommunale Förderung und Einbindung, Kommunikationsstrukturen) sowie organisationskulturelle Ideale und strukturell bedingte Relevanzordnungen (Werthaltungen, Wunschbilder, Orientierungen) identifiziert und aufeinander bezogen werden können.

Erste Ergebnisse aus Phase 2

Da die meisten Bibliotheken im In- und Ausland aufgrund der Covid-19-Pandemie zum Zeitpunkt der zweiten Projektphase geschlossen wurden oder nur

unter starken Einschränkungen für kurze Zeiträume öffnen, ist die Erhebung der materiellen bzw. infrastrukturellen Ressourcen nur mittelbar möglich. Vor diesem Hintergrund haben wir uns verstärkt den Online-Interviews von Expert*innen gewidmet. Deutschlandweit haben wir einerseits Bibliotheken mit erfolgreichen digital-kulturellen Angeboten und andererseits über die Förderrichtlinien des Bibliotheksverbandes einzelne Anbieter innovativer Veranstaltungen in Bibliotheken identifiziert. Zum jetzigen Zeitpunkt haben wir 14 Interviews geführt und die einzelnen Angebote analysiert.

Dieselbe Strategie verfolgen wir aktuell für das skandinavische Ausland. Da die Erhebung im deutschen Raum weiter fortgeschritten ist, werden folgend bei der Darstellung der Ergebnisse die Befunde aus dem skandinavischen Ausland ausgeklammert.

Ganz grundsätzlich lässt sich feststellen, dass nur sehr wenige der von uns beobachteten Bibliotheken Jugendliche als feste Klientel einplanen. Ihr generelles Angebot, und insbesondere das digital-kulturell orientierte, richtet sich vornehmlich an Kinder bis etwa zwölf Jahren, junge Familien und Senioren. Unter den Angeboten, die über die Förderrichtlinie *Total Digital* des *Deutschen Bibliotheksverbandes* gefördert wurden und werden, richtet sich der Großteil an jüngere Kinder und in den Angeboten, die für Jugendliche ausgeschrieben sind, finden sich hauptsächlich nur jüngere Jugendliche. In vielen Bibliotheken werden Jugendliche eher als mit Konfliktpotenzial behaftet betrachtet, da sie die anderen Nutzer*innen stören könnten – und zwar unabhängig davon, wie groß die jeweilige Einrichtung ist.

Wenn dahingegen die Bibliotheken mit erfolgreichem Angebot – auch für Jugendliche – fokussiert werden, ist das mögliche Störpotenzial gar kein Thema. Selbst in kleinen Ein-Raum-Bibliotheken ist es möglich, verschiedene Angebote, wie beispielsweise die Jugend-Gaming-Gruppe und den Senioren-Smartphone-Kurs schlicht zeitlich zu entkoppeln. Diese Bibliotheken eint die Idee des *Dritten Ortes*, die auf ein Konzept des Soziologen Ray Oldenburg (1999) zurückgeht. Ein Dritter Ort fördert demnach neben der familiären und produktiven Sphäre (Arbeitsstätte oder Schulen) u. a. nachbarschaftliche Gemeinschaften. Für die Bibliotheken ist dies insofern ein wichtiger Orientierungspunkt, als dass es die Abkehr vom Bild einer Bibliothek als ruhigem Ort, der der Aufbewahrung und Bereitstellung von Büchern gewidmet ist, in sich birgt. Eine Expertin bringt das treffend in folgendem Zitat zum Ausdruck: „Da is inzwischen eben keiner mehr, der mit dem Finger dasteht und sagt pssst. So dieses Image ham wir nich mehr, wir werden schon in der Bevölkerung wahrgenommen, als äh ja kann schon sagen digitales Kompetenzzentrum. Das, so steht das auch in unserem Stadtentwicklungskonzept drin, die das aufgenommen haben, dass sich das weiterentwickelt.“ (Ausschnitt Interview 18.1, Minute 18:37)

In der Studie des *Rates für Kulturelle Bildung* wird vor allem das Potenzial der Bibliotheken für den digital-kulturellen Wandel im Vergleich zu den eher

schlecht aufgestellten Schulen hervorgehoben und die verstärkte Förderung der Kooperation zwischen Schulen und Bibliotheken gefordert (RfKB; S. 9 ff.). Aus unseren Interviews geht nun hervor, dass alle Bibliotheken mit erfolgreichem digital-kulturellem Angebot kooperative Beziehungen mit den Schulen sorgfältig pflegen und zum Teil bei der Entwicklung der Angebote eng mit diesen zusammenarbeiten. Exemplarisch zu nennen wäre etwa die Vorbereitung von Facharbeiten in einem Oberstufenkurs, die eng mit spielerisch strukturierten Workshops zur Online-Recherche verknüpft ist, die am Beispiel aktuell verbreiteter Verschwörungsnarrative den Umgang mit Such- und Anzeigialgorithmen schulen. Trotz dieser engen Zusammenarbeit betonen die Expert*innen hier aber immer ihre Eigenständigkeit gegenüber den Schulen und arbeiten gezielt daran, gegenüber den Kindern und Jugendlichen stets klarzustellen, dass in der Bibliothek andere Regeln gelten als in der Schule, und dass dort etwa niemand benotet würde.

Auf der Suche nach den Aspekten oder Voraussetzungen, die innovative Angebote ermöglichen, sticht nun in besonderer Weise die professionelle Haltung der Expert*innen hervor. Sie alle eint, dass sie sich und *ihre* Bibliotheken im Sinne der allgemeinen und niedrigschwelligen Zurverfügungstellung von Daten oder Techniken verpflichtet sehen. Zusätzlich betonen sie in besonderer Weise ihre Neugierde und erzählen „davon, dass sie da einfach mal was ausprobiert haben“, so dass ihre Angebote oft nach dem Prinzip *Trial-and-Error*, also einer *tentativen* Vorgehensweise, die gerade im Kontext der Medienbildung von hoher Bedeutung ist (vgl. Marotzki/Jörissen 2006, S. 56), zustande kommen. Stoßen sie dabei an die Grenzen ihrer professionellen Kompetenzen, suchen sie in ihren erweiterten Netzwerken nach eben jener fehlenden Expertise und binden diese ein. Zusammengefasst findet sich hier trotz der Förderprogramme der entsprechenden Verbände kein Muster der Bibliotheksentwicklung *von oben*; diese Entwicklungsprozesse sind stattdessen häufig aus den Teams der Mitarbeitenden heraus entstanden. Während weniger erfolgreiche Bibliotheken prominent den Mangel an Zeit und Ressourcen hervorheben, der ihre Entwicklung hemmen würde, entwickeln die innovativen Expert*innen ein anderes Narrativ: Bei ihnen kommt zuerst die Idee oder der Impuls, den sie „irgendwo aufgeschnappt haben“, dann wird gezielt nach Fördermöglichkeiten gesucht, die meist erfolgreich eingeworben werden können. Ihre offene und suchende Haltung ist oft Teil einer Gruppenhaltung, die das gesamte Team der Mitarbeitenden teilt. Probleme entstehen da, wo vielleicht innovative Ideen nicht in das Raster vorhandener Fördermöglichkeiten passen und dementsprechend modifiziert oder maskiert werden müssen.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde haben wir unseren Leitfaden angepasst und dahingehend um Fragen danach ergänzt, wie dieses *Aufschnappen* geschieht und auf welche Fortbildungsmaßnahmen im weiteren Sinne hier zurückgegriffen wird. Zudem haben wir gezielt nach denjenigen gesucht und gefragt, die oft selbständig als externe Expert*innen Fortbildungsmaßnahmen in

diesem Bereich anbieten. Deren Befragung bestätigt den Befund, dass für einen digital-kulturellen Entwicklungsprozess vor allem die professionelle Haltung der Mitarbeitenden entscheidend ist. Für sie ist der Wechsel von der Haltung einer *allwissenden Bibliothekarin*, die das Weltwissen verwahrt und ordnet zu einer Person, die eine offene Lernplattform zur Verfügung stellt, entscheidend:

„Also das ist ein Problem, aber das ist ungewohnt. Und das ist so. Also das ist das Erste, dass man versteht, das ist eine Plattform, ist ein offener Lernort, es ist nicht-textuelles Lernen und es ist dafür gedacht, dass die Community dort etwas tut. Dass wir die Community dahin einladen. Und die werden sich untereinander diese Dinge erklären und zeigen. Und wenn das sozusagen als Idee angekommen ist, dann muss man den meisten die Angst vor der Technik nehmen.“ (Ausschnitt Interview 20.1, Minute 16:18)

Die Vermittlung von konkreten Techniken und der Umgang mit bestimmten Geräten ist also nachrangig. In Zusammenführung dieser Erzählung mit denen der erfolgreichen Expert*innen wird dann jedoch klar, dass die Arbeit mit vielleicht ungewohnten Geräten, Techniken oder Verfahren entscheidend für die konkrete Umsetzung eines Angebotes ist. So betonen alle den reibungslosen technischen Ablauf als Gelingensbedingung ihrer Angebote, diese Expertise kann aber mit dem Grundgedanken der Plattform nicht ausschließlich von den Mitarbeitenden selbst kommen. Die erfolgreichen Expert*innen heben hervor, dass sie selbst bei der Durchführung ihrer Angebote sehr viel dazulernen, das dann wieder in neue Angebote einfließen kann.

Vor dem Hintergrund des Konzepts (post-)digital verorteter Lebenswelten lässt sich hier das netzwerk-logische Denken der Expert*innen als zentrale Gelingensbedingung festhalten. An das Plattform-Konzept, das *Trial-and-Error*, das netzwerklogische Selbstverständnis, die geteilte Expertise und Kompetenz, so unsere vorläufige These, können dann auch die Jugendlichen als *Digital Natives* besser anknüpfen. Die daraus entstehende partizipative Grundhaltung, dass Angebote sich unter Einfluss sogenannter Bürger*innen-Beteiligung weiter entwickeln dürfen und sollen, gibt gerade Jugendlichen die Möglichkeit, sich niedrigschwellig einzubringen.

5. Fazit und erste Eckpunkte für Modellentwicklung

Die dritte, noch ausstehende Projektphase zielt darauf, ein heuristisches Modell gelingender digital-kultureller Angebote für Bibliotheken zu entwickeln und umzusetzen. Dafür sollen die Befunde der ersten beiden Phasen in einen Katalog von Gelingensbedingungen überführt werden. Zum Zeitpunkt der Verschriftlichung dieses Beitrages sind weder alle Daten erhoben noch ausgewertet, so dass im Folgenden nur einige Eckpunkte für die noch anstehende Modellentwicklung formuliert werden können.

Zusammengefasst deutet sich an, dass eine zentrale Aufgabe des Modells sein wird, zwischen zwei sich diametral gegenüberstehenden Grundmodi der Selbst- und Welterschließung zu vermitteln: Auf der einen Seite verweisen die Befunde aus der ersten Phase mit Verlust und (empfundener) Bedrohung von jugendlichen Kulturorten auf ein eher zyklisches Denken in der wiederkehrenden Abfolge der Generationen. Auf der anderen Seite konnte gerade die Logik des Netzwerkes in der zweiten Phase als Gelingensbedingung digital-kulturell erfolgreicher Bibliotheken identifiziert werden.

Die ursprüngliche Konzeption der Implementierungsphase sah zunächst vor, die Bibliotheken in den Modellgemeinden infrastrukturell zu unterstützen, mit einzelnen Workshops externer Expert*innen aus der zweiten Phase einen Entwicklungsprozess zu initiieren und die Bibliotheken so zu Innovationsmotoren ihrer Gemeinden zu fördern. Vor dem Hintergrund der vorläufigen Befunde und der Differenz zwischen Netzwerklogik und dem Mehr-Generationen-Zirkel wird dieses Modell gegebenenfalls stärker auf *spezifische* Aspekte von Fortbildung (der Mitarbeitenden in den Bibliotheken und ihrer erweiterten Netzwerke) abheben. Dabei würde es in Orientierung an den oben vorgetragenen Ergebnissen keineswegs um die klassische PC- oder Internet-Schulung im Sinne theoretischer und praktischer medientechnischer Kompetenzvermittlung gehen, sondern vielmehr um die Ermöglichung tentativer und explorativer professioneller Haltungen. Diese ermöglichen dann den Umgang mit den *Unbestimmtheiten* (post-)digitaler kultureller Phänomene proaktiv aufzugreifen zu können und *von dort ausgehend* ihre Informationsbedarfe im Hinblick auf den Umgang mit digitalen Technologien und den Sinn ihres Einsatzes in Bezug auf das eigene Tätigkeitsfeld präzise zu identifizieren.

Erstens wäre also in diesem Sinne die Förderung einer offenen, explorativen professionellen Grundhaltung der technischen Ausstattung bzw. Unterstützung der konkreten technischen Infrastruktur vor Ort logisch vorgelagert, so dass eine Infrastrukturausstattung entsprechend nicht vorgegeben, sondern innerhalb unseres Projekts im Sinne eines stärker partizipativen Designs – und somit kontextsensitiv in Bezug auf lokale Gegebenheiten und Chancen – erfolgen würde. Zweitens wäre neben der Bedeutung dinglicher und infrastruktureller *Techno-Logiken* verstärkt die Bedeutung von sozialen Netzwerk-Logiken im Hinblick auf die Ermöglichung explorativer professioneller Haltungen in den Blick zu nehmen. Hierzu werden wir die bereits erhobene Expertise der erfolgreichen Expert*innen bündeln und auf dieser Basis Fortbildungsmaßnahmen konzeptionieren.

Literatur

Althans, Birgit/Engel, Juliane (Hrsg.) (2016): Responsive Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

- Bätzing, Werner (2020): Das Landleben. Geschichte und Zukunft einer gefährdeten Lebensform. München: C. H. Beck.
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Hrsg.) (2015): Gleichwertigkeit auf dem Prüfstand. Informationen zur Raumentwicklung, Bd. 1/2015.
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Hrsg.) (2020): Laufende Raumbearbeitung – Raumabgrenzungen. www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbearbeitung/Raumabgrenzungen/deutschland/regionen/siedlungsstrukturtypen-stadt-land-regionen/StadtLandRegionen_Typen.html (Abfrage: 01.04.2021)
- Beierle, Sarah/Tillmann, Frank/Reißig, Birgit (2016): Jugend im Blick – Regionale Bewältigung demografischer Entwicklungen. Abschlussbericht. Deutsches Jugendinstitut e. V. www.dji.de/fileadmin/user_upload/jugendimblick/Abschlussbericht_Final.pdf (Abfrage: 28.03.2021).
- Bildungsbericht 2016, Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016 (Abfrage: 28.03.2021).
- Bildungsbericht 2018, Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf (Abfrage: 28.03.2021).
- Cramer, Florian (2014): What is ‚Post-digital‘? APRJA 3, H. 1, S. 10–25.
- DBV, Deutscher Bibliotheksverband (2021): Total Digital! Sammlung Best Practice Projekte aus der Förderung. www.lesen-und-digitale-medien.de/de_DE/best-practice-totaldigital (Abfrage: 01.02.2021).
- Engel, Juliane/Jörissen, Benjamin (2018): Unsichtbare Sichtbarkeiten. In: Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzmüller, Thomas (Hrsg.): Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematik in der Moderne. Bielefeld: transcript, S. 549–568.
- Flasche, Viktoria/Carnap, Anna (2021): Zwischen Optimierung und ludischen Gegenstrategien – Ästhetische Praktiken von Jugendlichen an der Social Media Schnittstelle. In: Zeitschrift für Medienpädagogik 40 (im Erscheinen).
- Giesecke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland: exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann.
- Herrenknecht, Albert/Hillig, Christiane (2015): Mobile Jugendarbeit in differenzierten lokalen Sozialräumen. In: Deutsche Jugend 63, H. 3, S. 121–133.
- Herrenknecht, Albert (2000): Jugend im regionalen Dorf. In: Deinert, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Jugendarbeit auf dem Land. Opladen: Budrich.
- Höllner, Florian (2018): Eine Position. In: Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.): Bibliotheken/Digitalisierung/Kulturelle Bildung. Horizont 2018. Essen: RfKB, S. 36–40.
- Houpert, Cécile (2019): The New Role of Libraries: Places for All. In: The European Journal of Creative Practices in Cities and Landscapes 2, H. 2, S. 175–184.
- Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2013): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, Benjamin/Schröder, Karolin/Carnap, Anna (2020): Postdigitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Kulturelle Bildung: Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 61–77.
- Jörissen, Benjamin/Unterberg, Lisa (2019): Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung. In: Dies./Kröner, Stephan (Hrsg.): Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. München: kopaed, S. 11–24.
- Jörissen, Benjamin (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 94, S. 51–70.
- Jörissen, Benjamin/Verständig, Dan (2016): Code, Software und Subjekt. Zur Relevanz der Critical Software Studies für ein nicht-reduktionistisches Verständnis „digitaler Bildung“. In: Biermann, Ralf/Verständig, Dan (Hrsg.): Das umkämpfte Netz. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–50.
- Keuchel, Susanne/Larue, Dominic (2012): Das 2. JugendKulturbarometer. Köln: ARCult.
- Keuchel, Susanne/Riske, Steffen (2020): Postdigitale kulturelle Jugendwelten. Zentrale Ergebnisse der quantitativen Erhebung. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Kulturelle Bildung: Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 79–96.

- Lison, Barbara (2018): Vorwort des Deutschen Bibliotheksverbandes (dbv). In: Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.): Bibliotheken/Digitalisierung/Kulturelle Bildung. Horizont 2018. Essen: RfKB, S. 5.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2006): Wissen, Artikulation und Biographie: Theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–70.
- May, Michael (2011): Jugendliche in der Provinz. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- MPFS, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2019): JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf (Abfrage: 28.03.2021).
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Grundlagen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften. Weinheim und München: Juventa, S. 481–491.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nygren, Åke (2014): The Public Library as a Community Hub for Connected Learning. library.ifla.org/1014/1/167-nygren-en.pdf (Abfrage: 28.03.2021).
- Opitz, Sandra/Pfaffenbach, Carmella (2018): Lebensqualität im ländlichen Raum. Standort 42, H. 3, S. 171–177.
- Oldenburg, Ray (1999): The Great Good Place. New York: Marlowe & Company.
- RfKB, Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.): Bibliotheken/Digitalisierung/Kulturelle Bildung. Horizont 2018. Essen: RfKB.
- RfKB, Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.) (2019): Youtube. 2019. Essen: RfKB.
- Richard, Brigit/Krüger, Heinz-Hermann (2010): Intercool 3.0. München: Fink.
- Schäffer, Burkhard (2007): Kontagion mit dem Technischen. Zur generationenspezifischen Einbindung in die Welt der medientechnischen Dinge. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–67.
- Schametat, Jan/Schenk, Sascha/Engel, Alexandra (2017): Was sie hält. Regionale Bildung Jugendlicher im ländlichen Raum. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schittenhelm, Karin/Küchel, Julia (2013): Dokumentarische Bildungs- und Übergangsforschung. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 92–110.
- Schorn, Brigitte/Wolf, Birgit (2018): Chancen für junge Menschen: Kulturelle Bildung zwischen Schule und Verein, Daheim und Welt. www.kubi-online.de/artikel/chancen-junge-menschen-kulturelle-bildung-zwischen-schule-verein-daheim-welt (Abfrage: 22.04.2021).
- Stein, Margit (2013): Jugend in ländlichen Räumen. Landjugendstudie 2010. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ursin, Piia af (2016): Explaining cultural participation in childhood. Applying the theory of planned behavior to German and Finnish primary school children. Turku: Turun yliopisto.

Kulturangebote an ländlichen Schulen und ihre angenommenen regionalen Bindungswirkungen

Michael Retzar und Valentin Eller

„Mein Ziel ist es einfach, [die Schüler*innen] ein bisschen mehr zu sensibilisieren dafür, was auch in ihrer Heimat passiert und natürlich sie auch ein bisschen sensibel zu machen, weil sie wollen ja erst einmal alle weg [...] aus Mecklenburg-Vorpommern und erst mal Großstadt und so weiter. Und wenn ich jetzt so sehe, wenn Leute zehn Jahre raus sind, die dann wieder sagen, wir kommen zurück, es ist einfach ruhiger, es ist schöner und so. Naja, um einfach ihnen den Weg noch offen zu lassen, wieder her-zukommen oder einfach mal zu sehen, es ist hier auch schön. [...] Also ich fasse es als persönliches Projekt auf. Sage ich ganz ehrlich.“

(Frau P., Kunstlehrerin an einer ländlichen Schule in Mecklenburg-Vorpommern)

Die mögliche Abwanderung junger Menschen stellt in ländlichen Schulen eine nahezu unvermeidliche Thematik dar – nicht nur für viele Heranwachsende selbst, die sich, je dichter das Ende ihrer Schulzeit bevorsteht, mit der Frage des Bleibens oder Gehens auseinandersetzen, sondern auch für die Lehrkräfte an Schulen in ländlichen Räumen. Bei einigen Lehrpersonen – wie der eingangs zitierten Kunstlehrerin – besteht das Interesse, die Jugendlichen durch schulische Aktivitäten intensiver am Geschehen in *ihrer* Region zu beteiligen und sie dafür zu interessieren. Vor diesem Hintergrund werden Angebote entwickelt, durch die das kulturelle Geschehen und architektonische Artefakte vor Ort intensiver wahrgenommen, Interaktionen mit Personen aus dem Kulturleben initiiert und lokale Entdeckungen im Sinne eines „Aha-Effekt[s]“ (Frau P.) gemacht werden. Die interviewten Lehrkräfte beabsichtigen, bei ihren Schüler*innen die Aufmerksamkeit für spezifische Eigenheiten und Vorzüge des lokalen Umfelds in Mecklenburg-Vorpommern zu erhöhen. Die Heranwachsenden sollen sich „bewusst werden, was für eine Wurzel man hat“ (sagt Frau K.) und die eigene emotionale Zugehörigkeit vertiefen, indem sie zum Nachdenken darüber angeregt werden, „warum ist [dieser Ort] für mich *persönlich*, was für Emotionen oder auch Erinnerungen oder Assoziationen ruft er in mir hervor“ (Frau J.). Eine eigentätige ästhetische Auseinandersetzung in schulischen Kulturprojekten solle die Bleibe- oder zumindest eine Wiederkehrneigung bei den Schüler*innen wecken, so die Intention einiger Lehrkräfte.

1. Regionale Bindung – ein Schlüsselkonzept gegen Abwanderung?

Der Diskurs um kulturelle Bildung wird mit einer Vielzahl von Wirkungshoffnungen und Wirkungserwartungen überformt, die ästhetischen Aktivitäten nicht nur verbesserte Leistungen in den Künsten, sondern zudem Transferwirkungen und außerfachliche Auswirkungen unterstellen (vgl. Bamford 2006; Rittelmeyer 2017). Die Hypothese einer regionalen Bindungswirkung von kultureller Bildung an ländlichen Schulen reiht sich damit in die Liste von Wirkungsverheißungen ein, die einer kritischen Überprüfung bedürfen (vgl. Reinwand-Weiss 2015). Die Wirkungserwartung der oben zitierten Lehrkräfte ist daher ein wichtiger Ausgangspunkt für die in diesem Artikel vorgestellte Studie.

Für die Schulforschung, aber auch für die regionalwissenschaftliche Forschung sind solche Motive und Hypothesen interessant, wird doch im Abwanderungsdiskurs davon ausgegangen, dass die *regionale Bindung* ein wichtiger Haltefaktor für ländliche Räume sein kann. Der Begriff der *regionalen Bindung* wird bislang als eine Sammelbezeichnung für verschiedene Faktoren gebraucht, „die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Frage nach dem Wohnortwunsch“ (Schametat et al. 2017, S. 81) stehen und dabei „familiale ebenso wie regional-soziale Bedingungen“ (Wochnik 2014b, S. 217) sowie deren Zusammenwirken mit einer empfundenen „Verbundenheit zu den Umräumen“ (Albrecht 2005, S. 247) in den Blick nehmen. Die *regionale Bindung* wird als ein „Gefühl persönlicher Zugehörigkeit“ (Christmann 2008, S. 1, zitiert nach Schametat et al. 2017, S. 26) zum eigenen sozialräumlichen und geografischen Umfeld beschrieben.

Aktuelle Erklärungsmodelle zu Binnenmigrationsprozessen gehen davon aus, dass nicht ausschließlich klassische ökonomische Kenndaten in Bleibe- und Abwanderungsüberlegungen von Menschen einfließen, sondern dass subjektive Sichtweisen und persönliche Gründe stärker zur Kenntnis genommen werden sollten (vgl. Haug 2000, S. 8; Lee 1972). Eine jüngere sozialgeographische Studie mit Abschlussklassen im Weserbergland hat aufgezeigt, dass eine mentale Fokussierung auf konkrete lebenswerte und attraktive Aspekte des Lebens im ländlichen Raum ein wichtiger Beweggrund sein könnte, um in der Herkunftsregion zu verbleiben (vgl. Schametat et al. 2017).

Unter strukturpolitischen Gesichtspunkten hat es eine hohe Relevanz, sich mit Abwanderungsgedanken der auf dem Land und in Kleinstädten lebenden Jugendlichen zu befassen: So wird in der Literatur die Fragestellung aufgeworfen, wie einer „Abwanderung junger Menschen aus der Region entgegengewirkt werden soll“ (Schametat et al. 2017, S. 11; vgl. Faulde et al. 2020) und welche Motive für das Bleiben oder Gehen bedeutsam sind (vgl. Becker/Moser 2013; Stein 2013; Wochnik 2014a). Abwanderung wird gemeinhin als eine sich selbst verstärkende Krisenentwicklung gedeutet, die mit negativer Bevölkerungsentwicklung, einem Verlust von wirtschaftlicher und politischer Bedeutung sowie

einer Beschädigung des Selbst- und Fremdbildes der Menschen in einer Region einhergeht (vgl. Leibert 2020, S. 200; Weber/Fischer 2010, S. 91). Dabei bringen die medial vermittelten Einordnungen von Abwanderungsentwicklungen im öffentlichen Diskurs teilweise überhaupt erst Stigmatisierungen und negative Selbstzuschreibungen hervor (vgl. Speck/Schubarth 2009, S. 13), die es unattraktiv erscheinen lassen, in der eigenen Herkunftsregion zu verbleiben. Für die heranwachsenden Generationen in Ostdeutschland kommt außerdem die Problematik hinzu, dass es in den 1990er und 2000er Jahren infolge der wirtschaftlichen Umbrüche noch als *Mainstream* galt, dass „die Abwanderung [...] die Normalität, das Bleiben erklärungsbedürftig“ sei (Beetz 2009, S. 142); eine Bleibeentscheidung wurde mit einer benachteiligten und marginalisierten sozialen Lage assoziiert (vgl. Schubart 2007) und als Ausdruck einer mangelnden elterlichen Unterstützung interpretiert (vgl. Kirstein/Bandranaike 2004).

Für Schulpolitik und Schulnetzplanung waren die demographischen Veränderungen eine große Herausforderung: Zwischen 1991 und 2010 sanken die Schüler*innenzahlen allein in Mecklenburg-Vorpommern von 287.696 auf 127.472, worauf mit Rückbau, Trägerwechseln, einer Konzentration oder der Verbindung von Schulstandorten reagiert wurde (vgl. Kann 2017, S. 125, 219). Schulschließungen werden von der Schulforschung dabei wegen des Verlusts ihres identitäts- und gemeinschaftsstiftenden Potenzials in den Blick genommen (vgl. Walde 2019, S. 31 ff.), wengleich diskutiert wird, dass Schließungen nicht als Ursache von Schrumpfungs- und Auflösungserscheinungen, sondern als Symptome und Begleiterscheinungen solcher Entwicklungen aufzufassen sind (vgl. Egelund/Lautsten 2006).

Im öffentlichen Diskurs über einen ökonomischen „Abwanderungszwang“ (Rolfes/Mohring 2009, S. 88) spielte lange Zeit sogar der Vorwurf gegenüber Abwanderungsbereiten eine Rolle, sie würden sich durch ihre Wanderungspläne „regionsschädigend“ (ebd., S. 87) verhalten und eine „Mitverantwortung für Abwärtsentwicklungen“ (ebd., S. 88) tragen. Seit 2017 verzeichnen die ostdeutschen Bundesländer jedoch einen positiven Wanderungssaldo, auch wenn die Bevölkerungsentwicklung weiterhin negativ bleibt, weil die Zahl der Sterbeüberschüsse die der Zuwanderungen übersteigt (vgl. Leibert 2020, S. 16f.).¹ Zugleich macht sich der Fachkräftemangel in einer zunehmenden Zahl von Branchen bemerkbar, sodass eine Bleibeentscheidung der Schüler*innen immer akzeptabler wird.

Die regionalwissenschaftliche Forschung weist darauf hin, dass nicht nur der gesamtgesellschaftliche Diskurs eine Rolle spielt, sondern dass auch im

1 Im Jahr 2019 betrug beispielsweise die Zahl der Neugeburten in Mecklenburg-Vorpommern 12.630, die Zahl der Sterbefälle belief sich auf 21.702, sodass ein Überschuss der Gestorbenen in Höhe von 9.072 bestand. Im Zeitraum von 2018 bis 2019 verzeichnete das Bundesland 46.046 Zuzüge sowie 38.003 Fortzüge und damit einen reinen Wanderungsgewinn in Höhe von 8.043 Personen (vgl. Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern 2020, S. 3; Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern 2021, S. 5).

unmittelbaren sozialen Umfeld „das Sprechen über Wanderungspläne und -absichten den Entscheidungsprozess beeinfluss[t]“ (Leibert 2020, S. 201; vgl. Meyer/Miggelbrink 2015). Durch Gespräche in Familien, Freundeskreisen, sozialen Zusammenhängen und auch in Schulen werden Einschätzungen und Erfahrungshorizonte vermittelt, die in die persönliche Bewertung der Attraktivität der eigenen Region und in die Wanderungsentscheidungen von Jugendlichen einfließen (vgl. Beetz 2009, S. 141; Meyer et al. 2016). Vor diesem Hintergrund ist daher auch relevant, wie die jeweilige Region in schulischen Vermittlungskontexten präsentiert wird bzw. wie sich die Jugendlichen in ihrer Rolle als Schüler*innen mit ihrer Herkunftsregion auseinandersetzen können.

Die eingangs zitierten Lehrkräfte unterstreichen mit ihrer Ambition, die regionale Bindung ihrer Schüler*innen zu intensivieren, dass Schulen im ländlichen Raum die eigene Arbeit als wichtige Größe im Ringen um die Standort-sicherung und Attraktivitätssteigerung *ihrer* ländlichen Räume verstehen (vgl. Retzar 2015, S. 37). Insofern besteht – zumindest bei einigen Lehrkräften – die Erwartungshaltung, die Schüler*innen durch besondere Themensetzungen und Kurse enger an das eigene Umfeld zu binden. Kulturbezogenen Bildungsangeboten wird dabei eine besondere Bindungsrelevanz beigemessen, weil man sich davon verspricht, die Schüler*innen im Rahmen eines selbsttätigen Schaffensprozesses auf die Vorzüge ihrer Herkunftsregion aufmerksam zu machen (vgl. Retzar 2019, S. 67) und ihr regionales Zugehörigkeitsgefühl zu stärken (vgl. Retzar 2020, S. 119). Unter Praktikern der kulturellen Bildung ist gelegentlich auf die Motivation, Heranwachsende zum Bleiben bewegen zu wollen, hingewiesen worden: So werden etwa Forderungen platziert, Heranwachsenden Gelegenheiten zu bieten, um sich durch eine persönliche Auseinandersetzung „mit ihrer Gemeinde [zu] identifizieren“ (Schulz 1993, S. 507); oder man möchte sie ermuntern, sich lokale kulturelle Räume selbst anzueignen (vgl. Anders 2018, S. 41 f.) und durch die Beschäftigung mit lokalen Bezugspunkten zu einer stärkeren regionalen Identifikation zu finden (vgl. Schorn/Wolf 2018).

Insofern stellen sich, wenn man diesem vermuteten Wirkmechanismus *Bleibewirkung mittels kultureller Bildung* nachgehen möchte, zunächst die Fragen nach der Beschaffenheit solcher Kulturangebote mit einem regionalen Bezug, nach ihrer Einbettung in eine mögliche gesamtschulische Strategie und daran anschließend nach potenziellen Auswirkungen eines solchen Angebotsformats. Inwiefern die schulischen Kulturangebote auf Bindungsaspekte sowie auf Zukunftspläne der Heranwachsenden einwirken (können), ist gegenwärtig noch eine offene Frage.

2. Anliegen des Forschungsvorhabens

Das Forschungsprojekt *Regionale Bindung* untersucht, inwiefern kulturelle Angebote, die einen regionalen Bezug aufweisen und sich im schulischen

Kontext ereignen, die regionale Bindung und die Bleibe- bzw. Abwanderungsmotivation von Heranwachsenden in ländlichen Regionen beeinflussen. Damit bewegt sich das Vorhaben im Kontext der Forschung zur kulturellen Schulentwicklung und tangiert zugleich die regionalwissenschaftliche, sozial-geographische Thematik des *Bleibens oder Gehens* in ländlichen Räumen. Die Studie knüpft zum einen an die Untersuchung von Schametat et al. (2017) an, die nach sogenannten Haltefaktoren fragt, also nach Kriterien, die Heranwachsende in ländlichen Regionen zu einer Bleibeentscheidung bewegen. Zum anderen nimmt das Forschungsvorhaben Bezug auf die Arbeit von Becker/Moser (2013), die Abwanderungsmotive Jugendlicher in verschiedenen ländlichen Regionen betrachtet. Die Studie wird im schulischen Akteursfeld platziert und untersucht konkrete schulisch vermittelte Kulturangebote, die einen regionalen Bezug aufweisen, hinsichtlich einer möglichen Beeinflussung der regionalen Bindung.

Das Forschungsvorhaben analysiert, welchen Stellenwert solche Angebote im Gesamtspektrum von Kulturschulen einnehmen. Bei Kulturschulen handelt es sich um Schulen mit dem „Ansatz zur langfristigen Entwicklung von Einzelschulen im Bereich der Kulturellen Bildung“ (Retzar 2017, S. 263) zur „Durchdringung von Kultureller Bildung in alle Bereiche des schulischen Alltags“ (Langenfeld/Twiehaus 2018, S. 334). Dieses kulturbezogene Schulprofil verknüpft ein „Schulfächer übergreifendes Denken“ (Ackermann et al. 2015, S. 41) in Fragen der Unterrichtsentwicklung mit dem Ausbau langfristiger kulturbezogener Kooperationsbeziehungen.

Im Rahmen dieser Studie wird angestrebt, regionale Bezugspunkte in den Kulturangeboten genauer zu betrachten und ihren Stellenwert in der Bandbreite der Kulturschul-Aktivitäten zu analysieren. Hierzu werden diese Kurse und Angebote in das Gesamtspektrum der ländlichen Kulturschulen eingeordnet und in einer Fragebogenstudie erfasst. Diese Fragebogenstudie soll einerseits eine Einschätzung der ästhetischen Qualität der einzelnen Angebote ermöglichen, orientiert an den Merkmalen der ästhetischen Vermittlungspraxis (vgl. Eger 2014, S. 360–404). Andererseits soll die Fragebogenstudie Aufschluss darüber geben, ob bzw. in welchen Hinsichten die Bleibe- bzw. Abwanderungsüberlegungen der teilnehmenden Heranwachsenden beeinflusst werden.

3. Methodisches und forschungspraktisches Vorgehen

3.1 Forschungsdesign

Aus dem Forschungsdesiderat leitet sich das konkrete Sample der Schulen ab: Die Haupterhebung findet an drei Schulen mit ländlich geprägten Einzugsgebieten statt, die erstens infolge ihres etablierten Kulturprofils eine gewisse Häufigkeit

von zu erforschenden Kulturaktivitäten mit regionalem Hintergrund aufweisen können und die sich zweitens aufgrund ihrer geographischen Verortung in einem wirtschaftlichen Umfeld befinden, in dem Abwanderung und Bevölkerungsrückgang eine Rolle spielen.²

Geografisch sind diese drei Schulen durch ihre ländlichen Einzugsgebiete geprägt. Es handelt sich um zwei Regionale Schulen³ in Blankensee und Ribnitz-Damgarten sowie um ein Gymnasium in Demmin. Alle drei wirken in einem Netzwerk von kulturell profilierten Schulen in Mecklenburg-Vorpommern mit, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der lokalen Wirtschaftsstrukturen, ihrer sozialräumlichen Verankerung und der sozialen Herkunft ihrer Schüler*innenschaften.

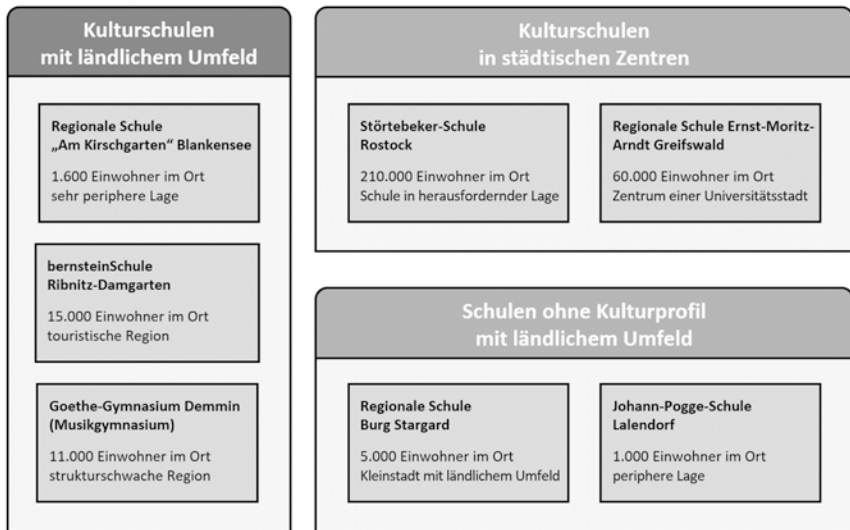
Zunächst werden die kulturbezogenen Aktivitäten der drei ländlichen Kulturschulen systematisiert, deren Schulprofil häufige und wiederkehrende ästhetische Erfahrungsgelegenheiten für die Schüler*innen vorsieht. Ein Ausschnitt des kulturbezogenen Angebotsspektrums besteht aus den genannten Angeboten oder Kursen, die einen regionalen Bezug haben. Solche Angebote werden von den Schulen teilweise wiederkehrend, teilweise singular durchgeführt. In der Schlussphase dieser Angebote soll eine Fragebogenerhebung mit den Teilnehmenden durchgeführt werden; die Kursleitung erhält einen separaten Fragebogen zum Abgleich der jeweiligen Zielstellungen im Kurs. Je nach Möglichkeit des Feldzugangs werden ergänzend Interviews geführt.

Um einzuschätzen, ob die Angebotsteilnahme mit einer Veränderung der regionalen Bindung verbunden sein könnte, kommen Kontrollgruppen zum Einsatz. Hierzu wird analysiert, wie die Fragen zur regionalen Bindung auch von denjenigen Schüler*innen beantwortet werden, die nicht an den regionalbezüglichen Angeboten teilgenommen haben. Die erste Kontrollgruppe besteht aus der Schülerschaft der eigenen Schule, die zweite Kontrollgruppe ist eine Vergleichskohorte an zwei städtischen Kulturschulen und die dritte ist an zwei ländlich gelegenen Schulen ohne Kulturprofil angesiedelt.

2 Bei regionalbezüglichen Kulturangeboten an diesen Schulen handelte es sich in den zurückliegenden Jahren beispielsweise etwa um die literarische Aufbereitung lokalhistorischer Ereignisse, um eine Auseinandersetzung mit lokaler Architektur und Landschaft mittels Fotografie, Malerei und Ausstellungen sowie um schauspielerische Projekte in niederdeutscher Sprache.

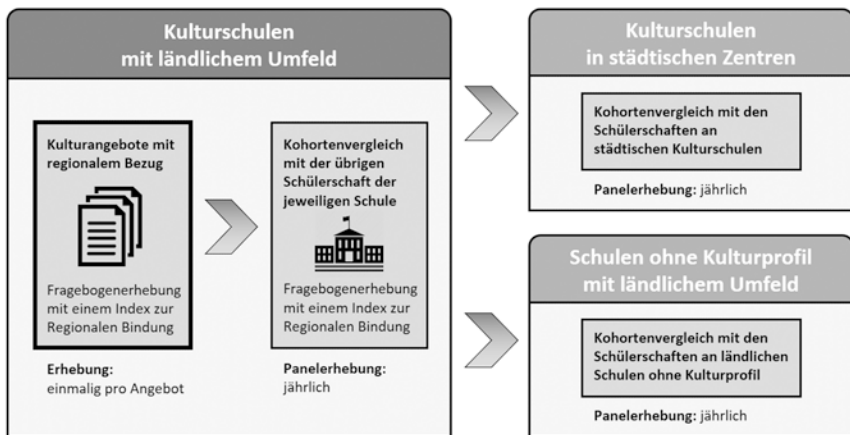
3 Bei ‚Regionalen Schulen‘ handelt es sich um die Schulform einer verbundenen Haupt- und Realschule. In gegenwärtig acht Bundesländern existiert diese Schulform in einem zweigliedrigen Schulsystem.

Abb. 1: Sample der beteiligten Schulen



Durch die verschiedenen Schulen im Sample lässt sich abschätzen, inwiefern die Lage einer Schule oder ihr jeweiliges Schulprofil sowie die soziale Herkunft der Schüler*innen möglicherweise mit Aspekten der regionalen Bindung zusammenwirken.

Abb. 2: Design des quantitativen Studienteils



Im Zentrum steht der Fragebogen, den die Teilnehmenden der angesprochenen besonderen Kulturangebote mit regionalem Bezug ausfüllen. Dieser Fragebogen enthält eine Reihe von Indikatoren für die regionale Bindung sowie eine etwaige

Bleibe- und Abwanderungsmotivation. Aus diesen Items soll ein Index zur regionalen Bindung gebildet werden, indem die Werte aller im Index enthaltenen Variablen aufsummiert werden.⁴ Mithilfe von Varianzanalysen lassen sich mögliche Unterschiede zwischen den Angebotsteilnehmenden sowie den Vergleichskohorten der Kontrollgruppen identifizieren.⁵ Durch dieses Design soll überprüft werden, von welchen Angeboten eventuell eine regionale Bindungswirkung ausgeht – oder ob eine solche gegebenenfalls nicht anzunehmen ist.⁶

Darüber hinaus ergibt sich durch die Abfrage weiterer Faktoren die Möglichkeit, im Rahmen einer multiplen Regressionsanalyse ein Gesamtbild über das Zusammenwirken von Einflussfaktoren auf die Bleibe- bzw. Abwanderungsentcheidung zu erhalten. Von der Einbeziehung dieser weiteren Faktoren hängt die Einschätzung ab, inwiefern eine möglicherweise durch Schule beförderte regionale Bindung überhaupt ein relevanter Faktor bei der Überlegung Heranwachsender sein kann, die eigene persönliche und berufliche Zukunft in der ländlichen Herkunftsregion oder eher in einer größeren (anderen) Stadt zu planen.

Der zu Beginn des Vorhabens geplante Erhebungszeitraum erstreckt sich auf die Kalenderjahre 2020, 2021 und 2022.

3.2 Zwischenstand im Forschungsvorhaben

Die erste Welle der Fragebogenstudie im Panel aller sieben Gesamtschülerschaften wurde zwischen September und Dezember 2020 erhoben (N = 1.751). Allerdings realisierten die Schulen im bisherigen Projektzeitraum – pandemiebedingt infolge von Schulschließungen und Maßnahmen der Kontaktreduzierung – insgesamt deutlich weniger kulturelle Angebote, sodass (Stand April 2021) neben den Panelbefragungen erst die Fragebogendaten aus lediglich zwei Kursen mit regionalem Bezug erhoben werden konnten (N = 57).

4 Durch eine solche Indexbildung lassen sich validere Aussagen zu einer Thematik treffen, als dies die Auswertung einer einzelnen Variable könnte (vgl. Besozzi/Zehnpfennig 1976, S. 12) sowie potenzielle Messungenauigkeiten verringern (vgl. Kromey 2009, S. 184).

5 Durch die Erzeugung eines anonymisierten Versuchspersonencodes in allen Fragebögen können die Stichproben über verschiedene Messzeitpunkte hinweg abhängig verbunden sowie zudem die Angebotsteilnehmenden aus der Kontrollgruppe der Gesamtschüler*innenschaft ihres Jahrgangs eliminiert werden.

6 Die Bindungswirkung würde sich mithilfe des Instruments in Form eines erhöhten Indexwertes manifestieren, der sich von dem Indexwert in den Kontrollgruppen unterscheidet, die das Angebot nicht wahrgenommen haben. Dabei werden mögliche Selbstselektionseffekte zu berücksichtigen sein, weshalb im Fragebogen auch die Teilnahmeverpflichtung an dem jeweiligen Kurs bzw. Angebot erhoben wird.

In der Frühphase des Vorhabens wurden die Fragebogeninstrumente entwickelt, wobei einige Indikatoren aus der Forschungsliteratur (vgl. Felfe et al. 2014; Becker/Moser 2013; Schametat et al. 2017), aus Beratungen mit dem Unterstützungsnetzwerk sowie aus frühzeitig erhobenem Interviewmaterial herausgearbeitet und über geeignete Items operationalisiert wurden.

Im nächsten Schritt werden auf der Ebene einer deskriptivstatistischen Auswertung Daten aus der Panelbefragung für jede Schule aufbereitet und ihnen zur Verfügung gestellt. Ergänzend erhalten die Kurs- bzw. Angebotsleitungen der regionalbezüglichen Formate eine Auswertung der Befragungsdaten zu ihrem Angebot.

Von zentraler Bedeutung wird sein, ob bis zum Sommer 2022 in den Schulen noch weitere Angebote mit regionalem Bezug in ausreichender Anzahl durchgeführt werden können, die der Erhebung im Rahmen des Forschungsvorhabens zugänglich sind.

3.3 Entwicklung, Überprüfung und Weiterentwicklung des Instrumentariums

An dieser Stelle soll der Fokus auf einen relevanten Teil des Messinstrumentariums gelegt werden, der für die Bearbeitung der Fragestellung von herausgehobener Bedeutung ist. Um das Konstrukt *Regionale Bindung* inhaltlich näher zu bestimmen und in messbarer Form zu operationalisieren, wurde versucht, es anhand unterschiedlicher Fragebogenitems zu erfassen. Dies lässt sich mit dem Mittel einer Faktorenanalyse überprüfen. Ein solches konsistentes Fragebogeninstrument ist auch als Vorbedingung einer Veränderungs- und Unterschiedsmessung zu verstehen.

Der eingesetzte Fragebogen für das Format der Kulturangebote mit regionalem Bezug gliedert sich in verschiedene Abschnitte: einen soziodemographischen Teil, einen Angebotsfeedback-Teil, einen Abschnitt zur Thematik der regionalen Bindung und des ländlichen Raums sowie eine abschließende Frage mit offenem Antwortformat. In den Kontrollgruppen kommen modifizierte Fragebogenvarianten zum Einsatz.⁷

7 Die Kontrollgruppen erhalten jeweils einen angepassten Fragebogen: Die Items zur regionalen Bindung und zum ländlichen Raum sind für die Jahrgänge ab Klassenstufe acht identisch. Der Panel-Fragebogen der Kontrollgruppen enthält zusätzliche Items zu Aspekten der Partizipation und Schulkultur. In den Jahrgängen fünf bis sieben wird ein kurzer Fragebogen eingesetzt, bei dem die Items zur Thematik der regionalen Bindung auf die für die Indexbildung relevante Auswahl begrenzt werden.

Der erste Abschnitt enthält einen anonymisierten Versuchspersonencode, der zu jedem Befragungszeitpunkt von derselben Person identisch generiert wird, sowie 15 geschlossene Items mit soziodemographischen Angaben (Geschlecht, Alter, Jahrgang, Notenschnitt, ehrenamtliches Engagement, Geschwister, Beziehungsstatus, Bildungsabschluss der Eltern, Sprachen im Elternhaus, Mobilitätsaspekte, Einkommenssituation).

Im zweiten Abschnitt sind 15 Items enthalten, die in Bezug zum Angebot selbst stehen (14 geschlossen, 1 offen). Diese Items decken organisatorische Eckdaten ab (Kursleitung, Thematik, Verpflichtungsgrad), zudem enthalten sie feedbackartige Einschätzungen (Gefallen, Interesse, Weiterempfehlung). Die Erfassung der Angebotsqualität wird ausgehend von den durch Nana Eger empirisch identifizierten Merkmalen einer ästhetischen Vermittlungspraxis operationalisiert, sodass relevante Kriterien ästhetischer Erfahrungen wie Leiblichkeit, eine emotionale Reaktion, Selbsttätigkeit, Selbstwahrnehmung, Vielfalt, Authentizität, Vorstellungsreichtum und geeignete Rahmenbedingungen erfasst werden (vgl. Eger 2014, S. 360–404).

Es schließen sich im dritten Abschnitt 54 geschlossene Items zur Thematik der Regionalen Bindung und des ländlichen Raums an; von diesen 54 Items weisen 50 eine identische Skala auf, was für die spätere Indexbildung von Relevanz ist. Die Items spiegeln relevante Orientierungen der Schüler*innen auf verschiedenen Subskalen wider. Darunter fallen etwa Einstellungen zu beruflichen und privaten Zukunftsvorstellungen, Aussagen zur empfundenen Zugehörigkeit zum Umfeld und zur Region, Abwanderungs- und Bleibeüberlegungen, Eindrücke zur allgemeinen Bleibe- und Abwanderungsnormalität im Umfeld, familiäre und soziale Verpflichtungen, persönliche Wohn- und Lebensperspektiven sowie Einschätzungen zu Infrastruktur, Arbeitsperspektiven und zur Attraktivität der Region. Ein Großteil der Items dieser Subskalen sind neu formulierte Eigenentwicklungen, die auch aus einer Vorauswertung früherer Interviews in den beteiligten Schulen zurückgehen, andere Items sind aus früheren Studien entlehnt, etwa Verpflichtungsgrade gegenüber der eigenen Familie aus der niedersächsischen Landjugendstudie (vgl. Stein 2013, Item I7) sowie Einschätzungen zur Attraktivität der lokalen Infrastruktur aus der *HIERgeblieben*-Studie (vgl. Schametat et al. 2017, Item 3.5). Übernommen bzw. abgewandelt wurden zwei Items aus der Regionenvergleichsstudie zum allgemeinen Abwanderungsdruck sowie zu einer Kosten-Nutzen-Abwägung (vgl. Becker/Moser 2013, Items der Rubrik 3.10). Anregungen für die Formulierung von drei Items zur Karriereorientierung wurden aus einem organisationspädagogischen Commitment-Instrument gezogen (vgl. Felfe et al. 2014, Items OCC 13 und OCC 5 sowie SCNA 10).

Aus diesem Abschnitt des Fragebogens mit 54 Items wurden im nächsten Schritt die 18 Items festgelegt, die als modifizierbare Faktoren der Regionalen Bindung infrage kommen. Für die beabsichtigte Bildung eines Index zur

Regionalen Bindung ist vorgesehen, dass die Teilnehmenden unter dem Eindruck des soeben abgeschlossenen Kulturangebots Einschätzungen hinsichtlich ihrer eigenen Bindung an die Region vornehmen. Als prinzipiell veränderbare bindungsrelevante Faktoren für diese Abfrage wurden identifiziert:

- persönliche Einstellungen zum Umfeld:
 - die Vertrautheit und empfundene Verbundenheit mit der Herkunftsregion,
 - das Interesse an Geschichte und kulturellem Geschehen der Region,
- konkrete Abwanderungserwägungen:
 - Bleibewunsch und Bleibeperspektiven,
 - Abwägungsüberlegungen,
 - eigene Wirksamkeitsüberzeugungen,
 - ein allgemeines Explorationsbedürfnis;
- ortsgebundene Kriterien:
 - Kenntnisse über berufliche Optionen vor Ort,
 - eine Bewertung der Attraktivität der Region und ihrer Entwicklung;
- soziale Umfeldbedingungen:
 - das Wohlbefinden im Wohnort sowie
 - die Gewichtung der Nähe zur Familie.

Es ist vorgesehen, nur solche Faktoren in den Index aufzunehmen, die potenziell durch das Kursangebot tangiert werden könnten. Deshalb fließen keine Items in den Indexwert ein, die die persönliche Lebenssituation abbilden, also etwa eine feste Partnerschaft, Freundschaften, Vereinsmitgliedschaften, die persönliche Einkommenssituation, politisches oder soziales Engagement bzw. der Notenschnitt des letzten Zeugnisses, genauso wenig Angaben zu Herkunft, Geschlecht, Geschwistern und Wohnort. Solche Items sind jedoch im Gesamtfragebogen enthalten, um zu einem späteren Zeitpunkt regressionsanalytisch zu prüfen, welche weiteren Faktoren auf die Abwanderungs- und Bleibeeurwägungen der Heranwachsenden besonders einwirken.

Um die Eignung des Testinstruments mit den 18 Items zu überprüfen, wurde diese Skala der Regionalen Bindung im Schuljahr 2020/2021 zunächst in einer Pretest-Phase eingesetzt und verschiedenen Testverfahren unterzogen. Hierbei sollte untersucht werden, ob die entwickelten Items eine akzeptable Trennschärfe aufweisen und ob möglicherweise eine „Überhomogenisierung“ (Krebs/Menold 2019, S. 499) des Instruments vorliegt. Daneben wurde betrachtet, wie hoch die Modellpassung der verwendeten Skala ausfällt. Wenngleich bei einer Indexbildung im Gegensatz zu Skalierungsverfahren die einzelnen enthaltenen Indikatoren nicht zwangsläufig dasselbe theoretische Konzept reflektieren müssen (vgl. Latcheva/Davidov 2019, S. 895), sollten die Items dennoch auf

eine mögliche Kollinearität⁸, Schiefe⁹ und Itemschwierigkeit¹⁰ hin untersucht werden, um sie gegebenenfalls zu verbessern. Mittels einer Konfirmatorischen Faktorenanalyse mit Maximum-Likelihood-Methode wurde die Modellpassung des Modells mit 18 Items als Indikatoren des Faktors *Regionale Bindung* überprüft. Es wurde zur Durchführung eine Teilstichprobe der Panel-Befragten des Jahres 2020 herangezogen, die alle 18 Items der Skala Regionale Bindung beantwortet hatten (n = 593; Alter: 12,9 ± 1,9 Jahre; 54 % männlich; 45,5 % weiblich; 0,5 % divers; 339 aus der Unterstufe, 254 aus der Mittelstufe). Kollinearität lag nicht vor, da keine zwei Items höher als ,85 korrelierten. Das Ausgangsmodell mit allen 18 Items erreichte allerdings keine akzeptable Modellpassung ($X^2 = 1380,62$; $df = 135$; $p < ,001$). Daher sollten in einem weiteren Schritt alle Items mit unzureichenden standardisierten Ladungsgewichten ($\lambda < ,4$) aus dem Itemsatz entfernt werden. Dies traf auf drei Items zu (V111a, V174a, V193a; siehe Markierungen in Tab. 1).

Tab. 1: Itemübersicht der Skala Regionale Bindung

Gesamtskala Regionale Bindung ($\alpha = ,91$)									
Item	Itemtext	M	SD	ν	ω	W	P_i	$r_{i(k)}$	
V170a	Ich finde die Gegend hier lebenswert. (Attraktivität)	3,89 (1–5)	1,07	-,96	,34	,84*	73	,71	
V171a	Meiner Meinung nach entwickelt sich die Gegend hier positiv. (Entwicklung der Region)	3,47 (1–5)	1,18	-,47	-,68	,90*	62	,51	
V110a	Ich kann mir vorstellen, später hier in der Umgebung zu arbeiten und zu leben. (Bleibperspektive)	3,31 (1–5)	1,37	-,32	-1,22	,87*	58	,75	
V111a	Ich bin gut informiert über die beruflichen Möglichkeiten hier in der Umgebung. (Informiertheit)	3,14 (1–5)	1,26	-,16	-1,12	,90*	54	,33	

8 Die Prüfung der Kollinearität der Items stellt eine weitere Voraussetzung der KFA bei ML-Methode dar, da sehr hoch miteinander korrelierende Items zu Schätzproblemen führen können. Items, die sehr hoch ($r > ,85$) korrelieren, sollten nicht in die Berechnung einer KFA miteingehen (Bühner 2006, S. 262).

9 Die Berechnung der Schiefe, der Kurtosis (Exzess) und der Teststatistik von Shapiro/Wilk (W) sowie deren Signifikanzniveau erlaubt eine Beurteilung, ob eine Normalverteilung der Itemwerte vorliegt.

10 Der für jedes Item errechnete Schwierigkeitsindex P_i ist als arithmetischer Mittelwert der Antworten auf diesem Item zu verstehen und weist einen Wertebereich von 0 bis 100 auf. Grundsätzlich sind Items mittlerer Schwierigkeit ($P_i \approx 50$) anzustreben, da diese am besten zwischen verschiedenen Merkmalsausprägungen zu differenzieren vermögen. Döring und Bortz (2016, S. 477) legen einen Ausschluss von Items mit Schwierigkeiten von $P_i < 20$ und $P_i > 80$ nahe.

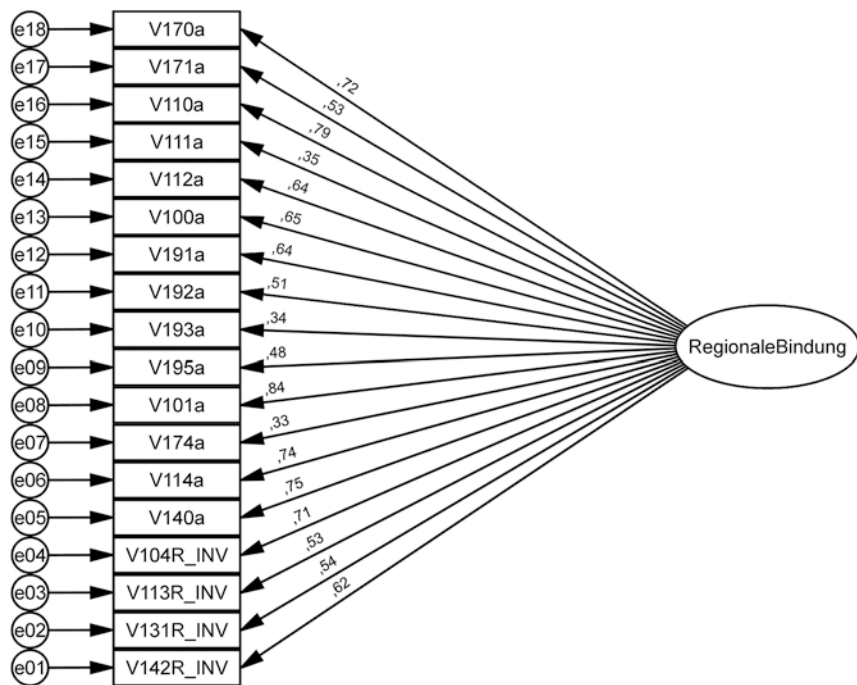
Gesamtskala Regionale Bindung ($\alpha = ,91$)

Item	Itemtext	M	SD	ν	ω	W	P_i	$r_{tt(t)}$
V112a	<i>Ich sehe hier eine berufliche Perspektive für mich. (Konkrete Perspektive)</i>	2,90 (1–5)	1,33	,08	-1,22	,90*	48	,61
V100a	<i>Ich lebe gern in meinem Wohnort. (Verbundenheit)</i>	4,27 (1–5)	1,10	-1,58	1,61	,69*	82	,62
V191a	<i>Ich fühle mich hier zuhause. (Zuhause)</i>	4,10 (1–5)	1,17	-1,26	,60	,77*	78	,62
V192a	<i>Die Umgebung hier ist mir gut vertraut. (Vertrautheit)</i>	4,32 (1–5)	,93	-1,68	2,75	,71*	83	,50
V193a	<i>Ich interessiere mich für Geschichte und Kultur in dieser Region (Regionales Interesse)</i>	2,51 (1–5)	1,25	,40	-1,00	,88*	38	,35
V195a	<i>Ich würde gern mehr über die Region hier erfahren. (mehr regionales Interesse)</i>	2,54 (1–5)	1,26	,40	-,95	,89*	39	,48
V101a	<i>Ich möchte später nach meiner Schulzeit gern hier in der Umgebung bleiben. (Bleibewunsch)</i>	3,16 (1–5)	1,48	-,16	-1,44	,86*	54	,78
V174a	<i>Es gibt hier Menschen, mit denen ich gern zusammen bin. (Soziales Wohlbefinden)</i>	4,49 (1–5)	,86	-2,23	5,44	,65*	87	,32
V114a	<i>Es lohnt sich, hier zu bleiben, auch wenn man vielleicht weniger Geld verdient. (Kosten-Nutzen-Abwägung)</i>	3,10 (1–5)	1,34	-,12	-1,20	,89*	53	,71
V140a	<i>Es würde mir schwerfallen, von hier wegzugehen. (Veränderungsszenario)</i>	3,37 (1–5)	1,39	-,41	-1,16	,85*	59	,71
V104R_ INV	<i>Ich kann mir vorstellen, nach der Schulzeit wegzuziehen. (invertiert im Sinne der Gesamtskala, Ortswechsel)</i>	2,60 (1–5)	1,43	,49	-1,15	,86*	40	,66
V113R_ INV	<i>Nur in der Ferne kann man sein Glück machen. (invertiert im Sinne der Gesamtskala, Abwanderungsdruck)</i>	3,31 (1–5)	1,25	-,23	-,98	,90*	58	,49
V131R_ INV	<i>Es ist in Ordnung für mich, wenn ich später einmal weiter weg von meiner Familie wohne. (invertiert im Sinne der Gesamtskala, Ferne zur Familie)</i>	3,15 (1–5)	1,35	-,05	-1,33	,88*	54	,51
V142R_ INV	<i>Mir gefällt die Idee, an einem anderen Ort noch einmal ganz neu anzufangen. (invertiert im Sinne der Gesamtskala, Neuanfang)</i>	3,00 (1–5)	1,42	,10	-1,36	,87*	50	,57

Anmerkungen: $n = 1.343 - 1.750$ (für Itemkennwerte), $n = 593$ (für Cronbachs α), nach dem Mittelwert ist der Wertebereich der Antworten auf der Antwortskala von minimal 1 bis maximal 5 in Klammern angegeben. Alle angegebenen Werte sind auf die zweite Nachkommastelle, die Werte der Itemschwierigkeit (P_i) sind auf die ganze Zahl gerundet. ν = Schiefe, ω = Kurtosis, W = Teststatistik Shapiro-Wilk (Normalverteilung), * $p < ,001$.

Die Schätzung des so auf 15 Items modifizierten Modells ergab erneut noch keine akzeptable Modellpassung ($X^2 = 910,03$; $df = 77$; $p < ,001$), sodass überdacht werden muss, ob die Items tatsächlich von einem gleichen latenten Konstrukt *Regionaler Bindung* beeinflusst werden: Es beinhaltet sehr vielfältige Aspekte, die einer homogenen Skala entgegenzustehen scheinen. Festzustellen ist jedoch zugleich, dass sich die übrigen Kennwerte der modifizierten Skala von 15 Items in einer klassischen Reliabilitätsanalyse (Konsistenzanalyse, Trennschärfeanalyse) sowie einer Itemanalyse (Itemschwierigkeit, Schiefe, Kurtosis) durchaus als akzeptabel im Sinne gängiger Konventionen herausstellen (siehe Tab. 1, Itemübersicht der Skala Regionale Bindung). Dazu wurde die Gesamtstichprobe aller Fälle herangezogen, die das jeweilige Item beantwortet haben. Die interne Konsistenz (Cronbachs α) sowie die Trennschärpen erreichen dabei akzeptable Werte oberhalb der Grenzen gängiger Konventionen. Die Ausgangsskala (siehe Abb. 3, Ausgangsmodell der Skala Regionale Bindung) erreichte eine gute interne Konsistenz: Cronbachs $\alpha = ,91$. Die auf 15 Items reduzierte Skala¹¹ (siehe Abb. 4) ein Cronbachs $\alpha = ,92$.

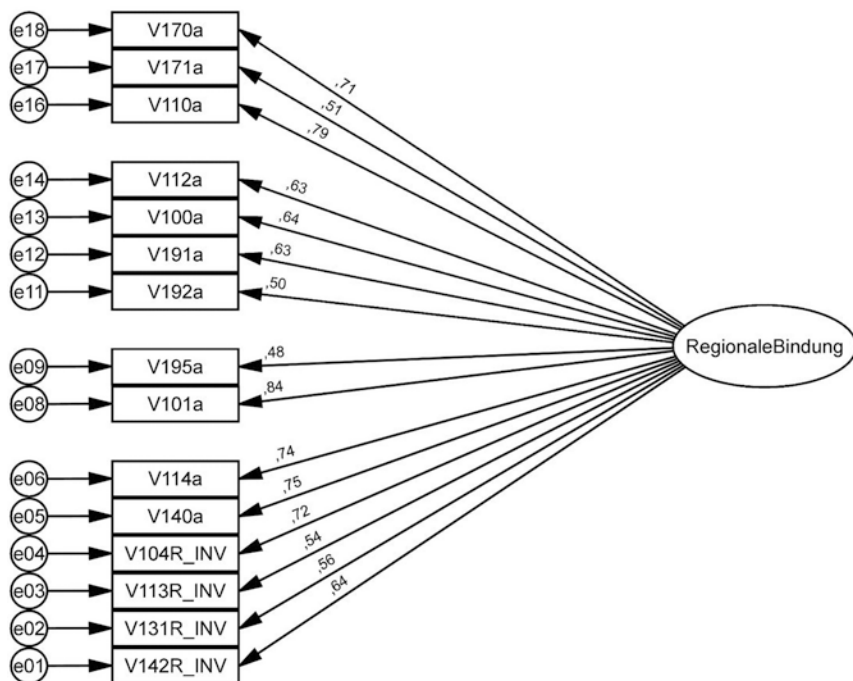
Abb. 3: Ausgangsmodell der Skala Regionale Bindung



11 Der Ausschluss der Items V111a, V174a und V193a erscheint auch anhand der weiteren analytischen Methoden gerechtfertigt: Alle drei Items erreichen keine akzeptable Trennschärfe $r_{i(i-1)} > ,4$. V174a verletzt zudem die Konventionen akzeptabler Schiefe und Itemschwierigkeit. Darüber hinaus erscheint der Informationswert von Item 100a und 192a fraglich, da auch diese Items eine Schwierigkeit von $P_i > 80$ aufweisen, also vom überwiegenden Teil der

Abbildung 3 zeigt das Ausgangsmodell. Die oval eingefasste Variable stellt den übergeordneten Faktor der *Regionalen Bindung* dar, der im theoretischen Modell auf den einzelnen Indikatoren, d. h. den rechteckig eingefassten einzelnen Items *lädt*, diese also unterschiedlich stark beeinflusst. Diese Beeinflussungswirkung ist durch die Pfeile gekennzeichnet, die vom Faktor auf den Indikator ausgehen. Die standardisierte Faktorladung, die von 0 bis 1 variieren kann, ist jeweils über dem Pfeil abgetragen. Wie aus Abbildung 3, Ausgangsmodell der Skala Regionale Bindung, hervorgeht, lädt der Faktor auf den einzelnen Indikatoren in einem Wertebereich von $\lambda_{V174a} = ,33$ bis $\lambda_{V101a} = ,84$. Item V101a repräsentiert den Faktor *Regionale Bindung* dabei im Ausgangsmodell am besten, Item V174a am schlechtesten.

Abb. 4: Modifiziertes Modell der Skala Regionale Bildung



Im modifizierten Modell wurden alle Items als Indikatoren des Faktors *Regionale Bindung* ausgeschlossen, deren standardisierte Faktorladung $\lambda < ,4$ ausfiel. Somit repräsentiert im modifizierten Modell weiterhin Item V101a den Faktor am

Befragten zustimmend beantwortet werden. Diese beiden Items wurden jedoch in der Skala belassen, da nur ihre Schwierigkeit kritisch erschien, sie aber über akzeptable Faktorladungen oberhalb $\lambda = ,4$ verfügen ($\lambda_{V100a} = ,64$; $\lambda_{V192a} = ,50$; siehe Abb. 4).

besten, Item V195a mit $\lambda_{V195a} = ,46$ am schlechtesten (siehe Abb. 4, Modifiziertes Modell der Skala Regionale Bildung).

Ausgehend von den Ergebnissen der Testverfahren scheint das modifizierte Instrument zwar kein einheitliches theoretisches Gesamtkonstrukt abzubilden, sein Einsatz wäre jedoch hinsichtlich der Reliabilitätsanalyse, der Itemanalyse, der Trennschärfe und der inneren Konsistenz der Skala akzeptabel und geeignet. Allerdings wird angestrebt, noch entsprechende Anpassungen vorzunehmen, um eine optimale Passung zu erreichen, die den Konventionen einer akzeptablen Modellgüte entspricht.

4. Ausblick auf den weiteren Forschungsprozess

Angesichts der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs und des erschwerten Zugangs zum Forschungsfeld ist es von hoher Wichtigkeit, weitere Angebote und Kurse mit einem regionalen Kontext zu identifizieren, um sie in den Erhebungsprozess einschließen zu können. Ein relevanter Aspekt könnte zudem sein, inwiefern sich die veränderten Rahmenbedingungen des Schulbetriebs auch auf die Ausgestaltung der Kurse selbst auswirken bzw. welche Folgen der zwischenzeitliche Ausfall vieler Aktivitäten mit regionalem Bezug hat.

Für den Auswertungsprozess wird zusätzlich von Bedeutung sein, die potenzielle Bindungswirkung unter den Angebotsteilnehmenden auch daraufhin zu analysieren, bei welchen Schüler*innen sich welche unterschiedlichen Befunde ergeben. Wertet man das Antwortverhalten in der bisherigen Panelbefragung deskriptiv aus, treten bereits wichtige Fragestellungen für künftige Analysen zutage. Das Antwortverhalten auf die Variable *Bleibewunsch* (Item 101a), die den Faktor *Regionale Bindung* mit dem höchsten Ladungsgewicht laut Faktorenanalyse am besten repräsentiert, kann deshalb bedeutsame Anhaltspunkte für den weiteren Prozess bereitstellen. Von den 1.751 Schüler*innen aus der Panelstichprobe des Jahres 2020 der sieben Schulen¹² liegen zu diesem Bleibewunsch-Item 1.402 gültige Antworten aus den fünf Schulen mit ländlichem Umfeld vor.

Aus dem Datensatz geht beispielsweise hervor, dass 43,6 % der weiblichen Befragten einen Bleibewunsch hegen und 52,5 % der männlichen Befragten. Dieser Zwischenbefund spiegelt ähnliche Ergebnisse wider wie vorhergehende Studien

12 Erhebungszeitraum: 09-12/2020. Schulform: 422 Gymnasiast*innen, 1.329 an Regionalen Schulen. Geschlecht: 810 männlich, 890 weiblich, 17 divers, 34 k. A. Jahrgänge: 5 (n = 365), 6 (n = 346), 7 (n = 272), 8 (n = 233), 9 (n = 260), 10 (n = 193), 11 (n = 45) und 12 (n = 37). Eine familiäre Migrationsgeschichte wurde über die Frage nach den im Privathaushalt gesprochenen Sprachen erhoben: Demnach gaben 85,6 % an, dass zuhause ausschließlich Deutsch gesprochen werde (n = 1.468); weitere 12,9 % berichten von Deutsch und einer weiteren Sprache (n = 222) und bei 1,5 % der Antwortenden wird zuhause gar kein Deutsch gesprochen (n = 25); k. A.: n = 36.

zu geschlechtsspezifischen Abwanderungsunterschieden (vgl. Kröhnert 2009) – insbesondere die weiblichen Jugendlichen stehen aufgrund ihrer höheren statistischen Abwanderungsbereitschaft aus ländlichen Räumen seitens Politik, Wirtschaft und Wissenschaft im Blickfeld. In den Studien wird dabei hauptsächlich auf die besseren Berufs- und Bildungsmöglichkeiten in städtischen Zentren verwiesen sowie auf gut erreichbare Arbeitsplätze, eine bessere Wohn- und Versorgungslage oder das reichhaltigere Freizeitangebot (vgl. Weber/Fischer 2010, S. 73 ff.), was junge Frauen stärker gewichten. Vor dem Hintergrund welcher Bindungsüberlegungen die konkreten geschlechterdifferenzierten Abwägungsentscheidungen getroffen werden, könnte eine aufschlussreiche Frage sein, um jenseits der klassischen Push-and-Pull-Faktoren zu ergründen, welche Haltefaktoren wirksam sind und wie sie gewichtet werden.

Die familiäre Herkunft scheint ebenfalls eine bemerkenswerte Rolle zu spielen: Heranwachsende aus Familien, in denen zuhause ausschließlich Deutsch gesprochen wird, äußern zu 49,9 % einen Bleibewunsch; Kinder aus mehrsprachigen Familien geben dies zu 35,3 % an; Kinder, bei denen zuhause gar kein Deutsch gesprochen wird, äußern zu 18,2 % einen Bleibewunsch. Insbesondere eine differenzierte Auswertung hinsichtlich dieses familiären Hintergrunds könnte informative Einblicke zu Bleibeperspektiven, aber auch zu Abwanderungsverpflichtungen ermöglichen, mit denen sich Heranwachsende aus Familien mit Migrationsgeschichten gegenwärtig auseinandersetzen. In der regionalwissenschaftlichen Forschung wird diese Gruppe als ein wichtiger Faktor der Entwicklung ländlicher Räume angesehen, etwa bei der Abschwächung von Bevölkerungsverlusten (vgl. Leibert 2020) oder der Behebung des Fachkräftemangels (vgl. Schäfer/Henn 2020). Demgegenüber wird im pädagogischen Diskurs stärker diskutiert, dass an ländlichen Schulen mit geringer Vielfalt wichtige „Begegnungsmöglichkeiten und Differenzenerfahrungen [fehlen], die Heterogenität als gewöhnlichen gesellschaftlichen Zustand erleben lassen“ (Retzar 2015, S. 35).

Es bleibt außerdem abzuwarten, ob kulturelle Aktivitäten, die auf eine regionale Bindung der Jugendlichen abzielen, eher auf Bleibestrategien zur Verringerung einer Abwanderungstendenz oder möglicherweise eher auf die Beförderung einer späteren Rückwanderung gerichtet sind (vgl. Stockdale 2006, S. 355). Insbesondere in Regionen, in denen die Zahl an Ausbildungsplätzen niedrig, Bildungsstätten und Arbeitgeber weit entfernt sowie erzielbare Einkommen gering sind, wird ländliche Kulturarbeit möglicherweise eher daraufhin orientiert sein, dass sie „dazu einlädt, irgendwann mit Wissen, Erfahrungen und neuen Impulsen in diese oder andere ländliche Räume zurückzukehren und dort gesellschaftsgestaltend aktiv zu werden“ (Kegler 2020, S. 141). Die Verwicklung Heranwachsender in das lokale kulturelle Geschehen wäre in diesem Sinne als der Versuch der Akteur*innen vor Ort aufzufassen, Kultur als eine „Anstifterin zu Selbstermächtigung“ (Kranixfeld 2020, S. 13) zu begreifen, die

Lebensperspektiven aufzeigen und Interesse am Leben auf dem Land wecken will. Ob solch eine Wirkungserwartung an kulturelle Bildung gerechtfertigt sein könnte, möchte diese Studie ergründen.

Literatur

- Ackermann, Heike/Retzar, Michael/Mützlitz, Sigrun/Kammler, Christian (2015): KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS.
- Albrecht, Peter-Georg (2005): „Besser weggehen“ – Abwanderungsdruck und Jugendraumbesitz von Jugendcliquen. In: Diemel, Christiane (Hrsg.): Abwanderung, Geburtenrückgang und regionale Entwicklung. Ursachen und Folgen des Bevölkerungsrückgangs in Ostdeutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–270.
- Anders, Kenneth (2018): Sich bewegen, indem man am Ort bleibt. Über das Verhältnis zwischen den Institutionen der kulturellen Bildung und den Schulen ihrer Region. In: LISUM/Rogg, Ursula/Schümann, Claudia (Hrsg.): 3KulturSchulen. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt „Erproben, Vernetzen, Verankern – Kulturelle Bildung an Schulen in die Fläche“. Brandenburg 2014–2017. Ludwigsfelde-Stuveshof: LISUM, S. 40–45.
- Bamford, Anne (2006/2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Beetz, Stephan (2009): Analysen zum Entscheidungsprozess Jugendlicher zwischen „Gehen und Bleiben“. Die Relevanz kollektiver Orientierungen bei Migrationsentscheidungen ostdeutscher Jugendlicher. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (Hrsg.): Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und politische Gegenstrategien. Weinheim und München: Juventa, S. 135–151.
- Besozzi, Claudio/Zehnpfennig, Helmut (1976): Methodologische Probleme der Index-Bildung. In: von Koolwijk, Jürgen/Wieken-Mayser, Maria (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung 5 – Testen und Messen. München: Oldenbourg, S. 9–55.
- Bühner, Markus (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson.
- Christmann, Gabriela (2008): Statement „Identität und Raum“. www.irs-net.de/download/aktuelles/RG26_Christmann.pdf (Abfrage: 28.01.2016).
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Heidelberg: Springer.
- Egelund, Niels/Lautsten, Helen (2006): School Closure: What are the consequences for the local society. In: Scandinavian Journal of Educational Research 50, H. 4, S. 429–439.
- Faulde, Joachim/Grünhäuser, Florian/Schulte-Döinghaus, Sarah (2020): Jugendarbeit in ländlichen Regionen. Regionalentwicklung als Chance für ein neues Profil. Weinheim: Beltz.
- Felfe, Jörg/Six, Bernd/Schmook, Renate/Knorz, Corina (2014): Commitment Organisation, Beruf und Beschäftigungsform (COBB). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. zis.gesis.org/pdfFiles/Dokumentation/Felfe+%20COBB.pdf (Abfrage: 10.07.2019).
- Haug, Sonja (2000): Klassische und neuere Theorien der Migration. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Kann, Caroline (2017): Schulschließungen und Umbau von Schulstandorten. Steuerungsansätze bei sinkenden Schülerzahlen und die Rolle der Privatschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kegler, Beate (2020): Ländliche Kulturarbeit als Bindefaktor für Jugendliche an die Region. In: Faulde, Joachim/Grünhäuser, Florian/Schulte-Döinghaus, Sarah (Hrsg.): Jugendarbeit in ländlichen Regionen. Regionalentwicklung als Chance für ein neues Profil. Weinheim: Beltz. S. 133–142.
- Kirstein, Kim/Bandranaike, Suniti (2004): Rural youth drain: attitudes, behaviours and perceptions. Canberra: Australian Population Association.
- Kranixfeld, Micha (2020): Aus der Fläche agieren. In: kubi – Magazin für Kulturelle Bildung 14, H. 18, S. 11–13.
- Krebs, Dagmar/Menold, Natalja (2019): Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 489–504.

- Kröhnert, Steffen (2009): Analysen zur geschlechtsspezifisch geprägten Abwanderung Jugendlicher. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (Hrsg.): Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und politische Gegenstrategien. Weinheim und München: Juventa, S. 91–110.
- Kromey, Helmut (2009): Empirische Sozialforschung. Stuttgart: Lucius+Lucius.
- Langenfeld, Thomas/Twiehaus, Simone (2018): Qualifizierungsangebote im Schulentwicklungsprogramm „KulturSchule Hessen“. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele. Weinheim: Beltz, S. 334–346.
- Latcheva, Rossalina/Davidov, Eldad (2019): Skalen und Indizes. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 2. Wiesbaden: Springer VS, S. 893–905.
- Lee, Everett S. (1972): Eine Theorie der Wanderung. In: Széll, György (Hrsg.): Regionale Mobilität. München: Nymphenburger Verlagshandlung, S. 198–203.
- Leibert, Tim (2020): Wanderungen und Regionalentwicklung. Ostdeutschland vor der Trendwende? In: Becker, Sören/Naumann, Matthias (Hrsg.): Regionalentwicklung in Ostdeutschland. Dynamiken, Perspektiven und der Beitrag der Humangeographie. Berlin: Springer, S. 199–210.
- Meyer, Frank/Miggebrink, Judith (2015): Subjektivität und Kausalität in der Migration(sforschung). Annäherungen an Rationalisierungen von Migrationsentscheidungen in schrumpfenden Regionen. In: Raumforschung und Raumordnung 73, H. 1, S. 17–30.
- Meyer, Frank/Miggebrink, Judith/Schwarzenberg, Tom (2016): Reflecting on the margins. Socio-spatial stigmatisation among adolescents in a peripheralised region. In: Comparative Population Studies 41, H. 3–4, S. 285–320.
- Nunnally, Jum C./Bernstein, Ira H. (1994): Psychometric theory. New York: McGraw-Hill.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2015): Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung: Möglich, umstritten, vergeblich, nötig? www.kubi-online.de/artikel/wirkungsnachweise-kulturellen-bildung-moeglich-umstritten-vergeblich-noetig (Abfrage: 07.04.2021).
- Retzar, Michael (2015): Schulentwicklung im ländlichen Raum. In: SCHULBAU 3, H. 1, S. 34–37.
- Retzar, Michael (2017): Fortbildung und kulturelle Schulentwicklung. Empirische Befunde aus dem Landesprogramm KulturSchule Hessen. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld: transcript, S. 263–272.
- Retzar, Michael (2019): Regionale Bindung durch Kulturelle Bildung. In: OPUS 74, H. 4, S. 67–68.
- Retzar, Michael (2020): Abbau von sozialen und regionalen Bildungsnachteilen durch Kulturelle Bildung. Teilhabestrategien von Schulen mit kulturellem Schulprofil. In: Brenne, Andreas/Brönnecke, Katharina/Roßkopf, Claudia (Hrsg.): Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung. München: kopaed, S. 113–123.
- Rittelmeyer, Christian (2017): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.
- Rolfes, Manfred/Mohring, Katharina (2009): Diskursanalysen zur Abwanderung ostdeutscher Jugendlicher. Einige Überlegungen zum Diskurs über die Abwanderung aus Brandenburg. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (Hrsg.): Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und politische Gegenstrategien. Weinheim und München: Juventa, S. 69–90.
- Schäfer, Susann/Henn, Sebastian (2020): Internationale Fachkräfte auf dem ostdeutschen Arbeitsmarkt. Ein Beitrag zur Minderung des Fachkräftemangels? In: Becker, Sören/Naumann, Matthias (Hrsg.): Regionalentwicklung in Ostdeutschland. Dynamiken, Perspektiven und der Beitrag der Humangeographie. Berlin: Springer, S. 137–147.
- Schametat, Jan/Schenk, Sascha/Engel, Alexandra (2017): Was sie hält. Regionale Bindung von Jugendlichen im ländlichen Raum. Weinheim: Beltz.
- Schorn, Brigitte/Wolf, Birgit (2018): Chancen für junge Menschen: Kulturelle Bildung zwischen Schule und Verein. Daheim und Welt. www.kubi-online.de/artikel/chancen-junge-menschen-kulturelle-bildung-zwischen-schule-verein-daheim-welt (Abfrage: 13.01.2019).
- Schubarth, Wilfried (2007): Bildung im ländlichen Raum. Probleme und Perspektiven des demographischen Wandels. In: Beetz, Stephan (Hrsg.): Zukunft der Infrastrukturen in ländlichen Räumen. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, S. 61–67.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (2009): Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und politische Gegenstrategien. Weinheim und München: Juventa.

- Schulz, Erika (1993): Bevölkerungsrückgang und Infrastrukturleistungen im ländlichen Raum Mecklenburg-Vorpommerns. DIW Discussion Papers 84. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2020): Wanderungen in Mecklenburg-Vorpommern 2019. Kennziffer A313J 2019 00. Schwerin: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern.
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2021): Natürliche Bevölkerungsbewegung in Mecklenburg-Vorpommern 2019 (endgültige Ergebnisse). Kennziffer A213J 2019 00. Schwerin: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern.
- Stein, Margit (2013): Jugend in ländlichen Räumen. Die Landjugendstudie 2010. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stockdale, Aileen (2006): Migration: Pre-requisite for rural economic regeneration? In: *Journal of Rural Studies* 22, H. 3, S. 354–366.
- Walde, Anne (2019): Schulpolitik in Städten mit Schülerrückgang. Eine Governance-Analyse am Beispiel von Leipzig und Timișoara. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, Gerlind/Fischer, Tatjana (2010): Gehen oder Bleiben? Die Motive des Wanderungs- und Bleibeverhaltens junger Frauen im ländlichen Raum der Steiermark und die daraus resultierenden Handlungsoptionen im Rahmen der Lokalen Agenda 21-Prozesse. Wien: Institut für Raumplanung und Ländliche Neuordnung.
- Wochnik, Markus (2014a): Aufbruch in dieselbe Welt. Bleibestrategien von Jugendlichen im ländlichen Raum. Marburg: Tectum.
- Wochnik, Markus (2014b): Jugendliche im ländlichen Raum – Heimatbezug und Berufswahl. In: BLBS Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (Hrsg.): *Die berufsbildende Schule* 66, H. 6, S. 215–218.

Regionalmarketing – zwischen regionaler Identität, Regionalbewusstsein und Regionalimage

Maren Irmer, Fiarra Pudritzki und Steffen Kolb

1. Einleitung

Heimat und regionale Identität sind Themen, die in öffentlichen wie in wissenschaftlichen Diskussionen kontrovers behandelt werden (Kühne 2011). Regionales wird dabei in den Geistes- und Sozialwissenschaften in verschiedenen Disziplinen erforscht: Politikwissenschaftlich ist z. B. Regional Governance (z. B. Diller 2016) ein Thema, wirtschaftsgeografisch wird gar von „*der* Regionalforschung“ (Danielzyk 1998, Hervorh. d. Verf.) gesprochen. Auch in den Wirtschaftswissenschaften ist beispielsweise der regionale Umgang mit Innovationen ein breit erforschter Bereich (z. B. Gössling/Rutten 2007).

Insbesondere der Begriff *Heimat* (aber auch Region, regional usw.) erlaubt dabei eine „schillernde Vielfalt“ (Weichhart 2019, S. 55) an Interpretationsmöglichkeiten. Diese werden für verschiedenste politische aber auch für Marketingkonzepte verwendet, wie sich z. B. am Lebensmitteleinzelhandel zeigen lässt: In Österreich wird im Marketing flächendeckend *Heimat* „als Schlüsselreiz“ (Weichhart 2019, S. 55) verwendet, in Deutschland setzten z. B. die Rewe-Märkte auf den Slogan „Frisch aus deiner Region“ (REWE Markt GmbH 2021). Weichhart (2019, S. 55) identifiziert damit einen „Trend zum Beständigen und zum ‚Eigenen‘“ und die Positionierung von Heimat als Gegenentwurf zur Unsicherheit transportierenden Globalisierung (Weichhart 2019, S. 54 ff.). Gründe werden darin gesehen, dass „[i]n der komplexer werdenden Welt der Postmoderne mit ihren globalen Bezügen [...] die Sehnsucht nach dem Vertrauten an Bedeutung“ (Kühne 2018, S. 271) gewinnt. Regionale Entitäten wie Städte und Gemeinden sind u. a. aufgrund des demografischen Wandels und der Digitalisierung mit wachsenden Herausforderungen konfrontiert (Zerres 2019, S. 3). Das Regionalmarketing, welches auf die Steigerung der Attraktivität für die internen sowie externen Zielgruppen abzielt und dementsprechend regionale Identität und Image stärken soll, gewinnt daher auch praktisch an Relevanz (Göttlicher 2011, S. 16).

Eine Integration der Erkenntnisse oder auch nur der Sichtweisen und theoretischen Herangehensweisen verschiedener Disziplinen erfolgt allerdings zu selten (auch als Gegenbeispiel: Morgan 1997). Im Rahmen des Teilprojekts *Kulturelle Bildung und das öffentliche Bild von ländlichen Räumen* als Bestandteil

des Verbundprojekts¹ *Kulturelle Bildung und ländliche Entwicklung (KUBILARI)*, wird in theoretischer Hinsicht eine solche Integration vorgenommen: In diesem Beitrag werden die Erkenntnisse aus Untersuchungen zur raumbezogenen Identität und Regional- oder Heimatbewusstsein mit den Ansätzen zum regionalen Marketing verknüpft, da sich deren Herangehensweisen an Identität und Bewusstsein sowie an Selbstbild und Fremdbild oder Image zwar ähneln, aber nicht gleichen.

Das genannte KUBILARI-Teilprojekt befasst sich u.a. mit der Berichterstattung über die bzw. der öffentlichen Wahrnehmung der südostsächsische(n) Gemeinde Neusalza-Spremberg. In einer umfassenden empirischen Studie werden die theoretischen Überlegungen des nachfolgenden Beitrags herangezogen, um aus den Ergebnissen sinnvolle Schlüsse ziehen zu können, ob verstärkte kulturelle Bildungsangebote zu einer Veränderung der öffentlichen (in Form der in Zeitungen veröffentlichten) Wahrnehmung führen können. Herausgearbeitet wird nämlich, ob sich die Berichterstattung über den Ort und die Region durch eine Change-Strategie mit Kulturoffensive und kommunikativer Umsetzung: „Stadt im Dorf. Überraschend anders.“ (Stadtverwaltung Neusalza-Spremberg 2021) im Laufe der Zeit weg von Natur und Wandern, Traditionen und den regionalen Umgebendhäusern gewandelt hat (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020).

In der hier vorgeschlagenen Kombination der beiden Ansätze *raumbezogene Identität* und *regionales Marketing* lässt sich die Entwicklung regionaler Images und regionalen Bewusstseins deutlich besser beschreiben, als bisherige Ansätze das erlauben. Dazu werden im folgenden Unterkapitel zunächst die Begriffe der regionalen Identität und des regionalen Bewusstseins aus Sicht der *Regionalforschung* hergeleitet und diskutiert. Der dritte Teil dieses Beitrags befasst sich dann mit den Begrifflichkeiten des Regionalmarketings aus Sicht der Betriebswirtschaftslehre bzw. der integrierten Markenführung. Unterkapitel 4 entwickelt als Integrationsversuch eine gemeinsame schematische Darstellung, in die sowohl verschiedene Entwicklungsrichtungen des bzw. -einflüsse auf das regionale Bild einfließen als auch unterschiedliche Anspruchsgruppen, die im Regionalmarketing unterschieden werden (sollten). Nach einer kurzen Zusammenfassung bietet das fünfte Unterkapitel einen Ausblick auf die Zukunft unseres bis 2022 laufenden Projektes und stellt die Bezüge zur dort analysierten veröffentlichten Wahrnehmung einer sächsischen Region her.

1 Thema von KUBILARI-Teilprojekt I ist: „Der Beitrag kultureller Bildung für gesellschaftliche Umbrüche und regionale Identitäten in ländlichen Gesellschaften“. Vgl. in diesem Band der Beitrag des Teilprojektes I von Stephan Beetz und Ulf Jacob.

2. Regionale Identität aus Sicht der Regionalforschung

Für das Konzept regionaler Identität existieren unterschiedliche Auffassungen, Definitionen und regelrechte „Begriffsverwirrungen“ (Werthmüller 1995, S. 35). Verstärkt wird dies dadurch, dass es sich bei *regionaler Identität* um einen zusammengesetzten Begriff handelt und für die beiden einzelnen Begriffe *Region* und *Identität* in der Literatur oft weitere Bezeichnungen wie *Ort*, *Landschaft*, *Kommune* und *Heimat* auf der einen Seite sowie *Bewusstsein* oder *Gefühl* auf der anderen synonym verwendet werden. So kommt es, dass in den Sozialwissenschaften neben regionaler Identität verwandte Ansätze, wie beispielsweise *raumbezogene Identität*, *kommunale Identität*, *Ortsidentität*, *räumliche Identität* oder *landscape identity* entwickelt wurden (vgl. z.B. Blotevogel et al. 1989, S. 68; Breyer-Mayländer 2019; Korpela 1989; Seidel 2016, S. 180; Stobbelaar/Pedroli 2011; Weichhart 1990; Werthmüller 1995).

In ihren Konzepten stimmen die genannten Begriffe im breiteren Kontext darin überein, dass sie ein Phänomen beschreiben, welches die Summe aller ortsbezogenen Einstellungen und Identifikationen umfasst (vgl. z.B. Blotevogel et al. 1989, S. 68; Breyer-Mayländer 2019; Korpela 1989; Seidel 2016, S. 180; Stobbelaar/Pedroli 2011; Weichhart 1990; Werthmüller 1995). Insbesondere im deutschsprachigen Raum hat sich aber der Begriff von regionaler Identität durchgesetzt und wird diesem Beitrag zugrunde gelegt (Kurka/Maier/Sedlacek 2007, S. 5; Kühne 2011, S. 292).

Im Zusammenhang mit regionaler Identität fällt in der Literatur ebenfalls der Begriff des „Regionalbewusstseins“ (Ivanišin 2006, S. 63; Werthmüller 1995, S. 60). Dabei handelt es sich um ein regionales Verbundenheitsgefühl oder nach Bornewasser und Wakenhut (1999, S. 48) um das „Wissen um die Eigenart [...] und um die Bedeutung der Zugehörigkeit“. Regionalbewusstsein kann so über ethnische, religiöse und/oder soziale Unterschiede hinweg bei den Bewohner*innen eine gemeinsame Geschichte und damit emotionale Bindung schaffen (vgl. Hülz/Kühne/Weber 2019, S. 79; Kneidinger 2013, S. 50). Regionalbewusstsein umfasst damit die Summe aller Erfahrungen (auch auf Basis von Erzählungen) auf kollektiver sowie individueller Ebene (vgl. Hülz/Kühne/Weber 2019, S. 79) und ist somit durch regionale Marketingmaßnahmen nicht leicht zu erreichen, wie in der Folge noch verdeutlicht wird.

Regionale Identität kennzeichnet naturräumliche, architektonische, geschichtliche und kulturelle Parameter, die wiederum das Regionalbewusstsein *von innen* rahmen bzw. formen und Ausgangspunkt für einen ortbezogenen Habitus sind (Hülz/Kühne/Weber 2019, S. 123; Seidel 2016, S. 180). So prägen auf der einen Seite beispielsweise die Bewohner*innen und Besucher*innen regionale Identität und werden auf der anderen Seite wiederum von dieser geprägt (Seidel 2016, S. 180 f.).

Regionale Identität beschreibt die Funktion der Region bzw. des Raumes für die innere soziale Struktur und schafft damit den Bezug zwischen einer Gruppe und ihrem Lebensraum (Hülz/Sondermann 2019, S. 78; Stotten 2019, S. 152). Der räumliche Bezugsrahmen, also die *Region* an sich, ist dabei nicht klar definiert. Eine Region bezeichnet grundsätzlich einen geografischen Raum², welcher anhand verschiedener Kriterien abgrenzbar ist (Scheuch 2003, S. 47). Dazu zählen beispielsweise politische, administrative oder wirtschaftliche Strukturen, natürliche Gegebenheiten, spezifische Funktionen, kulturhistorische Aspekte oder ökologische Aktivitäten (vgl. Seidel 2016, S. 55; Wiesner 2013, S. 18). Somit können Regionen auch über geografische Grenzen hinaus verbunden, unterschiedlich groß oder überlappend sein (vgl. Meyer 1999, S. 18; Wiesner 2013, S. 19).

Ebenso umfasst auch Identität nicht nur übereinstimmende Kriterien, Strukturen, Funktionen und nach Ipsen (1994, S. 236) einen „Prozess des ‚Sichselber-versichern[s]‘“, sondern bedeutet ebenfalls eine Abgrenzung in Bezug auf fremde Identifikationen (vgl. Ipsen 1994; Schönwald/Spellerberg/Weber 2018).

Regionale Identität wird damit ergänzend zu geografischen, wirtschaftlichen sowie politischen Faktoren um ein gesellschaftliches Konstrukt interessenbasierter Netzwerke erweitert (vgl. Ivanišin 2006). Innerhalb eines solchen Netzwerkes sind die Einwohner*innen einer Region auch Tragende der bestimmenden Attribute und partizipatorischen Kommunikation der regionalen Identität (vgl. Hülz/Sondermann 2019, S. 79; Ivanišin 2006; Seidel 2016, S. 181; Werthmüller 1995, S. 49).

Werthmüller (1995, S. 38 ff., 52) legt dem Identitätsbegriff (ohne direkten Bezug zur Region) vier zusammenfassende Kennzeichen zugrunde, die auf regionale Identitäten übertragen werden können:

1. *Wechselseitigkeit*, das Verhältnis zwischen der persönlichen Identifizierung mit einer Region und die öffentliche bzw. kollektive Identifikation von einer Region,
2. *Kontinuität*, die Beständigkeit eines stabilen Identitätskerns,
3. *Konsistenz*, die Übereinstimmung bestimmender Identitätsattribute und Einstellungen sowie
4. *Individualität*, die Einzigartigkeit und Abgrenzbarkeit der regionalen Identität.

Eng verknüpft mit regionaler Identität ist der Heimatbegriff (Hülz/Kühne/Weber 2019, S. 7; Kühne 2018, S. 271; Weichhart 2019, S. 63). Ebenso wie gesellschaftliche Netzwerke der Identität, sind auch Heimat bzw. das Heimatgefühl sozial konstruiert (Kühne 2011, S. 291; 2018, S. 271). In der Literatur häufig umgangssprachlich als Synonym für regionale Identität verwendet, definiert Weichart (2019, S. 63) Heimat als „ein Konzept der Alltags- und Lebenswelt, das

2 Dieser Ansatz wird hier nur kurz erwähnt. Im weiteren Text wird dieser nicht weiterverfolgt, weil ein anderes Regionsverständnis für die Zusammenführung mit Marketingansätzen fruchtbarer ist.

inhaltlich jene überaus komplexen Relationen und Interaktionszusammenhänge anspricht [...]“ Kühne (2018, S. 273) beschreibt Heimat „in räumlicher Hinsicht [als] ein Zugehörigkeitsgefühl zu einem bestimmten Raum [...]“. Vereinzelt wird Heimat auch als ein übergreifender Begriff für regionale Identität aufgefasst (Kühne 2011, S. 292).³

Der soziale Aspekt bildet die Grundlage für die Konstruktion von Heimat: Denn Heimat bezieht sich auf Personen, Heimat besitzt eine in- sowie exkludierende Funktion und Heimat unterstützt die sozialisatorische Vermittlung (vgl. Kühne/Spellerberg 2010; Kühne 2018; Zöllner 2015). Der Begriff kann sich nicht nur auf bestimmte Regionen beziehen, sondern als soziales Attribut ebenfalls auf Kulturkreisen, Sprachen, Weltanschauungen und Vergleichbarem beruhen. Heimat beschreibt das Verhältnis von einem Subjekt und externen Faktoren und ist damit ein wichtiger Teil von Interaktionen in gesellschaftlichen Prozessen und Dynamiken sowie Grundlage für die Bildung sozialer kollektiver und individueller Identitäten (Hülz/Sondermann 2019, S. 78; Stotten 2019, S. 151; Weichhart 2019, S. 54).

Wie beschrieben sind Bewohner*innen einer Region Identitätstragende und im Sinne partizipatorischer Kommunikation gleichermaßen Prägende und Geprägte von regionaler Identität (vgl. Hülz/Sondermann 2019, S. 79; Ivanišin 2006; Seidel 2016, S. 181; Werthmüller 1995, S. 49). Folglich ist es nicht überraschend, dass Einwohner*innen, die sich vermehrt mit einem Raum identifizieren, auch eine größere Bereitschaft tragen, sich in diesem zu engagieren. Eine höhere Partizipation trägt wiederum zur Unterstützung und Bildung einer starken Regionalidentität bei (Breyer-Mayländer 2019, S. 69 f.).

Zeitgleich mit schnellen aufeinanderfolgenden Veränderungen, Unsicherheiten und daraus resultierenden Verlusterfahrungen lässt sich auch ein steigendes Bedürfnis nach Heimat, Ortsbezug und Verbundenheit bei einer Mehrheit von Bewohner*innen beobachten. Identitätsstiftende Prozesse und regionale Identität gewinnen an Wert. In diesem Zusammenhang spielen, neben den räumlichen, insbesondere die kulturellen Landschaften eine Rolle (Gailing 2010, S. 49; Schramm/Liebers 2019, S. 259; Stotten 2019, S. 155). Kultur umfasst beispielsweise Traditionen, bestimmte Lebensweisen oder Dialekte und weist auch in regionaler Hinsicht eine identitätsstiftende Wirkung auf (Breyer-Mayländer 2019, S. 70; Gailing 2010, S. 49; Stotten 2019, S. 152).

Heimatkunde bzw. kulturlandschaftliche Identifikationsprozesse sind eine Form der Kulturvermittlung und im Kontext kultureller Bildung verortet (vgl. Cosgrove 1998). Regionale Identität und Heimat stehen im wechselseitigen Austausch und dienen ebenfalls als Bezugsrahmen für kulturelle Bildung.

3 Dieser nicht unumstrittenen Unterordnung regionaler Identität wird nicht weiter gefolgt. Aufgrund der Berührungspunkte zwischen Heimat und regionaler Identität wird ersterer Begriff dennoch kurz beleuchtet.

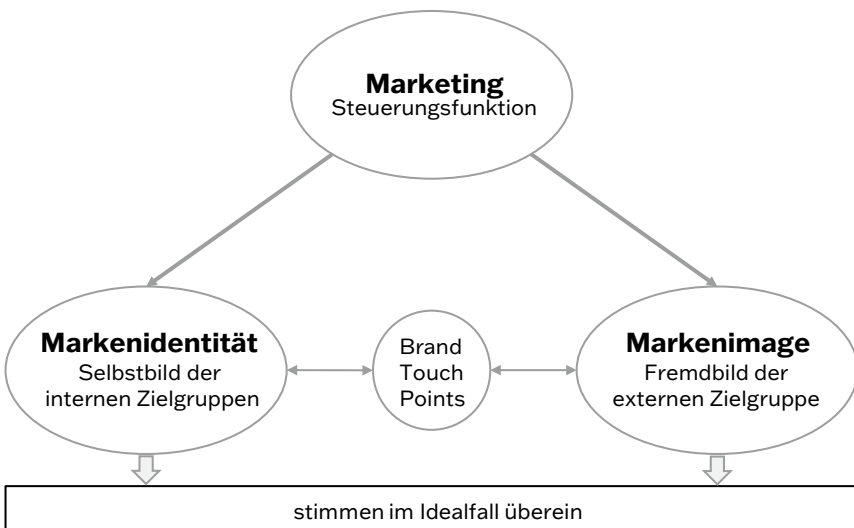
Anhand der vorangegangenen Erläuterungen zeigt sich, dass Begriffsdefinitionen rund um regionale Identität uneinig und die Abgrenzung zum Regionalbewusstsein unvollständig sind.

Die Regionalforschung versteht regionale Identität als gesellschaftliche Netzwerke, die als Summe aller raumbezogenen Strukturen, Aktivitäten und Identifikationen sowie im Sinne eines Heimatgefühls Halt und Verbundenheit vermitteln können. Eine Art zentrale Gestalt- oder Lenkbarkeit, wie sie Marketingansätze häufig verfolgen, lässt sich hier nicht erkennen, sodass die Erweiterung des Blickfelds um diese Ansätze nun folgt.

3. Regionalmarketing

Bezieht man nun Erkenntnisse aus dem Regionalmarketing mit ein, so wird schnell der Gestaltungswille und die andere Bedeutung von Selbst- und Fremdwahrnehmung deutlich (Gailing 2010, S. 49; Schramm/Liebers 2019, S. 261; Zerres 2019, S. 3), wie sie im betriebswirtschaftlichen Marketing verwendet wird (Meffert et al. 2019, S. 265 f.). An sogenannten *Brand Touch Points*, wie Geschäften, Online-Shops oder bei Beratungsgesprächen, treffen interne und externe Zielgruppen, also z.B. Mitarbeiter*innen und Kund*innen, aufeinander. Dabei soll die von Unternehmen definierte Markenidentität auf die externen Zielgruppen übertragen werden, sodass Markenidentität und Markenwahrnehmung bzw. -image übereinstimmen (Burmam et al. 2018, S. 13; Meffert et al. 2019, S. 266).

Abb. 1: Aufbau vom Regionalmarketing (in Anlehnung an: Burmann et al. 2018, S. 13 ff.)



Marketing als Theorie hat sich in den letzten Jahren weg von einer einseitigen ökonomischen Orientierung aus Unternehmensperspektive zu einem umfassenden Koordinations- und Steuerungsinstrument entwickelt (vgl. Meissner 1995, S. 21). Laut American Marketing Association bezeichnet man als *Marketing* demnach alle Aktivitäten und Prozesse, die im Sinne der unternehmerischen Wertschöpfung für die Kreation, Kommunikation und Distribution von Werten für Konsument*innen erforderlich werden (vgl. American Marketing Association 2017). Seit diesem Paradigmenwechsel wurden Marketingansätze vermehrt auf verschiedene Organisationsformen übertragen. Die Übertragbarkeit von Marketingtheorie auf das Management von Regionen scheint in der Literatur unumstritten zu sein. Während Regionalmarketing früher teilweise dem Non-Profit- oder dem Dienstleistungsmarketing zugeordnet wurde, ist es bereits seit mehr als 20 Jahren als eigene Disziplin etabliert (vgl. Meyer 1999, S. 11, 16).

Im West-Deutschland der 70er Jahre entwickelte sich das Regionalmarketing als Antwort auf den Strukturwandel und die teilweise umsetzungsferne Stadtentwicklungsplanung. Seit den 90er Jahren bekommt das Thema verstärkte Aufmerksamkeit in der wissenschaftlichen Literatur (vgl. Mahnken 2009, S. 305; Meissner 1995, S. 22; Ploss 1996, S. 338). Seitdem kam es zu verschiedenen Prozessen, die den Wettbewerb unter Regionen intensivierten und somit das Regionalmarketing vorantrieben (vgl. Seidel 2016, S. 51).

Regionen konkurrieren nicht nur um Ressourcen, sondern auch als Lebensraum, Wirtschaftsstandort, Kulturort oder Erholungsraum (vgl. Bertram 1995, S. 29; Scheuch 2003, S. 51). Gründe für den höheren Wettbewerbsdruck sind z. B. die zunehmende Globalisierung, der demografische Wandel und internationale Zu- und Abwanderung (vgl. Grabow 2006, S. 28; Wiesner 2013, S. 32; Zerres 2019, S. 3). Hinzu kommen die Digitalisierung und die Weiterentwicklung von Verkehr, durch die Unternehmen und Privatpersonen zunehmend standortunabhängiger sind (vgl. Meyer 1999, S. 2; Ploss 1996, S. 336). Regionen sind somit einer vielschichtigen Wettbewerbssituation ausgesetzt, die ein professionelles Marketing erforderlich macht (vgl. Wiesner 2013, S. 32).

Trotz des intensiven wissenschaftlichen und praktischen Diskurses, hat die Disziplin immer noch mit unklaren Begrifflichkeiten zu kämpfen (vgl. Zerres 2019, S. 3). In der Literatur werden z.B. verschiedene Formen von regionalem Marketing diskutiert. Während Meffert, Spinnen und Block (2018, VII) vermehrt von *Citymarketing* sprechen, lautet der Titel des Herausgeberbandes von Breyer-Mayländer und Zerres (2019) *Stadtmarketing*.

Laut Meyer (1999, S. 21) schließt der Begriff des *Regionalmarketings* die Disziplinen *kommunales Marketing*, *Standortmarketing* sowie *Stadt- und Citymarketing* ein. Folglich sollten sich die grundlegenden Erkenntnisse aus dem City- und Stadtmarketing auch auf Regionalmarketing übertragen lassen.

Regionalmarketing erfordert im Gegensatz zum Stadtmarketing oftmals zunächst eine gemeinsame Raumbildung, während Städte durch ihre Bewohner*innen

eine ‚natürliche‘ Grenze haben. Die Definition von Regionen ist somit auch Aufgabe des Regionalmarketings (vgl. Grabow 2006, 32 f.; Scheuch 2003, S. 48).

In der Literatur lassen sich zahlreiche Definitionen für den Begriff *Regionalmarketing* finden. Meffert, Spinnen und Block (2018, VIII) definieren Stadtmarketing einfach als kundenorientierte Gestaltung und Vermarktung einer Stadt. Eine weitere Definition legt den Fokus auf „die Stärkung bzw. Schaffung einer regionalen Identität und eines regionalen Selbstbewusstseins durch Akzentuierung der regionalen Vorzüge“ (Göttlicher 2011, S. 16).

Seidel (2016, S. 29) definiert Regionalmarketing als „querschnittsbezogenes, marktorientiertes Steuerungskonzept zur Entwicklung von Regionen“. Andere Definitionen sehen Regionalmarketing ebenfalls als Schnittstelle zwischen verschiedenen Disziplinen und Interessensgruppen (vgl. Block/Icks 2010, S. 5; Ploss 1996, S. 335).

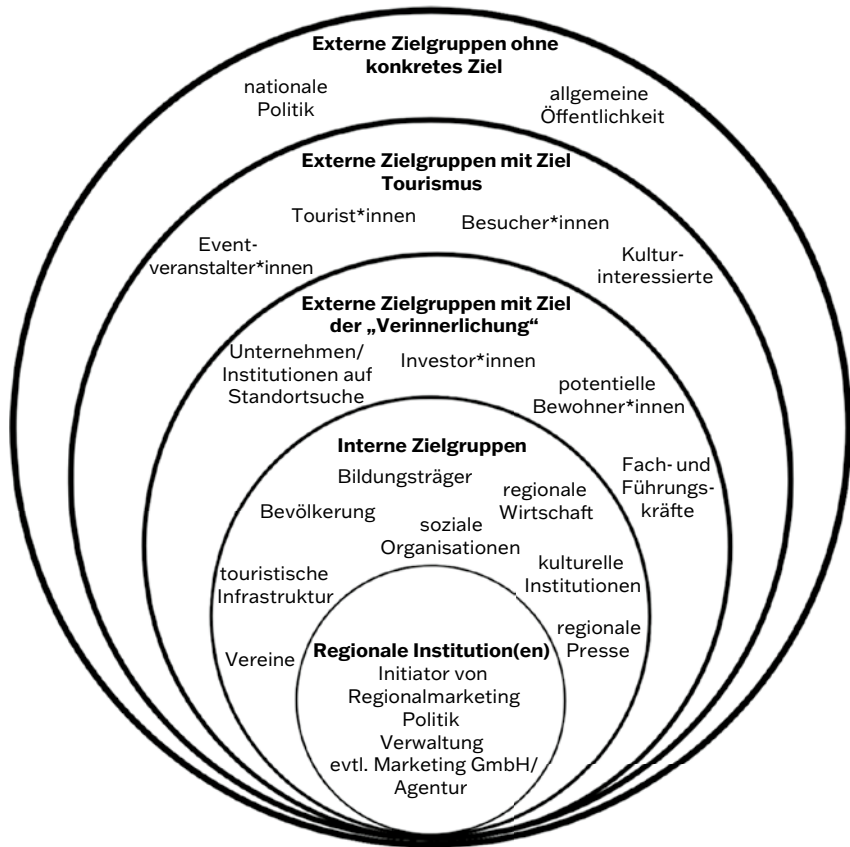
Während einige Autor*innen Regionalmarketing als Instrument der Stadtentwicklungsplanung einordnen (vgl. Bertram 1995, S. 29 f.; Bieger et al. 2006, S. 12), sehen manche darin einen vollwertigen Managementansatz zur Steuerung von Regionen (vgl. Meyer 1999, S. 19; Wiesner 2013, S. 32). Wieder andere sehen regionsbezogenes Marketing eher als Sozialtechnik (vgl. Meissner 1995, S. 22), oder stellen das Vorantreiben der Zukunftsentwicklung einer Region in den Mittelpunkt ihrer Definition (Block 2011, S. 24).

In der Literatur ergibt sich kein einheitliches Bild des Regionalmarketings. Die meisten dieser Definitionen haben jedoch gemeinsam, dass sie Regionalmarketing als Disziplin mit vielen verschiedenen Einflüssen sehen. Es ist folglich komplexer und vielschichtiger, als Unternehmensmarketing (vgl. Wiesner 2013, S. 32). Außerdem lässt sich festhalten, dass Regionalmarketing dem Managementansatz folgend über klassische Werbemaßnahmen hinausgeht und eher als integrativer Bestandteil der Regionalentwicklung zu sehen ist.

Entsprechend der interdisziplinären Einflüsse existieren verschiedene, teilweise sehr heterogene Träger*innen und Zielgruppen des Regionalmarketings. Diese lassen sich grundsätzlich in interne und externe Gruppen unterscheiden (vgl. Meyer 1999, S. 30; Wesselmann/Hohn 2017, S. 14; Wiesner 2013, S. 33). Die Bundesvereinigung Stadt- und Citymarketing Deutschland e. V. sieht im Standortmarketing, Tourismusmarketing, Eventmarketing, Citymarketing und in Verwaltungsaufgaben die Haupt-handlungsfelder des regionalen Marketings (vgl. Block/Icks 2010, S. 3). Andere Autor*innen fügen Industrieakquisition, Wirtschaftsförderung, Kulturmarketing, Bildungsförderung oder Wohnortmarketing als Handlungsfelder hinzu (vgl. Block/Icks 2010, S. 9; Scheuch 2003, S. 48; Wiesner 2013, S. 53). Durch die Betrachtung der Handlungsfelder ergeben sich weitere Zielgruppen.

Bei der Betrachtung der Zielgruppen wird klar, dass es bei Regionalmarketing keine eindeutige Relation zwischen Anbieter*innen und Kund*innen zu geben scheint. Nutzer*innen der Region sind meist auch gleichzeitig Entscheidungsträger*innen und Teil der Region als zu vermarktendes Konstrukt. Hierin besteht

Abb. 2: Zielgruppen von Regionalmarketing (vgl. Scheuch 2003, S. 51; Seidel 2016, S. 54; Wesselmann/Hohn 2017, S. 14; Wiesner 2013, S. 33 ff.)



ein entscheidender Unterschied zu klassischem Unternehmensmarketing, in dem es eine klare Trennung zwischen Anbieter*innen und Kund*innen gibt. Es entsteht ein multiperspektivisches Marktsystem (vgl. Scheuch 2003, S. 47; Schneider 2018, S. 59). Die erfolgreiche Umsetzung von Marketingmaßnahmen ist folglich deutlich schwieriger, als in einem Unternehmen, in dem Leitbilder autoritär vorgegeben werden können. Initiator*innen von Regionalmarketing sind viel mehr auf Konsens und freiwillige Mitarbeit interner Interessensgruppen angewiesen, um Maßnahmen durchsetzen zu können (vgl. Block/Icks 2010, S. 3; Meyer 1999, S. 44 f.).

Hier wird deutlich, dass Regionen, anders als Unternehmen, durch ihre kulturellen Identitäten nur eingeschränkt marktorientiert steuerbar sind. Sie können sich nicht beliebig an die Ansprüche externer Zielgruppen anpassen (vgl. Schneider 2018, S. 61 f.). Regionen als Marken können nicht allein von *oben* durch Politik und Verwaltung definiert werden (Top-down-Ansatz), sondern werden maßgeblich prozesshaft durch die kollektive Identität der Einwohner*innen

geformt (Bottom-up-Ansatz) (vgl. Mahnken 2009, S. 302; Seidel 2016, S. 29). Regionalmarketing muss somit sowohl das bestehende Selbstbild einer Region als auch die ihm zugeschriebenen Fremdbilder berücksichtigen (vgl. Mahnken 2003, S. 269 f.). Während in der Literatur also weitestgehend Einigkeit darüber herrscht, dass die rechtzeitige Einbindung aller relevanten Zielgruppen entscheidend für den Erfolg von Regionalmarketing ist (vgl. z.B. Meffert/Spinnen/Block 2018, VIII; Seidel 2016, S. 29; Zerres 2019, S. 8), stellt sich praktisch die Frage, wie diese Einbindung erfolgen soll.

Die Ziele von Regionalmarketing betreffen räumliche, strukturelle, soziale und kulturelle Aspekte (vgl. Zerres 2019, S. 3). Konkrete Ziele sind entsprechend der Stakeholder divers und teilweise heterogen und müssen je nach Region angepasst werden (vgl. Mahnken 2003, S. 269; Zerres 2019, S. 17). Als übergeordnete Ziele lassen sich jedoch die Steigerung der Zufriedenheit der Stakeholder, die Förderung der Wettbewerbsfähigkeit und die Erhöhung der Attraktivität als Wirtschafts- und Lebensraum festhalten (vgl. Block/Icks 2010, S. 6; Wesselmann/Hohn 2017, S. 14; Zerres 2019, S. 17). Diese Ziele werden teilweise um interne Größen wie Bewohner*innenbindung oder Bürger*innenengagement ergänzt (vgl. Meffert/Spinnen/Block 2018, VIII; Zerres 2019, S. 18).

Folglich scheint eine der Hauptaufgaben des Regionalmarketings die konzeptuelle Verknüpfung aller relevanten Gruppen und die damit einhergehende Koordination zwischen Politik, Verwaltung, Bürger*innen und Wirtschaft zu sein (vgl. Block/Icks 2010, S. 10; Göttlicher 2011, S. 16; Mahnken 2003, S. 269).

Durch die unterschiedlichen Nutzenerwartungen der Zielgruppen steht das Regionalmarketing vor der Herausforderung sich teilweise widersprüchlichen gesellschaftlichen Paradigmen stellen zu müssen, wie z.B. Umweltschutz und Wirtschaftsförderung (vgl. Grabow 2006, S. 30; Meissner 1995, S. 25). Es kommt so nicht nur zu Interessenskonflikten, auch die Formulierung des einzigartigen Nutzenversprechens einer Region wird erschwert (vgl. Wesselmann/Hohn 2017, S. 13; Wiesner 2013, S. 43).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Regionalmarketing ein querschnittorientierter interdisziplinärer Ansatz zur Konstruktion und Entwicklung von Regionen ist, dem durch die heterogenen Zielgruppen diverse Aufgabengebiete zugeschrieben werden können.

4. Integration beider Ansätze in Regionalbewusstsein

Um die begriffliche Vielfalt und deren uneindeutige Abgrenzung aus der Regionalforschung aufzulösen, bietet sich eine Kombination mit den Begrifflichkeiten aus Marketingperspektive an, denn dem Forschungsansatz der identitätsbasierten Markenführung liegt eine Differenzierung zwischen Selbst- und Fremdbild zugrunde (vgl. Mahnken 2003, S. 269 f.). Der Abbildung 1 folgend zielt die

Markenidentität, im klassischen Marketing, auf das Selbstbild und die internen Zielgruppen und das Markenimage auf das Fremdbild und damit die externen Zielgruppen, wie z. B. Kund*innen, ab (Meffert et al. 2019, S. 265 f.).

Obwohl im Regionalmarketing die Begriffe von Selbst- und Fremdbild nur vereinzelt genutzt werden, zeigt sich anhand der Erläuterungen aus den vorangegangenen Kapiteln, dass diese Abgrenzung in ihrer verfeinerten Form auf regionale Identität übertragen werden kann. Äquivalent zum klassischen Marketing handelt es sich auch im Regionalmarketing bei der regionalen Identität um das angestrebte Selbstbild in den Köpfen der internen Zielgruppen und beim regionalen Image um das Fremdbild oder auch das Bild von außen, das die externen Zielgruppen zu einer Region besitzen (z. B. Burmann et al. 2018, S. 14, 22).

Entsprechend kann die Teilung von Selbst- und Fremdbild sowie internen und externen Zielgruppen aus dem identitätsorientierten Markenansatz auf regionale Identität angewendet werden. Aus identitätsorientierter Markenperspektive ist für den Erfolg von Marketingaktivitäten ausschlaggebend, inwieweit das Selbst- und Fremdbild der Region in Einklang gebracht werden können (Mahnken 2003, S. 269).

Ein Unterschied im Regionalmarketing liegt jedoch, wie im dritten Kapitel beschrieben, in der Heterogenität der Akteur*innen und damit in der erfolgreichen Umsetzbarkeit von Marketingmaßnahmen bzw. Einflussnahme auf das Selbst- und Fremdbild (vgl. Meyer 1999, S. 44 f.).

Wie anhand von Abbildung 1 dargestellt, treffen interne und externe Zielgruppen in Unternehmen an *Brand Touch Points* aufeinander. Bezogen auf Regionalmarken finden solche Aufeinandertreffen beider Zielgruppen deutlich häufiger und weniger steuerbar statt, wodurch die Komplexität von Regionalmarketing noch verstärkt wird.

Aufgrund dieser Komplexität, Heterogenität und fehlenden Steuerbarkeit nimmt die Bedeutung eines universellen und glaubwürdigen Leitbildes zu. Entsprechend der heterogenen Zielgruppen von Regionalmarketing ist zudem kritisch zu hinterfragen, inwiefern eine Übereinstimmung von Selbst- und Fremdbild überhaupt möglich oder sinnvoll ist. Die eventuell erwünschte Diskrepanz von Selbst- und Fremdbild lässt sich anhand der Stadt Bochum und des gleichnamigen Liedes von Herbert Grönemeyer nachvollziehen. Während es dort heißt, dass die Stadt „[v]or Arbeit ganz grau, [...] ’ne ehrliche Haut, leider total verbaut [...]“ (Grönemeyer 1984) sei und gerade das sie ausmache, positioniert sich Bochum für Tourist*innen lieber als „Theaterstadt, Musik- und Festivalstadt und Erholungsstadt“ (Bochum Marketing GmbH 2021).⁴

Für den Erfolg des Regionalmarketings ist zudem die Einbindung und Berücksichtigung interner Zielgruppen entscheidend (vgl. z. B. Meffert/Spinnen/

4 Natürlich liegen über 35 Jahre zwischen den beiden Publikationen und die Stadt hat sich in dieser Zeit massiv verändert. Es geht hier nur um eine überspitzte Veranschaulichung und nicht um wissenschaftliche Argumentation und Beweisführung.

Block 2018, VIII). Denn diese sind sowohl Konsumierende als auch Produzierende regionaler Identität und formen damit zu großen Teilen das kollektive Selbstbild eines Raumes (vgl. Seidel 2016, S. 29, 181; Mahnken 2003, S. 269 f.). Je mehr sich interne Zielgruppen mit einem Raum identifizieren können, desto größer ist auch die Bereitschaft für Engagement und Partizipation, was wiederum zu einer starken Regionalidentität und letztlich einer starken Markenidentität beiträgt (vgl. Hülz/Sondermann 2019, S. 79; Breyer-Mayländer 2019, S. 69 f.). Diese Erkenntnis wirft jedoch die Frage auf, wie eine solche Berücksichtigung der internen Zielgruppen und eine Annäherung von Selbst- und Fremdbild erfolgen kann.

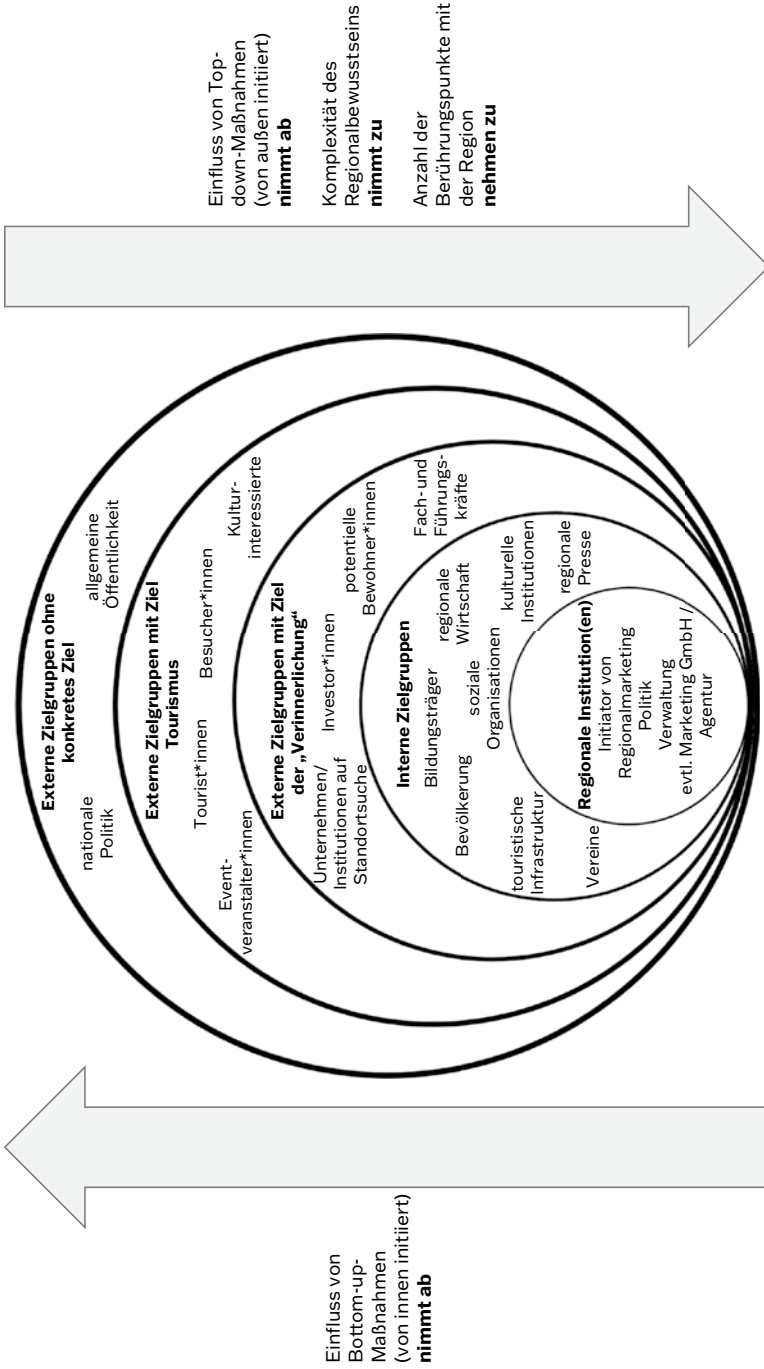
Ein Versuch, das Dilemma der heterogenen Anspruchsgruppen zu lösen und die Erreichung der zuvor dargestellten Ziele voranzutreiben, ist die Schaffung eines Leitbildes bzw. einer regionalen Identität, welche die Bürger*innen als stimmig und Außenstehende als einzigartig und attraktiv wahrnehmen (vgl. Seidel 2016, S. 52 f.; Wesselmann/Hohn 2017, S. 14; Wiesner 2013, S. 33). Dementsprechend soll eine regionale Identität herausgebildet werden, die die vier Kennzeichen von Werthmöllers (1995, S. 38 ff., 52) reinem Identitätsbegriff erfüllt und das Selbstbild der internen Zielgruppen einbindet.

Zunächst ist es daher Aufgabe des Stadtmarketings – und damit auch des Regionalmarketings – die lokalen und identitätsbildenden Geschichten auszumachen und diese anschließend als regionale Identität an die internen und als verdichteter Nutzenversprechen an die externen Zielgruppen zu vermitteln (vgl. Bundesvereinigung City- und Stadtmarketing Deutschland e.V. 2019, S. 39 ff.; Müller 2012, S. 237).

Um eine glaubwürdige Identität zu schaffen, muss das bestehende Selbstbild also in Marketingmaßnahmen bzw. dem Regionalimage berücksichtigt werden. Identitätsstiftende Faktoren, wie beispielsweise Sprache oder Symbole, können aber auch vom Regionalmarketing genutzt werden, um auf die existierenden Bilder und kollektiven Geschichten in den Köpfen der internen Zielgruppen einzuwirken und Einfluss zu nehmen (Ivanišin 2006, S. 63).

Entscheidend dabei ist, dass die unterschiedlichen Zielgruppen nur durch unterschiedliche Arten von Maßnahmen ansprechbar sind. Wie in Kapitel 3 bereits beschrieben, erreicht man Bewohner*innen und weitere interne Zielgruppen am besten durch prozesshafte *Bottom-up-Maßnahmen* der Identitätsbildung. Diese haben jedoch nur einen geringen Einfluss auf externe Zielgruppen (s. linker Pfeil in Abb. 3). Gleichzeitig ist es, anders als in einem Unternehmen, kaum möglich interne Zielgruppen durch *Top-down-Maßnahmen* von oben zu steuern. Verschärfend kommt hinzu, dass die Vielschichtigkeit der Wahrnehmung einer Region parallel zur Anzahl der *Brand Touch Points* zunimmt (s. rechter Pfeil in Abb. 3). Regionalmarketing hat folglich nicht nur die Aufgabe Komplexität für externe Zielgruppen zu reduzieren, sondern an für interne Zielgruppen passende Elemente regionaler Identität anzuschließen und für das Marketing zu schärfen.

Abb. 3: Synthese von Regionalmarketing-Zielgruppen und Einflussnahme



Eine Möglichkeit, beim bestehenden Selbstbild anzusetzen, ist die im zweiten Kapitel erwähnte Kultur. Denn insbesondere über kulturelle Aktivitäten lassen sich identitätsbestimmende Merkmale formen und darüber hinaus Identifikationsprozesse steuern (vgl. Gailing 2010, S. 49; Breyer-Mayländer 2019, S. 70; Stotten 2019, S. 152).

Formen der Kulturvermittlung bieten daher die Chance, Einfluss auf das Selbstbild der internen Zielgruppe zu nehmen und damit die Übereinstimmung von Selbst- und Fremdbild zu fördern. Am Beispiel des ländlichen Kulturtourismus kann besonders verdeutlicht werden, wie durch Formen der Kulturvermittlung sowohl Regionalmarketing als auch Regionalentwicklung gefördert werden können. Tourismus im ländlichen Raum durchlief in den letzten Jahren einen Wandel der dazu führte, dass Tourist*innen im ländlichen Raum verstärkt nicht mehr nur Natur und Entspannung, sondern auch Kultur- und Freizeitangebote nachfragen (vgl. Osti 2019, S. 76; Streifender 2019, S. 62). Massentourismus dient nicht mehr ausschließlich der körperlichen Erholung, sondern soll vielmehr neue Impulse vermitteln und als informelles Lernfeld für individuelle Bildungsprozesse dienen (vgl. Mandel 2011, S. 176).

Um bestehende kulturelle Ressourcen für Tourist*innen zugänglich zu machen, müssen ebenjene zunächst als solche identifiziert, anschließend analysiert und letztendlich inszeniert werden (vgl. Osti 2019, S. 74; Zeppenfeld 2012, S. 73). Im Idealfall sind an diesem Prozess im Sinne der Bottom-up-Strategie alle relevanten Akteur*innen beteiligt (vgl. Zeppenfeld 2012, S. 73). Um für Tourist*innen authentische kulturelle Erlebnisse zu schaffen, muss das entwickelte touristische Leitbild mit dem Selbstbild der Bewohner*innen zusammenpassen (vgl. Osti 2019, S. 76). Nur so ist gewährleistet, dass die regionale Bevölkerung ausreichend zur Vermittlung des Bildes beiträgt, sind Bewohner*innen doch auch als *Brand Touch Points* einer Region zu verstehen (vgl. Zeppenfeld 2012, S. 78).

In diesem Prozess müssen sich Bevölkerung und Verwaltung intensiv mit den regionalen kulturellen Ressourcen auseinandersetzen. Somit wird nicht nur die Grundlage für erfolgreichen Tourismus geschaffen, es entstehen gleichzeitig auch ländliche Entwicklungspotenziale, z. B. indem die lokale Infrastruktur ausgebaut wird, Kulturangebote auch für Einheimische nutzbar gemacht werden oder indem materielle Sicherheit durch einen gesteigerten Tourismus entsteht (vgl. Thiem 2001, S. 29; Zeppenfeld 2012, S. 71, 76). Zudem trägt die Schärfung der kulturellen Identität zur Verbesserung der Lebensqualität bei (vgl. Thiem 2001, S. 28).

5. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wird der Erkenntnisstand zur raumbezogenen Identität und Regional- bzw. Heimatbewusstsein mit den Ansätzen zum regionalen Marketing

zusammengeführt. Daraufhin wird als Integrationsversuch eine gemeinsame schematische Darstellung herausgearbeitet, die zum einen die verschiedenen Entwicklungsrichtungen des bzw. -einflüsse auf das regionale Bild und zum anderen die verschiedenen Anspruchsgruppen aufzeigt, die im Regionalmarketing unterschieden werden (sollten). Anhand dieses Integrationsversuches (vgl. Abb. 3) wird deutlich, dass die angestrebte Übereinstimmung von Markenidentität und Markenimage aus dem klassischen identitätsorientierten Marketing nicht ohne Einschränkungen auf das Regionalmarketing übertragen werden kann (vgl. Burmann et al. 2018, S. 13). Bedingt durch die Komplexität, Heterogenität und fehlende Steuerbarkeit verhält sich die Einflussnahme auf Zielgruppen im Regionalmarketing nicht konsequent (mithilfe von Steuerungsfunktionen) von *oben* bzw. *top-down*, sondern entlang der vielfältigen *Brand Touch Points*. Der potenzielle Einfluss von oben ist eng verknüpft mit der Komplexität des Regionalbewusstseins der entsprechenden Zielgruppenebene sowie den damit zusammenhängenden Berührungspunkten bzw. Aufeinandertreffen mit der Region. Anders als im identitätsorientierten Marketing sind daher Anstrengungen für eine Übereinstimmung von Selbst- und Fremdbild über alle Zielgruppenebenen, Diversitäten und Charakteristiken hinweg im Regionalmarketing kritisch zu hinterfragen. Vielmehr verdeutlichen die vorherigen Überlegungen, dass differenzierte Marketingaktivitäten je nach Zielgruppenebene, möglicher Einflussnahme und Komplexität, nicht nur ressourcenschonender, sondern auch zielführender sein dürften.

Das in diesem Beitrag in Auszügen vorgestellte Projekt befasst sich, wie einleitend beschrieben, im ersten Arbeitspaket mit der Change-Strategie der Gemeinde Neusalza-Spremberg, die u. a. von kulturellen (Bildungs-)Angeboten getragen wird, und der sich verändernden Berichterstattung im Laufe der Zeit. Die theoretischen Ausarbeitungen dieses Kapitels werden bei der Auswertung der empirischen Studie als Interpretationsgrundlage berücksichtigt. Das Besondere an dieser Change-Strategie ist aus Sicht des Regionalmarketings nämlich, dass hier Top-Down- und Bottom-Up-Elemente miteinander verbunden eingesetzt werden, wie dies allgemein für den Tourismus oben bereits angerissen wurde.

Mithilfe von Interviewgesprächen mit Bürgermeister(n), Kulturschaffenden, Teilnehmer*innen und nicht teilnehmenden Bürger*innen sowie durch eine Themenzyklusanalyse der lokalen Berichterstattung in Print, Online und Social Media werden der Erfolg und die sich verändernde Kommunikation sowie die Rahmenbedingungen dafür herausgearbeitet. Sollte sich hier zeigen, dass Neusalza-Spremberg nicht mehr so sehr als ländliches Idyll präsentiert wird, ließe sich diskutieren, inwiefern ähnliche Regionen durchaus eine Möglichkeit haben, einen Imagewandel zu vollziehen.

Literatur

- American Marketing Association (2017): What is Marketing? www.ama.org/the-definition-of-marketing-what-is-marketing (Abfrage: 06.12.2020).
- Bertram, Michael (1995): Marketing für Städte und Regionen – Modeerscheinung oder Schlüssel zur dauerhaften Entwicklung. In: Beyer, Rolf (Hrsg.): Stadt- und Regionalmarketing. Irrweg oder Stein der Weisen? Bonn: Kuron, S. 29–38.
- Bieger, Thomas/Derungs, Curdin/Riklin, Thomas/Widmann, Fabian (2006): Das Konzept des integrierten Standortmanagements – Eine Einführung. In: Pechlaner, Harald/Fischer, Elisabeth/Hammann, Eva-Maria (Hrsg.): Standortwettbewerb und Tourismus. Regionale Erfolgsstrategien. Berlin: Schmidt, S. 11–26.
- Block, Jürgen (2011): Zum Verhältnis von Stadtmarketing & Kultur. Die Bundesvereinigung City- und Stadtmarketing Deutschland. In: Kultur und Management im Dialog, H. 54, S. 24–26.
- Block, Jürgen/Icks, Stefanie (2010): Stadtmarketing. Berlin: Bundesvereinigung City- und Stadtmarketing Deutschland e. V.
- Blotevogel, Hans/Heinritz, Günter/Popp, Herbert (1989): „Regionalbewusstsein“. Zum Stand der Diskussion um einen Stand des Anstoßes. In: Geographische Zeitschrift 77, H. 2, S. 65–88.
- Bochum Marketing GmbH (2021): Bochum Tourismus. www.bochum-tourismus.de (Abfrage: 25.01.2021).
- Bornwasser, Klaus/Wakenhut Roland (1999): Nationale und regionale Identität: Zur Konstruktion und Entwicklung von Nationalbewusstsein und sozialer Identität. In: Bornwasser, Manfred/Wakenhut, Roland (Hrsg.): Ethnisches und nationales Bewußtsein. Zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 41–66.
- Breyer-Mayländer, Thomas (2019): Stadtentwicklung. In: Breyer-Mayländer, Thomas/Zerres, Christopher (Hrsg.): Stadtmarketing. Grundlagen, Analysen, Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–86.
- Breyer-Mayländer, Thomas/Zerres, Christopher (Hrsg.) (2019): Stadtmarketing. Grundlagen, Analysen, Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Kulturelle Bildung und ländliche Entwicklung (KUBILARI). www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/3140.php (Abfrage: 24.11.2020).
- Bundesvereinigung City- und Stadtmarketing Deutschland e. V. (2019): Zukunft braucht Geschichte – Stadtmarketing und Geschichte. In: Kenkmann, Alfons/Spinnen, Bernadette (Hrsg.): Stadtgeschichte, Stadtmarke, Stadtentwicklung. Zur Adaption von Geschichte im Stadtmarketing. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–42.
- Burmann, Christoph/Halaszovich, Tilo/Schade, Michael/Piehler, Rico (2018): Identitätsbasierte Markenführung. Grundlagen – Strategie – Umsetzung – Controlling. Wiesbaden: Springer VS.
- Cosgrove, Denis (1998): Social formation and symbolic landscape. With a new introduction. Madison: University of Wisconsin Press.
- Danielczyk, Rainer (1998): Zur Neuorientierung der Regionalforschung. Ein konzeptioneller Beitrag. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Diller, Christian (2016): Die „Zweite Generation“. In: *disP – The Planning Review* 52, H. 3, S. 16–31.
- Gailing, Ludger (2010): Kulturlandschaften als regionale Identitätsräume: Die wechselseitige Strukturierung von Governance und Raum. In: Kilper, Heiderose (Hrsg.): Governance und Raum. Baden-Baden: Nomos, S. 49–72.
- Gössling, Tobias/Rutten, Roel (2007): Innovation in Regions. In: *European Planning Studies* 15, H. 2, S. 253–270.
- Göttlicher, Stephan (2011): „Weiche“ Planungsinstrumente auf regionaler Ebene. In: *Standort* 35, H. 1, S. 15–21.
- Grabow, Busso (2006): Stadtmarketing und Regionalisierung – Herausforderungen der Zukunft. In: Pechlaner, Harald/Fischer, Elisabeth/Hammann, Eva-Maria (Hrsg.): Standortwettbewerb und Tourismus. Regionale Erfolgsstrategien. Berlin: Schmidt, S. 27–28.
- Grönemeyer, Herbert (1984): 4630 Bochum. Electrola. Text zitiert nach: musikguru.de/herbert-groenemeyer/songtext-bochum-41050.html (Abfrage: 29.01.2021).
- Hülz, Martina/Kühne, Olaf/Weber, Florian (Hrsg.) (2019): Heimat. Ein vielfältiges Konstrukt. Wiesbaden: Springer VS.

- Hülz, Martina/Sondermann, Martin (2019): Heimat als Kosmos – Über Heimatplaneten, gesellschaftliche und individuelle Heimaten. In: Hülz, Martina/Kühne, Olaf/Weber, Florian (Hrsg.): Heimat. Ein vielfältiges Konstrukt. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–86.
- Ipsen, Detlev (1994): Regionale Identität. Überlegungen zum politischen Charakter einer psychosozialen Raumkategorie. In: Lindner, Rolf (Hrsg.): Die Wiederkehr des Regionalen. Über neue Formen kultureller Identität. Frankfurt a. M.: Campus, 232–254.
- Ivanišin, Marko (2006): Regionalentwicklung im Spannungsfeld von Nachhaltigkeit und Identität. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Kneidinger, Bernadette (2013): Geopolitische Identitätskonstruktionen in der Netzwerkgesellschaft. Mediale Vermittlung und Wirkung regionaler, nationaler und transnationaler Identitätskonzepte. Wiesbaden: Springer VS.
- Korpela, Kalevi (1989): Place-identity as a product of environmental self-regulation. In: Journal of Environmental Psychology 9, H. 3, S. 241–256.
- Kühne, Olaf (2011): Heimat und sozial nachhaltige Landschaftsentwicklung. In: Raumforschung und Raumordnung 69, H. 5, S. 291–301.
- Kühne, Olaf (2018): Landschaftstheorie und Landschaftspraxis. Eine Einführung aus sozialkonstruktivistischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühne, Olaf/Spellerberg, Annette (2010): Heimat in Zeiten erhöhter Flexibilitätsanforderungen. Empirische Studien im Saarland. Wiesbaden: Springer VS.
- Kurka, Bernhard/Maier, Gunther/Sedlacek, Sabine (2007): Breaking the vicious cycle in peripheral rural regions: the case of „Waldviertler Wohlviertel“ in Austria. Wien: WU Vienna University of Economics and Business.
- Mahnken, Gerhard (2003): Zwischen Eigensinn und Fremdbild: Regionales Binnenmarketing am Beispiel der metropolitanen Region Brandenburg/Berlin. In: Raumforschung und Raumordnung 61, H. 4, S. 268–277.
- Mahnken, Gerhard (2009): Städte und Regionen als Marke – Konzepte, Pfade, Probleme. In: Janich, Nina (Hrsg.): Marke und Gesellschaft. Markenkommunikation im Spannungsfeld von Werbung und Public Relations. Wiesbaden: Springer VS, S. 301–312.
- Mandel, Birgit (2011): Kulturelle Lernorte im (Massen-)Tourismus? Potentiale und Strategien kultureller Bildung von Musentempel bis Disneyland. In: Hausmann, Andrea/Murzik, Laura (Hrsg.): Neue Impulse im Kulturtourismus. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–198.
- Meffert, Heribert/Burmann, Christoph/Kirchgeorg, Manfred/Eisenbeiß, Maik (2019): Marketing. Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung: Konzepte – Instrumente – Praxisbeispiele. Wiesbaden: Springer VS.
- Meffert, Heribert/Spinnen, Bernadette/Block, Jürgen (Hrsg.) (2018): Praxishandbuch City- und Stadtmarketing. Bundesvereinigung City- und Stadtmarketing Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Meissner, Hans-Günther (1995): Stadtmarketing – Eine Einführung. In: Beyer, Rolf (Hrsg.): Stadt- und Regionalmarketing. Irrweg oder Stein der Weisen? Bonn: Kuron, S. 21–28.
- Meyer, Jörn-Axel (1999): Regionalmarketing. München: Franz Vahlen.
- Morgan, Kevin (1997): The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal. In: Regional Studies 31, H. 5, S. 491–503.
- Müller, Andreas (2012): Symbole als Instrumente der Markenführung. Eine kommunikations- und wirtschaftswissenschaftliche Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Stadtmarken. Wiesbaden: Springer VS.
- Osti, Linda (2019): Cultural and environmental assets in rural destination competitiveness. In: Pechlaner, Harald (Hrsg.): Destination und Lebensraum. Perspektiven touristischer Entwicklung. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–82.
- Ploss, Diana (1996): Regionalmarketing. Konzeption und Chancen – Grenzen der Umsetzung. In: Mitteilungen der Fränkischen Geographischen Gesellschaft, H. 43, S. 335–358.
- REWE Markt GmbH (2021): Regional. regional.rewe.de/ (Abfrage: 25.01.2021).
- Scheuch, Fritz (2003): Marketing für Regionen: Vom Grätzelfest zur Zielregion. In: der markt 42, H. 1, S. 45–57.
- Schneider, Helmut (2018): Grundlagen des (Stadt-)Marketing. In: Meffert, Heribert/Spinnen, Bernadette/Block, Jürgen (Hrsg.): Praxishandbuch City- und Stadtmarketing. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–68.

- Schönwald, Antje/Spellerberg, Annette/Weber, Florian (2018): Grenzen – Identitäten – Heimat: Theoriegeleitete Annäherungen an Konstrukte und Konzepte im „grenzüberschreitenden“ Kontext. In: Pallagst, Karina/Hartz, Andrea/Caesar, Beate (Hrsg.): *Border Futures – Zukunft Grenze – Avenir Frontière. Zukunftsfähigkeit grenzüberschreitender Zusammenarbeit*. Hannover: Akademie für Raumforschung und Landesplanung, S. 130–142.
- Schramm, Holger/Liebers, Nicole (2019): „Heimat – das ist ein Gefühl“. Begriffsklärungen, Desiderate und Perspektiven für die kommunikationswissenschaftliche Forschung zu Heimat in den Medien. In: *M&K* 67, H. 3, S. 259–276.
- Seidel, Michael (2016): *Regionalmarketing als räumliches Steuerungs- und Entwicklungsinstrument. Grundlagen – Konzepte – Fallbeispiele*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stadtverwaltung Neusalza-Spremberg (2021): Startseite. www.neusalza-spremberg.de (Abfrage: 05.03.2021).
- Streifender, Thomas (2019): Tourismus im ländlichen Raum. Über Facettenreichtum und Etikettenschwindel. In: Pechlaner, Harald (Hrsg.): *Destination und Lebensraum. Perspektiven touristischer Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–72.
- Stobbelaar, Derk/Pedroli, Bas (2011): Perspectives on Landscape Identity: A Conceptual Challenge. In: *Landscape Research* 36, H. 3, S. 321–339.
- Stotten, Rike (2019): Kulturlandschaft als Ausdruck von Heimat der bäuerlichen Gesellschaft. In: Hülz, Martina/Kühne, Olaf/Weber, Florian (Hrsg.): *Heimat. Ein vielfältiges Konstrukt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–162.
- Thiem, Marion (2001): Tourismus und kulturelle Identität. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 47, S. 27–31.
- Weichhart, Peter (1990): *Raumbezogene Identität. Bausteine zu einer Theorie räumlich-sozialer Kognition und Identifikation*. Stuttgart: Steiner.
- Weichhart, Peter (2019): Heimat, raumbezogene Identität und Descartes' Irrtum. In: Hülz, Martina/Kühne, Olaf/Weber, Florian (Hrsg.): *Heimat. Ein vielfältiges Konstrukt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–66.
- Werthmüller, Ewald (1995): *Räumliche Identität als Aufgabenfeld des Städte- und Regionenmarketing*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wesselmann, Stefanie/Hohn, Bettina (2017): *Public Marketing. Marketing-Management für den öffentlichen Sektor*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesner, Knut (2013): *Erfolgreiches Regional- und Standortmarketing*. Gerlingen: KSB-Media.
- Zeppenfeld, Runa (2012): Ländliche Kultur und ländliche Struktur. In: Rein, Hartmut/Schuler, Alexander (Hrsg.): *Tourismus im ländlichen Raum*. Wiesbaden: Springer VS, S. 64–82.
- Zerres, Christopher (2019): *Grundlagen eines Stadtmarketing*. In: Breyer-Mayländer, Thomas/Zerres, Christopher (Hrsg.): *Stadtmarketing. Grundlagen, Analysen, Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–24.
- Zöller, Renate (2015): *Was ist eigentlich Heimat? Annäherung an ein Gefühl*. Berlin: Link.

Schulentwicklung durch musikalische Bildungsangebote zwischen Feld, Wald und Wiese

Johanna Brauns, Julius Kopp, Andreas Lehmann-Wermser und Sonja Nonte

Kulturelle Bildung hat – anders als es manchen Beteiligten erscheinen will – durchaus Konjunktur (Lehmann-Wermser 2013). Man kann das zunächst einmal an dem rasch steigenden Angebot ablesen, das von Landesregierungen (z. B. JeKits in NRW, WimadiMu in Niedersachsen), Stiftungen (Die musikalische Grundschule, MUBIKIN) und vielen Initiativen bereitgestellt wird. Insbesondere das Programm *Kultur macht stark*, das mit mehr als 200 Millionen Euro über mehrere Jahre hinweg vom Bund finanziert wurde, markiert deutlich den politischen Willen, kultureller Bildung einen wichtigen Platz einzuräumen. In den Genehmigungsverfahren spiegelt sich dabei oft ein sozialkompensatorischer Ansatz: Kulturelle Bildung soll insbesondere benachteiligten Kindern und Jugendlichen helfen, etwa durch den Schwerpunkt auf Brennpunktschulen bei der Vergabe von Projekten (JeKi-Hamburg). Das Beispiel macht bereits deutlich, dass dabei oft die soziale Schichtung fokussiert wird. Kulturelle Bildung soll dann dazu beitragen, soziale Disparitäten auszugleichen und gleiche Teilhabechancen herzustellen. In unterschiedlicher Akzentuierung ist diese Sichtweise ein starker Motor für Akteur*innen im Feld (Braun/Witt 2017).

Die intensivierte Praxis korrespondiert mit einer intensivierten und wesentlich verbreiterten Forschungstätigkeit, die sowohl durch Forschungslinien des BMBF als auch durch Initiativen anderer Drittmittelgeber, beispielsweise der Bertelsmann-Stiftung und der Stiftung Mercator, unterstützt wurden (Rat für Kulturelle Bildung 2015, S. 5). Dabei gerieten auch neue Formen kultureller Bildung in den Blick, wie sie sich beispielsweise aus der Digitalisierung ergeben (Jörissen/Kröner/Unterberg 2019). Durchaus ergaben sich auch Forschungsdesiderate, wie zum Beispiel die Vernachlässigung regionaler Disparitäten, die in diesem Band auf sehr unterschiedliche Weise fokussiert werden. Dazu zählt aber auch die Engführung von kultureller Bildung, kultureller Teilhabe und die Kopplung an schulische Vermittlungspraxen; Ebendieses (neue) Verständnis für die Bedeutung von (außer-)schulischen Bildungsinstitutionen und ihrer Entwicklung für eine kulturelle Teilhabepaxis bildet den Rahmen für das von uns durchgeführte Forschungsprojekt.

Dass die Möglichkeiten für kulturelle Teilhabeprozesse in schulischen und außerschulischen Bildungsinstitutionen ungleich verteilt sind, überrascht nicht

und ist verschiedentlich beschrieben worden (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012; Lehmann-Wermser 2010; Nonte et al. 2014). Schul- und Organisationsformen spielen dabei eine sehr große Rolle. So sind Ganztagschulen grundsätzlich besser ausgestattet und bieten ein reicheres Angebot (Autorengruppe Bildungsbericht 2012, S. 332). Für die regionale Verteilung ergeben sich uneinheitliche Befunde. Weishaupt (2020) vermag in einer aktuellen Studie für die Unterrichtsversorgung mit Musik in der Grundschule keine signifikanten Unterschiede feststellen. Hingegen hatte Keuchel auf der Grundlage einer Adressatenanalyse bemängelt, dass grundsätzlich kulturelle Bildungsmaßnahmen fehlten, die auch ländliche Regionen beteiligten (2013, S. 159). In jedem Fall ist zu vermuten, dass die Gestaltung kultureller Bildungsangebote in ländlichen Räumen grundlegend anderen Bedingungen unterliegt (vgl. Beetz 2020). Hinzu kommen strukturelle Wandel wie der Bevölkerungsrückgang und fehlende Ressourcen in kommunalen Haushalten, die besondere Herausforderungen an die Bildungsakteur*innen (Budde 2007; vgl. auch Tibussek 2008) stellen. So wird unter anderem geschätzt, dass die Landkreise Goslar bzw. Mansfeld-Südharz bis zum Jahr 2030 etwa 11,9 bzw. 21,5 Prozent der Bevölkerung verlieren (Bertelsmann Stiftung 2021), im Kyffhäuserkreis wird ein Bevölkerungsrückgang von 22,3% prognostiziert (Gallus 2018). Es ist demnach zu erwarten, dass sich diese Situation auch in Zukunft nicht entschärfen wird.

Das Projekt *Periphere Region, Teilhabe und Schule (PReTuS)* nimmt diese Voraussetzungen zum Anlass, kulturelle Bildung in ländlichen Regionen genauer unter die Lupe zu nehmen und fragt dabei nach dem Zugang zu und der Bedeutung von formalen, non-formalen und informellen musikalisch-kulturellen Bildungsangeboten in peripheren Regionen. In zwei Teilprojekten werden diese in unterschiedlicher Weise bearbeitet: Projekt A fokussiert die Ebene der Schulentwicklung unter den regionalen Gegebenheiten und Herausforderungen peripherer Strukturen, während Projekt B die Individualebene der Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt und ihre Teilhabe an musikalischen Bildungsangeboten untersucht. Indem die Ergebnisse beider Teilprojekte einander fortlaufend ergänzen, sind schließlich Erkenntnisse über die Zusammenhänge von individuellen Teilhabeprozessen durch musikalische Bildungsangebote im Spiegel einer spezifisch-strukturellen Schulentwicklungspraxis zu erwarten.

Die beiden Forschungsperspektiven der Teilprojekte gliedern folglich den Aufbau des vorliegenden Beitrags, der die zentralen Fragestellungen unseres Vorhabens rekapituliert: Zunächst werden 1.) unter Berücksichtigung aktueller Forschungsansätze der Schulentwicklung grundlegende Annahmen und einzelne Fragestellungen des Teilprojekts A konkretisiert, um im Anschluss daran 2.) die Forschungsperspektive des Teilprojekts B zu fokussieren. Hier stehen dann Fragen zur Erfassung individueller Teilhabeprozesse im Fokus. Im Weiteren werden schließlich 3.) die methodischen Herausforderungen im Hinblick auf unseren Anspruch einer Triangulationsstudie diskutiert und die methodische

Herangehensweise unter Berücksichtigung pandemiebedingter Veränderungen konkretisiert.

1. Teilprojekt A: Kulturelle Teilhabe aus der Schulentwicklungsperspektive im ländlichen Raum

Bildungsinstitutionen eröffnen Möglichkeiten für kulturelle Partizipation, die sich partiell unabhängig von familiären Ressourcen entfalten und Wege zu mehr Chancengerechtigkeit aufzeigen können (u.a. Lehmann-Wermser et al. 2010). Somit haben allgemeinbildende Schulen das Potenzial eine breitflächige Förderung kultureller Bildung, insbesondere in Form von formalen Bildungsangeboten zu ermöglichen. Anhand deskriptiver Daten aus der MUKUS-Studie (Lehmann-Wermser et al. 2010) wird deutlich, dass viele Ganztagschulen eine große Breite an kulturellen Angeboten aufweisen. Der Stellenwert kultureller Bildung war jedoch vergleichsweise geringer an Haupt- und Realschulen sowie an Schulen in ländlichen Regionen, wo insbesondere die geringe Verfügbarkeit von potenziellen Kooperationspartnern und qualifiziertem Personal als ursächlich gesehen wurde. Selbst im Kontext des finanziell gut ausgestatteten Programms zu *Jedem Kind ein Instrument (JeKi)* zeigte sich, dass Standorte, denen die räumliche Nähe zu Musikschulen fehlte, größere Schwierigkeiten hatten, Instrumentalpädagog*innen für die Durchführung von Angeboten zu finden (Lehmann-Wermser et al. 2014). Insgesamt finden sich in ländlichen Räumen seltener Schulen, die eine spezifische Schwerpunktsetzung (Profil) aufweisen (Weber/Nonte/Stubbe 2021). Dies mag darauf hindeuten, dass Kinder und Jugendliche im ländlichen Raum im Zugang zu extracurricularen Angeboten möglicherweise strukturell benachteiligt sind. Daran anschließend kann schulentwicklungstheoretisch gefragt werden, welche Maßnahmen an Schulen (in peripheren Regionen) getroffen werden können, um ihren Schüler*innen unter möglicherweise erschwerten Bedingungen dennoch die Teilhabe an kulturellen, insbesondere musikalischen Bildungsprozessen zu ermöglichen.

In den letzten zehn Jahren finden sich in diesem Kontext mehrere Projekte, die sich der Implementation einer dezidiert kulturellen Schulentwicklung widmen (Fuchs/Braun 2015). Mit der Absicht, „in allen Dimensionen und Bereichen von Schule die Rolle des Ästhetischen“ zu stärken (Fuchs 2013, S. 263), wurden unter anderem Programme wie *Kulturagenten für kreative Schulen* (Abs et al. 2017) initiiert oder das hessische Förderprogramm *KulturSchule* (Ackermann et al. 2015). Diese und zahlreiche weitere Projekte sind zwar nicht auf Ballungsräume bzw. städtische Settings beschränkt, doch werden Schulen im ländlichen Raum nicht im Spiegel ihrer spezifischen Rahmenbedingungen adressiert.

Dass das regionale Umfeld jedoch eine entscheidende Rolle bei Schulentwicklungsmaßnahmen hinsichtlich der Ressourcenausstattung, den Bedarfen

und Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule spielt, spiegelt sich auch in der empirischen Bildungsforschung: Hier werden Fragen des regionalen Kontexts in den letzten Jahren im Hinblick auf potenziell herausfordernde Lagen von Schulen bearbeitet und diskutiert. Auffällig heterogen ist dabei die Begriffsverwendung: So ist die Rede von „besonders belasteten Schulen“ (Huber/Mujis 2012), „Failing schools“ (Murphy/Meyers 2007), von Schulen in „kritischer Lage“ (Arnz 2012), in „schwieriger Lage“ (Herrmann 2012), in „wenig begünstigter Lage“ (Racherbäumer et al. 2013) oder von „Disadvantaged schools“ (OECD 2012)¹. Alle Studien eint, dass die „Lage“ hier nur am Rande geografisch gefasst wird. Vielmehr sind es ungünstige Kontextbedingungen wie bildungsferne Elternhäuser, ein hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und soziale Segregation, die im Zusammenspiel mit Defiziten in der Schulleitung und/oder der Klassenführung zu besonderen Belastungen führen (Harris/Chapman 2002). Steht die regionale Lage von Schulen im Mittelpunkt der Forschung, dann sind es städtische Settings, die zumindest als Katalysator für die genannten Probleme zu fungieren scheinen (Murphy/Meyers 2007; Fölker/Hertel/Pfaff 2015).

Periphere Regionen und ihre spezifischen Problemlagen blieben in der empirischen Schulforschung in den letzten Jahrzehnten allerdings weitgehend unbeachtet. Nachdem die „katholische Arbeitertochter vom Lande“ (Dahrendorf 1965) in ihrer Bildungsbenachteiligung weitgehend rehabilitiert schien, wurde der „Migrantensohn aus der Großstadt“ zum Sorgenfall und damit auch zum neuen Forschungsobjekt (Geißler 2005). Dass die Lage im ländlichen Raum jedoch rückschließend unproblematisch und weniger herausfordernd ist, lässt sich mit Blick auf aktuelle Untersuchungen zur regionalen Schulinfrastruktur nicht schlussfolgern. Die Schulwahl in peripheren Regionen stellt sich in Anbetracht der Folgen des demografischen Wandels als Herausforderung dar; auch und gerade, weil das Angebot zunehmend geringer ausfällt (Sixt/Aßmann 2020; Radicke 2020). Wenn Schülerinnen und Schüler fehlen, Schulen geschlossen werden und damit z. B. die Möglichkeit einen höheren Schulabschluss zu erreichen bereits aufgrund des weiten Schulwegs zum Problem wird, kann eine ländliche Lage durchaus zur bildungspolitischen Herausforderung werden (Beierle/Hoch/Reißig 2019). Tritt neben den Bildungsanspruch der Institution Schule in ländlichen Regionen der Anspruch hinzu, den Schüler*innen eine umfassende Teilhabe an kulturellen Fähigkeiten teilwerden zu lassen, so eröffnen sich Herausforderungen ebenso wie Chancen für neue Projekte und Kooperationen.

In diesem Zusammenhang wird in den vergangenen Jahren auch die Gestaltung und Entwicklung lokaler respektive kommunaler Bildungslandschaften als bildungspolitisch „hochaktuelle“ Aufgabe vorangetrieben (Bleckmann/

1 Eine Übersicht zu den unterschiedlichen Verständnisweisen von Schulen in herausfordernder Lage findet sich bei Manitiuss/Dobbelstein 2017.

Durdel 2009; Weiß 2011). Insbesondere im Rahmen des Ausbaus des Ganztags-schulwesens rückte die Öffnung der Schulen hin zu ihrem Umfeld als Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen in den Fokus von Politik und Forschung. Schulen und ihre Entwicklung werden hier an ihr lokales Umfeld gebunden betrachtet und auf die Chancen einer gegenseitigen Öffnung verwiesen: Kooperationen mit außerschulischen Bildungspartnern, Jugendhilfe und Kultureinrichtungen werden als (potenziell erfolgreiche) Netzwerke verstanden und erforscht (Fischbach et al. 2015).

Hier schließen auch weitere Forschungsfelder an wie die Schul- und Klassenprofilierung, die mit lokalen Kooperationen und einer starken Vernetzung mit dem Schulumfeld einhergehen können. Die Profilierung von und der Wettbewerb zwischen Schulen ist bereits seit einigen Jahren ein kontinuierliches Forschungsfeld (Keßler/Nonte 2020; Altrichter et al. 2011; Heinrich 2009), das allerdings bisher kaum spezifisch auf ländliche Regionen und ihre Besonderheiten hin ausgerichtet wurde. Im Hinblick auf die strukturellen Herausforderungen ländlicher Regionen stellen sich hier allerdings womöglich andere Fragen als in städtischen Profilierungssettings. Nicht nur im Hinblick auf die Frage der Notwendigkeit einer Profilierung in Anbetracht mangelnder Wettbewerbsdynamiken, sondern auch hinsichtlich der Realisierbarkeit von Profilen. Musikalisch-künstlerische Bildungsangebote werden häufig in Kooperation mit umliegenden Musikschulen oder Kunstvereinen realisiert, deren Dichte in peripheren Regionen deutlich geringer ausfällt als in Ballungsräumen. Damit rückt schließlich auch die für unser Forschungsprojekt zentrale Frage nach den kulturellen Teilhabeprozessen von Schülerinnen und Schülern in peripheren Regionen in den Fokus.

2. Teilprojekt B: Individuelle Perspektiven auf Teilhabeprozesse an kultureller Bildung

Das Teilprojekt B stellt gewissermaßen das Gegenstück zu der Beforschung der Herausforderungen und Dynamiken auf struktureller Ebene dar. Dabei werden Interdependenzen aus individueller Perspektive in den Blick genommen und untersucht, wie sich diese auf die Passung und das Erleben von Teilhabe an kulturellen Bildungsangeboten auswirken. Das theoretische Grundgerüst bildet der sog. Befähigungsansatz nach Amartya Sen (Sen 2012; Krupp-Schleußner 2016). Während sich strukturelle Herausforderungen als Kontexteinflüsse in dem Modell auswirken, lässt sich die über den individuellen Zugang realisierte Teilhabe in sogenannten *functionings*, d.h. der Teilnahme an individuell hoch wertgeschätzten (musikbezogenen) Praxen aufzeigen. Als solche werden gleichermaßen institutionelle Bildungsangebote, beispielsweise im schulischen Ganztagsbereich, aber auch informelle Musizierpraxen betrachtet. Gelingt Teilhabe an *functionings*, dann führt diese zu *agency*, gewissermaßen

domänenspezifischem Handlungswissen, mit dem es leichter fällt, neue Angebots- und Handlungsfelder zu erschließen. So stellt sich Teilhabe aus dem Zusammenwirken von Angeboten und individueller Wertschätzung dar, aus der Erreichbarkeit – aber auch in Abhängigkeit von verschiedenen strukturellen und soziodemographischen Faktoren. Hinzu kommen familiäre Faktoren wie das Einkommen und Unterstützungsverhalten der Eltern, welches insbesondere dann zum Tragen kommt, sobald es sich um bezahlte Angebote und aktive Praxen handelt, wie beispielsweise beim Besuch einer örtlichen Musikschule (Lehmann-Wermser/Krupp-Schleußner 2017). So wirken die Umstände des kulturellen, gesellschaftlichen wie auch familiären Umfelds nicht allein bedingend, im Zusammenspiel können diese Faktoren als Umwandlungsfaktoren verstanden werden, dank derer neben wirtschaftlichem Kapital auch durch Beziehungen und soziale Gefüge kulturelle Teilhabe ermöglicht werden kann (vgl. Krupp-Schleußner 2016). Das Zusammenspiel aller Faktoren mit der individuellen Wertschätzung der wahrgenommenen musikalischen Praxen bildet nach Valerie Krupp-Schleußner das Teilhabepotenzial. Es soll im Verlauf des Projektes auf seine Abhängigkeit von regionalen Disparitäten und den damit verbundenen divergierenden Voraussetzungen für Kinder und Jugendliche untersucht werden.

Auch auf individueller Ebene wirken sich die strukturell bereits dargestellten Voraussetzungen aus. Nimmt man eine geringere Angebotsdichte musikalisch-künstlerischer Bildungsangebote, bedingt durch die geringere Bevölkerungsdichte, als gegeben, lassen sich daraus zahlreiche Schlussfolgerungen und weitreichende Einflüsse auf die Voraussetzungen kultureller Teilhabe erwarten, beispielsweise über die Verfügbarkeit individueller und gesellschaftlicher Umwandlungsfaktoren. So ist zu erwarten, dass Angebote in unmittelbarer Nähe der Kinder und Jugendlichen weniger umfangreich vertreten sind als in urbanen Räumen. Die Teilnahme an weiter entfernten Angeboten ist wiederum stärker vom Unterstützungsverhalten der Eltern abhängig, d.h. mit größeren Hürden sowie zeitlichem und finanziellem Aufwand verbunden. Beim Blick auf das Feld wird eine Vielfalt unterschiedlicher Konstellationen kultureller Bildungsangebote erkennbar. Es zeigen sich auch innerhalb der peripheren Regionen je nach Standort deutliche Unterschiede in den kulturellen Angeboten, vereinzelt finden sich auch kulturelle Zentren. Inwiefern diese auch in die Fläche agieren und damit Teilhabe ermöglichen, bleibt abzuwarten.

Welche Rolle spielen also standortbezogene Faktoren aus Sicht der Schüler*innen? Wie nehmen Kinder und Jugendliche diese Voraussetzungen wahr und in welchem Zusammenhang wirkt sich die regionale Infrastruktur, zum Beispiel durch die Entfernung zu Angeboten, auf die Teilnahme an musikalischen Bildungsangeboten sowie musikalischer Praxen aus? Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen der individuellen Wertschätzung bestimmter Praxen und dem bestehenden bzw. dem nicht in unmittelbarer Nähe bestehenden Angebot aufzeigen?

Vor dem Hintergrund traditionell geprägter Musizierpraxen in ländlichen Regionen stellt sich außerdem die Frage nach dem Einfluss regionaler Disparitäten in gleicher Weise wie dem Umgang mit Traditionen und der Wahrnehmung von Intergenerativität. Gerade in Bezug auf soziale und kulturelle Ungleichheit ist zu fragen: In welchem Maß werden tatsächlich auch die Kinder und Jugendlichen erreicht, die potenzieller Benachteiligung ausgesetzt sind.

So ergeben sich weitere Fragestellungen aus der Perspektive auf traditionell verankerte Musikpraxen, indem die Vorstellung von Gesangs- und Bläservereinen als Zentrum musikalisch-kultureller Laienpraxis peripherer Regionen hinterfragt werden soll. Vor diesem Hintergrund werden regionale Varietäten, bzw. regionale Traditionen ermittelt, um ihre Passung und die Partizipation zu untersuchen. Welche musikalischen Praxen sind tatsächlich im Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen verankert? Wann wirken sich gut implementierte regionale, intergenerative Formen musikalischer Praxen, wie man sie häufig in Musikvereinen vorfindet, verstärkend auf die Teilhabe aus, z. B. durch eine starke regionale Verbundenheit sowie hohe soziale Verankerung der Angebote (wie sie zum Beispiel im Kontext von Bläservereinen immer wieder aufgezeigt wurden, vgl. Vogt 2020; Bischoff 2011; Lehmann 2008)? Wie verhandeln Kinder und Jugendliche ein begrenztes Angebot musikalischer Praxen im unmittelbaren Umfeld? Wie integrativ sind musikalische Praxen und Angebote in diesem Raum angelegt? Sind sie tatsächlich für alle Kinder und Jugendliche zugänglich oder lassen sich Tendenzen aufdecken, in denen die bestehenden Angebote zugrundeliegende Barrieren replizieren, wie es zum Beispiel Nina Stoffers (2019) in anderem Zusammenhang kritisch anmerkt.

So stellt sich in der Verknüpfung der individuellen mit der institutionellen Ebene die Frage nach sozialer Kompensation: Gelingt es, soziale Ungleichheiten in der Teilhabe an musikalischen Praxen auszugleichen, oder werden kulturelle Angebote, z. B. im Rahmen von Kooperationen von Schule, Kulturschaffenden und Künstlern vor allem von den Schüler*innen in Anspruch genommen, die auch im außerschulischen Bereich eine hohe kulturelle Partizipation genießen?

Jenseits institutioneller oder vereinsbasierter, also auch kirchlich organisierter Rahmen, werden außerdem informelle Musikpraxen in den Blick genommen. Vor diesem Hintergrund liegt ein Schwerpunkt auf der Rolle digitaler Inhalte, Apps und Devices. Hier wird zu untersuchen sein, inwiefern diese neuen Möglichkeiten eines außerschulischen Lernens darstellen und welche Kinder und Jugendlichen sie bevorzugt einsetzen. Als hoffnungsvolle Träger vieler Möglichkeiten erfreuen sich sog. Smart-Devices gesteigertem Forschungsinteresse (vgl. Ahner 2019; Krebs 2017; Ruth 2018). Während fast jede*r Jugendliche über ein Smartphone verfügt, wird auch die Zahl der Tablets pro Haushalt während der Lockdowns deutlich zugenommen haben (Medienpädagogischer Forschungsverbund 2019 und 2021). Es bleibt jedoch zu untersuchen, ob sie auch die Möglichkeit bieten, potenzielle Benachteiligungen auszugleichen. Es ist jedoch bis dato

nicht erhoben, wie ihre Nutzung im Verhältnis zu anderen Teilhabe-bedingenden Faktoren steht.

3. Methodische Herausforderungen und empirische Umsetzung

Als Forschungsfeld dienen Landkreise im und um den Harz, die unmittelbar von den genannten Herausforderungen betroffen sind. Die Studie ist als Mixed-Methods-Design angelegt und zielte anfangs mit einer quantitativen Erhebung an möglichst vielen Schulen (ad-hoc Stichprobe) und darauffolgenden Interviews und Gruppendiskussionen auf ein möglichst umfangreiches Abbild der Situation musikalischer Bildungsangebote in den beforschten Regionen. Die standardisierten Fragebögen für die Schüler*innen und ihre Eltern umfassen Fragen zu Einstellungen zum Profilangebot der Schule, zu Hintergrundmerkmalen, musikalischer (Vor-)Bildung, Freizeitgestaltung, regionaler Identifikation und zur Schulzufriedenheit. In den Interviews und Gruppendiskussionen sollen im Anschluss Einstellungen und Orientierungen der Teilnehmenden erfragt werden und dabei die individuelle Teilhabepraxis an musikalischen Angeboten im Fokus stehen.

Im Forschungsverlauf ist allerdings auch das Projekt *PReTuS* von einschneidenden pandemiebedingten Konsequenzen betroffen. Die daraus resultierenden methodischen Herausforderungen sollen im Folgenden kurz beleuchtet werden. Aktuell ist von einer starken Verkleinerung des quantitativen Samples auszugehen. Die für etwa 25 Schulen (Grundschulen sowie weiterführende Schulen) geplante Erhebung in den Landkreisen Mansfeld-Südharz, Goslar, Osterode am Harz, Lk. Harz und dem Kyffhäuser-Kreis konnte nicht wie gewünscht umgesetzt werden und ursprünglich auch in einem bereits verkleinerten Sample geplante Schulbesuche mit Testleiterteams mussten hybriden und flexiblen Erhebungssettings weichen. Während an einer Gesamtschule und zwei Realschulen kurzfristig wie geplant vor Ort erhoben werden konnte, wurde der Großteil der Erhebungen durch instruierte Lehrkräfte durchgeführt. Auf diese Weise nahmen bis zum Dezember 2020 154 Schüler*innen der 9. und 11. sowie 146 Schüler*innen der 4. und 5. Jahrgänge an der Befragung teil. In den Klassenstufen 4 und 5 wurde die Befragung mit Papier & Bleistift-Tests in Broschürenform durchgeführt, in den jeweils höheren Jahrgängen konnte eine Online-Befragung realisiert werden. Außerdem ist die Befragung der Eltern Teil der Erhebung: Aktuell haben sich 46 Elternteile mit der Teilnahme am Elternfragebogen engagiert. Die Befragung erfolgte anonym. Um die Datensätze dennoch zu Analysezwecken zusammenführen zu können, wurden die jeweiligen Zugangsschlüssel der Schüler*innen mit denen ihrer Eltern verknüpft und mit der Erhebung in den Klassen an die Eltern weitergeleitet. Die im Studiendesign vorgesehenen Klassenstufen der Jahrgänge 4, 5, 9 und 11 wurden mit Blick auf

wichtige Schlüsselmomente im Leben der Schülerinnen und Schüler, dem Übergang von der Grund- zu den weiterführenden Schulen (vgl. Beelmann 2002) sowie die zukünftigen Abschlussklassen der Sekundarstufe 1 gewählt (vgl. Welzer 1993). Geplant war zudem eine hohe Bandbreite musikalischer Aktivitäten und Interessen darzustellen.

Letztendlich entscheidet die Stichprobengröße darüber, ob bereits kleine Effekte abgebildet werden können und ob eine ausreichend große Stichprobe für multivariate Analysemethoden zur Verfügung steht. Weitere Erhebungen stehen noch aus – ob eine Verbreiterung des Samples in den kommenden Monaten erfolgen kann, bleibt jedoch abzuwarten. Inhaltlich ist aufgrund der tiefen Einschnitte in das musikalische Erleben und Wirken der Schüler*innen im Jahr 2020 im schulischen Kontext durch bundesweiten Schulschließungen bzw. die Gesangsverbote im Musikunterricht als auch in außerschulischen musikalischen Praxen mit einer deutlichen Abweichung der Befunde im Vergleich zu einer post-pandemischen Zeit zu rechnen. Wie stark pandemiebedingte Effekte Einfluss auf das Antwortverhalten der Schüler*innen genommen hat, lässt sich bisher noch nicht ermitteln. Derzeit werden weitere Erhebungstermine im dritten Quartal des Jahres in Betracht gezogen, mit dem Ziel, die Antworten aus dem ersten Sample einzuordnen und pandemiebedingte Einflüsse kontrollieren zu können.

Zudem wurden in einem Schulleitungsfragebogen Fragen nach den Auswirkungen der Pandemie auf Schulentwicklungsprozesse und die Herausforderungen für die Umsetzung kultureller Angebote aufgenommen. Insgesamt versuchen wir als Forscherteam nun noch stärker als ursprünglich vorgesehen, durch eine multiperspektivische und multimethodische Herangehensweise Einblicke in individuelle und institutionelle Belange im Hinblick auf kulturelle Teilhabemöglichkeiten zu erlangen.

Wie stark das Forschungsvorhaben PReTuS im Hinblick auf den Zugang zu und der Bedeutung von formalen, non-formalen und informellen musikalisch-kulturellen Bildungsangeboten in peripheren Regionen durch die Covid-19-Pandemie letztendlich beeinflusst wird, kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht abschließend geklärt werden. Auskunft darüber werden in besonderem Maße Schüler*innen sowie Schulleitungen und Lehrkräfte der beteiligten Schulen im Rahmen von leitfadengestützten Interviews geben können. Erste Ergebnisse aus der standardisierten Fragebogenstudie und Interviews werden zum Ende des Jahres 2021 erwartet. Erst dann wird das Ausmaß der pandemiebedingten Schließungen im kulturellen Bereich für die Betroffenen ersichtlich.

Auf Institutioneller Ebene sollten Befragungen von Schulleitungen derzeitige Angebote, Kooperationen, Vernetzung und aktuelle Herausforderungen aufzeigen. Bisher sind weiterhin semi-strukturierte Interviews mit den Schulleitungen sowie Fachbereichsleitungen im Kontext kultureller Bildung geplant, es bleibt abzuwarten, inwiefern sich diese vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen umsetzen lassen. Um den methodischen Einschränkungen und

deutlichen Limitationen auch in Bezug auf die geringe Planbarkeit der Datenerhebung und des Stichprobenumfangs zum aktuellen Zeitpunkt Vorschub zu leisten, werden derzeit die auf den Schulhomepages vorhandenen Schulprogramme mittels inhaltsanalytischer Verfahren ausgewertet. Die Analysen ermöglichen einen Blick auf die von den Schulen beabsichtigte Repräsentation nach Außen und ihre gesetzten Schwerpunkte u. a. im Hinblick auf musikalische Angebote und programmatischen Schwerpunkte.

Literatur

- Abs, Hermann J./Stecher, Ludwig/Knoll, Katrin/Obsiadly, Magdalena/Elleirichmann, Maria (2017): Entwicklung Kultureller Bildung in Schule durch das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ 2013–2015. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Ackermann, Heike/Retzar, Michael/Mützlitz, Sigrun/Kammler, Christian (2015): KulturSchule: Kulturelle Bildung und Schulentwicklung. Research. Wiesbaden: Springer VS.
- Ahner, Philipp (2019): Individuelle Förderung, Dinge und Digitalisierung: Adaptivität und Passung in musikbezogenen Lernprozessen mit digitalen Dingen oder Herausforderungen der individuellen Förderung in Musik-Ding-Mensch-Interaktionen mit Smartphones und Tablets im Musikunterricht. In: Diskussion Musikpädagogik (DMP) 82, S. 10–17.
- Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin/Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.) (2011): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Arnz, Siegfried (2012): Turnaround von Schulen in kritischer Lage. SchulVerwaltung spezial 14, H. 2, S. 17–19.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. DIPP; BMBF. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. 2. Auflage. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Beelmann, Wolfgang (2002): Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: Leyendecker, Christoph/Horstmann, Tordis (Hrsg.): Große Pläne für kleine Leute. 2. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 71–77.
- Beetz, Stephan (2020): Wohin driftet das Land? Wirkungsmacht öffentlicher Diskurse. In: kubi – Magazin für Kulturelle Bildung 14, H. 18, S. 5–9.
- Bertelsmann Stiftung (2021): Wegweiser-Kommune. www.wegweiser-kommune.de/statistik/frankfurt-am-main+bevoelkerungsstruktur+relative-bevoelkerungsentwicklung+2030+karte (Abfrage: 08.01.2021).
- Beierle, Sarah/Hoch, Carolin/Reißig, Birgit (2019): Schulen in benachteiligten sozialen Lagen: Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen [Abschlussbericht]. Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Bischoff, Stefan (2011): Deutsche Musikvereinigungen im demographischen Wandel: Zwischen Tradition und Moderne. Abschlussbericht; Projekt „Musik kennt kein Alter – Qualitätssicherung in deutschen Musikvereinigungen vor dem Hintergrund des demographischen Wandels“ (2009 bis 2010). 2. Auflage. Köln: ISAB-Institut.
- Braun, Tom/Witt, Kirsten (Hrsg.) (2017): Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter? München: kopaed.
- Budde, Wolfgang/Cyprian Gudrun/Früchtel, Frank (2007): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: Theoretische Grundlagen. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/de Haan, Gerhard (Hrsg.) (2015): Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften: Lokale Netzwerke erforschen und gestalten. Springer VS.

- Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicole (Hrsg.) (2015): Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen, Leverkusen: Barbara Budrich.
- Fuchs, Max (2013): Auf dem Weg zur Kulturschule – Schulentwicklung und Ästhetisches Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, S. 257–271.
- Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2015): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung: Grundlagen, Analysen, Kritik. Schultheorie und Schulentwicklung: Band 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gallus, Dunja (2018): Bildung im Kyffhäuserkreis: Bildungsbericht 2018. Landratsamt Kyffhäuserkreis.
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn: Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A./Kahler, Heike (Hrsg.): Bildungssoziologische Beiträge. Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa, S. 71–100.
- Gewirtz, Sharon/Ball, Stephen J./Bowe, Richard (1995): Markets, choice and equity in education. Buckingham: Open University Press.
- Harris, Alma/Chapman, Christopher (2002): Leadership in schools facing challenging circumstances. In: Management in Education 16, H. 1, S. 10–13.
- Heinrich, Martin (2009). Schulprofilierung: Wie Wettbewerb eine Schule verändert. Pädagogische Fallanthologie Band 3. Opladen, Leverkusen: Barbara Budrich.
- Heinrich, Martin/Altrichter, Herbert/Soukup-Altrichter, Katharina. (2011): Neue Ungleichheiten durch Schulprofilierung? Autonomie, Wettbewerb und Selektion in profilorientierten Schulentwicklungsprozessen. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 271–289.
- Huber, Stephan Gerhard/Mujis, Roland Daniel (2012): Die Dynamik des Scheiterns: Die Schieflage rechtzeitig erkennen. Schulverwaltung spezial 14, H. 2, S. 7–9.
- Kelb, Viola (Hrsg.) (2014): Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. München: kopaed.
- Kefßler, Catharina I./Nonte, Sonja (Hrsg.) (2020): Profilentwicklung im Bildungswesen. (Neue) Formen der Differenzierung: Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit. Münster: Waxmann.
- Kefßler, Catharina I./Nonte, Sonja/Krieg, Maria/Brauns, Johanna (in Vorbereitung). Gymnasiale Schul- und Klassenprofilierung. Rekonstruktion von Schulleitungsperspektiven im Gefüge von idealem Schülerbild, Wettbewerb und Reformvorgaben. In: Stubbe, Thomas C./Nonte, Sonja/Haas, Mareike/Krieg, Maria (Hrsg.): Musik- und MINT-Profile an Niedersächsischen Gymnasien und integrierten Gesamtschulen. Ergebnisse der Studie ProBiNi. Münster: Waxmann.
- Krebs, Matthias (21. August 2018). Neue Lernwege mit digitalen Technologien im Musikunterricht (Keynote). Impulskongress Digitale Bildung und Fachunterricht, Kiel. forschungsstelle.appmusik.de/wordpress/wp-content/uploads/2018/09/Keynote_Neue-digitalisierte-Lernwege-im-Musikunterricht_Matthias-Krebs_SH2018.pdf (Abfrage: 12.05.2021).
- Krupp-Schleußner, Valerie (2016): Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach. Münster: Waxmann.
- Landratsamt Kyffhäuserkreis. (2011): Bildung im Kyffhäuserkreis. Erster Bildungsbericht des Kyffhäuserkreises. Sonderhausen. www.kyffhaeuser.de/kyf/tl_files/download/Infomaterial/Bildungsbericht_2011_Web.pdf (Abfrage: 26.08.2020).
- Lehmann, Andreas C. (2008): Musikvereine (Blasmusikkapellen) und die Arbeit ihrer Dirigenten. In: Lehmann, Andreas C./Weber, Martin (Hrsg.): Musizieren innerhalb und außerhalb von Schule. Essen: Die Blaue Eule, S. 209–221.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2013): Music Education in Germany. On Politics and Rhetoric. In: Arts Education Policy Review 114, H. 3, S. 126–134.
- Lehmann-Wermser, Andreas/Naacke, Susanne/Nonte, Sonja/Ritter, Brigitta (Hrsg.) (2010): Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven (Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim und München: Juventa.
- Lehmann-Wermser, Andreas/Schwippert, Knut/Busch, Veronika/Nonte, Sonja (Hrsg.) (2014): Mit Mikrophon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht. Münster: Waxmann.

- Lehmann-Wermser, Andreas/Krupp-Schleußner, Valerie (2017): Jugend und Musik: Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Manitius, Veronika/Dobbelstein, Peter (2017): Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In: Dies. (Hrsg.): Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster: Waxmann, S. 9–14.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019): JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger. Stuttgart: LFK, LMK.
- Murphy, Joseph F./Meyers, Coby V. (2007): Turning Around Failing Schools: Leadership Lessons from the Organizational Sciences. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Keuchel, Susanne (2013): Mapping // kulturelle-bildung. Essen: Stiftung Mercator. www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Keuchel_mapping_kulturelle-bildung.pdf (Abfrage: 05.05.2021).
- Nonte, Sonja/Lehmann-Wermser, Andreas/Schwippert, Knut/Stubbe, Tobias C. (2014): Auswirkungen von Schulprofilierungsmaßnahmen auf Schülerenebene – Re-Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Wahrung von Chancengerechtigkeit. In: Drossel, Kerstin/Strietholt, Rolf/Bos, Wilfried (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen*. Münster: Waxmann, S. 87–107.
- OECD (2012): Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools. OECD Publishing. www.oecd.org/education/school/50293148.pdf (Abfrage: 05.05.2021).
- Racherbäumer, Kathrin/Funke, Christina/van Ackeren, Isabell/Clausen, Marten (2013): Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage. Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung. In: van Ackeren, Isabell/Heinrich, Martin/Thiel, Felicitas (Hrsg.): Die deutsche Schule. Beiheft. 12. Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund. Münster: Waxmann, S. 226–254.
- Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.): (2017). Mehr als weniger als gleich viel. zum Verhältnis von Ökonomie und kultureller Bildung. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Ruth, Nicolas (2018). Musik auf Online- und Mobilmedien. In: Schramm, Holger (Hrsg.), Handbuch Musik und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–252.
- Sen, Amartya (2010): Die Idee der Gerechtigkeit. München: C. H. Beck.
- Sixt, Michalea/Aßmann, Christian (2020): The influence of regional school infrastructure and labor market conditions on the transition process to secondary schooling in Germany. Journal for educational research online 12, H. 2, S. 36–66.
- Stoffers, Nina (2020): Kulturelle Teilhabe durch Musik? Musikprojekte der transkulturellen Kinder- und Jugendbildung für Roma im Spannungsfeld von Empowerment und Othering. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-teilhabe-durch-musik-musikprojekte-transkulturellen-kinder-jugendbildung-roma (Abfrage: 05.05.2021).
- Tibussek, Mario (2008): Bildung als Standortfaktor – Kommunale Bildungslandschaften als Beitrag zur nachhaltigen Regionalentwicklung. Ländlicher Raum 3/4, S. 7–11.
- Vogt, Christin (2020): Zwischen Ouvertüre, Polka und Freizeitpark: wie Musikvereine die Dorfjugend zum Klingeln bringen. *Üben & Musizieren* 37, H. 4, S. 36–38.
- Weber, Tatjana/Nonte, Sonja/Stubbe, Tobias C. (2021): Die Verbreitung von Schul- und Klassenprofilen an weiterführenden Schulen in Hamburg und im Regierungsbezirk Braunschweig in Niedersachsen. In: Haas, Mareike/Krieg, Maria (Hrsg.), Lernen gestalten. Beiträge empirischer Forschung zu Innovationen in Schule und Universität. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (im Erscheinen).
- Weishaupt, Horst (2020): Unterricht in Musik an Schularten der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2017/18. In: Schulverwaltung 31 (i. Dr.).
- Weiß, Manfred (2001): Quasi-Märkte im Schulbereich: Eine ökonomische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 69–85.
- Weiß, Wolfgang W. (2011): Kommunale Bildungslandschaften: Chancen, Risiken und Perspektiven. Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung: Band. 48. Weinheim und München: Juventa.
- Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition discord.

Mehr als weiße Flecken – Eine Bestandsaufnahme kultureller Bildung für Jugendliche

Cathleen Grunert, Birgit Reißig, Stefan Fehser, Katja Ludwig,
Eva Plappert und Frank Tillmann

Jugendliche in ländlichen Räumen sind in den letzten Jahren selten systematisch ins Blickfeld einer Jugendforschung geraten, die sich mit Fragen kultureller Bildung befasst. In den Fokus gelangen Jugendliche in peripheren strukturschwachen ländlichen Regionen vor allem dann, wenn es um Schulschließungen, Mobilitätseinschränkungen oder um Abwanderung aus diesen geht. Die Einbindungen von Jugendlichen in Angebote und Initiativen kultureller Bildung, ebenso wie die Ermöglichung selbstinitiiertener Kulturprojekte, werden dann oftmals weniger in ihrer Eigenlogik in den Blick genommen, als vielmehr, neben anderen Dimensionen, in ihrer Funktion als Halte- und Bindungsfaktor an die Region diskutiert (Sowada/Hotopp-Rieke 2020). Vor allem dem gemeinschaftsbildenden Charakter von Jugendarbeit wird dabei ein das Bleibeverhalten von Jugendlichen mitbedingendes Identifikationspotential mit der Region zugeschrieben (Beierle/Tillmann/Reißig 2016). Explizit im Hinblick auf Aspekte kultureller Bildung wurden bislang jedoch weder diese Zusammenhänge noch die Frage nach den spezifischen organisatorischen und administrativen Bedingungskonstellationen in ihrer regionalen Prägung, den Aktivitätsräumen und Bedeutungszuschreibungen durch die Jugendlichen selbst sowie den Eigenlogiken ihrer Handlungspraktiken im Kontext kultureller Bildung in den Forschungsfokus gerückt. Damit sind die Relevanz kultureller Aktivitäten, Initiativen und Angebote insbesondere für Jugendliche in peripheren ländlichen Regionen, aber auch die Hervorbringungsbedingungen eigener kultureller Initiativen ein Forschungsdesiderat.

Das Projekt *Kulturell-musische Bildung für Jugendliche des ländlichen Raums* (KUMULUS) bearbeitet dieses Forschungsdefizit und schlägt eine Brücke zwischen Forschung zu kultureller Bildung im Jugendalter und zu den Bedingungen des Aufwachsens in ländlichen Regionen. Es fragt nach den Möglichkeitsräumen für Lern- und Bildungsprozesse, die sich Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit Kultur in zwei Landkreisen in Ostdeutschland eröffnen und richtet den Blick auf deren Hervorbringungsdynamiken im Zusammenspiel von regionalen und administrativen Bedingungskonstellationen und den Handlungspraktiken der Jugendlichen selbst. In diesem Beitrag wird das Projekt im Kontext des aktuellen Forschungsstandes und theoretischer Bezüge verortet und

der gewählte Forschungszugang genauer vorgestellt. Im Anschluss werden erste Befunde einer Online-Recherche kultureller Angebote in den Untersuchungsregionen des Projekts dargestellt und es wird nach deren Relevanz für die Zielgruppe der Jugendlichen gefragt.

1. Jugend und Kultur in ländlichen Räumen – zum aktuellen Forschungsstand

Insgesamt ist ein regionaler Fokus auf Prozesse und Bedingungen des Aufwachsens in ländlichen Regionen in der Jugendforschung noch eine relativ neue Perspektive und häufig in einen eher defizitorientierten Diskurs der Benachteiligung eingebettet, der demografische Wandlungsprozesse vor allem im Hinblick auf eine Verfestigung sozial-regionaler Ungleichheiten fokussiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; BMEL 2016; Beetz 2007 und 2016; Born/Steinführer 2018; Ludwig 2021). Im Zuge einer stärkeren Diskussion um Raum und Räumlichkeit (Löw 2000) richtet sich der Blick jedoch auch darauf, wie lokale und regionale Strukturen bestimmte soziale Handlungen und Zuschreibungen nahelegen, Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder auch verschließen und wie sich Jugendliche als Akteur*innen darauf beziehen (Ludwig/Grunert 2020).

Die qualitativen Studien in diesem Kontext weisen aber nicht nur auf Defizite und Abwanderungsgründe hin, sondern auch auf Handlungsräume sowie Aktivitäts- und Identifikationspotentiale in ländlichen Regionen (Beierle/Tillmann/Reißig 2016; Ludwig 2016). So werden im Kontext des Diskurses um Haltefaktoren, der stark an einer demografischen Defizitperspektive im Hinblick auf Jugendliche in ländlichen Regionen ansetzt, diese zwar häufig in familialen Bezügen, aber durchaus auch in der Identifikation mit der Region oder der Einbindung in einen Freundeskreis und das lokale Kultur- und Vereinsleben ausgemacht (ebd.; ähnlich Speck et al. 2009). Dass in ländlichen Regionen von differenzierten Bedingungen für die Lebensgestaltung Jugendlicher ausgegangen werden muss, zeigen die Befunde des Projektes „Jugend im Blick – Regionale Bewältigung demografischer Entwicklung“ (Tillmann 2018). Der hier erarbeitete Teilhabeindex weist auf die regionale Differenziertheit und Spezifik der Zugangsmöglichkeiten zu Beschäftigungsperspektiven, weiterführenden Bildungsangeboten, politischer Partizipation, digitaler Mobilität oder Angeboten der Jugendarbeit hin. Periphere ländliche Regionen sind damit nicht als Einheit in ihren Strukturbedingungen zu denken, sondern eröffnen Jugendlichen unterschiedliche Zugänge zu Angeboten kultureller Bildung und Handlungsspielräume für eigene kulturelle Praktiken (Becker/Moser 2013). Dies geschieht zunehmend auch im digitalen Raum.

Die Untersuchungen, die sich im engeren Sinne auf musikalische oder künstlerische Aktivitäten von Jugendlichen beziehen (z. B. Grgic/Züchner 2013;

Geier 2015), verweisen dabei sowohl auf ein breites Feld an Angeboten, in die die Jugendlichen eingebunden und in denen sie aktiv sind, als auch auf ein weites Spektrum an informellen kulturellen Aktivitäten im Jugendalter. Studien, die den Blick auf institutionalisierte Angebote legen, betonen zwar geschlechts-, alters- und herkunftsbezogene Unterschiede ihrer Inanspruchnahme, jedoch werden bislang regionale Differenzen kaum in den Blick genommen. Zudem werden in der Diskussion um die enge Verzahnung von Breiten- und Soziokultur in ländlichen Räumen (Götzky 2015; Schneider 2014; Kegler 2018), neben klassischen kulturellen Angeboten, andere Formate, wie Spielmannszüge, Heimatvereine, Amateurtheater oder künstlerisch-musikalische Angebote von Jugendzentren, als relevante kulturelle Erfahrungsräume betont. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen ist dabei immer auch eng mit der Gestaltung des Gemeinwesens verwoben (Rat für Kulturelle Bildung 2017, S. 67). So zeigt die quantitative Studie von Becker und Moser (2013), dass für Jugendliche in ländlichen Regionen eine Einbindung in Dorf- und Gemeindefeste durchaus wichtig ist, dass sich dies aber danach unterscheidet, ob es sich um sehr periphere strukturschwache oder um eher prosperierende ländliche Regionen handelt. Qualitativ kommen Krüdener und Schulze-Krüdener (2010) in ihrer allerdings bereits etwas älteren Studie zu dem Schluss: „Dorfkultur ist immer zu guten Teilen selbstgemachte Kultur, und die Gruppe der Jugendlichen gehört zu den wichtigsten Akteurinnen“ (ebd., S. 302). Sie betonen jedoch auch, dass Jugendliche darin durchaus ihre eigenen Praktiken entwickeln, die sich von denen der älteren Generationen unterscheiden.

Häufig wird dabei auf die Relevanz von Schulen im Zusammenspiel mit regionalen Bezügen verwiesen. So zeigt die Studie von Keuchel (2013), dass über den Kunstunterricht hinaus vor allem Gymnasien, die primär in städtischen Räumen angesiedelt sind, auch außerunterrichtliche Angebote in diesem Feld bereithalten, während dies an Schulen in ländlichen Räumen in deutlich geringerem Maße der Fall ist und diese auch weniger mit außerschulischen kulturellen Bildungsakteur*innen kooperieren (können) (ebd., S. 52). Dennoch scheinen es gerade die Schulen zu sein, die unter den heterogenen Bedingungen ländlicher, insbesondere auch peripherer Regionen eine zentrale Rolle im Feld kultureller Bildung einnehmen, bieten sie doch als die zumeist größte öffentliche Institution vor Ort (Bäßler 2015) oft die einzige Möglichkeit, junge Menschen in der Breite zu erreichen.

2. Kulturelle Bildung und Region – begriffliche und konzeptionelle Rahmungen

Wendet man sich dem Diskurs um den Begriff der kulturellen Bildung zu, so bricht sich dieser Begriff an der Dopplung bzw. dem Zusammenfallen von Kunst und Kultur. Eng gefasst meint kulturelle Bildung die Auseinandersetzung mit

den Künsten (Deutscher Kulturrat 2010), während im Rückgriff auf einen weit gefassten Begriff von Kultur die Gesamtheit aller Praktiken gesellschaftlicher Sozialität in den Blick kommen (Gehlen 2016). Die Schwierigkeit der Verortung innerhalb des Diskurses, die für einen empirischen Zugang notwendig ist, liegt nicht zuletzt darin, dass die Grenzen zwischen engem und weitem Begriff kultureller Bildung fließend sind (Ermer 2009). Den Begriff kultureller Bildung „mit künstlerischen Tätigkeiten in den ‚musischen Fächern‘“ (Kultusministerkonferenz 2013) zu definieren und ihn somit zu kanonisieren, wird durchaus kritisch betrachtet (Rittelmeyer 2018). Der aktuelle Kinder- und Jugendplan der Bundesregierung, der als ein Förderinstrument fungiert, beschreibt etwa vage, dass Kinder- und Jugendbildung „alle künstlerischen Sparten und Formen ästhetisch-kultureller Praxis [umfasst]“ (BMFSFJ 2016). Frühere Konzeptionen waren hier noch etwas konkreter, vermieden aber mittels offener Aufzählungen ebenfalls eine zu starke Engführung des Begriffs:

„Kulturelle Bildung soll Kinder und Jugendliche befähigen, sich mit Kunst, Kultur und Alltag phantasievoll auseinander zu setzen. Sie soll das gestalterisch-ästhetische Handeln in den Bereichen Bildende Kunst, Film, Fotografie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video u. a. fördern“ (BMFSFJ 2001).

Kulturelle Bildung ist im Projekt nicht auf einen gefächerten künstlerischen Kanon enggeführt (in Abstufungen von Professionalität oder Fachlichkeit wie in Hoch-, Breiten- oder Soziokultur), sondern bezeichnet eine bestimmte Form des Zugangs zur Welt in vielfältigen Auseinandersetzungsweisen mit Kultur. Sie dient gleichsam dazu, das individuelle Recht auf kulturelle Teilhabe zu verwirklichen (Liebau 2015). Während solch ein breites Begriffsverständnis kultureller Bildung die Gesamtperspektive des Projektes KUMULUS leitet, indem nicht nur institutionalisierte Angebote und Formate der sogenannten Hochkultur, sondern auch sozio- und breitenkulturelle Angebote ebenso wie informelle und von Jugendlichen selbstinitiierte Projekte und kulturelle Alltagspraktiken eingeschlossen werden, birgt es für die einzelnen Forschungsschritte unterschiedlich gelagerte Herausforderungen.

Ein zweiter konzeptioneller Rahmen bezieht sich auf die regionale Perspektive. Mit dem Begriff der Region geraten unterschiedliche Konstruktionen von Territorien in den Blick. Mit dem Altmarkkreis Salzwedel und dem Landkreis Mecklenburgische Seenplatte wurden als Untersuchungsregionen zwei ostdeutsche Flächenlandkreise gewählt, die als „sehr periphere Regionen“ (BBSR 2012) kategorisiert sind. Um innerhalb der großflächigen Regionen differenzieren zu können, wird sich an der Logik des raumplanerischen Zentrale-Orte-Konzepts nach Christaller (2006 [1933]) und der damit zusammenhängenden Untergliederung in Oberzentren, Mittelzentren und Grundzentren (Einig/Zaspel-Heisters 2016) orientiert. Orte jenseits der Logik von Zentralität werden als „kein

Zentraler Ort“ (ebd., S. 9) geführt und deuten auf dezentrale und periphere Lagen hin. Ausgehend von den Landesentwicklungsplänen werden den jeweiligen Zentren verschiedene Aufgaben und Versorgungsfunktionen des kurzfristigen, mittelfristigen sowie spezialisierten Bedarfs zugewiesen. Dies reguliert auch das geförderte Kulturangebot und somit die Teilhabemöglichkeiten an kulturellen Aktivitäten. Typisch für Mittelzentren sind etwa der Erhalt von Kultureinrichtungen sowie weiteren Orten der kulturellen Bildung wie Gymnasien und weiterführende Schulen. Diese Zentren fungieren mit ihren infrastrukturellen und kulturellen Möglichkeiten als „Ankerstädte“ (Weidner 2020, S. 144) in ländlichen Räumen. In unseren Untersuchungsregionen finden sich mit Neubrandenburg im Landkreis Mecklenburgische Seenplatte ein Oberzentrum sowie die Mittelzentren Demmin, Neustrelitz und Waren (Müritz). Im Altmarkkreis Salzwedel ist Salzwedel als Mittelzentrum kategorisiert.

3. Das Projekt „KUMULUS“ in seinen methodischen Zugängen

Mit der Frage nach Möglichkeitsräumen für Lern- und Bildungsprozesse Jugendlicher in der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur in ländlichen Räumen, die über das Zusammenspiel von kulturellen Aktivitäten und Praktiken der Jugendlichen selbst und den spezifischen regionalen und administrativen Bedingungskonstellationen hervorgebracht werden, ist das Projekt multimethodisch angelegt und bewegt sich auf drei Beobachtungsebenen: der Ebene der kulturellen Angebote, der Ebene der Jugendlichen und der Ebene der Organisationen.

Auf der *Angebotsebene* bildet eine Online-Recherche den Auftakt des Projektes, in der eine Bestandsaufnahme aller Angebote kultureller Bildung in den Untersuchungsregionen im Fokus steht. Diese Recherche – deren methodisches Vorgehen und erste Befunde in Abschnitt 4 näher dargestellt werden – dient zudem einer Beschreibung des Angebotsspektrums im Kontext kultureller Bildung im Hinblick auf inhaltliche und strukturelle Ausrichtungen sowie Adressat*innen-gruppen und eröffnet so einen Einblick in die regionale, kulturelle Bildungslandschaft wie sie sich gegenwärtig online abbildet. Daran schließt sich eine quantitative Online-Befragung der Träger der recherchierten Angebote an. Diese zielt auf eine detailliertere Analyse der inhaltlichen Ausrichtung, der Zielgruppen, der Rolle von Jugendlichen sowie der Bedeutung der Region für die kulturelle Arbeit ab.

Auf der *Ebene der Jugendlichen* werden diese einerseits als Akteur*innen betrachtet, die sich selbstinitiiert mit Kultur auseinandersetzen und darüber zu Produzent*innen und Reproduzent*innen des Kulturellen werden. Andererseits werden sie auch als Zielgruppe organisierter kultureller Bildung adressiert, wie

sie im schulischen und außerschulischen Bereich stattfindet. Dabei fragt eine quantitative Online-Befragung von Schüler*innen der 7. bis 10. Klassenstufe spezifischer nach kulturellen Aktivitäten, Einbindungen, Angebotsnutzungen und Interessen sowie deren Realisierungsbedingungen im Kontext regionaler Strukturen aus der Perspektive der Jugendlichen selbst.

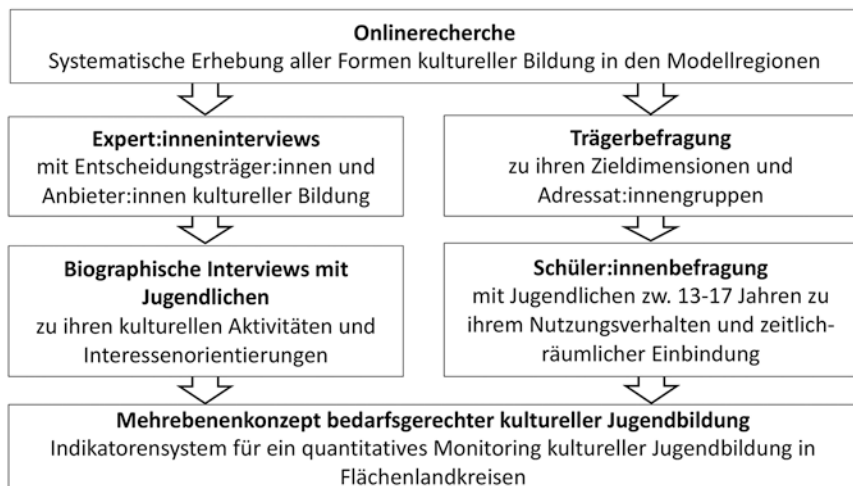
Um die spezifische Bedeutung kultureller Bildung für Jugendliche herausarbeiten zu können, bedarf es eines qualitativen Forschungszugangs. Hier werden zum einen in biographisch-narrativen Interviews (Schütze 1983 und 2016) mit Jugendlichen aus beiden peripheren ländlichen Regionen die „sozialen Konstruktionsprozesse der individuellen Deutungsmuster und Handlungspraktiken aus der ‚reflexiven Binnensicht‘ der Subjekte und ihren aufgeschichteten Erfahrungen“ (Dausien 2012, S. 162) in den Blick genommen. Zum anderen werden mittels eines anschließenden Leitfadenteils die Deutungsmuster und Handlungspraktiken der Jugendlichen im Hinblick auf spezifische Aspekte kultureller Bildung (z. B. Bedeutung von Peers, Familie oder Schule, regionale Bedingungen, die Relevanz von digitalen Medien etc.) noch einmal vertiefend erhoben.

Auf *Organisationsebene* werden Entscheidungsträger*innen im kulturellen Bereich sowie Anbieter*innen kultureller Bildung im schulischen wie im außerschulischen Feld zu Perspektiven auf die Administration kultureller Bildung, das Verhältnis zwischen kultureller Bildung im Jugendalter und den Bedingungen peripherer ländlicher Regionen sowie nach Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen in der Region befragt. Dies geschieht zum einen über den quantitativen Zugang der online-gestützten Trägerbefragung. Zum anderen werden Expert*inneninterviews genutzt, um sowohl explizite Wissensbestände über Regeln und Strukturen in den jeweiligen Regionen, Projekten und Entscheidungsebenen herauszuarbeiten als auch implizite Wissensbestände im Sinne von Haltungen und Orientierungen auf kulturelle Jugendbildung in ihren regionalen Verankerungen zu rekonstruieren (Nohl 2012).

Im letzten Schritt des Forschungsprojekts werden die Befunde aus den einzelnen Erhebungsschritten triangulierend zusammengeführt, um aus der Zusammenschau der unterschiedlichen Ebenen zu einem Mehrebenenkonzept kultureller Jugendbildung zu gelangen (Gibson/Helsper 2018, S. 154). Darüber wird – nach dem Vorbild des „Jugendteilhabeindex“ (Beierle/Tillmann/Reißig 2016, S. 18) – ein Indikatorensystem für ein quantitatives Monitoring kultureller Jugendbildung in Flächenlandkreisen entwickelt (Nuissl 2010, S. 35), welches möglichst auf öffentlich zugänglichen oder leicht zu gewinnenden Regionaldaten beruht.

Insgesamt ist beabsichtigt, interdependente Akteur*innenkonstellationen zwischen Jugendlichen, Anbieter*innen und Entscheidungsträger*innen kultureller Jugendbildung für die Untersuchungsregionen abzubilden und vorliegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Regionen zu identifizieren.

Abb. 1: Projektphasen des KUMULUS-Projekts



4. Die Online-Recherche kultureller Bildungsangebote für Jugendliche

4.1 Bestandsaufnahme kultureller Angebote – methodisches Vorgehen

In der Begriffsdefinition kultureller Bildung (siehe Abschnitt 2) wurde eine starke Engführung des Begriffs *Kultur* kritisch betrachtet. Für eine Bestandsaufnahme kultureller Angebote, die einer quantitativen Forschungslogik folgt, war eine begriffliche Fokussierung notwendig, um eine systematische kriteriengeleitete Recherche entsprechender Angebote zu ermöglichen. In diesem Sinne wurde hier die Definition des Kinder- und Jugendplans des Bundes aufgegriffen, die vielfältige Möglichkeitsräume insbesondere der „gestalterisch-ästhetischen“ (BMFSFJ 2001) Auseinandersetzung mit der Welt in den Mittelpunkt rückt und darüber ermöglicht, nicht allein als Bildungsangebote deklarierte Arrangements aufzunehmen. Konkret wurden somit Aktivitätsmöglichkeiten in Bereichen wie Musik, Tanz, Gesang, Film, Literatur, Fotografie und Bildende Kunst in diversen institutionellen Settings aufgenommen. Darüber war es möglich, im gewählten Fokus ein breites Spektrum an Angeboten für Jugendliche in den Blick zu bekommen, die im Projekt als potentielle Möglichkeitsräume für Lern- und Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit Kultur und der kulturellen Teilhabe gefasst werden. Darunter fallen nach unserer Recherche entsprechend vielfältige Bereiche, wie Kinos, Theater, (Kneipen-)Konzerte, Diskotheken, Vereine mit kulturellen Angeboten, Musikschulen, Schulclubs, regelmäßige kulturelle

Events, Museen, Lesungen, Ausstellungen/Galerien, Bibliotheken, Tanzschulen/ Tanzkurse, Jugendclubs sowie selbstorganisierte kulturelle Angebote von Jugendlichen (z. B. Bandprojekte, Festivals, Laientheater), sofern diese über die eingeschlagenen Recherchewege auffindbar waren.¹

Die Recherche fand im Zeitraum von Januar bis Juli 2020 statt. Systematisch wurden alle Ortschaften und Ortsteile in den beiden ausgewählten Landkreisen betrachtet und alle den Kriterien entsprechenden kulturellen Angebote für Jugendliche ermittelt, die im Internet auffindbar waren. Aufgenommen wurden Angebote, welche zumindest potenziell Jugendlichen im Alter von 13 bis 17 Jahren zur Teilnahme offenstehen. Es wurden verschiedene Merkmale erhoben, die einen ersten Einblick in die Beschaffenheit des Feldes in den Untersuchungsregionen eröffnen. Orientiert haben wir uns dabei am Verfahren von Mayring (2015) zur Entwicklung eines induktiven Kodierschemas bzw. zur Verbindung einer induktiven und deduktiven Vorgehensweise, wie sie auch Früh (2017) vorschlägt. Erhoben wurden die thematische Ausrichtung, Regelmäßigkeit der Durchführung, Angebotsort, Adressierung von Jugendlichen als explizite Zielgruppe, Kontaktdaten sowie weitere Rahmenbedingungen, wie Teilnahmegebühren, pädagogische Anleitung oder die Verbindlichkeit der Teilnahme. Falls die Angaben der Internetseiten für eine adäquate Einordnung nicht ausreichend waren, erfolgte ein telefonischer Kontaktversuch mit den Trägern.

Lenkt man den Blick auf die Art und Weise der hier vorgenommenen Datenerhebung, so müssen auch deren Grenzen diskutiert werden. Über eine Online-Recherche kommen nur jene Angebote und Initiativen in den Fokus, die online präsent sind. Es ist zu vermuten, dass in der realen Angebotslandschaft vor Ort weitere kulturelle Angebote existieren, die jedoch nicht im digitalen Raum abgebildet sind und folglich nicht berücksichtigt wurden. Im Zeitraum der Erhebung von Januar bis Juli 2020 kam als Veränderung hinzu, dass kulturelle Angebote durch die Maßnahmen der Covid-19-Pandemie eingeschränkt waren. Viele kulturelle Angebote sind ausgefallen oder wurden verschoben. Die Angebotsrecherche zeigt lediglich einen spezifischen zeitlichen Ausschnitt der lokalen Kulturlandschaften der Landkreise.

1 In Schulen wurden non-formale Angebote im Ganztags-/Wahlbereich aufgenommen, regulärer Kunst- oder Musikunterricht wurde nicht berücksichtigt. Jährliche Angebote wurden aufgenommen, wenn sie in zwei Jahren in Folge stattfanden und somit eine Regelmäßigkeit vorlag. Feste und Märkte wurden aufgenommen, soweit sie innerhalb des Fokus' ausgerichtet waren. Sport- oder Jagdvereine tauchen auf, wenn sie sekundär Angebote bereithalten, z. B. Blasmusik im Jagd- oder Tanzgruppen im Sportverein. Kirchliche Gemeindegemeinschaften wurden aufgenommen, sofern sie mit spezifischen Angeboten verbunden ist, z. B. Krippenspiele, Adventssingen, Chor, Musikgruppen.

4.2 Erste Befunde: Nix los auf'm Land? – Vielfältige Angebote in den Untersuchungsregionen

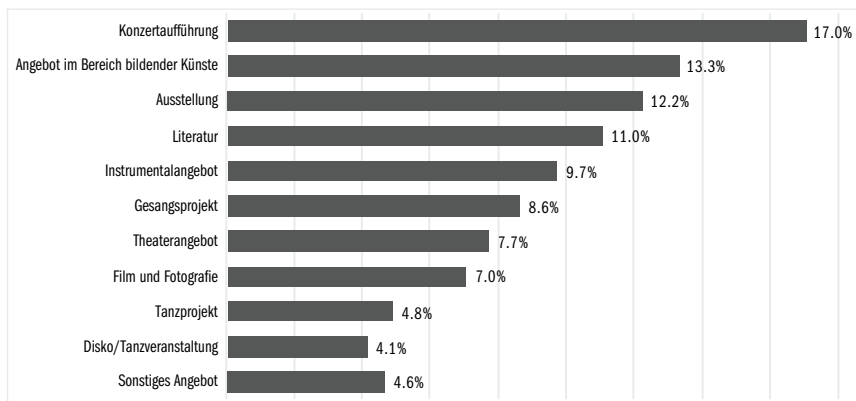
Im Weiteren werden einige Befunde der Online-Recherche vorgestellt. Im Zentrum steht dabei die Frage nach dem vorgefundenen Spektrum der Angebote. Darauf aufbauend kommen die räumlichen Strukturen der Untersuchungsregionen sowie die kleinräumlichere Verteilung der kulturellen Angebote genauer in den Blick. Entgegen dem existierenden diskursiven Stigma, in welchem ländliche Räume als kulturell abgekoppelte „Verliererregionen“ (Wiegandt/Krajewski 2020, S. 18) charakterisiert oder als „rückständig“ (Küpper 2020, S. 4) abgewertet werden, zeigt die empirische Untersuchung der lokalen Angebotslandschaften ein breites Spektrum potentieller Möglichkeitsräume für gestalterisch-ästhetische Aktivitäten in den Untersuchungsregionen. Dies bezieht sich sowohl auf die thematische Ausrichtung der kulturellen Angebote als auch auf deren räumliche Verteilung sowie die Breite der anvisierten Zielgruppen. Sie zeigt sich aber auch in der Quantität der Angebote: Insgesamt konnten über die Online-Recherche 1.984 Angebote kultureller Bildung in den beiden Untersuchungsregionen erfasst werden. Wie in Abbildung 2 deutlich wird, kommen sowohl Angebote in den Blick, die primär eine passiv-rezeptive Nutzung ermöglichen und die besucht werden, um eine Darbietung zu erleben, als auch Angebote, die zum Mitmachen gedacht sind und in denen die Teilnehmenden gleichzeitig kulturell-gestalterisch aktiv sind.² Über beide Formen können sich für Jugendliche Gelegenheitsstrukturen und Anlässe für Lern- und Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur eröffnen.

Konzerte sind die mit Abstand am häufigsten anzutreffende Angebotsart in den Untersuchungsregionen und machen 17 % des gesamten Samples aller kulturellen Angebote aus. Dabei sind mit den erfassten 337 Konzertaufführungen nicht Einzelkonzerte gemeint, sondern regelmäßig stattfindende Veranstaltungsreihen. In der Regel steht jedes Angebot in der Kategorie ‚Konzerte‘ für jeweils einen Verein, eine Organisation, eine Kirchgemeinde oder eine gastronomische Einrichtung, welche über einen längeren Zeitraum regelmäßig Konzerte veranstalten. Ebenso wie der Besuch von Konzerten, lassen sich die mit 12,2 % relativ häufig aufgefundenen Ausstellungen, welche überwiegend in Museen und Galerien, aber auch in Vereinsräumen stattfinden, den passiv-rezeptiven Angeboten zuordnen. Die Literaturangebote fassen sowohl den rezeptiven Besuch von Lesungen und Angebote von Bibliotheken, aber auch aktive Schreibprojekte wie etwa die Redaktion von Schulzeitungen

2 Während etwa Konzertbesuche ein passiv-rezeptives Angebot darstellen, finden sich im Sample mit Tanz- oder Gesangsprojekten auch eine Reihe von Angeboten, die zur aktiven Teilnahme aufrufen.

oder andere Auseinandersetzungen im literarischen Feld zusammen. Angebote in der Kategorie ‚Angebote im Bereich der bildenden Künste‘ rufen zur aktiven gestalterischen Teilnahme auf und beinhalten mit 13,3 % der Angebote von Aquarellkursen über Siebdruckworkshops und offenen Holzwerkstätten bis hin zu Graffiti diverse Möglichkeiten des gestalterisch-ästhetischen Ausdrucks. Auch der aktive musikalische Bereich ist in der Erhebung oft vertreten. Dazu zählen zum einen mit 9,7 % die instrumentalen Angebote, welche sowohl als Einzelunterricht an den Musikschulen als auch in Gruppen wie Bands, Orchestern oder anderen Gruppierungen stattfinden sowie als weitere Kategorie die gesanglichen Aktivitäten in Chören oder anderen Gesangsgruppen mit 8,6%. In der Kategorie ‚Sonstiges Angebot‘ wurden vereinzelte kulturelle Angebote zusammengefasst, die keine gemeinsamen Kategorien bildeten, wie beispielsweise Aktionstage zur Ernte in traditionellen Kleidern, Kulturstammische, Kunstlotterien oder Wettbewerbe.

Abb. 2: Übersicht der kulturellen Angebote in den beiden Untersuchungsregionen (n = 1984, in %)



Vergleicht man die beiden Untersuchungsregionen untereinander, zeigen sich zunächst hinsichtlich der Anzahl der Angebote deutliche Unterschiede. So finden sich im Altmarkkreis Salzwedel 572 und im Landkreis Mecklenburgische Seenplatte 1.412 Angebote. Hier muss jedoch die unterschiedliche Größe der beiden Landkreise berücksichtigt werden. Bei dem Vergleich eines Quotienten der Bevölkerungszahl in Relation zur Anzahl der aufgefundenen Angebote gleichen sich die beiden Untersuchungsgebiete einander an (siehe Tab. 1), wenngleich der Anteil der Angebote pro Einwohner*in im Altmarkkreis Salzwedel etwas höher liegt.

Tab. 1: Übersicht der kulturellen Bildungsangebote nach Landkreisen

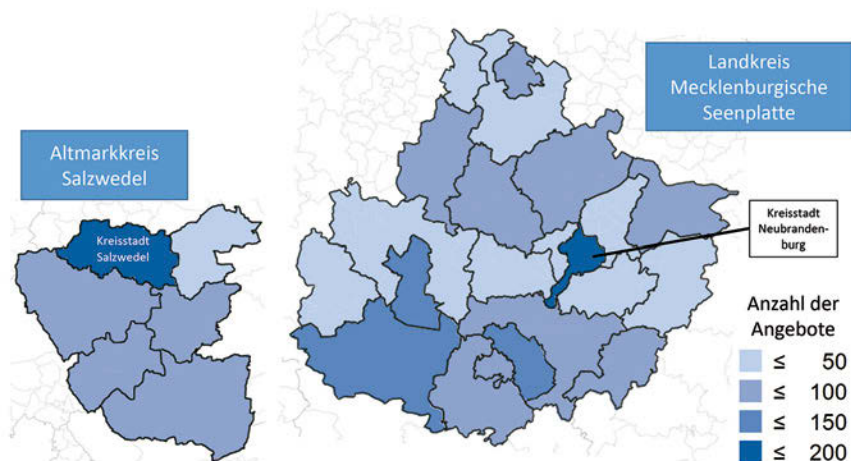
	Altmarkkreis Salzwedel	Mecklenburgische Seenplatte	Gesamt
Einwohner*innen	83.765	259.130	342.895
Anzahl der auf- gefundenen kulturellen Bildungsangebote	572	1.412	1984
Quotient kulturelle Angebote pro 100 Einwohner*innen	0,68	0,54	0,58

Während mit Blick auf die Untersuchungsregionen insgesamt eine breite Angebotslandschaft umrissen ist, zeigen sich lokale Unterschiede in der Art der Angebote und verweisen auf kleinräumigere Disparitäten. Die Verteilung kultureller Angebote folgt mehrheitlich der übergeordneten Logik des raumplanerischen Zentrale-Orte-Konzepts (siehe Abschnitt 2). So verfügen beide Landkreise mit der Kreisstadt über ein Zentrum, das als zentraler Knotenpunkt fungiert und in kultureller Hinsicht eine deutlich größere Angebotslandschaft aufweist. Beide Kreisstädte finden sich in der Quantität der Angebote in der obersten Kategorie (150–199 Angebote pro Gemeinde). In der visuell-kartografischen Darstellung in Abbildung 3 sind diese beiden Städte als besonders dunkle Einfärbungen dargestellt. Ähnliche Tendenzen einer hohen Angebotsdichte mit 100–149 Angeboten zeigen sich in anderen städtisch geprägten Mittelzentren.³ Die Karte zeigt somit die Heterogenität der Untersuchungsregionen. Während im Süden des Landkreises Mecklenburgische Seenplatte eine höhere Anzahl von kulturellen Angeboten zu finden ist, lassen sich in den ländlichen und städtischen Regionen im Norden des Landkreises weniger Angebote ausmachen.

In der Regelmäßigkeit und Häufigkeit einzelner Angebote zeigen sich Disparitäten zwischen Grundzentren und nicht-zentralen Orten auf der einen Seite und Mittel- und Oberzentren auf der Anderen. In Mittel- und Oberzentren ist die kulturelle Angebotslandschaft von höherer Regelmäßigkeit geprägt. 55,7% der Angebote finden mindestens einmal im Monat statt. In den peripheren Regionen der Grundzentren und nicht-zentralen Orten zeigt sich dies nicht. Kulturelle Angebote finden hier mehrheitlich (56,4%) in einem Turnus von über einem Monat statt, oft mit wenigen Terminen im Jahr oder als jährlich stattfindendes Event. Beispiele sind halbjährliche Tanzveranstaltungen im Clubhaus des Fußballvereins oder Keramikurse, die zweimal im Jahr in Gemeinderäumen stattfinden. Damit deuten sich regionale Differenzen in Erreichbarkeit und

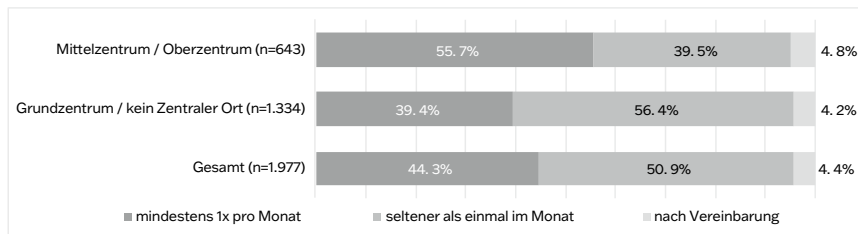
3 Ausnahme ist ein ländlich-kleinstädtisch geprägtes Gebiet mit ausgeprägtem Tourismus. Hier findet sich eine Reihe kultureller Angebote, die saisonal in den Sommermonaten auf die Zielgruppe touristischer Gäste ausgelegt sind.

Abb. 3: Angebotsdichte in den Untersuchungsregionen



Formaten kultureller Angebote an, die sowohl auf Mobilitätsanforderungen für breitere Teilhabechancen als auch möglicherweise auf eine eher eventbezogene Verankerung kultureller Aktivitäten in Dorfgemeinschaften hinweisen. Die Quantität der Angebote scheint mit der Zuweisung im Zentrale-Orte-Konzept und darüber vermittelt mit der Ortsgröße verbunden zu sein.

Abb. 4: Zeitliche Ausgestaltung der Angebote nach Zentrale-Orte-Konzept (in %, n = 1977)



4.3 Jugendliche als Zielgruppe kultureller Angebote

Im Folgenden wird der Fokus auf Jugendliche als Zielgruppe kultureller Angebote gelegt sowie die sich darin abzeichnende besondere Rolle der Schulen beleuchtet. Der Anteil jugendspezifischer Angebote, d.h. Angebote, die Jugendliche als Zielgruppe definieren, ist in beiden Regionen vergleichbar. So machen kulturelle Angebote, die sich an Jugendliche wenden, in der Untersuchung 26,9% der Fälle aus. Demgegenüber finden sich 71,2% altersunspezifische Angebote, die sich an die Breite der Bevölkerung wenden und damit Jugendlichen zumindest prinzipiell

offenstehen. Es zeigt sich auf den ersten Blick in inhaltlicher Hinsicht ein weites Feld jugendspezifischer kultureller Angebote in den untersuchten Regionen, das von der Gesangs-AG einer Regionalschule über die Jugendtanzgruppe des Karnevalsvereins bis hin zum Bandprojekt im Jugendclub reicht.

Gruppiert man die Angebote, dann lassen sie sich am häufigsten dem Bereich der bildenden Künste zuordnen (24,5%). Häufig zu verzeichnen sind zudem Instrumentalangebote (sowohl Instrumentalunterricht als auch Orchester- oder Bandprojekte), die an Musikschulen sowie in Kirchgemeinden angesiedelt sind (18,5%). Etwas seltener finden sich in den ‚Top 5‘ der inhaltlichen Ausrichtung kultureller Angebote für Jugendliche ‚Literaturangebote‘, ‚Theater‘ sowie ‚Film und Fotografie‘ (Tab. 2). In den Jugendangeboten zeigt sich ein Fokus auf kreative und aktive Auseinandersetzungen der Jugendlichen selbst. Dies erscheint als Differenz zu den allgemeinen Angeboten, welche mit der stärkeren Fokussierung auf Konzerte, Lesungen oder andere Aufführungen die Rezeption von Kulturangeboten in den Mittelpunkt stellen.

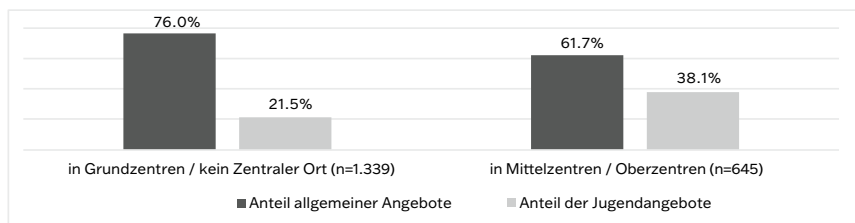
Tab. 2: Kulturelle Angebote spezifisch für Jugendliche (Anzahl) – relative Häufigkeiten auf alle Jugendangebote bezogen (in %)

TOP 5 – Angebotsarten spezifisch für Jugendliche	Anzahl der Angebote	Relative Häufigkeit
Angebot im Bereich bildender Künste	131	24,5%
Instrumentalangebot	101	18,9%
Literaturangebot	55	10,3%
Theaterangebot	53	9,9%
Film und Fotografie	52	9,7%
Weitere Angebote der Ränge 6 bis 11	136	27,2%
Gesamt	528	100%

Die Verteilung jugendspezifischer Angebote mit Blick auf die raumplanerische Zuweisung der Orte im Zentrale-Orte-Konzept zeigt regionale Asymmetrien. In Grundzentren bzw. Orten ohne infrastrukturelle Funktion (kein Zentraler Ort) ist der Anteil der Jugendangebote deutlich geringer (21,5%) als in Mittel- und Oberzentren. Hier findet sich mit 38,1% ein weitaus höherer Anteil kultureller Angebote, die sich direkt an Jugendliche als Zielgruppe richten. Damit stellen sich auch hier Fragen sowohl nach Teilhabechancen und Mobilitätsaufwendungen als auch nach eigenständigen Jugendräumen.

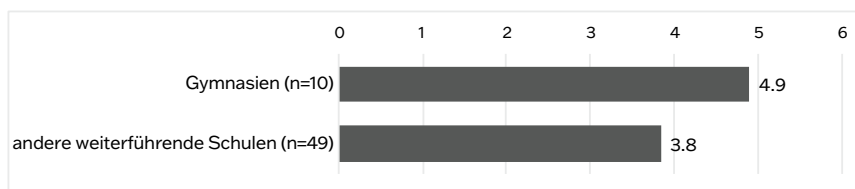
Schaut man darauf, welche Institutionen und Träger kulturelle Jugendangebote ermöglichen, wird deutlich, dass eine überwiegende Anzahl dieser Angebote an den weiterführenden Schulen verankert ist. Wie bereits im Forschungsstand (Abschnitt 1) hervorgehoben, nehmen Schulen bezogen auf die Anzahl der Angebote eine herausragende Stellung innerhalb der kulturellen Angebotslandschaft der Regionen ein. Die Angebote an Schulen machen insgesamt 11,9% aller

Abb. 5: Anteil spezifischer Jugendangebote nach zentralen Orte-Kategorien (n = 1.984, in %, Differenz zu 100% = Ausrichtung unklar)



kulturellen Angebote aus. Betrachtet man nur die jugendspezifischen Angebote, dann entfallen sogar ca. 40% auf einen schulischen Rahmen außerhalb des regulären Unterrichts. Wenngleich außerunterrichtliche Angebote an Schulen oft auch sportliche oder technikbezogene Möglichkeiten enthalten, so erscheint der kulturelle Bereich mit durchschnittlich 3,9 kulturellen Angeboten pro Schule ein relevantes Feld zu sein. Unterteilt nach Schulform zeigen sich Unterschiede. Während an den Gymnasien im Durchschnitt 4,9 kulturelle Angebote zu finden waren, liegt der Durchschnitt an anderen weiterführenden Schulen bei 3,8 Angeboten pro Schule (siehe Abb. 6). An Gymnasien ist demnach i. d. R. ein deutlich größeres und oft auch breiteres Angebot kultureller Möglichkeiten vorzufinden. Dabei muss beachtet werden, dass die überwiegend in den Ober- und Mittelzentren gelegenen Gymnasien oft deutlich größere Schulen sind und häufig mehrzünftig mit bis zu vier oder fünf Klassen pro Klassenstufe eine entsprechend höhere Anzahl von Schüler*innen aufweisen (Landkreis Mecklenburgische Seenplatte 2015). Die größere Auswahl kultureller Angebote verteilt sich somit auf eine größere Zahl von Schüler*innen.

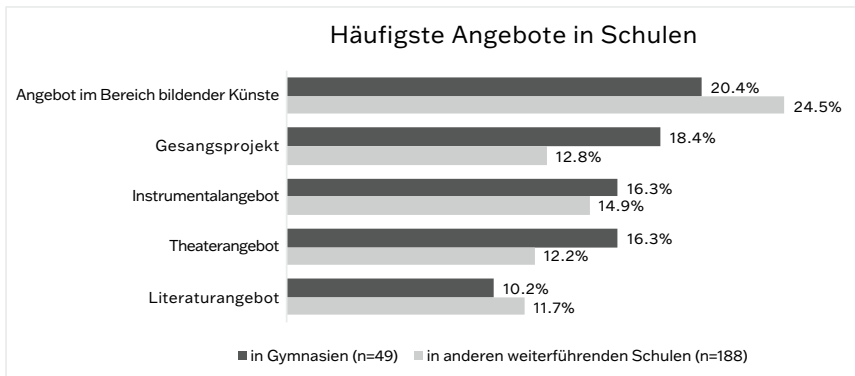
Abb. 6: Durchschnittliche Anzahl kultureller Angebote nach Schulform (absolute Zahlen – n = 59)



In den Untersuchungsregionen finden sich eine Reihe verschiedener Schulformen mit jeweils eigenen Charakteristika und landesspezifischen Strukturen, z. B. Regionale Schulen, Gesamtschulen, Gymnasien oder private Internate. Es wurde bereits gezeigt, dass an Gymnasien eine höhere Auswahl kultureller Angebote vorzufinden ist. Ein Blick auf die inhaltlichen Ausrichtungen der Angebote zeigt dagegen große Gemeinsamkeiten zwischen den Schulformen. In

einem Ranking, welche Angebotsarten am häufigsten in den Schulen anzufinden sind, ergeben sich nur wenige Unterschiede zwischen Gymnasien und anderen weiterführenden Schulen. Die wichtigsten non-formalen Angebote sind jeweils Angebote im Bereich bildender Künste, Gesangsprojekte, Instrumentalprojekte, Theaterangebote und Literaturprojekte unabhängig von der Schulform; Differenzen sind nur marginal. So ist etwa der Anteil von Gesangsprojekten an Gymnasien geringfügig höher und Angebote im Bereich der bildenden Künste finden in anderen Schulformen etwas öfter statt. Eine spezifische Konzentration etwa hochkultureller Angebote an Gymnasien lässt sich auf der Basis unserer Recherche nicht ausmachen. Im Gegenteil weisen die Daten darauf hin, dass Schüler*innen, unabhängig der Schulform, anscheinend ähnliche Möglichkeiten zur kulturellen Teilhabe im Rahmen der Schule eröffnet werden. Allerdings können erst die weiteren Untersuchungen zeigen, wie diese Angebote konkret ausgestaltet werden und inwiefern sich darüber möglicherweise spezifische Differenzen aufspannen.

Abb. 7: Inhaltliche Ausrichtung der kulturellen Angebote an Schulen – nach Schulform (in % – n = 237)



5. Diskussion und kritische Reflexion der Ergebnisse

Die ersten Analysen der Online-Recherche zu kulturellen Angeboten verweisen insgesamt auf eine breite Angebotslandschaft in beiden raumplanerisch als ‚sehr peripher‘ kategorisierten Untersuchungsregionen. Gleichwohl zeigen die detaillierteren Analysen, dass sich innerhalb der Untersuchungsregionen kleinräumigere Disparitäten und damit einhergehende, ortsbezogene ungleiche Zugangs- und Teilhabechancen abzeichnen. Je weiter entfernt Grundzentren und nicht Zentrale Orte von den Mittel- oder Oberzentren sind, umso weniger kulturelle Angebote konnten ausgemacht werden. In den Grundzentren und

nicht Zentralen Orten finden die Angebote seltener und unregelmäßiger statt, zudem sind sie anscheinend stärker auf das gemeinschaftliche Leben im Dorf bezogen, indem sie sich weniger direkt an Jugendliche als Zielgruppe richten, sondern allen Bewohner*innen des Dorfes offenstehen. Zu diskutieren wäre hier, inwiefern sich darin ein Mangel an „Grundversorgung mit Kultureller Bildung“ (Rat für Kulturelle Bildung 2017) andeutet, oder ob dies auf eine spezifische Funktion kultureller Aktivitäten gerade in ländlichen Regionen verweist. Möglicherweise sind es gerade die generationenübergreifenden Angebote und Angebote mit ‚Eventcharakter‘, die eher zur sozialen Vergemeinschaftung beitragen als altersspezifische und enger getaktete Formate.

Dennoch zeigen die Befunde der Recherche, dass strukturschwächere ländlichere Regionen nicht flächendeckend mit Anbietern und Angeboten kultureller Bildung versorgt sind (auch Keuchel 2012; Schorn/Wolf 2018) und Heranwachsenden Zugänge und Erfahrungen kultureller und künstlerischer Bildungspraxis oftmals vorenthalten bzw. verschlossen bleiben (Gumz/Rohde/Thole 2019). Kulturelle Angebote, die sich exklusiv auf Jugendliche beziehen, bieten die Möglichkeit sich unter Peers in kulturellen Bereichen auszuprobieren und können Räume für Peer-Vergemeinschaftung sein. Die Eingrenzung auf die Zielgruppe der Jugendlichen kann zudem möglichen Zugangsbarrieren für Jugendliche entgegenwirken, etwa, wenn – wie in einigen Studien deutlich wird (z. B. Beierle/Tillmann/Reißig 2016) – sie sich nicht angesprochen fühlen, weil die derzeitigen Hauptnutzer*innen des Angebots eher Kinder, Erwachsene oder ältere Menschen sind und die Formate damit vielfach nicht der eigenen Altersgruppe angemessen sind oder nicht deren Bedürfnissen entsprechen. Direkt vor Ort haben Jugendliche in diesen peripheren Gebieten weniger eigene Angebote und Räume, in denen sie unter sich sind, sondern sind stärker auf die kulturellen Angebotsstrukturen verwiesen, die auch für Erwachsene und die allgemeine Bevölkerung konzipiert sind.

Die Rolle der Schulen ist von übergeordneter Bedeutung und verlangt eine differenzierte Betrachtung. Sie sind zentrale Akteur*innen in der kulturellen Jugendbildung und über die sonst oftmals begrenzten Möglichkeiten der Erreichbarkeit der einzige Ort, der Jugendlichen gut zugänglich ist. Schulen sind für Jugendliche Orte, mit denen sie vertraut sind und an denen Erfahrungen in kulturellen Feldern niedrigschwellig möglich sein können. So können die Schulen als Orte kultureller Bildung mit gleicher Zugänglichkeit für alle Schüler*innen als „Korrektiv gesellschaftlicher Selektion“ (Burow 2019) dienen und zugleich die vom Rat für kulturelle Bildung (2017) geforderte kulturelle Grundversorgung ermöglichen. Zugleich können Schulen aber durch ihre administrative und institutionelle Verfasstheit begrenzend wirken. So muss beim Hinweis auf das vielfältigere Angebot von Gymnasien zwar beachtet werden, dass diese oftmals mehrzünftig sind und deshalb auch ein größeres Angebot vorhalten müssen, dennoch erweisen sie sich als vielfältigere Möglichkeitsräume für Lern- und Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur. Zudem

stellt sich die Frage, welche Rolle Schulschließungen, aber auch der Erhalt von kleineren, z. T. einzügigen Schulen für die Ermöglichung breiterer kultureller Erfahrungsräume im Kontext Schule spielen. Dies gilt vor allem dann, wenn in ländlichen Räumen gerade die Schule als zentraler Möglichkeitsraum ausgemacht werden kann. Gleichzeitig ist die Schule nicht für alle Gruppen von Jugendlichen der bevorzugte Ort, an dem außerhalb des Unterrichts gern Zeit verbracht wird. Die Forschungsliteratur zeigt, dass Angebote musisch-kultureller Bildung nicht unabhängig von der sozialen Herkunft von Jugendlichen in Anspruch genommen werden (Grgic/Züchner 2013). Ebenso wie die Schulform selbst scheinen sie sehr stark in einem Passungsverhältnis zu bestimmten Sozialmilieus und deren Präferenzen zu stehen. Insofern stellt sich hier die Frage, inwiefern (nicht nur) die schulischen Angebote an die differenten lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen anschließen. Eine wichtige Frage ist zudem, wie die Altersgruppe der Schulabgänger*innen und junger Erwachsener erreicht werden kann, der die Schulen nicht mehr offenstehen und gleichzeitig altersspezifische kulturelle Angebote im außerschulischen Feld kaum vorhanden sind.

Die Online-Recherche bildet somit insgesamt einen wichtigen Ausgangspunkt für unsere Frage nach den kulturellen Möglichkeitsräumen für Jugendliche in ländlichen Regionen, indem sie empirische Hinweise auf die Gestalt der kulturellen Bildungslandschaften der beiden Untersuchungsregionen bereitstellt, denen in den folgenden Erhebungen im Projekt weiter nachgegangen werden kann.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkung und Erträgen von Bildung. Bielefeld.
- Bäffler, Kristin (2015): Profil Kulturagent – Erfahrungen und Einblicke. Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ 2011–2015. Essen.
- BBSR (2012): Laufende Raumbeobachtung – Raumabgrenzungen. Raumtypen 2010. www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumb Beobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/Raumtypen2010_vbg/Raumtypen2010_alt.html (Abfrage 28.04.2021).
- Becker, Heinrich/Moser, Andrea (2013): Jugend in ländlichen Räumen zwischen Bleiben und Abwandern – Lebenssituation und Zukunftspläne von Jugendlichen in sechs Regionen in Deutschland. Braunschweig: Henrich von Thünen-Institut.
- Beetz, Stephan (2007): Die Demographisierung ökonomischer, kultureller und sozialer Veränderungen am Beispiel des ländlichen Raums. In: Barlösius, Eva/Schiek, Daniela (Hrsg.): Demographisierung des Gesellschaftlichen. Analysen und Debatten zur demographischen Zukunft Deutschlands. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–246.
- Beetz, Stephan (2016): Der Landfluchtdiskurs – zum Umgang mit räumlichen Uneindeutigkeiten. In: Informationen zur Raumentwicklung, H. 2, S. 109–120.
- Beierle, Sarah/Tillmann, Frank/Reißig, Birgit (2016): Jugend im Blick – regionale Bewältigung demografischer Entwicklungen. Abschlussbericht: Projektergebnisse und Handlungsempfehlungen. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- BMEL (2016): Bericht der Bundesregierung zur Entwicklung der ländlichen Räume. Berlin.
- BMFSFJ (2001). „Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP)“. www.verwaltungsvorschriften-im-internet.de/bsvvvwbund_19122000_505T24112001.htm (Abfrage 29.04.2021).

- BMFSFJ (2016). „Kinder- und Jugendplan des Bundes“ www.bmfsfj.de/bmfsfj/ministerium/aus-schreibungen-foerderung/foerderrichtlinien/foerderrichtlinien-kinder-und-jugendplan-bund (Abfrage 29.04.2021).
- Born, Karl Martin/Steinführer, Annett (2018): Ländliche Räume: Definitionsprobleme, Herausforderungen und gesellschaftlicher Wandel. In: Stein, Margit/Scherak, Lukas (Hrsg.): Kompendium Jugend im ländlichen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–44.
- Burow, Olaf-Axel (2019): Mit kultureller Schulentwicklung zu mehr Bildungsgerechtigkeit: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen. www.kubi-online.de/index.php/artikel/kultureller-schulentwicklung-mehr-bildungsgerechtigkeit-theoretische-ueberlegungen (Abfrage 28.04.2021).
- Christaller, Walter (2006 [zuerst 1933]): Die zentralen Orte in Süddeutschland, wbg Academic: Darmstadt.
- Dausien, Bettina (2012): Differenz und Selbst-Verortung – Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, Brigitte/Riegraf, Birgit (Hrsg.): Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–177.
- Deutscher Kulturrat. „Kunst und Kultur als Lebensnerv. Stellungnahme des Deutschen Kulturrates zur Kulturförderung“. www.kulturrat.de/positionen/kulturförderung/ (Abfrage 29.04.2020).
- Einig, Klaus/Zaspel-Heisters, Brigitte (2016): Das System zentraler Orte in Deutschland. In: Greiving, Stefan/Flex, Florian (Hrsg.): Neuaufstellung des Zentrale-Orte-Konzepts in Nordrhein-Westfalen. Hannover: Akademie für Raumforschung und Landesplanung Leibniz-Forum für Raumwissenschaften, S. 3–19.
- Ermert, Karl. „Was ist kulturelle Bildung?“. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung (Abfrage 29.04.2021).
- Früh, Werner (2017): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz, München: UTB GmbH; UVK.
- Fuchs, Max (2009): Kulturelle Bildung. Eine Bestandsaufnahme. In: Bäßler, Kristin/Fuchs, Max/Schulz, Gabriele/Zimmermann, Olaf (Hrsg.): Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel. Berlin: Dt. Kulturrat, S. 8–26.
- Gehlen, Arnold (2016): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Frankfurt a. M.: Klostermann Vittorio.
- Geier, Boris (2015): Zwischen Familie, Bildung und Peers. Die Bedeutung von Alter und sozialer Herkunft für Freizeitaktivitäten Jugendlicher. In: Walper, Sabine/Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. München, S. 41–45.
- Gibson, Anja/Helsper, Werner (2018): Passungstypologie von individuellen und institutionellen Schülerhabitus. Eine mehrebenenanalytische relationale Typenbildung. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Fredericke/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 151–169.
- Götzky, Doreen (2015): Breitenkultur – ein Thema für die Publikumsforschung? In: Glogner-Pilz, Patrick/Föhl, Patrick S. (Hrsg.): Handbuch Kulturpublikum: Forschungsfragen und Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 455–480.
- Grgic, Mariana/Züchner, Ivo (2013): Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist; die MediKuS-Studie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gunz, Heike/Rohde, Julia/Thole, Werner (2019): Bildungslandschaften und Kulturelle Bildung. Bundesakademie für Kulturelle Bildung.
- Kegler, Beate (2018): Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperation zwischen Stadt und Land. www.kubi-online.de/artikel/zukunft-land-perspektiven-einen-kulturellen-umgang-transformationprozessen-chancen (Abfrage 29.04.2021).
- Keuchel, Susanne (2013): Mapping//Kulturelle-Bildung. Studie über Ressourcen und Kennzahlen kultureller Bildung in Deutschland. Essen: Stiftung Mercator GmbH.
- Krüdener, Bettina/Schulze-Krüdener, Jörgen (2010): Da war doch was: zur Eventisierung des Jugendbrauchtums in der Region am Beispiel der Spaßfeten. In: Hepp, Andreas/Höhn, Marco/Vogelgesang, Waldemar (Hrsg.): Populäre Events. Medienevents, Spielevents, Spaßevents. Wiesbaden: Springer VS, S. 299–315.

- Kultusministerkonferenz (2013): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Berlin.
- Küpper, Patrick (2020): Was sind eigentlich ländliche Räume? In: Informationen zur politischen Bildung, 343/2020.
- Landkreis Mecklenburgische Seenplatte (2015). „Schulentwicklungsplan Mecklenburgische Seenplatte“. www.lk-mecklenburgische-seenplatte.de/media/custom/2037_2073_1.PDF (Abfrage 27.04.2021).
- Löw, Martina (2000): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Liebau, Eckart (2015): Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-alle-allen-ueber-teilhabe-zugaenge-zur-kulturellen-bildung (Abfrage: 20.03.2021)
- Ludwig, Katja (2016): Jugend in der Peripherie. Zur Rekonstruktion jugendlicher Handlungsräume in einer schrumpfenden ländlichen Region am Fallbeispiel Melanie. In: Makrinus, Livia/Otremba, Katrin/Rennert, Christian/Stoeck, Janine (Hrsg.): (De)Standardisierung von Bildungsverläufen und -strukturen. Neue Perspektiven auf bildungsbezogene Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–201.
- Ludwig, Katja (2021): Kindheit, Jugend und regionale Disparitäten. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grünert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. CHAM: Springer VS, S. 1–29.
- Ludwig, Katja/Grünert, Cathleen (2020): Jugend im ländlichen Raum – Bedingungen des Aufwachsens und jugendliche Handlungspraxen im Kontext regionaler Disparitäten. In: Faulde, Joachim/Grünhäuser, Florian/Schulte-Döinghaus, Sarah (Hrsg.): Jugendarbeit in ländlichen Regionen. Regionalentwicklung als Chance für ein neues Profil. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 40–49.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Nuissl, Ekkehard (2010): Empirisch forschen in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rat für Kulturelle Bildung (2017): Mehr als weniger als gleich viel. Zum Verhältnis von Ökonomie und kultureller Bildung. Essen: Rat für kulturelle Bildung e. V.
- Rittelmeyer, Christian (2018): Kulturelle Bildung. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS. S. 559–564.
- Schneider, Wolfgang (2014): Weißbuch Breitenkultur. Kulturpolitische Kartografie eines gesellschaftlichen Phänomens am Beispiel des Landes Niedersachsen. Hildesheim: Universität.
- Schorn, Brigitte/Wolf, Birgit (2018): Chancen für junge Menschen: Kulturelle Bildung zwischen Schule und Verein, Daheim und Welt. www.kubi-online.de/artikel/chancen-junge-menschen-kulturelle-bildung-zwischen-schule-verein-daheim-welt (Abfrage: 30.10.2020).
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, H. 3, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Sowada, Torsten/Hotopp-Rieke, Mieste (2020): Prolog. In: Ders. (Hrsg.): Auf dem Lande alles dicht? Ein interdisziplinäres Lesebuch über die kreative Füllung von Leerstand. Hirnkost: Berlin, S. 10–13.
- Speck, Karsten/Schubarth, Wilfried/Pilarczyk, Ulrike (2009): Biografische Analysen zu „Gehen oder Bleiben“ bei Jugendlichen. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (Hrsg.): Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und politische Gegenstrategien. Weinheim und München: Juventa, S. 153–171.
- Tillmann, Frank (2018): Teilhabechancen von Jugendlichen in ländlichen Räumen – eine indikatorengestützte Abbildung räumlicher Disparitäten. In: Stein, Margit/Scherak, Lukas (Hrsg.): Kompensium Jugend im ländlichen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173–185.
- Weidner, Silke (2020): Provinzstädte als Anker im Raum. In: Krajewski, Christian/Wiegandt, Claus-Christian (Hrsg.): Land in Sicht. Ländliche Räume in Deutschland zwischen Prosperität und Peripherisierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 143–156.
- Wiegandt, Claus-Christian/Krajewski, Christian (2020): Einblicke in ländliche Räume in Deutschland. Zwischen Prosperität und Peripherisierung. In: Ders. (Hrsg.): Land in Sicht. Ländliche Räume in Deutschland zwischen Prosperität und Peripherisierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 12–32.

Kultur und kulturelle Bildung in ländlichen Regionen. Diversität des Kulturellen jenseits urbaner Kulturen – erste theoretische und empirische Annäherungen

Werner Thole, Alexandra Engel, Alexandra Retkowski,
Katja Drews, Claudia Arndt, Julian Trostmann und Heike Gumz

Die gesellschaftliche Bedeutung von Kultur und kultureller Bildung scheint erst dann eine prominente Aufmerksamkeit zu erfahren, wenn sie, wie in der Zeit der Covid-19-Pandemie, nicht mehr umfänglich präsent ist. Jedoch auch in Zeiten des Klagens über das Verschwinden des Kulturellen fokussiert sich der Blick zu- meist auf die kulturellen Landschaften in den urbanen Regionen. Wenn darauf verwiesen wird, dass in Europa mehr als 7.6 Millionen Menschen im Kulturbereich beschäftigt sind und im Jahr 2019 mit 253 Milliarden Euro ein Gesamtumsatz erzielt werden konnte, der sich größer als der Umsatz der Automobilindustrie mit 107 Milliarden Euro präsentiert (vgl. Lorch 2021), dann spiegelt sich in diesen Zahlen zunächst die sichtbare Kultur in den urbanen Zentren. Und wenn festgehalten wird, dass im Post-Corona-Zeitalter „viele Kulturschaffende verschwunden sein werden – und damit ihre Stimmen, Ideen und Visionen“ (Zykla 2020), dann wird eine Situation prognostiziert, die im Kern die nicht mehr vorhandenen Optionen der Existenzsicherung durch kulturelle Arbeit im professionellen Sinne charakterisiert und damit im Zusammenhang stehende Prozesse geringeren Engagements und geringerer Sichtbarkeit. In nicht urbanen Kulturlandschaften scheinen aus Sicht unseres Forschungsvorhabens schon vorher und unabhängig von der Covid-19-Pandemie Phänomene des Nichtsichtbaren, geringerer systemischer Wahrnehmung und anderer Förderungen und Existenzsicherungsoptionen das Feld zu prägen. Diese Feststellung drängt sich zumindest aufgrund der, während der Covid-19-Pandemie erhobenen Daten durch das Forschungsvorhaben *Felder und Akteur*innen kultureller Bildung in ländlichen Regionen*, das an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim, Holzminden, Göttingen, der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg, und der Universität Kassel durchgeführt wird, auf. In dem Forschungsvorhaben wird ein Blick auf die Angebotsstrukturen und Netzwerkkonstellationen der kulturellen Bildung in drei Untersuchungsregionen geworfen. Dies erfolgt mittels einer umfanglichen, onlinebasierten Datenerhebung der kulturellen Bildungsangebote und

-akteur*innen. Das erhobene Datenmaterial, das durch die Akteur*innen der kulturellen Bildung in den drei Regionen kommunikativ validiert wird, bietet einerseits die Grundlage für die Ethnographie in den Regionen und dort geplante Regionalworkshops. Zugleich entstehen anhand der empirischen Datengrundlage genauere Beschreibungen des Kulturellen in den Regionen in Form von Netzwerkkarten, durch die Akteur*innen-Netzwerk-Qualitäten sichtbar werden. Auf der Grundlage des methodenpluralen Vorgehens werden regionale Besonderheiten der kulturellen Angebote, ihre Generationenspezifika und deren traditionelle Besonderheiten auch in Bezug auf Genderorientierungen in den Regionen erschlossen und hinsichtlich der die Angebote tragenden sozialen, politischen und kulturellen Deutungen und Sinnkonstruktionen untersucht. Das Projekt beabsichtigt, das Wissen über ländliche kulturelle Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen in Deutschland in entscheidendem Maße und Umfang zu qualifizieren.

In diesem Beitrag werden die Fragestellungen des Forschungsvorhabens (1) sowie das forschungsmethodische Design und die Ergebnisse der ersten Recherchen (4) vorgestellt. Im mittleren Teil des Beitrags werden Vergewisserungen zur kulturellen Bildung (2) und zu den theoretischen Kontexten des Vorhabens (3) referiert und diskutiert. Ein kurzes Resümee versucht abschließend zentrale Aspekte zu bündeln (5).

1. Interregionale Vergleichsstudie zu den Arrangements, zur Praxis und den Praktiken kultureller Bildung

Das Verbundvorhaben *Felder und Akteur*innen kultureller Bildung in ländlichen Räumen – Eine regionalvergleichende Studie über Arrangements, Praxis und Praktiken kultureller Bildung in Einrichtungen, Projekten, Vereinen und Initiativen* (FAkuBi) zielt darauf ab, mittels qualitativer und quantitativer sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden eine empirisch fundierte Darstellung der kulturellen Landschaften und insbesondere der Akteur*innenkonstellationen der Kinder- und Jugendkulturarbeit und kulturellen Kinder- und Jugendbildung sowie ihrer Praxis und Praktiken in drei als *peripher* bis *sehr peripher* (i. S. des BBSR) gekennzeichneten Regionen zu gewinnen. Das Vorhaben wünscht

- erstens Erkenntnisse zu den Inhalten, Arrangements und Gegenständen des Kulturellen, der kulturellen Bildung und den dort anzutreffenden Formen und Formaten der Vermittlung sowie den Kooperationen und Netzwerken der dort Engagierten zu generieren,
- zweitens das Verhältnis der Angebote kultureller Bildung zu den spezifischen Feldern des Kulturellen und deren variantenreiche Ausprägungen sowie den

präkonfigurierenden Rahmenbedingungen, die Zielgruppen und die jeweils gegebenen Kontextbedingungen des Kulturellen und der kulturellen Bildung zu beleuchten,

sowie

- drittens die Rahmenbedingungen der in ländlichen Räumen relevanten regionalen, demografischen, ökonomischen, sozialen und politischen Faktoren und Unterschiede, die sich angesichts ihrer räumlichen (Dis-) Position nach raumtheoretischem, raumsoziologischem und humangeografischem Verständnis (vgl. Löw 2007; Baur et al. 2014) je spezifisch darstellen, zu analysieren.

Darüber hinaus sollen Erkenntnisse über die in den Regionen anzutreffenden Möglichkeiten zur Herstellung einer lokalen Identifikation und der Entwicklung von Gefühlen von Lebensqualität und *Heimat* durch die Projekte der kulturellen Bildung identifiziert werden, wie sie insbesondere im Kontext der Diskurse zu möglichen Bleibestrategien anzutreffen sind.

Über die erhobenen und rekonstruierten Befunde wird erwartet, auch die situativen, personellen, institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen, die anregen können, bislang nicht genutzte, aber vielleicht gewünschte Kooperationen und Netzwerke der Kulturarbeit in ländlichen Räumen zu etablieren, empirisch fundiert aufzuschließen und zu diskutieren. Dazu zählt auch die Identifikation der Passungsverhältnisse zwischen den Bedingungen ländlicher Regionen und den Anbieter*innen kultureller Bildungsinhalte sowie Wissen darüber, auf welchen Ebenen und über welche Netzwerke die Angebote gerahmt werden und wie sie unter den je gegebenen Bedingungen zeitlich und räumlich ko- und interagieren. In den empirischen Blick geraten so auch Fragen zu den Herausforderungen kultureller Bildungsarbeit in dünnbesiedelten, peripheren ländlichen Räumen vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und dem damit einhergehenden wachsenden Anteil älterer Menschen sowie Chancen und Risiken in Digitalisierungsprozessen. Das gewonnene Wissen wird letztlich, so die Intention des Vorhabens, dazu beitragen, den lokalen Akteur*innen die regionsspezifische Weiterentwicklung ihrer Angebote zur kulturellen Bildung zu ermöglichen.

Das Vorhaben sieht sich in sowohl theoretischer wie auch methodischer Perspektive insbesondere mit der Herausforderung konfrontiert, Praktiken kultureller Bildung in ländlichen Räumen wahrzunehmen, ohne die in öffentlichen und medialen Diskursen im Kontext der Berichterstattung über ländliche Räume immer wieder aufgerufenen Defizitannahmen zu reproduzieren, sowie dem *Ländlichen* Formen und Praxen vormoderner traditioneller Vergemeinschaftungsweisen mit nur geringem Individualisierungsgrad zuzuschreiben (vgl. Opielka 2006; Trummer/Decker 2020). Die Positionierung zu dieser Frage wird im Kontext der Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen insbesondere dadurch wesentlich, als dass die Diskurse zur kulturellen Bildung – als

teils inflationär verwendetem Begriff (vgl. Weiß 2017) – eingebettet erscheinen in ein *Kreativitätsdispositiv*, mit dem das Paradigma der Innovation abgelöst wird von dem der Kreation (vgl. Reckwitz 2016, S. 18). Es geht einher mit einer von den Subjekten erwarteten „Kultur der Selbsterschaffung“ (Rorty 1989) sowie auf Ebene der Stadtplanung mit der Forderung einer „permanenten ästhetischen Selbsterneuerung“, d.h. der Teilnahme an einem „umfassenden kulturellen Ensemble, das die Produktion von Neuem auf Dauer stellt und das Faszinosum der Schöpfung und Wahrnehmung von neuartigen, originellen Objekten, Ereignissen und Identitäten nährt“ (Reckwitz 2012, S. 13). Wird darüber hinaus A. Reckwitz' These gefolgt, dass sich die spätmoderne Gesellschaft dadurch charakterisieren lässt, dass die sie gestaltenden, gesellschaftlichen Akteur*innen oder Einheiten nach Singularität streben und somit einer Logik der Valorisierung des Besonderen, also der zweck- und wertorientierten Bestimmung des Kulturellen, folgen, dann führen konstante Prozesse von Valorisierung und auch der Devalorisierung u.a. dazu, dass „den wenigen Städten mit hoher Strahlkraft und anerkannter Attraktivität die vielen Städte, Ortschaften und Regionen gegenüber[stehen], denen es an beidem mangelt“ (Reckwitz 2019, S. 392). Eine *Revalorisierung* ländlicher Regionen scheint dann lediglich noch entlang von ästhetischen Aspekten der Naturschönheit und kulturellem Erbe möglich.

Im Kontrast zu dieser Diagnose wird im Rahmen des Forschungsvorhabens der Versuch unternommen, die durch die Devalorisierungspraxis möglichen Problemzuschreibungen sowie die damit verbundenen kulturimperialistischen Implikationen zu überwinden. Ländliche Räume werden nicht in Abgrenzung und Vergleich zu urbanen Räumen betrachtet, sondern die Praktiken der Herstellung der Räume des Kulturellen prozesshaft und in ihrer Eigenlogik rekonstruiert, um sie eigenständig als „Möglichkeits- und Freiräume für Unbekanntes, Unerwartetes und Unkonventionelles“ zu sehen und zu interpretieren, also als „Raum für Experimente und die Schaffung von Neuem“ (Marchner 2016, S. 57). Hinsichtlich der Implikationen für Prozesse der Wissenstransformation wird damit auch die kritische Debatte um Vereinheitlichung oder Universalismus (u.a. Jullien 2014; Jullien 2018) aufgegriffen. Zu diskutieren ist insbesondere die darüber inspirierte Beobachtung, dass Soziale Arbeit dazu neige, Probleme der ländlichen Räume in kollektiven Klassifikationen oder Identitäten beziehungsweise als eine soziale Sphäre des Gemeinschaftlichen zu bearbeiten: „There is often the implicit assumption that rurality lies within the community and not within the person“ (Daley/Avant 2014, S. 5). Damit wird in der von Reckwitz (2020, S. 36 f.) entworfenen Lesart davon ausgegangen, dass ländliche Räume nicht per se mit der Kulturalisierungsform des Kulturessenzialismus assoziiert werden dürfen, d.h. einem Kulturverständnis dessen Ausgangspunkt die kollektive Identität einer Gemeinschaft bildet (vgl. Reckwitz 2020, S. 42). Wirksam werden können auch hier Phänomene der Kulturalisierungsform der Hyperkultur und so kulturelle Ressourcen zur

Entfaltung von Diversität, Besonderheit und Expressivität, d. h. zur Selbstverwirklichung Bedeutung erlangen (vgl. Reckwitz 2020, S. 36).

Dieser Perspektive wird das Projekt zum einen durch einen explizit weiten Kulturbegriff und der Inblicknahme eines breiten Spektrums möglicher Orte des Kulturellen gerecht sowie zweitens durch die theoretische Rahmung des relationalen Raummodells auf Basis eines akteur*innenzentrierten, praxeologischen Zugangs, über das die Rekonstruktion von Prozessen der Raumkonstitution in der Verknüpfung von Orten, sozialen Gütern und Akteur*innen in den Blick genommen werden kann. Schließlich wird durch die Wahl verschiedener Untersuchungsregionen die Möglichkeit gewonnen, die Spezifika der Raumkonstituierungsprozesse in den drei betrachteten ländlichen Regionen entlang verschiedener Diversitätsmerkmale relationierend zu rekonstruieren.

2. Begriffliche Vergewisserungen zur kulturellen Bildung

Vor dem Hintergrund der andauernden und kontroversen Diskurse zur Definition der „Containerbegriffe“ (Fuchs/Liebau 2013) *Kultur* und *Bildung* sowie der Konjunktur von *kultureller Bildung*, vertritt das Forschungsvorhaben einen explizit weiten Begriff von Kultur. Das beinhaltet die Öffnung des auf ästhetische Inhalte und im geschlossenen Medium der Kunst verorteten engen Kulturbegriffs, der im Kern die musisch-ästhetische (*hochkulturelle*) Bildung noch bis in die 1970er Jahre beschrieb (vgl. Reinwand-Weiß 2013). Der in dem Forschungsvorhaben operationalisierte empirische Zugang ermöglicht, das Feld der kulturellen Bildung in seiner Breite und Vielfältigkeit wahrzunehmen, also neben der Betrachtung von hochkulturellen Kultureinrichtungen, von Orten der Kunstproduktion und -rezeption auch jene Orte, Einrichtungen, Akteur*innen und Prozesse des Kulturellen zu betrachten, an denen kulturelle Bildung jenseits eines *Hochkulturschemas* insbesondere in sozialen und häufig freiwillig, also ehrenamtlich organisierten Kontexten stattfindet. Das Forschungsinteresse richtet sich entsprechend etwa auch auf Vereine und Initiativen, die Prozesse der Aneignung, Selbstermächtigung und -gestaltung initiieren und damit kulturelle Bildung mit dem weiten „Lernziel Lebenskunst“ (Bockhorst 2013/2012) vorhalten. Aufgegriffen werden dabei Überlegungen, wie sie sich in der Botschaft *Kultur ist wie der Mensch lebt und arbeitet* spiegeln, und wie sie insbesondere in den kulturpädagogischen (u. a. Zacharias 2001) und kulturell-ästhetischen Diskursen anzutreffen sind, sowie in Beiträgen, die Kulturpolitik als Gesellschaftspolitik (vgl. Sievers 2018; Knoblich 2018) mit der Perspektive auf Partizipation, Diversität und Aneignung verstehen, diskutiert werden (vgl. Glogner-Pilz/Föhl 2016).

Mit Kultur werden damit Eigenaktivitäten von Subjekten in einem lebenslangen Reflexions- und Interaktionsprozess verstanden, die darauf abzielen, die

Welt, sich selbst, Artefakte, Gegenstände und Räume zu verstehen, darzustellen, umzuformen, zur Disposition zu stellen, sich mit anderen auszutauschen und sich mit ästhetischen Ausdrucksformen zu präsentieren bzw. sich gesellschaftliche Räume anzueignen oder diese neu zu markieren (vgl. Reinwand-Weiß 2013). Kultur, das Feld des Kulturellen, wird damit als ein zentraler Ort der Ermöglichung von Bildung definiert (u. a. Rohde/Thole 2021), zumindest dann, wenn Bildung nicht reduziert wird auf die Aneignung von Kompetenzen oder eines von wem auch immer definierten Kanons von Wissen, sondern auch als ein Vermögen, das es ermöglicht, sich selbst und die Welt zu verstehen und ein Leben in sozialer Gemeinschaft zu bewältigen und zu gestalten (vgl. Thole 2011).

Mit Feldern der kulturellen Bildung sind also jene Felder des Kulturellen gemeint, in denen Ermöglichungsräume bestehen, entstehen oder erobert werden, in denen Menschen sich mit ästhetisch-kulturellen Ausdrucksformen die Welt aneignen und sich selbst ausdrücken, bisherige Erfahrungen anreichern, neu mischen oder reflektieren können (u. a. Mollenhauer 1990; Dietrich 2015). Konkret bedeutet dies für das Forschungsvorhaben, dass eben nicht ausschließlich kulturelle Aktivitäten in Kunst- und Musikschulen, Tanzprojekten, Bibliotheken, Theatern, Opernhäuser und Museen in den Blick genommen werden, sondern darüber hinausgehend ebenso soziokulturelle, kulturpädagogische und gemeinwesenorientierte Projekte und Initiativen sowie die vielfältigen Formen und Orte, an denen sich informelle und non-formale Bildung beispielsweise in Jugendhäusern, Kinder- und Jugendzentren, Kindertageseinrichtungen und Kinderhäusern, soziokulturellen Zentren oder in Angeboten von Jugendverbänden und Vereinen realisiert.

3. Herstellung des Kulturellen aus raumtheoretischer Perspektive

Auch in Bezug auf Dimensionen ländlicher Räume und des räumlich Peripheren sind unterschiedliche theoretische Positionen zu erkennen (vgl. u. a. Becker 2005; Küpper 2016; Maretzke 2016). Die definitorische Uneinheitlichkeit dokumentieren die unterschiedlichen Ansätze der statistischen Gebietsabgrenzung (vgl. Born/Steinführer 2018).

Die Auswahl der Untersuchungsregionen des Forschungsvorhabens orientiert sich in einer ersten Eingrenzung an der Definition des *peripheren* bzw. *sehr peripheren* im Sinne der Definitionen des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung zu Lagetypen, die Orte u. a. durch Bevölkerungsdichte, Siedlungsfläche, Konzentration und Erreichbarkeit von Beschäftigungsmöglichkeiten und Versorgungseinrichtungen unterscheiden. Dieser Orientierung in der Auswahl der betrachteten Orte folgend, wird im Projekt dennoch nicht von einer klaren Trennung und Dichotomie von Stadt und Land ausgegangen,

sondern das Verständnis eines relationalen Stadt-Land-Kontinuums vertreten. Vor dem Hintergrund eines relationalen Raumverständnisses wird Raum als eine „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (Löw 2001, S. 224) verstanden. Hierbei bezeichnet der Ort die konkret benennbare, meist geographisch markierte Stelle als Ziel und Resultat der Platzierung: „Die Konstitution von Raum bringt systematisch Orte hervor, so wie Orte die Entstehung von Raum erst möglich machen“ (Löw 2001, S. 224). Bei der Markierung von Territorien als Untersuchungsregionen wird dabei mit Martina Löw und Gunter Weidenhaus (2018, S. 212) davon ausgegangen, dass für die untersuchte Fragestellung das *Wo in der Welt* – die Orte, an denen sich Güter und Lebewesen einer Raumkonstitution befinden – relevant ist, d.h. es werden nicht Räume im metaphorischen Sinne in den Blick genommen. Während eine absolute Raumvorstellung die Idee eines *Containers* impliziert, der zwar menschliches Erleben, Fühlen und Handeln beeinflussen kann, aber auch ohne dieses existiert (vgl. Löw 2001, S. 25), wird mit einer relationalen Raumvorstellung davon ausgegangen, „dass Räume nicht einfach nur existieren, sondern dass sie im Handeln geschaffen werden und als räumliche Strukturen, [...] Handeln steuern“ (Löw 2007, S. 96) und sich damit an einem Ort auch verschiedene Räume herausbilden können.

Raum wird in diesem Verständnis durch zwei analytisch zu trennende Prozesse konstituiert: die Syntheseleistung und das Spacing. Mit *Spacing* ist das „Errichten, Bauen oder Positionieren“ (Löw 2001, S. 158) in Relation zu anderen Positionierungen im Raum gemeint, d.h. das Platzieren und Sich-Platzieren sozialer Güter und Lebewesen wie auch von primär symbolischen Markierungen und Informationen (vgl. Löw 2001, S. 225). Fokussiert werden können damit die Handlungspraxen, mit denen Menschen die vorgefundenen Raumbedingungen eigensinnig nutzen und verändern sowie die damit einhergehenden Aushandlungsprozesse. Syntheseleistungen fokussieren dagegen auf Prozesse, mit denen über Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozesse soziale Güter und Lebewesen zu Räumen zusammengefasst werden. Diese Verknüpfungen werden allerdings wesentlich durch Raumvorstellungen, institutionalisierte Raumkonstruktionen und den klasse-, geschlechts- und kulturspezifischen Habitus vorstrukturiert (vgl. Löw 2001, S. 224). Beide Prozesse sind über den Handlungsvollzug wechselseitig miteinander verbunden.

Ein so verstandenes raumkonstituierendes Handeln realisiert sich in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Strukturen und lenkt den Blick auch auf die in Räume eingeschriebenen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Verwiesen wird auf die Routinisierungen alltäglichen Handelns wie auch auf die (vor-)strukturierende Kraft gesellschaftlicher Institutionen und Rahmungen, aufgrund derer auch das mit Spacing und Syntheseleistungen implizierte raumkonstituierende Handeln Räume entlang bereits bekannter Institutionalisierungen (re-)produziert. Ein „prozessualer Raumbegriff“ (Löw 2001, S. 264) eröffnet die

Perspektive darauf, Raum nicht als starren Hintergrund von Handlungen zu erfassen, sondern als eine in den Handlungskontext und die sich verändernden Praxis der Organisation des Mit- und Nebeneinanders von Personen und sozialen Gütern eingebundene Konfiguration. Immanent ist diesem Zugang damit eine praxeologische Orientierung: „Räumliche Strukturen müssen, wie jede Form von Strukturen im Handeln verwirklicht werden, strukturieren aber auch das Handeln“ (Löw 2001, S. 172).

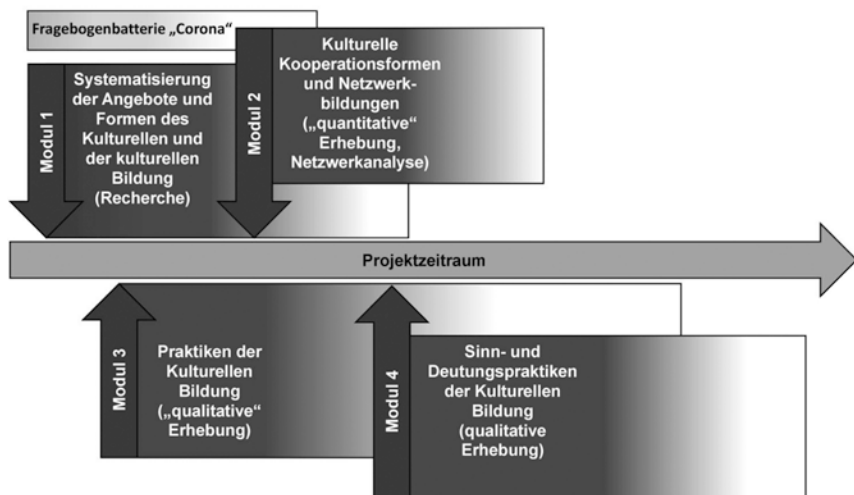
In Bezug auf die Erforschung *des Kulturellen* bzw. *der Kulturarbeit* eröffnet dieser Zugang die Möglichkeit, birgt aber auch die Notwendigkeit, in den Blick zu nehmen, erstens wie und welche Raumkonstellationen und soziale Gegebenheiten von den handelnden Subjekten und für sie produziert und arrangiert werden. Zweitens gelingt zu betrachten, welche spezifischen Praktiken die *Be-wohner*innen* von Räumen unter den jeweils gegebenen Bedingungen hervorbringen und gestalten. Drittens entsteht die Möglichkeit, die sich in den Räumen entwickelnden „Bilder und Diskurse“ zu beleuchten, die den Räumen erst eine „kulturelle Bedeutung“ (Reckwitz 2019, S. 276) geben. „Habitualisierter Selbst-ausschluss“ und „Platzierung symbolischer Schwellen“ (Löw 2001, S. 261) zum Theater oder Museum, aber auch das Engagement in und die Teilnahme an einer Amateurtheatergruppe können aus dieser Perspektive als raum-produktive Aktivitäten im Feld des Kulturellen verstanden werden, die mit dem „institutionellen System der Kulturvermittlung“ (Bourdieu 2015, S. 247) zu brechen ermöglichen. Über die Verknüpfung dieser Ebenen erfährt das Kulturelle seine konkrete, regionale Bedeutung und Form, die die Möglichkeiten der kulturellen Bildung im Raum als spezifische Felder (vgl. Bourdieu 2014; Bourdieu/Wacquant 1996) herstellen wie auch potenziell verhindern.

4. Studiendesign und erste Befunde

Als Untersuchungsregionen, d. h. als Untersuchungsräume, ausgewählt wurden mit dem Weserbergland, der Lausitz sowie dem Südwestvorharz Regionen, die vom demografischen Wandel und den damit einhergehenden Anforderungen an strukturelle Veränderungen betroffen sind, sich jedoch in weiteren Parametern deutlich zu unterscheiden scheinen. So erstrecken sich beispielsweise zwei der Regionen über primär zwei Bundesländer, so dass hinsichtlich der Förderung und Ermöglichung kultureller Bildung von Landesregierungen unterschiedliche Rahmungen geschaffen werden. Eine der Regionen war durch die innerdeutsche Grenze fast vierzig Jahre geteilt, eine andere ist als zweisprachig zu charakterisieren. Trotz ansonsten ähnlicher Strukturindikatoren wird daher im Vorhaben davon ausgegangen, dass durch diese Parameter die Prozesse der Raumkonstitution in unterschiedlicher Weise vorstrukturiert werden, somit auch die Arrangements kultureller Bildung in den drei Regionen sehr unterschiedlich

ausgestaltet sind. Dieser Diversität wünscht das Forschungsvorhaben im Rahmen von vier Forschungsmodulen nachzugehen.

Abb. 1: Modulares Studiendesign des Projekts FAKuBi



Die vier Module der Studie sind charakterisiert durch drei methodische Zugänge, die sowohl sequenziell als auch parallel angelegt und durchgeführt werden (vgl. Abb. 1, Modulares Studiendesign des Projekts FAKuBi). In der ersten Phase des Vorhabens werden die Regionen durch eine zuvörderst internetbasierte Recherche betrachtet, um in den drei Regionen die Institutionen, Projekte, Initiativen, Vereine und Konstellationen des Kulturellen, des regionalen Kultursektors und der kulturellen Bildung, die politischen Förderebenen und die zentralen Akteur*innen, deren Angebote sowie die zu identifizierenden Kooperations- und Netzwerkstrukturen zu erheben.

Das diesbezüglich gegenwärtig vorliegende und sicherlich im Detail noch zu ergänzende und partiell zu modifizierende Ergebnis zeigt ein eindrucksvolles Bild von *dem Kulturellen* in den drei Untersuchungsregionen. In der Region Weserbergland konnten 3.800, in der Region Lausitz 4.675 und in der Region Südwestvorharz 950 Institutionen, Einrichtungen respektive Akteur*innen im Feld des Kulturellen identifiziert werden. Wird den Recherchen gefolgt, dann entfallen in der Weserberglandregion auf 1000 Einwohner*innen 18, in der Lausitzregion knapp acht und in der Südwestharzregion sechs identifizierbare Einrichtungen, institutionelle oder nicht institutionalisierte Akteur*innen des Kulturellen. Auf Basis dieser ersten Ergebnisse wird eine Netzwerkanalyse durchgeführt (vgl. Kolleyck 2014; Scott 2017; De Nooy/Mrvar/Batagelj 2018; Cherven 2018), in deren Rahmen für die drei Regionen Landschaften des Kulturellen und der kulturellen Bildung erarbeitet und Vernetzungskarten für die Kulturarbeit wie

für die Akteur*innen des Kultursystems angefertigt werden. Um dies zu erreichen, nutzen wir eine schlagwortbasierte Internetrecherche, mit der wir die Regionen Ort für Ort systematisch beleuchten, wobei auch Dokumente, wie etwa journalistische Berichterstattungen, Bekanntmachungen oder Ähnliches hinzugezogen werden. Interessant wird sein, ob sich über die kommunikative Validierung der Recherchen Erklärungen für die unterschiedliche Dichte der kulturellen Landschaft in den drei Regionen finden.

Mit den Analysen werden die Voraussetzungen geschaffen, darüber aufzuklären, in welcher Form institutionalisierte Ordnungen, Verteilungsprinzipien, Einschlüsse und Ausschlüsse organisiert und relationiert werden, und in welcher Form unterschiedliche Personen, Personengruppen oder Institutionen in welchem Umfang auf soziale Güter, Positionen und Wissen zugreifen können, um Raum zu konstituieren und Spacingprozesse durchzusetzen. Erfasst werden sollen hierzu die Räume und Angebote der kulturellen Bildung in Variablen, die Orte und Angebote hinsichtlich der beteiligten Akteur*innen unter Beachtung der Qualifikation des vermittelnden Personals, von Zielgruppen, der Sparten kultureller Bildung, Erreichbarkeit und Angebotsdichte sowie der Förderungsoptionen wie auch der von den Akteur*innen selbst ausgewiesenen Kooperationen aufschlüsseln. Das Projekt führt damit die Variablen verschiedener Vermessungen des kulturellen Bildungsfeldes (vgl. Deutscher Bundestag 2007; Keuchel/ZfK 2013) zusammen und stellt sie in Beziehung zum Konzept sozialer Produktion von Raum.

Vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie wurde dieses Modul um ein Online-Survey ergänzt. Mithilfe des Recherchestands des Modul 1 (vgl. Abb. 1, Modulares Studiendesign des Projekts FAKuBi) zum Zeitpunkt Mai/Juni 2020 wurden die bis dahin identifizierten Akteur*innen in den Untersuchungsregionen zur Teilnahme eingeladen. Die Akquise erfolgte ausschließlich unter administrativen und durchführenden Akteur*innen. In die Analyse aufgenommen werden konnten nach der Datenbereinigung 331 Personen (N = 331, Rücklauf: 28,6%, 55,4% weibliche TN, Alter: M = 45,59 Jahre, SD = 13,09). Mit der konstruierten Fragebogenbatterie ist sowohl eine Trend- als auch eine Panelstudie möglich. Die Datenerhebung erfolgte mit der Intention, in den Blick zu nehmen, welche Veränderungsprozesse durch die und während der pandemiebedingten Einschränkungen zu beobachten sind und wie sich diese in den untersuchten medialen Selbstdarstellungen der Institutionen und Akteur*innen widerspiegeln. Insbesondere die eingangs skizzierte ressourcenorientierte Perspektive motivierte dazu, hier Fragestellungen zu formulieren, die nicht ausschließlich auf das Belastungserleben abzielen, sondern vor allem in den Blick zu nehmen wünschen, wie die Akteur*innen insbesondere durch Nutzung bestehender Netzwerke oder auch die Ergänzung digitaler Angebote die Situation zu bewältigen versuchen. Raumtheoretisch wird damit zunächst eine weitere empirische Basis hinsichtlich der Spacingprozesse der Akteur*innen eingezogen.

Neben dem Fokus darauf, welche Netzwerke und Kooperationspartnerschaften im Kontext des Krisenerlebens zur Anpassung der eigenen Arbeit genutzt werden, wird die Perspektive auch auf die Frage gelenkt, inwiefern sich die in den Modulen zu rekonstruierenden Arrangements des Kulturellen auch in der Sphäre des Digitalen widerspiegeln oder sich von jenen unterscheiden. Ergänzt wird der Ansatz des Fragebogens daher durch eine parallele Erhebung hinsichtlich der Variable *digitale Angebote*. Damit wird angestrebt, zu untersuchen, inwiefern die These der durch die Pandemiebedingungen noch einmal gestärkten Bedeutung des Digitalen, in den Selbsteinschätzungen wie auch den Praktiken der Akteur*innen kultureller Bildung eine Entsprechung findet. Die Bedeutung digitaler Angebote, so die Annahme, liegt hier insbesondere darin, dass über sie weitere Räume konstituiert werden, die sich dadurch auszeichnen, dass an einem Ort nicht ausschließlich durch die Syntheseprozesse verschiedener Personen gleichzeitig verschiedene Räume existieren, sondern sich für jede Person über parallele Syntheseleitungen verschiedene Räume konstituieren. Angeknüpft wird damit an die Beobachtung, dass durch die Prozesse der Raumkonstitution im digitalen Medium andere Mechanismen der Begrenzung und Ermöglichung von Spacingprozessen wirksam werden und Handeln beeinflussen können. In der Gesamtschau auf die Studiendesignergänzung in Form der standardisierten Befragung wird so zum einen die Möglichkeit eröffnet, die sich potenziell unter der Pandemie verändernden Landschaften des Kulturellen und der kulturellen Bildung zu beobachten. Gewinnbringend ist dies insbesondere für das Ziel der Erstellung von Land- und Netzwerkkarten in den Untersuchungsregionen. Zum anderen ermöglicht die Befragung eine Identifikation von potenziellen Verschiebungen hin zu digitalen Angebotsformaten, aus denen sich eine ungleich geringere Abhängigkeit von der Spezifik einer Region und deren gesellschaftlichen Strukturen ergibt.

Aus der in der Jahresmitte 2020 umgesetzten Fragebogenerhebung, zu einem Zeitpunkt also, an dem viele Kultur-, Freizeit- und außerschulische Bildungsangebote zumindest zeitweise bereits von der Pandemielage und den darin innewohnenden Dynamiken und verschiedenen Schutzregularien betroffen waren (78,1 % der an der Erhebung Teilnehmenden gaben an, stark oder sehr stark eingeschränkt zu sein), zeigt der Blick in die Daten, dass 58,0 % der Teilnehmenden mindestens ein Angebot veränderten bzw. an die Situation anpassten. Fast jede*r Dritte (29,8 %) plante im Erhebungszeitraum eine (weitere) Veränderung oder Anpassung. Für rund jede*n vierte*n Teilnehmenden (24,8 %) waren keine Anpassungen geplant, da keine Optionen möglich bzw. durchführbar erschienen. Weitere 29,8 % wollten zum Erhebungszeitpunkt bzgl. einer Anpassung noch warten. Die präliminären Ergebnisse zeigen keine signifikanten Korrelationen oder (Gruppen-)Differenzen hinsichtlich hinzugezogener Variablen (Zielgruppe, Alter der Befragten, Arbeitsbereich, Anstellungsverhältnis, Grad der Einschränkung in der Pandemie, finanzielle Verluste seit der Pandemie), die als

Prädiktor(en) dazu hätten dienen können, eine Reaktion i. S. einer Angebotsveränderung zu begünstigen. Insgesamt wurden 163 Freitext-Nennungen (n = 118) kategorisiert. Mit 48,47 % wurde die Kategorie *Digitales* am häufigsten bedient, gefolgt von den übrigen Kategorien *Analoges* (42,33 %) und *Sonstiges* (9,2 %). Unter der Kategorie *Digitales* wurden Anpassungen subsumiert, die primär auf Videokonferenztools in synchroner Umsetzung abzielen (54,43 % kategorienbezogen, 26,38 % Gesamtanteil), die (primär asynchron) via bereitgestellten Streamingformen wie Video- oder Audioformate agieren (24,05 %) oder verstärkt mit Mischformen der zuvor genannten explizit in den sozialen Medien aktiv sind (21,52 %). Zu der Oberkategorie *Analoges* wurden Anpassungen gezählt, die abzielen auf Hygienekonzepte im Allgemeinen (49,27 % kategorienbezogen, 20,85 % Gesamtanteil), die Verlagerung von Angeboten in das Freie (21,74 %) sowie die Kommunikation via Telefon (13,04 %) oder schriftlich-postalisch (11,59 %). Weitere Nennungen wurden unter der Oberkategorie *Sonstiges* zusammengefasst. Diese sind primär benannte Terminverschiebungen oder endgültige Absagen von Präsenzveranstaltungen. Bezogen auf den allgemeinen Planungsstand bzgl. Anpassungen oder Veränderungen von Angeboten wird die Oberkategorie *Digitales* erneut am häufigsten aufgerufen (69,2 %, n = 69). Für die Annahme einer Verschiebung in das Digitale konnte die, wenngleich nicht repräsentative, Erhebung u. a. aufzeigen, dass es durchaus einen Trend zu einer Überführung der Angebote insbesondere in Videokonferenztools gibt, die eine Weiterarbeit mit den vorhandenen Gruppen und Personenkonstellationen anstrebt. Es zeigt sich zum anderen jedoch auch, dass knapp jede*r vierte Anbieter*in durch Streamingformen zumindest potenziell den Zugang für Personen ermöglicht, die zuvor aufgrund der Ortsgebundenheit wenig(er) Möglichkeiten besaßen, an den Angeboten teilzunehmen. Darüber hinaus ist für die Untersuchungsregionen zu beobachten, dass zum Zeitpunkt der Erhebung lediglich wenige Anbieter*innen Angebote terminlich verschoben oder absagten. Dieser Tendenz kann in der Jahresmitte 2021 mit einer Folgerhebung nachgegangen werden, um damit die Arbeiten der ersten beiden Module und insbesondere die Erstellung von Land- und Netzwerkkarten (vgl. Abb. 1, Modulares Studiendesign des Projekts FAKuBi) zu unterstützen.

Insbesondere die ersten beiden Untersuchungsmodule dienen einer ersten Identifikation von Schlüsselpersonen, Raumpionier*innen und Vermittler*innen und deren Netzwerken. Darüber hinaus werden relationale Daten sowie Daten über Kulturinstitutionen und Landkreise als Basis für die Erstellung dezidierter Landkarten des Kulturellen und der kulturellen Bildung mitsamt der Netzwerke gesammelt, die auch Inklusionen und Exklusionen innerhalb der Netzwerke sichtbar machen können. Insgesamt dienen die beiden ersten Module, wie auch die ergänzte Befragung im Pandemiekontext, als Basis sowohl für eine nicht-probabilistische, geschichtete Stichprobenziehung (auf Grundlage der frei zugänglichen oder freigegebenen Kontaktmöglichkeiten

identifizierter Akteur*innen) im Rahmen einer Fragebogenstudie als auch zur kommunikativen Validierung der Erkenntnisse im Rahmen von Telefon- und Expert*inneninterviews.

Die methodisch qualitativ orientierten Module drei und vier fokussieren Praktiken und diesbezügliche Muster sowie Sinn- und Deutungsmuster in Bezug auf das Kulturelle und Formen kultureller Bildung in den untersuchten Handlungsfeldern. Um diese zu identifizieren und zu rekonstruieren, wird auf ein die Grundprämissen der Ethnographie aufrufendes Forschungsdesign zurückgegriffen, das auch thematisch zentrierte, narrative Interviews sowie Gruppendiskussionen integriert und darüber Verbindungen zur Ethnosozologie erschließt (vgl. Bertaux 2018).

Aufbauend auf den Kartographien werden hier zunächst Veranstaltungen, Projekte und Angebote verschiedener Institutionen, Initiativen oder Vereine aufgesucht, beobachtet und Teilnehmende sowie Durchführende in ethnographischen Gesprächen befragt. Der Schwerpunkt dieses Moduls liegt auf Veranstaltungen und Angeboten, die sich an Kinder und Jugendliche wenden, um die Praxis und Praktiken der Herstellung des Kulturellen und insbesondere der kulturellen Bildung mit Heranwachsenden in den Blick zu bekommen. Darüber hinaus werden die Akteur*innen der Kulturarbeit in Einzelinterviews und Gruppendiskussionen animiert, ihre Sinn- und Deutungspraktiken bezüglich der Relevanz des Kulturellen und der kulturellen Bildung zu artikulieren, auch um zu erschließen, mit welchen Selbst- und Weltdeutungen die befragten Akteur*innen die sozialen Räume beleben und interpretieren. Hinsichtlich der Rekonstruktion von Prozessen der Raumkonstituierung wird in diesem Rahmen insbesondere auch möglich sein, einerseits differenziertere Kenntnis zu den Spacingprozessen der Akteur*innen zu generieren, d. h. dazu, wie Akteur*innen sich selbst im Verhältnis zu anderen institutionellen Akteur*innen und Adressat*innen platzieren und welche sozialen Güter wie auch primär symbolische Markierungen und Informationen hier relevant gesetzt werden. Analysiert werden gleichzeitig die Syntheseleistungen und damit das *Wie* der Herstellung der Verknüpfung von sozialen Gütern und Menschen an Orten, also welche symbolischen und materiellen Mittel als bedeutsam angesehen werden sowie welche habituellen Ausprägungen wirksam werden, wie Aushandlungsprozesse gestaltet, welche Einschlüsse und Ausschlüsse respektive welche Machtverhältnisse produziert und reproduziert werden.

Die Module stehen in starkem Zusammenhang mit den angestrebten inter-regionalen Vergleichen zwischen den Untersuchungsregionen. Insbesondere auch die Perspektive eines relationalen, prozessualen Raumbegriffs ermöglicht es, die spezifischen Formen wie auch eventuellen Begrenzungen von Spacing sowie die je spezifischen Syntheseleistungen unter Gesichtspunkten der Dimensionen *Regionalität und Globalität, Generationenspezifität und Intergenerationalität, Tradition und Modernisierung, Genderhomogene und genderübergreifende*

Orientierungen (Geschlechtersegregation) zu betrachten und darüber hinaus Differenzierungskategorien aus Akteur*innenperspektive zu generieren, um anschließend die Ergebnisse zu den Regionen vergleichend zu analysieren.

Das so gewonnene, systematische Wissen kann nicht nur hinsichtlich der Beschreibung der verschiedenen Raumschichten (vgl. Baur et al. 2014) genutzt werden, sondern auch für die je spezifischen Verknüpfungen, die zur Herausbildung der verschiedenen, institutionalisierten Räume kultureller Bildung in ländlichen Räumen in ihrer gegenseitigen Verschränkung und Vielzahl beitragen.

5. Resümee

Im Kern werden in dem Forschungsvorhaben *Felder und Akteur*innen kultureller Bildung in ländlichen Räumen – Eine regionalvergleichende Studie über Arrangements, Praxis und Praktiken kultureller Bildung in Einrichtungen, Projekten, Vereinen und Initiativen* Fragen nach den Bildungspotentialen des Kulturellen in ländlichen Regionen, den Netzwerkstrukturen und potenziellen Bleibestrategien operationalisiert. Eingenommen wird damit eine Forschungsperspektive, die es erlaubt, auch die Nischen und Ermöglichräume für die valorisierte kulturelle Sphäre der Singularisierung respektive von Phänomenen der „Hyperkultur“ (Reckwitz 2020) in ländlichen Räumen empirisch zu beobachten und theoretisch zu diskutieren, die jedoch auch ermöglicht, Erscheinungen eines kulturellen Essenzialismus in den Regionen zu erkennen. Damit wird ein Blick freigelegt, der es ermöglicht, die eigensinnigen Praktiken und Phänomene der Kulturalisierung in ländlichen Räumen und die Strukturen ihrer Ermöglichrung zu beobachten.

Literatur

- Baur, Nina/Hering, Linda/Raschke, Anna Laura/Thierbach, Cornelia (2014): Theory and Methods in Spatial Analysis. Towards Integrating Qualitative, Quantitative and Cartographic Approaches in the Social Sciences and Humanities. In: Historical Social Research/Historische Sozialforschung, 39, H. 2, S. 7–50.
- Becker, Heinrich (2005): „Land“ – Von den Unzulänglichkeiten einer Kategorie. In: Land-Berichte – Sozialwissenschaftliche Halbjahresschrift über Ländliche Regionen, 8, H. 1, S. 22–29.
- Bertaux, Daniel (2018): Die Lebenserzählung. Ein ethnosozioologischer Ansatz zur Analyse sozialer Welten, sozialer Situationen und sozialer Abläufe. Opladen: B. Budrich.
- Bockhorst, Hildegard (2013/2012): „Lernziel Lebenskunst“ in der Kulturellen Bildung. www.kubi-online.de/artikel/lernziel-lebenskunst-kulturellen-bildung (Abfrage: 21.04.2021).
- Born, Karl Martin/Steinführer, Annett (2018): Ländliche Räume: Definitionsprobleme, Herausforderungen und gesellschaftlicher Wandel. In: Stein, Margit/Scherak, Lukas (Hrsg.): Kompendium Jugend im ländlichen Raum. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–45.
- Bourdieu, Pierre (2014): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. 6. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2015): Kunst und Kultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deutscher Bundestag (2007): *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. 16. Wahlperiode. Bundestagsdrucksache 16/7000 vom 11.12.2007: dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf (Abfrage: 21.04.2021).
- Dietrich, Cornelia (2015): *Die Theorie der ästhetischen Bildung bei Klaus Mollenhauer*. In: Braun, Tom/Fuchs, Max/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Theorien der Kulturpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 277–289.
- Cherven, Ken (2018): *Mastering Gephi network visualization: Produce advanced network graphs in Gephi and gain valuable insights into your network datasets. Community experience distilled*. Birmingham, UK: Packt Publishing.
- Fuchs, Max/Liebau, Eckart (2013): *Kapiteleinführung: Mensch und Kultur*. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 28–29.
- Glogner-Pilz, Patrick/Föhl, Patrick S. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Kulturpublikum: Forschungsfragen und -befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jullien, François (2014): *Der Weg zum Anderen. Alterität im Zeitalter der Globalisierung*. Wien: Passagen.
- Jullien, François (2018): *Es gibt keine kulturelle Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keuchel, Susanne (2013): *mapping//kulturelle-Bildung Zentrum für Kulturforschung (ZfKf)*. Essen: Stiftung Mercator GmbH. www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Keuchel_mapping_kulturelle-bildung.pdf (Abfrage: 21.04.2021)
- Knoblich, Tobias J. (2018): *Kulturpolitik in der Krise des Allgemeinen*. In: *Kulturpolitische Mitteilungen*, 163 (IV/2018), S. 69–71.
- Kolleck, Nina (2014): *Qualität, Netzwerke und Vertrauen. Der Einsatz von Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, H. 6, S. 159–177.
- Küpper, Patrick (2016): *Abgrenzung und Typisierung ländlicher Räume*. Thünen Working Paper 68. Braunschweig: Johann Heinrich von Thünen-Institut.
- Lorch, Catrin (2021): *Corona und Kultur: Soft Power mit harter Währung*. www.sueddeutsche.de/kultur/corona-kunst-kultur-wirtschaft-studie-kulturpolitik-1.5186487 (Abfrage: 24.04.2021).
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina (2007): *Zwischen Handeln und Struktur. Grundlagen einer Soziologie des Raums*. In: Kessel, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume*. Opladen: Barbara Budrich, S. 81–100.
- Löw, Martina/Weidenhaus, Gunter (2018): *Relationale Räume mit Grenzen. Grundbegriffe der Analyse alltagsweltlicher Raumphänomene*. In: Brenneis, Andreas/Honer, Oliver/Keesser, Sina/Ripper, Annette/Vetter-Schultheiß, Silke (Hrsg.): *Technik – Macht – Raum – Das Topologische Manifest im Kontext interdisziplinärer Studien*. Wiesbaden: Springer, S. 207–227.
- Marchner, Günther (2016): *Lebensentwürfe in ländlichen Regionen. Ein Plädoyer für das Unerwartete*. In: Egger, Rudolf/Posch, Alfred (Hrsg.): *Lebensentwürfe im ländlichen Raum: Ein prekärer Zusammenhang?* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 57–72.
- Maretzke, Steffen (2016): *Demografischer Wandel im ländlichen Raum. So vielfältig wie der Raum, so verschieden die Entwicklung*. In: *Informationen Zur Raumentwicklung. Landflucht? Gesellschaft in Bewegung*, 2/2016, S. 169–187.
- Mollenhauer, Klaus (1990): *Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)*, 36, S. 481–494.
- Nooy, Wouter de/Mrvar, Andrej/Batagelj, Vladimir (2018): *Exploratory Social Network Analysis with Pajek*. Cambridge: University Press.
- Opielka, Michael (2006): *Gemeinschaft in Gesellschaft: Soziologie nach Hegel und Parsons (2., überarbeitete Auflage)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2016): *Kreativität und soziale Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2019): *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2020): *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. 7. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung (Abfrage: 12.02.2019).
- Rohde, Julia/Thole, Werner (Hrsg.) (2021): Kulturell-ästhetische Bildungsprozesse in Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten. Wiesbaden: Springer VS.
- Rorty, Richard (1989): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scott, John (2017): Social network analysis. 4th edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE.
- Sievers, Norbert (2018): Kulturpolitik für alle in der Klassengesellschaft. Neue Herausforderungen in der „Gesellschaft der Singularitäten“. In: Kulturpolitische Mitteilungen, 162 (III/2018), S. 58–61.
- Thole, Werner (2011): Bildung – theoretische und konzeptionelle Überlegungen. In: Hafenecker, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Schwalbach i. Ts: Wochenschau-Verlag, S. 67–87.
- Trummer, Manuel/Decker, Anja (Hrsg.): Das Ländliche als kulturelle Kategorie. Aktuelle kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Stadt-Land-Beziehungen. Bielefeld: transcript.
- Weiß, Gabriele (2017): Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? Einleitung. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld: transcript, S. 13–28.
- Zacharias, Wolfgang (2001): Kulturpädagogik: Kulturelle Jugendbildung Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zykla, Jenni (2020): Theater im Wohnzimmer. taz.de/Wie-Corona-Kunst-und-Kultur-veraendert/15736073 (Abfrage: 22.04.2021).

Kein Weg zu weit? „Entfernungssensibilität“ als bedingender Faktor für die Teilhabe an kultureller Bildung in ländlichen Räumen

Jens Oliver Krüger und Mirjam Schön

Frau Freud, eine Mutter, die ihren Wohnort als „komplett ländlich“ beschreibt, zeigt sich sehr an der kulturellen Bildung ihrer vier Kinder interessiert und ermöglicht ihnen den Besuch von Musik- und Tanzkursen. Die Zugänglichkeit von kultureller Bildung an ihrem Wohnort schätzt sie positiv ein – „Das kulturelle Angebot ist vorhanden“ – und sie kann in Hinblick auf ihre Lebenssituation auf den ersten Blick „keine Benachteiligung“ erkennen. Im Zuge des Interviews, das wir mit ihr führen, stellt sich allerdings heraus, dass sich das „kulturelle Angebot“, von dem Frau Freud spricht, keineswegs in ihrer Nachbarschaft befindet, sondern im 20 Kilometer entfernten regionalen Zentrum. Für Frau Freud ist die Notwendigkeit, eine Entfernung von 20 Kilometern zu überbrücken, so selbstverständlich, dass sie diesen Aufwand im Interview erst auf Nachfrage thematisiert. Anders sieht das im Interview mit dem Vater Herrn Tanner aus. Auch dieser legt Wert auf die kulturelle Bildung seiner drei Kinder, beschreibt die Zugänglichkeit von entsprechenden Angeboten in der von ihm bewohnten ländlichen Region jedoch als massives Problem – auch weil er über keinen eigenen PKW verfügt.

Im Rahmen unserer qualitativen Befragung von Eltern in ländlichen Regionen machen wir wiederkehrend die Erfahrung, dass unsere Frage nach der Existenz von Angeboten der kulturellen Bildung für Kinder und Jugendliche aus Sicht der Eltern mit der Erreichbarkeit dieser Angebote kurzgeschlossen wird. Bei der Thematisierung dieser Erreichbarkeit spielen nicht nur objektivierbare Daten wie die Anzahl der Kilometer bis zur nächsten Musikschule oder die regionale Taktung des Busverkehrs eine Rolle – in näherer Beschäftigung mit der Mikroebene elterlicher Bildungsentscheidungen, gilt es unterschiedliche subjektive Befindlichkeiten zu berücksichtigen (vgl. Schumann 2015; Krüger/Roch/Breidenstein 2020). Wenn es um die Teilhabe ihrer Kinder an Angeboten der kulturellen Bildung geht, zeigen sich Eltern in ländlichen Regionen in unterschiedlichem Maße entfernungs-sensibel. Der vorliegende Artikel nimmt die elterliche Entfernungssensibilität als bedingenden Faktor für die Inanspruchnahme von kulturellen Bildungsangeboten in ländlichen Räumen näher in den Blick (zur Heuristik der Abgrenzung ländlicher Räume vgl. Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung 2020). Dabei stützt sich unser Beitrag auf erste Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt „Elternsache: Kulturelle Bildung.

Elterliches Bildungengagement in ländlichen Räumen“ (ElKuBi), in dem Eltern an drei unterschiedlichen, ländlich gelegenen Orten Deutschlands zu ihren Sichtweisen auf und ihrem Verständnis von kulturelle(r) Bildung befragt werden.

Der vorliegende Artikel argumentiert in einem Dreischritt: Ein erster Abschnitt erhellt schlaglichtartig den Forschungsstand zur Thematik und skizziert zentrale methodische Prämissen der Untersuchung. In dem sich daran anschließenden zweiten Abschnitt wird empirisch der Frage nachgegangen, inwiefern die elterliche Entfernungssensibilität ihrerseits durch eine Reihe weiterer Faktoren bedingt ist. Der Artikel endet mit einer kurzen Bilanzierung erster Auswertungsergebnisse und diskutiert Konsequenzen, die daraus für die Partizipation an Angeboten der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen zu ziehen sind.

1. Elterliche Entfernungssensibilität

Wenn es um die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an kultureller Bildung in ländlichen Räumen geht, ist auch der Beitrag von deren Eltern zu reflektieren. Für Kinder und Jugendliche stellt das Elternhaus in der Regel nicht nur eine zentrale Sozialisationsinstanz dar, die durch die Weitergabe von kulturellem, sozialem und ökonomischen Kapital (Bourdieu 2001) Bildungsentscheidungen im Allgemeinen (vgl. Krüger 2019) und die Attraktivität von kulturellen Bildungsangeboten im Besonderen beeinflusst ist. In Hinblick auf ländliche Räume ist außerdem auf die Bedeutung elterlicher Fahr- und „Begleitedienste“ (Herget 2016, S. 146) hinzuweisen, ohne die sich viele kulturelle Angebote für Kinder und Jugendliche nicht erreichen lassen. Anders als in (groß-)städtischen Räumen wo Musik-, Tanz- oder Malkurse bequem mit dem Fahrrad, dem gut ausgebauten öffentlichen Personennahverkehr (ÖPNV) oder sogar fußläufig erreichbar sind, befinden sich entsprechende Angebote auf dem Land nur in seltenen Fällen direkt am Wohnort. In ländlichen Räumen sind Handlungsmöglichkeiten in besonderem Maße an Transportbedingungen geknüpft (BMFSFJ 2017, S. 256). Das trifft insbesondere auf Angebote der kulturellen Bildung zu, da die „Wegelängen der Freizeitaktivitäten“ (Bernhard 2016, S. 212), zu denen auch der kulturelle Bereich gehört, statistisch betrachtet „signifikant größer sind, als jene der sonstigen Verkehrszwecke“ (Bernhard 2016, S. 212). „Jede Aktivität außerhalb des nahen Wohnumfeldes“ verlangt also nicht nur Kindern und Jugendlichen, sondern mitunter auch deren Eltern „eine längere Planung und ein Mehr an aufzuwendender Zeit“ (BMFSFJ 2017, S. 256) ab, da Kinder die „langen und zeitraubenden Wege[...] häufig nicht allein bewältigen können“ (Hurrelmann/Mansel 1993, S. 85). Umgekehrt formuliert: In ländlichen Räumen ist das elterliche Engagement mit besonderer Dringlichkeit als Voraussetzung für die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an kultureller Bildung in den Blick zu nehmen.

Die elterliche Fähigkeit, sich in dieser Weise für die eigenen Kinder zu engagieren, ist in ländlichen Räumen direkt mit Mobilitätsaspekten verknüpft. Studien weisen darauf hin, dass öffentliche Verkehrsmittel auf dem Land in der Regel signifikant längere Zeit benötigen, um ein Ziel zu erreichen, als ein PKW (vgl. BBLD 2016, S. 127). Und anders als in der Stadt sind auch für viele andere Verrichtungen des Alltags (z. B. Arbeits- und Schulwege, Einkäufe, Arztbesuche) in ländlichen Regionen häufiger große Entfernungen zu überbrücken, was bedeutet, dass die Überwindung von Wegstrecken zu Angeboten der kulturellen Bildung in Konkurrenz zu anderen Wegzwecken geraten kann. Der Bericht „Mobilität in Deutschland“ des Bundesministeriums für Verkehr und digitale Infrastruktur stellt fest, dass „die Bewohner der Metropolen 14 Kilometer am Tag als Pkw-Fahrer zurücklegen“, während es „bei den Bewohnern kleinstädtischer, dörflicher Räume 26 Kilometer“ (MiD 2018, S. 4) sind. Bei immerhin acht Prozent dieser Wege handelt es sich um sogenannte Begleitwege (MiD 2018, S. 3).

In Hinblick auf die Teilhabeoptionen in ländlichen Räumen, scheint die Fähigkeit, Entfernungen zu überbrücken, vor diesem Hintergrund von besonderer Bedeutung zu sein. Allgemein ist Teilhabe dabei als vielschichtiges Phänomen zu betrachten, das auf so unterschiedliche Aspekte wie bezahlbares Wohnen, vergleichbare Arbeitsbedingungen, eine gute Schulbildung, den Ausbau der Gesundheitsversorgung, eine hinreichende digitale Infrastruktur und nicht zuletzt auch auf den Bereich von Freizeitangeboten und kultureller Bildung bezogen wird (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung/Wüstenrot Stiftung 2019, S. 10). Im Diskurs um kulturelle Bildung ist die Rede von Teilhabe grundsätzlich doppelt codiert: Zum einen geht es quasi versorgungslogisch um die Frage, wie sich die *Teilhabe an Angeboten der kulturellen Bildung* auf dem Land sichern bzw. erhöhen lässt. Zum anderen geht es in einem erweiterten Sinn um eine *Teilhabe durch Angebote der kulturellen Bildung*, wenn z. B. argumentiert wird, dass „Kunst und Kultur [...] unser Zusammenleben und unsere Werte“ (BBLD 2016, S. 121) prägen. Der kulturellen Bildung wird damit auch eine integrative „soziale Funktion“ (BBLD 2016, S. 127) zum Zweck gesellschaftlicher Partizipation attestiert. Beide Argumentationen werden wiederkehrend durch das grundgesetzlich verbriefte Ziel einer „Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse“ (GG, Art. 72) grundiert (vgl. hierzu Oswald 2013), wobei die Teilhabe *an* Angeboten der kulturellen Bildung der Teilhabe *durch* Angebote der kulturellen Bildung logisch vorausgeht.

Die Teilhabe an und durch kulturelle Bildung ist mit einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren verknüpft. So gilt es nicht nur die differnten strukturellen Bedingungen am Wohnort (u. a. Ausbaugrad des ÖPNV, Entfernung des Wohnortes zum nächstgelegenen regionalen Zentrum) in den Blick zu nehmen. Mindestens ebenso relevant sind individuelle Voraussetzungen und subjektive Sichtweisen, die die „lokale Eigenlogik“ (Kranixfeld 2020, S. 12) des elterlichen

Bildungshandelns nicht minder maßgeblich prägen. Das Verhältnis von Subjekt und Raum – ein etabliertes Thema soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Reflexionen (vgl. Kessler/Reutlinger 2010; Löw 2017) – wird u. a. in der Frage nach der elterlichen „Entfernungssensibilität“ bedeutsam. Eltern sind unterschiedlich entfernungssensibel. Das Kriterium der Entfernungssensibilität – u. U. ist auch von „Entfernungssensitivität“ oder von „Entfernungsempfindlichkeit“ die Rede – findet zwar in sozialwissenschaftlichen Studien wiederkehrend Erwähnung (Herget 2013, S. 199; Siedentop/Roos/Fina 2013; Tessin 2004, S. 77), wird dabei aber mitunter nur schwach operationalisiert. Zum Beispiel erklärt man „Entfernungssensibilität“ als „Bereitschaft, Wegzeiten in Kauf zu nehmen“ (Tessin 2004, S. 77), was unterkomplex bleibt, insofern nicht nur die „Bereitschaft“, sondern auch die Fähigkeit Wegzeiten in Kauf zu nehmen, individuell differiert.

Die subjektive Entfernungssensibilität dokumentiert sich dementsprechend in der Bereitschaft *und* der Fähigkeit, Wege zu einem bestimmten Ziel zurückzulegen. Die Klärung der Fragen, welche Wegstrecken akzeptabel erscheinen, welchen Aufwand man für den Zugang zu kultureller Bildung in Kauf zu nehmen bereit ist und wie praktikabel der Besuch von entsprechenden Angeboten aus der Sicht individueller Akteur*innen erscheint, ist relevant, wenn es darum geht, Unterschiede in der Teilhabe an kultureller Bildung in ländlichen Räumen besser zu verstehen.

Im Projekt ElKuBi werden Eltern im Rahmen von offenen, qualitativen Leitfadenterviews an vier unterschiedlichen, ländlich gelegenen Orten Deutschlands zu ihren Perspektiven auf und ihren Erwartungen an Angebote der kulturellen Bildung befragt. Ausgehend von einer kontrastiven Fallauswahl (u. a. sozialer Hintergrund, Geschlecht, PKW-Besitz) wurden bislang 17 Elterninterviews und fünf flankierende Expert*inneninterviews transkribiert und in ersten Auswertungsschritten pseudonymisiert sowie analytisch zugänglich gemacht (sieben weitere Interviews werden noch transkribiert). Methodisch setzen wir dabei auf eine Verbindung von Grounded Theory und Diskursanalyse. Unter Zuhilfenahme von Codierpraktiken aus dem Kontext der Grounded Theory (Glaser/Strauss 2008; Krüger/Roch/Breidenstein 2020), geht es darum, im Horizont von Ansätzen der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung (Fegter et al. 2015), die das „Feld der Diskursivität“ (Laclau/Mouffe 2006, S. 149) strukturierenden impliziten Regel- und Ereignishaftigkeiten (vgl. Foucault 2003) herauszuarbeiten, die das Sprechen der Eltern über kulturelle Bildung in ländlichen Räumen bedingen.

Auch wenn wir aktuell mit dieser Auswertung noch ganz am Anfang stehen, sticht die elterliche Thematisierung von Entfernungen in den bislang ausgewerteten Daten bereits deutlich heraus. Interviewübergreifend werden im Folgenden zentrale diskursive Formationen, die sich im elterlichen Sprechen über Entfernungen dokumentieren, herausgearbeitet.

2. Bedingte Sensibilität

Unsere Befragung konzentriert sich auf Eltern, die in ländlichen Räumen leben. So überrascht es wenig, dass die Ländlichkeit des Wohnortes von unseren Interviewpartner*innen regelmäßig hervorgehoben wird. Die interviewten Eltern beschreiben ihren Wohnort als „eher ländlich“ (Herr Tanner), „total ländlich“ (Herr Grün), „komplett ländlich“ (Frau Freud), „absolut ländlich“ (Frau Müller) bzw. „extrem ländlich“ (Frau Freud). Die Diskursivierung individueller Entfernungssensibilität, lässt sich anhand der induktiv erschlossenen Themen „Entfernung“, „Zeit“ und „Mobilität“ nachvollziehen.

2.1 Entfernung als bedingender Faktor für elterliche Entfernungssensibilität

Frau Müller, eine Erzieherin und Mutter von zwei Kindern, kommentiert die umständliche Erreichbarkeit von Angeboten der kulturellen Bildung an ihrem Wohnort mit Humor:

I: „Wie würden Sie die Erreichbarkeit [der] Angebote bewerten?“

M: „Naja grundsätzlich gut, wenn wir nicht so weit außerhalb leben würden (lacht).“
(Frau Müller)

Für Andere mag die Erreichbarkeit von Angeboten der kulturellen Bildung zufriedenstellend sein – für Frau Müller und ihre Familie ist sie es nicht. Alles scheint darauf anzukommen, wie „weit außerhalb“ man wohnt. Doch wie lässt sich Weite qualifizieren? Frau Müller differenziert diesbezüglich zwischen Distanzen, die man zu Fuß oder mit dem Fahrrad überwinden kann und solchen, für die ein PKW notwendig wird. Sie stellt fest:

„Wenn man in dem Ort selber wohnt, kann man auch alles mit dem Fahrrad und zu Fuß erledigen. Wenn man vom Ort fünf Kilometer entfernt wohnt, dann müsste man schon das Auto nutzen.“ (Frau Müller)

Auch wenn Frau Müller diese Feststellung im Konjunktiv formuliert, gehört die Entscheidung, wann man das Auto nutzt und wann man sich zu Fuß bzw. mit dem Fahrrad fortbewegt, zu ihrem Alltag, denn die nächstgelegene Ortschaft, die den wichtigsten Bezugspunkt ihrer familiären Freizeitaktivitäten darstellt, liegt wenige Kilometer von ihrem Wohnsitz entfernt:

„Wir wohnen ungefähr vier Kilometer von einem Ort entfernt, in dem tatsächlich relativ viel stattfindet. Also es gibt [...] Sportvereine mit Handball, Fußball und so

weiter. Es gibt ein Familienzentrum [...]. In diesem Ort gibt es auch regelmäßig einen Musiktruck bei dem ich vielleicht auch meine Kinder musikalisch unterstützen lassen könnte. Wir haben ein Schwimmbad, wir haben eine Bücherei.“ (Frau Müller)

Vier Kilometer – damit liegt die Distanz zu vielen Freizeitaktivitäten der Familie Müller knapp unter der Fünf-Kilometer-Marke, die Frau Müller an anderer Stelle des Interviews als Schwelle für die Nutzung eines PKWs definiert. Doch trotzdem scheint der PKW für Fahrten ins Nachbardorf in Betracht zu kommen, wenn Frau Müller z. B. die generalisierende Aussage trifft:

„Ja bei uns ist tatsächlich immer alles mit dem Auto nur zu erreichen.“ (Frau Müller)

Die elterliche Entfernungssensibilität macht sich im Interview mit Frau Müller an der Toleranzgrenze für die Nutzung eines PKWs fest. Indem Sie ihren Wohnort ungefähr auf dieser Toleranzgrenze lokalisiert, kann sie die Erreichbarkeit von Angeboten der kulturellen Bildung positiv bewerten und trotzdem an der Aussage festhalten, dass diese nur mit dem Auto zu erreichen seien. Zum Thema „Erreichbarkeit“ positioniert sie sich sehr flexibel. Dabei ist festzuhalten, dass die Notwendigkeit zum Gebrauch eines PKWs aus Sicht der Befragten keine schwierige Erreichbarkeit indizieren muss. Im Gegenteil: Bei der Überwindung von Wegstrecken mit dem PKW kann es sich um eine habitualisierte Praxis handeln, die als selbstverständlich vorausgesetzt und daher nicht hinterfragt wird. Frau Müller zieht diese Option selbst in Betracht, wenn sie bemerkt:

„Also ich glaube, die Versorgung ist gut. [...] Also dazu muss man sagen, dass man's ja nicht anders gewohnt ist, wenn man so aufgewachsen ist, dann ist man's nicht anders gewohnt, dass man halt die alltäglichen Dinge oder [...] wie auch immer, dass man das vom Ort zwanzig Minuten entfernt, zehn Minuten entfernt mit dem Auto erledigen kann.“ (Frau Müller)

Im Interview mit Frau Müller wird deutlich, dass die Entfernung keine statische Größe repräsentiert, sondern in Abhängigkeit zum Fragekontext ganz unterschiedlich eingeschätzt und bewertet wird.

Dass die Bewertungen, wie weit eine Destination entfernt ist, erheblich differieren, wird umso deutlicher, wenn man Aussagen aus weiteren Interviews, in denen ebenfalls mit Kilometerangaben argumentiert wird, hinzuzieht. Im Rahmen unserer Erhebung machten wir schnell die Erfahrung, wie auslegungsbedürftig Fragen zur Existenz von Angeboten der kulturellen Bildung sind. Selbiges lässt sich z. B. im Interview mit Frau Freud, einer Unternehmensberaterin und Mutter von vier Kindern, beobachten. Als die Interviewerin fragt, welche kulturellen Bildungsangebote im näheren Umkreis ihres Wohnortes existieren, fragt Frau Freud zurück:

Fr. Freud: „Was ist für Sie denn näherer Umkreis?“

I: „Ok, sagen wir mal ähm im Radius von zehn Kilometern?“

Fr. Freud: „Gibt's gar nix.“

I: „Gibt's gar nichts. Zwanzig Kilometer?“

Fr. Freud: „Mhhh... da komme ich über örtliche ja gut die Musikschule bietet Räumlichkeiten an in Dorf-S ja. Das sind zwölftehalb Kilometer. Ja ((holt tief Luft)), aber nicht ausreichend. Man muss über zwanzig Kilometer gehen.“

Dieser Dialog ist bemerkenswert, da hier die Vorverständnisse der Interviewerin (die im großstädtischen Raum beheimatet ist) zum Thema werden, die die tatsächlichen Entfernungsverhältnisse am Wohnort von Frau Freud unterschätzt. Es wird deutlich, dass man bei dem Urteil, wie nahe ein „näherer Umkreis“ tatsächlich umrissen wird, von unterschiedlichen Voraussetzungen ausgeht. Dabei muss allerdings der Umstand Berücksichtigung finden, dass Frau Freud zuvor festgestellt hat, dass ein Angebot an kultureller Bildung in ihrem Wohnumfeld vorhanden sei und sich auch anerkennend zu dessen Erreichbarkeit verhält. Im Kontext der zitierten Interviewpassage werden also nicht nur die Vorverständnisse der Interviewerin, sondern ebenso die Vorverständnisse von Frau Freud zum Thema, für die es selbstverständlich zu sein scheint, dass ihre Kinder kulturelle Bildungsangebote in mehr als zwanzig Kilometern Entfernung besuchen, wenn sie pauschalisierend feststellt, Angebote seien „vorhanden“.

Das Interview mit Frau Freud ist kein Einzelfall. Wiederkehrend machen wir die Erfahrung, dass die Notwendigkeit zur Überwindung von Entfernungen von den interviewten Eltern erst auf Nachfrage zur Sprache gebracht wird. Ferner wird deutlich, dass in der elterlichen Deskription von Entfernungen objektivierbare Kilometerangaben einer subjektiven Brechung unterliegen. Ob eine Entfernung als entfernt oder in der Nähe liegend wahrgenommen wird, ist eine Sache der Interpretation.

In unserem Sample sticht z. B. der Fall von Frau Nachtsheim heraus, die die Erreichbarkeit von Angeboten der kulturellen Bildung an Ihrem Wohnort als „sehr gut“ bewertet. Dieses Urteil kann sie treffen, da sie nicht nur die Überwindung von dreißigminütigen Fahrtwegen akzeptiert. Im Interview erscheint auch die Anfahrt zu weiter entfernten Zielen hinnehmbar, was sich in folgendem Zitat dokumentiert, in dem wir aus Transparenzgründen recherchierte Fahrzeit- und Kilometerangaben zu den genannten Städten in Klammern ergänzt haben:

„Wir haben A-Stadt in der Nähe [72 km; Fahrzeit PKW ca. 47 min] und in B-Stadt [62 km; Fahrzeit PKW ca. 44 min] das Theater. So weit sind C-Stadt [229 km; Fahrzeit PKW ca. 2 h 34 min] und D-Stadt [102 km; Fahrzeit PKW ca. 1 h 10 min] und E-Stadt [143 km; Fahrzeit PKW ca. 1 h 36 min] und so weiter auch nicht entfernt. Also das ist schon okay.“ (Frau Nachtsheim)

Im Interview mit Frau Nachtsheim scheint eine Destination in 72 Kilometern Entfernung immer noch „in der Nähe“ zu liegen und eine Fahrzeit von über zwei Stunden bewertet man als „schon okay“.

Für die nähere Auseinandersetzung mit der elterlichen Entfernungssensibilität macht es also wenig Sinn, sich allein auf Kilometerangaben zu verlassen. Darüber, wie entfernt eine Entfernung wahrgenommen wird, sagt eine bloße Kilometerangabe wenig aus. Es ist nach Faktoren zu fragen, die die Sensibilität gegenüber Entfernungen ihrerseits bedingen. Ein solcher Faktor ist die Zeit.

2.2 Zeit als bedingender Faktor für elterliche Entfernungssensibilität

Unter den von uns interviewten Eltern herrscht ein weitreichender Konsens darüber, dass für den kindlichen Besuch von Angeboten der kulturellen Bildung elterliche Begleitdienste notwendig sind: Gerade für jüngere Kinder hält man die elterliche Begleitung zu Musik-, Mal- oder Tanzkursen für unverzichtbar. So stellt z. B. Frau Wagner, eine Grundschullehrerin und Mutter zweier Kinder, fest:

„Hier ist [...] jeder Besuch der Kinder von einer Veranstaltung davon abhängig, dass die Eltern die Kinder dorthin fahren können, abholen können.“ (Frau Wagner)

Eine Spezifik elterlicher Begleitdienste in ländlichen Räumen besteht darin, dass im Rahmen solcher Hol- und Bring-Dienste weite Entfernungen zu überbrücken sind. Vieles kommt darauf an, wie sich die Erreichbarkeit von Angeboten der kulturellen Bildung sichern lässt. Die Eltern finden sich in der Rolle von Chauffeur*innen wieder, die sich selbst dafür responsabilisieren, die fehlende Mobilität ihrer Kinder auszugleichen. Dabei spielt Zeit eine wesentliche Rolle – auch weil Eltern vor der Herausforderung stehen, die Begleitwege für ihre Kinder mit den übrigen Terminen ihres Alltags zu koordinieren. Die Knappheit der Ressource Zeit wird z. B. im Interview mit Frau Freud zum Thema:

„Wir fahren 40 Minuten hin, eine Stunde Unterricht und 40 Minuten zurück. Das ist schon, wenn man selbst berufstätig ist, bei vier Kindern nicht leistbar.“ (Frau Freud)

Zentral erscheint auch die Frage, ob der Begleitdienst „zum Berufsleben passt“ (Frau Wagner). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Eltern im Kontext von Begleitdiensten i. d. R. nicht nur die Überwindung von Wegstrecken in ihre Zeitplanung mit einkalkulieren müssen, sondern mitunter auch die Unterrichtsdauer ihrer Kinder abwarten, wenn die Zeitspanne, die für die Inanspruchnahme kultureller Bildung veranschlagt wird, zu kurz erscheint, um sie anderweitig zu nutzen. Darauf weist z. B. Herr Grün, Hauswirt und Vater zweier Kinder, hin:

„Also man braucht immer jemanden, [...] der das Kind dahinfährt und dann auch [...] dort wartet, weil sich's nicht rentiert, heimzufahren oder ja, auch vielleicht aus Umweltgründen keinen Sinn macht, dauernd hin- und her zu gurken. Und das erschwert die Sache sehr. Es erfordert schon ein gewisses Maß an Bereitschaft, dass dann auch zu tun. Wenn ich sag ok, die Kleine hat jetzt [...] die Chorstunde [...] oder Klavierstunde. [...] Da bin ich dann mal ne Stunde unterwegs, weil ich [...] bleib dort und fahr wieder heim. Das [...] erschwert's ein bisschen. Was heißt erschweren. Das ist (dann) natürlich auch wieder ne Einstellungssache, wie wichtig ist mir das, dass sie das tun.“ (Herr Grün)

Im Interview mit Herrn Grün wird die Entfernungssensibilität zur elterlichen „Einstellungssache“. Die erschwerten Umstände – den Begleitweg und das Abwarten der Musikstunde – nimmt man nur dann in Kauf, wenn man dem Zweck der Bemühung – der kulturellen Bildung – hinreichend Relevanz zuspricht. Im Unterschied zu diesen, die Beschwerlichkeit hervorhebenden Ausführungen von Herrn Grün, weist seine Frau, eine Berufsschullehrerin, die wir ebenfalls interviewen konnten, darauf hin, dass Wartezeiten aus elterlicher Sicht auch produktiv nutzbar gemacht werden können. Sie berichtet:

„Man bleibt dann meistens dort, unterhält sich mit anderen Eltern. [...] Wir haben da ne sehr schöne Gemeinschaft, das ist sehr schön. Manchmal wird auch der Grill angeschmissen und dann braten wir halt ein paar Würstchen oder einen Fetakäse und haben dann ne schöne Zeit und ähm dann kommen wir wieder zurück. Also sein kulturelles Leben [das des Kindes; JOK/MS] ist letztendlich auch unseres.“ (Frau Grün)

Für die elterliche Entfernungssensibilität scheinen Zeitangaben ein bedingender aber ihrerseits auch bedingter Faktor zu sein. Zeit wird als knappe Ressource vorgestellt, die die Spielräume für Begleitdienste determiniert. Die Vereinbarkeit mit dem Tagesablauf der Eltern – mit den vielen übrigen Terminen, mit dem Berufsleben, aber ggf. auch mit den Begleitdiensten für weitere Kinder – all das bedingt die Fähigkeit der Eltern, ihren Kindern den Weg zu Angeboten der kulturellen Bildung zu ebnen. Ferner wird deutlich, dass sich die Eltern zu Wartezeiten unterschiedlich positionieren. Schließlich macht es einen Unterschied, ob Wartezeiten als Beschwerlichkeit wahrgenommen werden, die es zu ertragen gilt, oder ob es den Eltern gelingt, diese Zeit für sich produktiv zu nutzen.

Setzt man Zeit und Entfernung zueinander in Beziehung, gelangt man zu einem weiteren zentralen bedingenden Faktor für die elterliche Entfernungssensibilität: die elterliche Mobilität.

2.3 Mobilität als bedingender Faktor für elterliche Entfernungssensibilität

Elterliche Begleitsdienste werden notwendig, insofern die Mobilität von Kindern eingeschränkter ist, als die Erwachsener. Dementsprechend wird der Mobilität Erwachsener in den Interviews wiederkehrend große Bedeutung zugeschrieben:

„Ein großes Thema im ländlichen Raum ist tatsächlich [...] der Mobilitätsaspekt.“
(Frau Fischer)

Der „Mobilitätsaspekt“ wird in einer ganzen Reihe der von uns geführten Interviews mit einer Kritik am Ausbaugrad des ÖPNV in Verbindung gebracht (zwischen den Untersuchungsregionen zeichnen sich diesbezüglich allerdings Unterschiede ab; siehe unten). So stellt beispielsweise die Mutter Frau Nachtsheim fest:

„Es fahren Busse, der letzte fährt dann um acht, dann brauch ich nicht ins Theater zu gehen oder was auch immer, ja. ((Luft holen)) Das funktioniert nicht [...]. Die Dörfer sind relativ schlecht angebunden sage ich jetzt mal.“ (Frau Nachtsheim)

Und die Mutter Frau Lang bemerkt:

„Wir haben halt ein Problem mit der Infrastruktur, es fahren natürlich Busse, aber so selten [...]. Man ist halt total eingeschränkt, wenn man sich darauf jetzt verlassen müsste.“ (Frau Lang)

Verschiedentlich wird eine mangelnde Flexibilität des ÖPNV moniert, dessen Taktung sich mit den Terminen von kulturellen Bildungsangeboten nicht immer verträgt. So bemerkt Frau Steinfeld, eine Sozialarbeiterin und Mutter zweier Kinder:

„Also bei uns fährt der letzte Bus zum Beispiel abends um halb sieben und da ist es dann ja durchaus manchmal schwierig, wenn dann Angebote vielleicht irgendwie ein bisschen länger gehen.“ (Frau Steinfeld)

Und Frau Fischer, eine Mutter zweier Kinder, weist darauf hin, dass der Busbetrieb im ländlichen Raum zu exklusiv auf den Schulbesuch abgestimmt werde, was für den Besuch kultureller Bildungsangebote ein Problem darstelle, wenn diese außerschulisch stattfinden. Angesichts der Kritik am ÖPNV erscheint es nicht verwunderlich, dass der Besitz eines PKW von vielen der von uns befragten

Eltern für unerlässlich gehalten wird. Das zeigt sich z. B. wenn Frau Steinfeld feststellt, man sei „auf jeden Fall darauf angewiesen ein eigenes Fahrzeug zu haben“ (Frau Steinfeld) und Frau Wagner darauf hinweist, dass man ein Auto brauche, denn „Sie müssen mobil sein und müssen fahren können“ (Frau Wagner). Doch nicht alle Eltern sind in Hinblick auf die individuelle Mobilität gleich gut ausgestattet. Das wird in den Elterninterviews mitunter auch explizit thematisiert. So bemerkt Frau Freud:

„Wenn man finanziell jetzt ja nicht so gut ausgestattet ist, beeinträchtigt das auch die kulturelle Bildung. Denn wer kein zweites Auto hat, und keine drei Stunden Zeit hat, der kann es nicht in Anspruch nehmen.“ (Frau Freud)

In dieser Interviewpassage wird zwar die unterschiedliche Ausstattung der Eltern mit finanziellen und zeitlichen Ressourcen zum Thema, gleichzeitig wird hier aber eine bestimmte Ausstattung normalisiert: der Besitz eines Erstwagens. Wie wenig sich diese Vorannahme von selbst versteht, wird im Vergleich zu Interviews mit solchen Eltern deutlich, die über keinen PKW verfügen.

In dem bislang von uns erhobenen Sample, in dessen Zusammenstellung wir bewusst auf die Berücksichtigung sozialer Heterogenität achten, gibt es drei Elternteile, die angeben, über keinen PKW zu verfügen und daher ungleich stärker auf den ÖPNV angewiesen sind. Frau Kocher, eine alleinerziehende Kinderpflegerin und Mutter zweier Kinder, Frau Fender, eine Hausfrau und Mutter dreier Kinder sowie Herr Tanner, ein Vater dreier Kinder, der unter anderem als Gärtner beschäftigt ist. Spätestens im Kontext dieser drei Interviews wird deutlich, dass es sich bei der elterlichen Entfernungssensibilität mitnichten um eine bloße „Einstellungssache“ handelt, sondern dass auch und vor allem die individuelle soziale und wirtschaftliche Lage der Eltern zu berücksichtigen ist. Für Eltern wie Herrn Tanner oder Frau Kocher ist es ungleich schwerer, „Zeitfenster, die man einhalten muss, um von A nach B zu kommen“ (Herr Tanner), zu kalkulieren, da Mobilitätsoptionen fehlen:

„[M]an müsste halt ziemlich früh losfahren und hätt dann ziemlich lange Aufenthalte und außerhalb [des Wohnumfeldes; JOK/MS] ist es halt echt schwierig mit Angeboten. Es muss dann schon innerhalb sein, dass man das auch wirklich zu Fuß oder mit dem Bus erreichen kann.“ (Frau Kocher)

„Das ist halt immer so eine Sache, man muss dann irgendwo hinfahren, das gestaltet sich bei uns in der Situation meist schwer, das umzusetzen. Ich würde gerne mehr machen, aber kann es leider nicht umsetzen.“ (Herr Tanner)

Deutlicher als in den Interviews mit Eltern, die über einen PKW verfügen, liegt der Fokus in den Interviews mit Eltern wie Herrn Tanner oder Frau Kocher auf

dem Mangel an kulturellen Bildungsangeboten direkt am Wohnort. Für diese Eltern erscheint ihr ländlicher Wohnort in Hinblick auf die kulturelle Bildung ihrer Kinder und im Stadt-Land-Vergleich defizitär, was besonders pointiert im Interview mit Frau Fender zur Sprache gebracht wird, die resümiert:

„Mit nem Auto wäre das Ländliche eigentlich ganz schön, [...] aber weil ich noch kein Auto hab, ist die Stadt schon ein bisschen schöner, weil man wirklich an alles rankommt.“ (Frau Fender)

Der Faktor „Mobilität“ ist für die Auseinandersetzung mit der Entfernungssensibilität von Eltern in besonderem Maße interessant, da er die subjektiven Einschätzungen von Entfernung und Zeit seinerseits bedingt.

3. Kein Weg zu weit? Ein Ausblick

Die Frage nach der Zugänglichkeit von Angeboten der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen lässt sich nicht pauschal beantworten. Objektivierbare Daten wie Kilometerangaben, Busfahrpläne und die Angebotsdichte im unmittelbaren Wohnumfeld geben Hinweise, sind aber nicht hinreichend, um das elterliche Bildungshandeln in ländlichen Räumen erschöpfend zu erklären. Objektivierbare Entfernungangaben brechen sich an der subjektiven Entfernungssensibilität einzelner Akteur*innen. Dieser Sachverhalt ist im Prinzip bekannt und wurde in Studien zum Thema „Teilhabe“ bereits reflektiert. Im „Teilhabeatlas Deutschland“ (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung/Wüstenrot Stiftung 2019) wird z. B. darauf hingewiesen, dass es beim Thema Teilhabe nicht allein darauf ankomme, „was die Menschen an Möglichkeiten vorfinden, sondern wie sie sich dabei fühlen“ (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung/Wüstenrot Stiftung 2019, S. 4). Und:

„Wie die Menschen ihre Teilhabechancen einschätzen, hängt nur bedingt mit den tatsächlichen Rahmenbedingungen zusammen.“ (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung/Wüstenrot Stiftung 2019, S. 5)

Wenn die Einschätzung der Teilhabechancen aber nur „bedingt“ mit den tatsächlichen Rahmenbedingungen zusammenhängt, dann gilt es zumindest diese Bedingtheit genauer zu untersuchen. Die gemessene und die gefühlte Wirklichkeit mögen nicht immer miteinander übereinstimmen – aber sie sind auch nicht völlig unabhängig voneinander zu interpretieren. So variiert der Ausbaugrad des ÖPNV in den drei von uns besuchten Erhebungsregionen zum Teil erheblich, was sich in unseren Interviews bemerkbar macht, wenn Eltern sich in einer einzelnen Erhebungsregion durchaus anerkennend zur Erreichbarkeit von Zielen der

kulturellen Bildung mit dem ÖPNV äußern. Andererseits, wird der ÖPNV von bestimmten Eltern mitunter auch dann nicht in Anspruch genommen, wenn eine Inanspruchnahme prinzipiell möglich wäre, da sich diese Eltern z.B. unwohl fühlen, ihre Kinder alleine mit dem Bus fahren zu lassen oder sie dem Kind z.B. den Transport einer Posaune im Bus nicht zumuten. Diesbezüglich gilt es unterschiedliche Elternschaftsentwürfe zu berücksichtigen.

Der vorgestellte Einblick in unsere Untersuchung verdeutlicht die große Spannweite individueller elterlicher Sichtweisen. Die Eltern sind unterschiedlich entfernungssensibel und ihre Entfernungssensibilität – das wurde anhand der Thematisierungen von Entfernung, Zeit und Mobilität deutlich – ist unterschiedlich bedingt. Daraus lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

1. Für die Nutzung von Angeboten der kulturellen Bildung durch Kinder und Jugendliche in ländlichen Räumen kann die Mitwirkung von deren Eltern überaus relevant sein.
2. Diese Eltern sind keine homogene Gruppe. Es gilt unterschiedliche individuelle Sichtweisen und soziokulturelle sowie strukturelle Unterschiede zu berücksichtigen, die häufig nur individuell und fallbezogen zu erfragen sind. Eltern sind unterschiedlich entfernungssensibel.
3. Raum und Entfernung sind allerdings nicht notwendig als feste Determinanten des elterlichen Handelns in Rechnung zu stellen, sondern sie sind sozial gestaltbar. Einzelne Eltern unseres Samples berichten über die Einrichtung von Fahrgemeinschaften oder über das Ausweichen auf Online-Kurse. Institutionenseitig ist es eine offene Frage, inwieweit sich z.B. über die Netzbildung im Bereich der kulturellen Bildung (Bender et al. 2019) oder durch die kulturelle Schulentwicklung (Retzar 2021) Perspektiven für eine bessere Beteiligung und Ansprechbarkeit von Eltern ergeben könnten.

Noch stehen wir mit unserer Auswertung ganz am Anfang. Zukünftig wird sich unsere Aufmerksamkeit verstärkt auf die Unterschiedlichkeit von Elternschaftsentwürfen in unserem Sample richten (vgl. hierzu Jergus/Krüger/Roch 2018; Gerlach 2017; Betz/Honig/Ostner 2017). Es ist nach unterschiedlichen Praktiken der elterlichen Selbstresponsibilisierung für die kulturelle Bildung ihrer Kinder zu fragen. Das führt zu einem weiteren Untersuchungsthema: den unterschiedlichen elterlichen Verständnissen von kultureller Bildung. Nicht alle Eltern verstehen unter kultureller Bildung das Gleiche und nicht alle Eltern zeigen sich in gleicher Weise an der kulturellen Bildung ihrer Kinder interessiert. Beide Aspekte – die unterschiedlichen Elternschaftsentwürfe und die unterschiedlichen Verständnisse von kultureller Bildung – spielen, so ist anzunehmen, fallbezogen ebenfalls eine zentrale Rolle, wenn es um die Beantwortung der Frage geht, wie weit der Weg zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen aus elterlicher Sicht sein darf.

Literatur

- BBLD: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2016): Bericht der Bundesregierung zur Lebensqualität in Deutschland. www.gut-leben-in-deutschland.de/SiteGlobals/PL/18795112 (Abfrage: 18.03.2021).
- Bender, Saskia/Kollek, Nina/Lambrecht, Maike/Heinrich, Martin (2019): Kulturelle Bildungnetzwerke in ländlichen Räumen. Das Verbundprojekt „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PaKKT). In: WE_OS-Jahrbuch, H. 2, S. 65–81.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung/Wüstenrot Stiftung (2019): Teilhabeatlas Deutschland. Ungleichwertige Lebensverhältnisse und wie die Menschen sie wahrnehmen. www.berlin-institut.org/fileadmin/Redaktion/Publikationen/PDF/BI_TeilhabeatlasDeutschland_2019.pdf (Abfrage: 28.04.2021).
- Bernhard, Fritz (2016): Verkehrsinfrastrukturen und Mobilitätsverhalten. Analyse des Mobilitätsverhaltens und der Verkehrsinfrastrukturen in ländlichen Räumen unter dem Aspekt des regionalen, demografischen und sozialen Wandels am Beispiel der Steiermark. In: Egger, Rudolf/Posch, Alfred (Hrsg.): Lebentwürfe im ländlichen Raum. Ein prekärer Zusammenhang? Wiesbaden: Springer VS, S. 203–242.
- Betz, Tanja/Honig, Michael Sebastian/Ostner, Ilona (2017): Parents in the Spotlight. Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective – Sonderheft Zeitschrift für Familienforschung, 11. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA.
- Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (2020): Laufende Raumbearbeitung – Raumbearbeitungen. Raumtypen 2010. In: www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbearbeitung/Raumbearbeitungen/deutschland/gemeinden/Raumtypen2010_vbg/Raumtypen2010_alt.html (Abfrage: 26.04.2021).
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, Michel (2003): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2008): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Gerlach, Irene (2017): Elternschaft und Elternpflichten im Spannungsfeld zwischen Leitbildern und Alltag. In: Gerlach, Irene (Hrsg.): Elternschaft. Zwischen Autonomie und Unterstützung. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–48.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2017): Raumhandeln Jugendlicher als empirische Herausforderung. Eine exemplarische Skizze am Beispiel öffentlicher Räume. ÖRF 25, H. 1, S. 28–37.
- Herget, Melanie (2013): Verkehrsverhalten und Mobilitätsstrategien von Familien in ländlichen Räumen Deutschlands unter besonderer Berücksichtigung rollentypischer Arbeitsteilung. Dissertation an der TU Berlin. Berlin. depositonce.tu-berlin.de/handle/11363/44444 (Abfrage: 18.03.2021).
- Herget, Melanie (2016): Mobilität von Familien im ländlichen Raum. Arbeitsteilung, Routinen und typische Bewältigungsstrategien. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, Klaus/Mansel, Jürgen (1993): Individualisierung in der Freizeit? In: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.): Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute. Opladen: Leske + Budrich, S. 77–93.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Einleitung in den Band. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–30.
- Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): (Sozial)Raum – ein Bestimmungsversuch. In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–39.

- Kranixfeld, Micha (2020): Aus der Fläche agieren. In: kubi – Magazin für Kulturelle Bildung 14, H. 18, S. 11–13.
- Krüger, Jens Oliver (2019): Bildungsentscheidungen. Perspektiven einer performanztheoretischen Entscheidungsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) 20, H. 1, S. 59–72.
- Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna/Breidenstein, Georg (2020): Szenarien der Grundschulwahl. Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich. Wiesbaden: Springer VS.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2006): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Löw, Martina (2017): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Mobilität in Deutschland (MiD) (2018): Ergebnisbericht. www.mobilitaet-in-deutschland.de/pdf/MiD2017_Ergebnisbericht.pdf (Abfrage: 07.02.2021).
- Oswalt, Philipp (2013): Der ländliche Raum ist kein Baum: Von den zentralen Orten zur Cloud. In: Faber, Kerstin/Oswalt, Philipp (Hrsg.): Raumpioniere in ländlichen Regionen – Neue Wege der Daseinsvorsorge. Leipzig: Spector Books, S. 6–16.
- Retzar, Michael (2021/2020): Abbau von sozialen und regionalen Bildungsnachteilen durch Kulturelle Bildung. www.kubi-online.de/artikel/abbau-sozialen-regionalen-bildungsnachteilen-durch-kulturelle-bildung (Abfrage: 18.01.2021).
- Schumann, Kerstin (2015): Elterliches Bildungshandeln im ländlichen Raum. Eine empirische Untersuchung im Norden Sachsen-Anhalts. Berlin: Epubli.
- Siedentop, Stefan/Roos, Sebastian/Fina, Stefan (2013): Ist die „Autoabhängigkeit“ von Bewohnern städtischer und ländlicher Siedlungsgebiete messbar? In: Raumforschung Raumordnung 71, S. 329–341. (Abfrage: 18.03.2021).
- Tessin, Wulf (2004): Freiraum und Verhalten. Soziologische Aspekte der Nutzung und Planung städtischer Freiräume. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Diskursive Landschaften? Positionierungen zur kulturellen Bildung(-spraxis) in ländlichen Räumen

Saskia Bender, Maike Lambrecht und Nils Rennebach

1. Einleitung – kulturelle Bildung zwischen Integration, Transformation und Unterscheidung

Im Folgenden werden erste Befunde des Verbundprojekts *Passungsverhältnisse kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe* (PaKKT) (Bender et al. 2019) vorgestellt. Ziel des den Darstellungen zugrunde liegenden Teilprojekts zu *Rekonstruktionen sozial-kultureller Passungsverhältnisse im Kontext kultureller Bildungsangebote in sehr peripheren ländlichen Räumen* ist es, jene Passungskonstellationen entlang der folgenden Fragestellungen empirisch auszuloten: In welchem Verhältnis stehen kulturelle Bildungsangebote zu Kulturen in ländlichen Räumen? Welche sozial-kulturellen Passungsverhältnisse erweisen sich im Kontext kultureller Bildung als günstig für die Sicherung und Ausweitung von Teilhabe? Bietet kulturelle Bildung neue Möglichkeiten zur lokalen Identifikation?

Das Projekt reagiert mit dieser Anlage auf den Umstand, dass kulturelle Bildung jüngst vermehrt hinsichtlich ihrer Bedeutung für gesellschaftlichen Zusammenhalt in spät- bzw. postmodernen Gesellschaften¹ diskutiert wird (Keuchel 2019; Sturzenhecker 2019). Mit den sozial- und bildungspolitischen Hoffnungen, die an Projekte und Angebote kultureller Bildung in ländlichen Räumen geknüpft werden, sind allerdings auch spezifische Spannungsfelder aufgerufen. So kann danach gefragt werden, inwiefern es sich bei dem Ansinnen, über kulturelle Bildung den gesellschaftlichen Zusammenhalt – insbesondere in Bezug auf die als peripher und sehr peripher gekennzeichneten Räume – zu stärken, um Aspekte einer personenorientierten Unterstützung und Entfaltung von Bildungs-, Erfahrungs- und damit Teilhabepotenzialen handelt oder ob nicht gerade in genau dieser Annahme die moderne, bürgerlich geprägte Gesellschaft ihren Ausdruck findet und somit Teilhabe an einer konkreten Form moderner Entwicklung offeriert. Denn Bildung und Kultur sind nicht nur am

1 Wir verstehen den Begriff Postmoderne nicht als Ausdruck für eine Überwindung der Moderne, sondern als eine Bezeichnung für die weitere und deutlichere Ausprägung ihrer Strukturmerkmale (Reckwitz 2019/2020, S. 18–19). Insofern kann in diesem Verständnis analog der Begriff Spätmoderne verwendet werden.

Einzelnen und dessen individuellen Chancen orientiert: Eine „Berufung auf die ‚Gleichheit‘ des Menschen als Individuum“ zeigt sich, so Nadine Rose (2016), „insofern als ungleichheitsproduktiv, als sie [...] ‚Andere‘ erzeugt, denen dementsprechend Unzivilisiertheit und Naturnähe, Rohheit und Unkontrolliertheit zugeschrieben werden“ (ebd., S. 186). Auch hier setze sich das bürgerliche Subjekt selbst zum Maßstab und konturiere seine eigenen Distinktionsmerkmale (ebd.). Die Verknüpfung von Bildung, Kultur und Distinktion ist dementsprechend auch sozialwissenschaftliches Allgemeinwissen (Bourdieu 1979/1987; Reckwitz 2019/2020; El-Mafaalani 2020). In einer solchen sozialwissenschaftlich-kulturtheoretischen Perspektive wird kultureller Bildung also einerseits transformatives und integratives Potenzial zugeschrieben, gleichzeitig wird sie jedoch als Teil historisch gegenwärtiger hegemonialer Strukturen (Laclau/Mouffe 1985/2020) konturiert²: „Immer umkämpft, institutionalisiert diese hegemoniale Formation nichts weniger als ein Ensemble relativ stabiler sozialer Formen als Reproduktionsbedingungen eines historischen Blocks sozialer Kräfte“ (Hintz/Vorwallner 2020, S. 17). Damit ist ein Spannungsfeld zwischen dem emanzipatorischen Anspruch und jenem kritischen Blick auf die Dominanz spezifischer Haltungen und kultureller Praktiken als Mittel von Trennung und Unterscheidung skizziert (vgl. Keuchel 2019; Stoffers 2015; Wildemeersch 2012; Bender/Lambrecht 2020).

Mit dieser Perspektive können ländliche Räume zugleich nicht mehr als weniger oder mehr entwickelte Formen unterschieden und auch nicht nur aus der Kenntnis vermeintlich weiterer Entfaltung heraus verstanden werden (Jung 2019, S. 23 f.). Stattdessen erscheinen sie, ausgehend von konkreten „Raumpraktiken“, als spezifische „raum-zeitliche Konfigurationen“ (Kropp 2015, S. 94). Dementsprechend verstehen wir sie als Regionen mit einem tendenziell dominanten „Stil“, der als spezifische regionale „Einflussstruktur“ (Loer 2007, S. 15) mit typischer Sozialgeschichte bzw. Sozialpsychologie (Ilien/Jeggle 1978) und dementsprechend eigener sozialer Problematik (Chassé 1996; Debiel et al. 2012) aufgeschlossen werden kann. Zugleich dürfen Konzepte der Diversifizierung „nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Druck globaler Raumeignung unter kommodifizierendem Vorzeichen zugleich homogenisierend und fragmentierend wirkt“ (Kropp 2015, S. 96).

Kulturelle Bildung hat somit vermutlich einerseits das Potenzial, divergierende soziale Räume bzw. Stile zu integrieren. Andererseits erscheint kulturelle Bildung als Perspektive, die wiederum auch in einer spezifischen *Kultur* verwurzelt ist. Insofern ist anzunehmen, dass der Beitrag, den kulturelle Bildung in ländlichen

2 Entgegen durchaus anderweitiger Lesarten verstehen wir die Ausführungen zu hegemonialen Formationen im Anschluss an Laclau/Mouffe (1985/2020) hier nicht als einen spezifischen Ausdruck moderner westlicher Gesellschaften, sondern als ein Element sozialer Ordnungen bzw. von Sozialität überhaupt, die dadurch grundlegend nicht jenseits von Machtförmigkeit zu denken wäre.

Räumen zu Bildungsgerechtigkeit, sozial-kultureller Teilhabe und damit auch zum gesellschaftlichen Zusammenhalt leisten kann, von konkreten Passungskonstellationen zu jeweiligen regionalen Einflußstrukturen abhängt.

2. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: analytische Konturen³

2.1 Zur methodologischen und methodischen Anlage

Methodologisch ist das Vorhaben durch eine sozialtheoretische Positionierung gekennzeichnet, mit der davon ausgegangen wird, dass das gesellschaftliche Handeln durch Regelmäßigkeiten (Weber 1904/1988) strukturiert wird, welche aus der Interaktion und Kommunikation der Akteur*innen entstehen (ebd.). Historisch bilden sich zwar kontingente, aber relativ stabile Strukturen bzw. in diesem Fall regionale, potenziell differenzierte „Stile“ aus (Clemens 2015), in denen sich wiederum das Handeln der Akteur*innen bewegt. Regionale Identifikation wird so z. B. als kulturspezifische Ausprägung des Zusammenhangs von Handlung und Struktur verstehbar, über die sich auch Einbettungen in übergeordnete gesellschaftliche und sozial-kulturelle Zusammenhänge abbilden lassen. Folglich können über das entsprechende Datenmaterial neben einem Bezug auf Angebote und Praktiken kultureller Bildung einzelner Akteur*innen – als Explikation der Handlungsregel, der die Lebenspraxis in ihrer Besonderheit folgt – auch lebensweltlich typische Elemente von in bestimmter Reichweite operierenden kollektiven Denkmustern erschlossen werden. Wenn einerseits die Annahme gilt, dass sich die Fallspezifik, das Besondere der konkreten Lebenspraxis (also einer*s personalen Akteurin*s), an jeder Sequenzstelle des Textprotokolls reproduzieren kann – dass der Fall die „Kette solcher Selektionsknoten“ (Oevermann 1991, S. 270) aufrechterhält –, dann ist hierüber nicht gesagt, dass die Selektivität des regionalen Stils bzw. der regionalen Einflußstruktur ebenso an ausnahmslos jeder Protokollstelle in Erscheinung treten muss. Sie bildet im Gegensatz zur Lebenspraxis also keine Fallstrukturgesetzlichkeit aus. Die Einflußstruktur hat keine „Entscheidungsmitte“ (Loer 2007, S. 271), sodass ein verdichtendes Schließen auf den Regionaltypus nicht auf eine konsequente Reproduktion angewiesen ist. Demzufolge kann sich die konkrete Fallstruktur der Einzelakteur*innen auch untypisch zum regionalen Stil verhalten, ohne dadurch dessen Geltung zu widerlegen.

3 Unser Dank für die Unterstützung in der Konturierung des methodologischen Entwurfs sowie der gedankenexperimentellen Heuristik gilt der „Fallwerkstatt Rekonstruktive Bildungsforschung“ an der Leibniz Universität Hannover.

Das Datenmaterial besteht aus Gruppendiskussionen (Lamnek 2005), welche in vier heterogenen ländlichen Räumen durchgeführt wurden, in denen kulturelle Bildungsprojekte erfolgreich zu verlaufen scheinen. Der Zugang über Gruppendiskussionen zielt darauf, sowohl die Äußerungen einzelner Akteur*innen fallstrukturrell auszuarbeiten als auch deren mitunter regionsspezifische Bezugnahmen auf Angebote kultureller Bildung sowie ihre interaktiven Bezugnahmen aufeinander zu rekonstruieren und so die interessierenden Passungsverhältnisse typologisch auszudifferenzieren. Im Hinblick auf die Frage nach der Integrationskraft kultureller Bildung(-spraxis) kann so fokussiert werden, wie sich Positionierungen von Akteur*innen, die eine Nähe zu den Angeboten kultureller Bildung aufweisen, zu distanzierteren Positionen verhalten und mit welchen regionalen Einflusstrukturen diese Positionierungen jeweils in Verbindung stehen bzw. wie sie sich zu diesen verhalten (Kramer 2002). Konkret wurden als Eingangsstimuli Kunstwerke regionaler Künstler*innen gewählt, die tendenziell die spannungsvolle Konstellation differenter symbolischer Ordnungen in das Setting tragen. Die Intervention durch das Trennende und Unterscheidende wird hier also u. U. stellvertretend durch die Interviewenden gestiftet, sodass bereits die Erhebungsform sowie die Gruppenzusammensetzung als Grundreize verstanden werden können, die die Thematik „möglicherweise kontrovers“ (Lamnek 2005, S. 149) einführen. Teilnehmende sind Bewohner*innen der Region, Kulturschaffende sowie Akteur*innen aus Vereinen, Kirchengemeinden, Vertreter*innen der kommunalen Politik, Pädagog*innen und darüber hinaus sowohl *Alteingesessene* als auch *Zugezogene* in jeweils leicht unterschiedlichen Konstellationen. Neben einer Repräsentanz differenter sozial-kultureller Milieus wurde versucht, Angehörige unterschiedlicher Generationen einzubinden. Die Analyse der Daten erfolgt mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik (Wernet 2009).

2.2 Gedankenexperimentelle Annäherungen an sozial-kulturelle Passungsverhältnisse im Kontext kultureller Bildung(-spraxis) in sehr peripheren ländlichen Räumen

Ausgehend von einem kulturellen „So-und-nicht-anders-Gewordensein“ (Weber 1904/1988), der Grundlage dafür, „dass gerade diese kulturelle Tradition sich ausbildete und beharrlich tradiert wurde“ (Loer 2007, S. 235), lässt sich übergenerational jene gewisse Stabilität eines regionsspezifischen Stils annehmen. Dieser fungiert über das kulturell überlieferte Eigene des Raums, dessen „Maximen der Lebensführung [...] im Zweifel gefolgt wird“ (ebd., S. 232), als vermittelnde Struktur zwischen potenziell möglichen gruppenspezifischen Handlungsoptionen und einer subjektiven, biografischen Identitätsbildung. Dieses Verständnis bietet die Möglichkeit, sowohl die interessierenden regionalen Einflusstrukturen hinsichtlich einer kulturellen Typik als auch die

Anschlussmöglichkeiten kultureller Bildung(-spraktiken) an dieselbe gedankenexperimentell auszudifferenzieren. Dazu bedienen wir uns einer eigens entfalten Unterscheidung in *positive* und *negative* Kultur sowie in *kulturstark* und *kulturschwach*. Positive Kultur soll dabei nicht als normative Wertung – als (universal) richtige Kultur – verstanden werden, vielmehr soll sie einen material gesättigten kulturellen Entwurf markieren. Hingegen verstehen wir unter negativer Kultur einen Aufrechterhalt der Formalstruktur von Differenz, dem also kein positiver Selbstbezug eigen ist. Die Begriffe *kulturstark* und *kulturschwach* bezeichnen ergänzend die Anschlussbereitschaft oder Widerständigkeit gegenüber den homogenisierenden Tendenzen moderner Entwicklung: Erweist sich eine Einflusstruktur gegenüber modern-gesellschaftlichen Ansprüchen an die Lebenspraxis – als bürgerliches Subjekt – als transformationsträge und zeichnet sich der etablierte Stil durch eine besondere Stabilität strukturierender Denk- und Handlungsmuster aus, die sich über Praktiken des lokal Kulturellen erhalten, dann können wir diesen Stil gedankenexperimentell als *kulturstark* bestimmen. Unter *kulturschwach* soll hingegen eine in gewissem Maße erfolgte Anpassungsleistung an eine moderne Kultur verstanden werden.

Diese idealtypischen Bestimmungen regionaler Stile eröffnen für die kulturelle Bildung(-spraxis) die folgenden Anschlussoptionen: Im Kontext einer modernisierten (*kulturschwachen*) ländlichen Kultur wäre kulturelle Bildung(-spraxis) als Stilelement ebendieser bereits etablierten Modernisierung zu verstehen. Dies kann im Modus eines (a) Geschehen-Lassens – *kulturschwach-negativ* – oder (b) als aktive Identifikation – *kulturschwach-positiv* – erfolgen. Im gedankenexperimentellen Fall einer (c) *kulturstark-positiven*, also regional-souveränen kulturellen Praxis, erscheint der moderne Gegenentwurf als konfrontativ oktroyierter Transformationsanspruch entgegen einer regionalen Selbstbehauptung, sodass auch ein vermittelnder Anschluss an diese vonseiten kultureller Bildung(-spraxis) als Simulation des regionalen Stils verstanden werden muss. Hingegen läge mit einem (d) *kulturstark-negativen* Typus eben jene Wehrhaftigkeit vor, die sich nicht auf eine positive und materiale Füllung desselben beziehen kann. Die Etablierung eines Alternativmodells zu einem kulturstark-negativen Typus könnte dementsprechend durchaus als Befreiung aus oder Überwindung jener negativen Kultur über ein Bereithalten eines optional-gesättigten Angebots kultureller Bildung erscheinen. Hierin läge ein Potenzial der Transformation und Integration. Wir nehmen an, dass über die Ausdifferenzierung der Passungsverhältnisse einzelner Akteur*innen bzw. ihrer fallstrukturellen Positionierungen zu Angeboten kultureller Bildung(-spraxis) möglicherweise mikrokologisch sichtbar wird, wie und in welcher Form sich Beharrung und Bewahrung oder eventuell Transformationspotenziale zeigen, die potenziell über kulturelle Bildung in den sozialen Beziehungen angestoßen werden bzw. möglicherweise spezifisch geteilte Orientierungsräume als Orte (neuer) kollektiver Identifikation eröffnen.

3. Rekonstruktion kultureller Passungskonstellationen

Die Erhebungsregion A liegt im Osten Deutschlands und ist ca. 50 Kilometer von der nächstliegenden Großstadt entfernt. Konkret handelt es sich um ein *Dorf A1*, welches an eine *Kleinstadt A1* anschließt und in den 1990er Jahren von dieser eingemeindet wurde. Auffällig in der Kleinstadt sind viele Villen im Jugendstil, die bislang nur zum Teil saniert sind. Obwohl Bemühungen um Tourismus deutlich werden, finden sich im Stadtkern nur wenige Cafés und Restaurants und scheinbar kaum öffentliches Leben. Die Region bietet Rad- und Wanderwege im Umfeld einer spezifischen landschaftlichen Formation. Das *Dorf A1* hat eine lang zurückliegende regionale Siedlungsgeschichte und entwickelte sich ab dem 14. Jahrhundert, zunächst als zu einem Gutshof gehörende Ansiedlung. Das Gut erlebte wechselnde Besitzer, ging nach Gründung der DDR in Volkseigentum über und gehörte dann zu einer großen landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaft (LPG). Die Räume des Anwesens selbst wurden von Bildungseinrichtungen und immer schon für kulturelle Angebote genutzt. Es war schließlich Teil eines volkskundlichen Museums und beherbergt heute den neuen Kulturverein. Die Erhebung fand in den Räumen des Kulturvereins statt. Insgesamt haben zehn regionale Akteur*innen aus dem Ort, der Kleinstadt sowie aus der weiteren Region teilgenommen. Im Folgenden werden die Rekonstruktionen zu drei Sprecher*innenpositionen zusammenfassend dargestellt: Marcel Heinemann, ehemaliger Bürgermeister und nach wie vor ehrenamtlich engagierter Bewohner der Nachbar-*Gemeinde A2*, Marie Dresing, Naturpädagogin, die als Erwachsene in ihren Herkunftsort zurückgekehrt ist, sowie Hauke Fischer, freischaffender Künstler und Schauspieler, der ein überregional bekanntes Theater in der Gegend aufgebaut hat. Mit den Positionen sollen zum einen der regionale Stil (A), typologisch repräsentative Adressat*innenpositionen sowie die realisierte Anschlussoption durch den Künstler abgebildet werden⁴.

3.1 Negation als Prinzip – zum Regionaltypus A

Als Eingangsstimulus wird das modern abstrahierende Aquarell einer regionalen Künstler*in mit einem regionalen Motiv präsentiert. Das Werk knüpft eher positiv romantisierend an die örtliche Landschaft an und ruft insofern eine potenziell spannungsvolle Konstellation von Kultur und Region gemäßigt auf. Es wäre für die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion deshalb möglich, sich sowohl auf werkspezifische Elemente als auch auf naheliegende heimatliche und regionale Aspekte zu beziehen. Der Interviewende eröffnet das Gespräch mit der folgenden Aufforderung:

4 Alle Namen, Ortsbezeichnungen sowie regionsspezifischen Begriffe wurden anonymisiert.

I: <<schneller>ja genau für den EINstieg > (.) dacht=ich mir äh hab ich mal ein aquarell ausgewählt ähm und würde sie gerne bitten (-) äh sich dieses von [Name Künstler*in] einmal anzuschauen und zu erzählen (.) was ihnen spontan dazu einfällt wenn sie das betrachten↓

Die sprachliche Begleitung des präsentierten Werks durch den Interviewenden zeigt sich zunächst als Narrationen anbahnende Formulierung, der die dargestellte *Interventionsirritation* dennoch darüber eingeschrieben ist, dass die Diskussionsteilnehmer*innen dazu aufgefordert sind, über *Kunst* in einen Austausch zu kommen. Sie müssten sich nun also in gewisser Weise positiv zur Gesprächssituation – *über das*, nicht aber zwingend im engeren Sinne analytisch *zum Werk* – ins Verhältnis setzen. Folglich besteht die Aufforderung in einer Vermittlungsleistung zwischen jener künstlerisch-abstrakten Darstellung des konkret ländlichen Motivs als Ausdruck eines modernen zur Ausprägung des potenziell vorliegenden regionalen Stils. Die Realisierung dieser Vermittlung entscheidet folglich über eine kooperative Interaktion mit dem Interviewenden und bietet hierüber den Stoff für eine Hypothese bezüglich der Positionierung zu dem, was als Interaktionsrolle eingefordert sowie über das, was unter Kultur und kultureller Bildung(-praxis) verstanden wird.

An den Impuls schließt Marcel Heinemann an, der als ehemaliger Bürgermeister einer Gemeinde der *Region A* bereits pensioniert ist, sich aber trotz seines hohen Alters noch ehrenamtlich im Bereich der Heimatpflege engagiert. Unter Berücksichtigung dieser Kontextinformationen ließe er sich zunächst einer statushohen und prestigeträchtigen Position zuordnen, sodass ein Gesprächseinstieg durch den an öffentliches Reden gewohnten Akteur auch naheliegt.

MH: ja↓ hhh° (1.1) <<schneller> URLAUB (-) an urlaub tu ick da denken> (-) mittelmeer↓

Der Anschluss und somit die Setzung des eigentlichen Beginns der Gruppendiskussion zeigt sich jedoch in einem Missverhältnis zwischen dem Impuls in seiner Sprach- und Bildform und der hierzu eingenommenen Position: Die Bezugnahme weist die eingeforderte gesprächsöffentliche Haltung und hierüber den auf das Werk bezogenen Austausch als Arbeitskonsens deutlich zurück. Auch wenn Setting und Impuls eine latente Spannung innewohnen, so hätte diese übergangen und geglättet oder sich der Bezugnahme schlicht entzogen werden können. Hingegen zeigt sich über das manifeste Deutungsangebot „URLAUB“ eine Abwahl der Einnahme einer konformistisch-affirmativen Interaktionsrolle, die konfrontativ eine Gegenposition zum modernen, künstlerisch inszenierten Stil einführt. Diese *Demonstration von Opposition* offenbart sich gleichermaßen stilistisch in der Darbietung des regional tradierten Sprachcodes, der das Interviewsetting *Kunst und kulturelle Bildung* – also letztlich all jenes die Bildungswelt verkörpernde –,

wie einen elaborierten Sprachcode abwählt („*tu ick da denken*“), sodass sich in Haltung, Inhalt und Sprachcode die Negation der hier zur Diskussion stehenden Bildungswelt – bzw. von allem anderen als dem Eigenen – ausdrückt. Diese gesprächsöffentliche Kundgebung von Negation stößt sich also nicht am konkreten Werk, dem Interviewenden, der Interviewsituation oder kultureller Bildung im Speziellen. Vielmehr verweisen die in sich stimmigen Elemente der Abwahl der Thematik und Aufkündigung des Settings auf eine *Dauernegation* der Anpassungs- oder Vermittlungsaufforderung an bzw. zu einer (Post-)Moderne, die sich jedoch nicht in einem Positivbezug auf das Eigene oder Traditionelle ausdrückt. Dass also bspw. nicht an *Heimat* angeschlossen, diese nicht erkannt oder anerkannt wird („*mittelmeer*“), weist all jenes überdeutlich zurück.

Als Einflusstruktur der *Region A* verstanden, wird an dieser Stelle aufgrund jener Form der entschiedenen Zurückweisung ein hypothetischer Rückschluss auf einen spezifischen regionalen Typus möglich, der in dieser Situation diese Reaktion möglicherweise absichert und verbürgt. Dieser entspräche, der gedankenexperimentell eröffneten Matrix folgend, dem Typus einer *kulturstark-negativen* Regionalspezifik.

3.2 Bekenntnis zum Negativen – Re-Regionalisierung als Lebensentwurf

Nachdem der Eingangsstimulus verhandelt wurde und Erzählungen über das Aufwachsen und Leben in der Region erfolgten, berichtet im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion ein Teilnehmender schließlich von der ehemaligen Leitung des volkskundlichen Museums. Eine „*TEILHABE an dem DING*“ sei unter dieser darüber erschwert wurden, dass man Bürger*innen des dörflichen Umlands explizit von Veranstaltungen ausschloss. Im Anschluss an diese prekäre Thematisierung fragt der Interviewer nach der Wahrnehmung anderer Teilnehmer*innen aus der Gruppe sowie nach möglichen Veränderungen seither:

I: (-) <<schneller>nehmen sie das> (-) *AUCH so wahr* (--) <<schneller>oder (.)
hat sich da vielleicht sogar was verÄndert>↑

MD: ((*räuspert sich*)) <<schneller>also ick nehm det schon so wahr weil ick bin ja
hier UFFGEWACHSEN (.)

An die Frage nach einer Positionierung zur vergangenen sowie gegenwärtigen Situation schließt Marie Dresing an. Frau Dresing ist beruflich im Bereich naturpädagogischer Angebote und ehrenamtlich im Kontext der Heimatpflege engagiert. Sie ist in der Region aufgewachsen und nach wenigen Jahren in einer Großstadt in ihr *Heimat-Dorf A1* zurückgekehrt, worüber sie nun auch ihre Perspektive begründet. Die Erzählaufforderung einer Veränderungsgeschichte

wird durch Marie Dressing jedoch nicht eingelöst, sondern vielmehr als subjektive Einschätzung eines objektiv unbequemen Sachverhalts bekräftigt. Die Auskunftsfähigkeit dabei über die eigene Biografie zu begründen, scheint auffällig, da das *Aufgewachsen* ebenso wie das davon abzuleitende *Mal weggewesen sein* so als Umstand angeführt wird, der nur diese Wahrnehmung zulässt. Auf Sprechaktebene deutet der Einstieg zunächst auf eine sachlich begründbare Begebenheit: *Ich nehme das schon so wahr, dass ...* und hebt so auf eine distanzierte Argumentation im Modus einer berufsförmigen Expertise ab. Damit stehen sich diese Figuren zunächst unversöhnlich gegenüber: Weder ein distanzierendes *Reden über*, noch ein kompromissloses *wir hier* kann Frau Dressing in Anschlag bringen. Da also weder eine distanzierte Betrachtung noch eine unmittelbare Deutung realisiert werden kann, zeigt sich in der Verquickung der aufgerufenen Sprecherpositionen eine Re-Regionalisierung, ein *bemühtes* Zurückfinden in eine habituell-alltägliche Gleichförmigkeit des kulturstark-negativen Regionaltypus.

MD: *und genau wie ich jetzt sitze hab ich als kind schon hier=jeSESSEN> (-)*

Der Fortgang schließt so auch manifest an die Aussagelogik einer Nichtveränderung der Region an, über deren realisierte Form sich jedoch die eigene *Nichtentwicklung* ausdrückt. So meint der Satz in der sparsamsten Lesart: *Ich habe mich nicht bewegt*. Auch wenn Frau Dressing sich auf exakt den Sitzplatz bezöge, den sie just besetzt, bräuchte es einer sprachlichen Formulierung, die eine Distanz über die Zeitdifferenz – also alles, was an Entwicklung zwischen „*kind*“ und „*jetz*“ geschehen ist – markiert, wie z. B. schlicht eines *hier* im ersten Halbsatz. Die Aussage führt also keine Kindheits Erinnerung an, sondern verhandelt diese als fortwährendes Moment des Ausgeliefertseins, ausgeliefert, weil Bewegung i. S. von Entwicklung nicht in Anspruch genommen werden kann. Diese *Immobilität* zeigt sich nicht zuletzt im Verb *sitzen*, das hier die Konnotation von *Festsitzen* oder als Synonym des Inhaftiertseins, des Verbüßens einer Haftstrafe im vom *Außen* getrennten *Innen* aufruft. Sinnstrukturell zeigt sich die Negation also als Abwahl persönlicher Entwicklung und hierüber als Anschluss an Herkunft als Ausdruck eines individualbiografisch spezifischen Moments, das sich jedoch passförmig zum Regionaltypus verhält bzw. diesen ausschöpfend bedient – das *Verharren aus Prinzip*. Im Fall von Marie Dressing wird so die Transformationsträgheit eines regional kulturstark-negativen Habitus reproduziert bzw. zur Lebensmaxime – zur Selbst-Retraditionalisierung als Lebensentwurf – erhoben.

MD: *(-) in=ner SCHULE war=n=wir im schulraum und ähm (-) dann (.) ja (.) nach=der wende war hier (.) tot also nix mehr und als (et) denn <<schneller> so langsam wieder ÖFFNETE> (.) HANDWERKERTACH und=so <<schneller> hieß=et immer die [Dorf A1]er> kommen ja NICH (1.5) NÖ (.) WARUM↑ [...]*

Im Fortgang der Rede erfolgt zwar die notwendige Korrektur bezüglich der Örtlichkeit, die die Bewegungslosigkeit als Fallstruktur hierüber jedoch beinahe aufdeckt. Interessant ist an der Stelle aber vielmehr das Ineinandergreifen bzw. das fallstrukturelle Bedienen des kulturstark-negativen Typus. Unvermittelt erhält das Moderne, die Gelegenheitsstruktur der Überwindung eine deutliche Ablehnung. Bemerkenswert erscheint diese Wehrhaftigkeit gegenüber einer Ausgestaltung kultureller Angebote (Handwerkstag) nach Vorstellung eines *Außens* (kulturelle Bildung(-spraxis)) wiederum erst vor dem Hintergrund der Negativität eines *Innen* (Regionaltypus): Die Aussage „NÖ (.) WARUM↑“ reproduziert ebendieses prinzipielle Ablehnen (müssen) des Außen, ohne diesem einen positiv angereicherten regional-traditionellen Entwurf entgegenzusetzen. Letztlich kommt hier zum Ausdruck: *Bevor es jemand nach seinen, nicht nach unseren Nichtvorstellungen gestaltet, soll es so bleiben wie es ist* („tot“). Es findet sich also keine Form für eine regionale Lebensweise, die sich positiv zu sich selbst und vermittelnd oder kooperativ zu einem modernen Außen positioniert, sodass eher die eigene Kultur zum Scheitern gebracht wird als deren Transformation anzuregen bzw. anregen zu lassen. Regionaler Typus und Fallstruktur verhalten sich in diesem Fall – über das Bekenntnis zum Negativen – komplementär. Hierüber kann erstens der Entwurf des regionalen Typus sowie zweitens die fallstrukturelle Erschwernis des Schließens von Kooperationen mit überregionalen Akteur*innen sowie vor allem mit Akteur*innen einer kulturellen Bildung(-spraxis) in kulturstark-negativen Regionen als bestätigt angenommen werden. Wie sich aufseiten der Akteur*innen einer kulturellen Bildung dazu verhalten wird, soll in der folgenden Rekonstruktion aufgezeigt werden.

3.3 Kultureller Stil des Negativen – Imaginationen als strukturell Anderer

Circa 30 Minuten nach Beginn der Gruppendiskussion – nachdem also das Kunstwerk und i. w. S. Teilhabe an Angeboten einer kulturellen Bildung thematisch waren –, schließt zunächst eine Teilnehmerin an, die erst jüngst in die nähere Umgebung gezogen ist, und berichtet über die Schwierigkeit, sich über nachbarschaftliche Kontakte hinaus in der Region zu verorten. Daraufhin stellt der Interviewer eine Frage an den Künstler innerhalb der Gruppe, der sich bis dahin noch nicht zu Wort gemeldet hatte. Hauke Fischer als freischaffender, überregional bekannter Künstler und seit ca. 20 Jahren fester Bestandteil eines Theaters der Region, wird also in den Kontext Gruppendiskussion wie folgt *zwangseinbezogen*:

I: *h=hm (3.2) herr fischer kann=ich sie vielleicht (.) direkt ansprechen also wenn=sie als KÜNSTLER [Funktion] des (-) [Theater A1] wenn sie=sowas hör=n wie*

wirkt (.) wie fühlen sie=sich (.) also (-) für wen MACHEN sie=also (.) wer ist publikUM oder neh- nehmen=sie das dann auch WAHR mit leuten die=dann eben da partizipieren an angeboten oder (1.6) wenn=[ich das so=direkt nachFRAGEN-]

Der Einstieg stellt dementsprechend zunächst eine Herausgehobenheit des Adressaten „als KÜNSTLER“ her. Gesetzt ist eine Differenz qua Funktion und Lebensweltentwurf, die eine andere als die *wehrhafte Verweigerung aus Prinzip* an das Gegenüber heranträgt. Der Diskussionsteilnehmer wird hier also in erster Linie nicht als jemand konstituiert, der seine Befindlichkeit darlegen und dessen Problemlage – innerhalb des Gruppensettings – in eine *Bearbeitung* überführt werden soll („wie fühlen sie=sich“), sondern von dem quasi erwartet wird, sich gegenüber den vorherigen Äußerungen zu empören: *wenn ich „sowas“ höre, dann*. Bis hin zu der impliziten Frage: „für wen MACHEN sie“ *das eigentlich?* Als übergreifend erscheint insofern nicht nur der auferlegte Redezwang im Setting, sondern ebenso die Aufforderung zur Einnahme einer Gegenposition („als KÜNSTLER“) innerhalb und zu der dominanten Gruppe.

HF: [naja ich gehör ja auch zu den NEU] ÄH [SIEDLERN]

MH: [<<lachend>Neusiedler>] ja also ((mehrere lachen))

Über die Markierung einer stabilen Zugehörigkeit zur Gruppe der Zugezogenen („[NEU] ÄH [SIEDLERN]“), die – zurückgehend auf die regionalspezifische Siedlungsgeschichte – eine feststehende Bezeichnung innehaben⁵, bedient Herr Fischer die Erzählaufforderung in Form einer beruhigteren Markierung habitueller Differenz. Dennoch wird die in der Erzählaufforderung aufgerufene Abgrenzung und Differenzsetzung zu den Alteingesessenen – den *Alt-Siedlern* – angenommen. Eine selbstverständliche Verortung in der Gruppe der *Nichtetablierten* gelingt jedoch nicht bruchlos, wie das Absetzen im Redefluss („ÄH“) aufzeigt. Da Herr Fischer bereits seit mehr als 20 Jahren vor Ort erfolgreich ein Theater betreibt und auch anderweitig zum kulturellen Leben in der Region beiträgt, scheint diese Verortung bei den Anderen also weniger als faktische Einteilung als Neuling, sondern vielmehr als Versuch der Behauptung eines Gegenmodells, was der Gruppe jedoch im wahrsten Sinne *lächerlich* erscheint: *Ja also, sage mal!* ist hier von Marcel Heinemann (MH) gerade als Vergewisserung von Zugehörigkeit denn als Distanzierung zum vermeintlichen Neusiedler zu verstehen.

HF: das is=n (1.8) TOLLER begRIFF also=das würd=ich (-) °h <<lauter>durchaus AKZEPTIEREN> ((räuspern)) (1.6) naja man=schafft verBINDUNGEN zu menschen

5 Der Begriff „Neusiedler“ wurde im Transkript anonymisiert. Dabei wurde versucht, die ursprüngliche Bedeutung so wenig wie möglich zu verzerren.

wenn=man was TUT also (-) durch=die TÄTIGKEIT und ((durchatmen, 3.1)) die bringen dann äh vielleicht=auch ne qualität herVOR ähm auf

Dementsprechend wird im Anschluss auch zunächst die Fraglichkeit dieser Selbstverortung bedient. Inhaltlich wendet Hauke Fischer die in Bezug auf Gruppenzugehörigkeit prekäre Konnotation eines Neusiedlers erneut in eine begrüßenswerte Verortung: *Wenn mir die Gruppe der Neuen als Ort der Zugehörigkeit angeboten würde, würde ich dies wohl allzu gern annehmen*. Diese Option wurde ihm von der dominanten Gruppe jedoch bereits im annehmenden Sinne verwehrt bzw. er wurde geradezu in diese integriert, sodass sich in der Aussage eine kokette Anfrage auf die Zuweisung zu den potenziell *Anderen* zeigt: Er würde sich als solcher verstehen wollen und können. Zugleich schlägt er über diese Wendung das Angebot der Gruppe, dazuzugehören, nicht noch einmal offensiv aus, sondern hält die Spannung zwischen Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit aufrecht. In der weiteren Bezugnahme geht es nun um die Bedeutsamkeit seiner Tätigkeit als Künstler, deren positive Wirkung bzw. die nach wie vor aufgeworfene Frage nach dem Publikum. Die kalenderspruchartige Aussage *man schafft Verbindungen zu Menschen, wenn man etwas tut* verbleibt diesbezüglich jedoch im Modus des Allgemeinen und verschiebt dabei das Künstlerische, das Werk („*schafft*“) auf die Ebene des Sozialen. Das *Werk* besteht folglich in der Herstellung von *Verbindungen* im Sinne sozialer Interaktionen und formaler Konnexionen. Die Interaktionen haben somit einen Netzwerkcharakter, der jedoch über die Zeitform sowie über den unkonkret bleibenden inhaltlichen Aspekt (*auf (irgendetwas) Tun folgt Verbindung*) als hypothetisch verhandelt wird. Sowohl über die – gegenüber dem dominant Regionalen – imaginäre Selbstverortung in der Gruppe der *regional Nichtetablierten* als auch über den hypothetischen Bezug auf das Netzwerken bleibt die Imagination von Differenz – als das *Neue* – bestehen, ohne dass hier konkrete Tätigkeiten oder Praktiken dargelegt werden. Darüber kann auch eine (imaginäre) Potenzialität kultureller Bildung aufrechterhalten werden.

4. Fazit – soziale Teilhabe der jeweils Anderen

Die analytischen Ergebnisse dieser ersten Schritte in das Datenmaterial wollen wir abschließend zu vorläufigen Überlegungen entlang der zu Beginn genannten Fragen verdichten: (1.) In welchem Verhältnis stehen kulturelle Bildungsangebote zu Kulturen in ländlichen Räumen? (2.) Welche sozial-kulturellen Passungsverhältnisse erweisen sich im Kontext kultureller Bildung als günstig für die Sicherung und Ausweitung von Teilhabe? (3.) Bietet kulturelle Bildung neue Möglichkeiten zur lokalen Identifikation?

1. Zunächst wird deutlich, dass kulturelle Bildung nicht an die generelle Annahme anknüpfen kann, die „Auflösung traditionaler Lebenswelten“ (Habermas 1988/2015, S. 441) ermögliche eine ungebrochene Überführung spezifisch regionaler Kulturen in eine moderne Kultur, innerhalb derer die Lebenspraxis eine „Erweiterung von Optionsspielräumen“ (ebd., S. 442) erfährt. Obwohl diese Grundtendenz einer fortschreitenden Modernisierung (Reckwitz 2019/2020, S. 18–19) angenommen werden muss, zeigt sich diese im konkreten Fall und damit auch in den kulturspezifischen Implikationen einer kulturellen Bildung gegenüber als wehrhaft. Dies gilt, obwohl oder eventuell auch gerade weil kein kulturell gesättigter Entwurf eines „Anders-Seins“, sondern jenes Verharren in einem kulturstark-negativen Typus selbst das Eigene stiftet. Die Teilhabeoption, die kulturelle Bildung offeriert und die dazu das bildungs-, entwicklungs- und transformationsorientierte Individuum entwirft, macht die Einflusststruktur sichtbar, die dazu führen muss, dass sich Veränderungen gegenüber verschlossen wird – tendenziell auch als „soziale Ohnmacht“ (Ilien/Jeggle 1978, S. 183). Kulturelle Bildung böte hier also durchaus einen alternativen Ort zur positiven Identifikation. Gleichwohl zeigt sich der dominante regionale Stil in einem Verhältnis der *Passungsabwehr*, die sich gleich zu Beginn der Gruppendiskussion Ausdruck verschafft.
2. An der konkreten Akteursposition des Künstlers wäre dann abzulesen, dass eine solche, die für eine spezifische Kunst und Kultur steht, sich zumindest jenem kulturstark-negativen Typus nicht ungebrochen anschmiegen kann, um dadurch jene spezifischen Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen. Sie ist auf die Position des bzw. der Anderen angewiesen und kann nicht in einer Affirmation an das Alltägliche dieses regionalen Stils aufgehen, ohne das Eigene aufzugeben. So ist anzunehmen, dass Akteur*innen einer kulturellen Bildung(-spraxis) sich in einem solchen Fall nur unter Aufrechterhaltung eben jener zu bearbeitenden Spannung zum Regionalen als solche positionieren und darüber einen alternativen Raum für soziale Teilhabe und damit auch Teilhabe an etwas Anderem eröffnen können. Zugleich wird deutlich, wie der dominante (regionale) Stil dies verwehrt und jene Konfrontation mit dem Anderen über eine integrierende Regionalisierung zu bearbeiten versucht – sprich, dem Künstler eine Teilhabe am Regionalen anbietet. Eine Teilhabe an kultureller Bildung scheint insofern – wie antizipiert – in dieser kulturstark-negativen Einflusststruktur nur durch eine Aufgabe des Regionalen möglich (was wiederum nicht naheliegt) bzw. ein Anschluss an das Regionale, wie gesagt, nur durch Aufgabe des anderen Orts kultureller Bildung. Akteur*innen kultureller Bildungsangebote finden in diesem Stil insofern keine günstigen Bedingungen, wenn man diese auf ihre Anschlussfähigkeit prüft. Die weitere Aufgabe besteht im Rahmen der Studie diesbezüglich darin, Passungsverhältnisse auszdifferenzieren, die sich hier als vermittelnd zu kulturellen

Bildungsangeboten erweisen: Welche einzelnen Akteur*innen reagieren annehmend oder gewährend auf die Struktur und die Akteur*innen kultureller Bildung und zeigen sich dadurch als Agenten sozialer Entwicklung als Modernisierung?

- Spezifisch erscheint, dass auch der hier in den Blick genommene Akteur kultureller Bildung – Hauke Fischer – keinen Versuch unternimmt, einen material gesättigten Gegenentwurf zum Negativen anzubieten. Die Frage, ob kulturelle Bildung im Kontext dieser Regionsspezifika insofern auch nichts weiter offerieren kann als das Formale eines imaginär Anderen und damit eventuell ihr eigenes Identifikations- und Teilhabeangebot nicht positiv zu etablieren weiß, muss an dieser Stelle zunächst noch offen bleiben. Denkbar wäre jedoch, diese inhaltliche Diffusität, die sich auf die Ausdehnung von Verbindungen zurückzieht („*naja man=schafft verBINDUNGEN zu menschen wenn=man was TUT also (-) durch=die TÄTIGKEIT*“) und darüber Äquivalenzbeziehungen zwischen sozialen Positionierungen jenseits des dominant Regionalen lediglich *konstruiert*, im Anschluss an Laclau und Mouffe (1985/2020) als Moment einer hegemonialen Artikulation zu lesen, die sich antagonistisch zu jener etablierten Einflusstruktur des regionalen Stils verhält (ebd., S. 207 und 221) bzw. verhalten will und darüber durchaus ein alternatives Identifikationsangebot bereit hält. Interessanterweise erscheint dann hier die von Projektseite eigentlich angenommene dominante Kultur als *riskante* (hegemoniale) Artikulation. Das rekonstruierte Moment des Unkonkreten, die Imagination von Differenz, wäre im Anschluss an dieses Theorieangebot dann nicht als konkrete inhaltliche Leere zu verstehen, sondern als ein strukturell notwendiger Aspekt zur Etablierung eines solchen „neuen“ Deutungsangebots: „die Besonderheit der hegemonialen Verknüpfung als solcher wird niemals diskutiert, vielmehr wird sie durch einen raffinierten Trick unsichtbar gemacht“ (ebd., S. 82) – sie erscheint als „populäre‘ diskursive Position“ (ebd., S. 95), die aufgrund ihrer Überdeterminiertheit mit sich selbst nicht identisch sein kann – möglicherweise als kulturelle Bildung (vgl. Bender/Lambrecht 2020). In dieser Spur wäre ferner anzunehmen, dass kulturelle Bildung, gerade weil sie ihr distinktives Potenzial in der etablierten Ordnung nicht entfalten kann, auf die Imagination – als Medium der Trennung und Unterscheidung – angewiesen zu sein scheint bzw. sich mit der Distinktion qua Anderes sein begnügen muss. An dieser Stelle wäre der Gedanke zu verfolgen, ob sich hier im Anschluss an die optimistische Wendung von Laclau und Mouffe auch eine demokratische Auseinandersetzung um die hegemoniale Ausdehnung von Deutung bzw. von „Äquivalenzketten“ (ebd. 221) im Kontext eines „irreduziblen Moments der Pluralität von Räumen“ (ebd., S. 223) des jeweils Anderen abbildet oder ob kulturelle Bildung in solchen und eventuell auch anderen Konstellationen dazu neigt, die eigene Positionalität zu verschleiern. Hinsichtlich der optimistischen Lesart wäre zu

bemerken, dass alle, die an dieser Gruppendiskussion teilnehmen, sich auf diese Auseinandersetzung einlassen und insofern kulturelle Bildung – möglicherweise (auch) in der Praxis ihrer forschungsbezogenen Erkundung – zum Anlass einer solchen demokratischen Artikulation wird, worüber wiederum die Grenzen kultureller Bildung aufscheinen.

Literatur

- Bender, Saskia/Kolleck, Nina/Lambrecht, Maïke/Heinrich, Martin (2019): Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. WE_OS Jahrbuch, 2, S. 65–81.
- Bender, Saskia/Lambrecht, Maïke (2020): Kulturelle Bildung als Projekt der Entpolitisierung. Rekonstruktionen zur Bezugnahme auf „Kulturelle Bildung“ im Kontext von Förderstrukturen. In: Brenne, Andreas/Brönnecke, Katharina/Roßkopf, Claudia (Hrsg.): Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung. München: kopaed, S. 49–61.
- Bourdieu, Pierre (1979/1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Chassé, Karl August (1996): Ländliche Armut im Umbruch. Lebenslagen und Lebensbewältigung. Wiesbaden: Springer VS.
- Clemens, Iris (2015): Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft. Die Potentiale der Netzwerktheorie für eine kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Debiel, Stefanie/Engel, Alexandra/Hermann-Stietz, Ina/Litges, Gerhard/Penke, Swantje/Wagner, Leonie (Hrsg.) (2012): Soziale Arbeit in ländlichen Räumen. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Habermas, Jürgen (1988/2015): Individuierung durch Vergesellschaftung. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. 9. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 437–446.
- Hintz, Michael/Vorwallner, Gerd (2020): Vorwort der Herausgeber. In: Laclau Ernesto/Mouffe, Chantal, Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen Verlag, S. 11–22.
- Ilien, Albert/Jeggle, Utz (1978): Leben auf dem Dorf. Zur Sozialgeschichte des Dorfes und zur Sozialpsychologie seiner Bewohner. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jung, Matthias (2019): Bewährung und Autonomie in traditionellen Gesellschaften. In: Behrend, Olaf/Zizek, Boris/Zizek, Lalenia (Hrsg.): Autonomie und Bewährung. Rekonstruktive Sozialisationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–38.
- Keuchel, Susanne (2019): Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt – Kitt oder Korrektiv? www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftlicher-zusammenhalt-kitt-oder-korrektiv (Abfrage: 04.12.2020).
- Kramer, Rolf-Torsten (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur. Band II. Opladen: Leske + Budrich.
- Kropp, Cordula (2015): Regionale StadtLandschaften – Muster der lebensweltlichen Erfahrung post-industrieller Raumproduktion zwischen Homogenisierung und Fragmentierung. Raumforsch Raumordnung 73, S. 91–106.
- Laclau Ernesto/Mouffe, Chantal (1985/2020): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. 6. Auflage. Wien: Passagen Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Loer, Thomas (2007): Die Region. Eine Begriffsbestimmung am Fall des Ruhrgebiets. München/Wien: DeGruyter und Oldenbourg.

- Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 267–334.
- Reckwitz, Andreas (2019/2020): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Rose, Nadine (2016): Paradoxien (in) der Individualisierung – Schulische Programmatik im Horizont moderner Aufrufe zur Individualisierung. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita (Hrsg.): *Die Sozialität der Individualisierung*. Paderborn: Schöningh, S. 181–196.
- Stoffers, Nina (2015): Critical Transcultural Music Education. The School Project „Heimat Re-Invented“ Between Empowerment and Othering. *International Yearbook for Research in Arts Education*, 3. In: Schonmann, Shifra (Hrsg.): *The Wisdom of the Many. Key Issues in Arts Education*. Münster: Waxmann, S. 104–109.
- Sturzenhecker, Benedikt (2019): Integrationspotentiale demokratischer Teilhabe und Teilnahme – reflektiert an Konzepten und Projekten Kultureller Bildung. www.kubi-online.de/artikel/integrationspotentiale-demokratischer-teilhabe-teilnahme-reflektiert-konzepten-projekten (Abfrage: 16.11.2020).
- Weber, Max (1904/1988): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In Ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. 6. Auflage, hrsg. v. Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr, S. 146–148.
- Wernet, Andreas (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Wildemeersch, Danny (2012): Imaging Pedagogy in Public Space: Visions of Cultural Policies and Practices in a City in Transformation. *International Journal of Lifelong Education* 31, H. 1, S. 77–95.

Macht Stadtluft aktiv? Die Nutzung außerhäuslicher Kulturangebote im Stadt-Land-Vergleich

Gunnar Otte, Holger Lübbe und Dave Balzer¹

1. Einleitung

Das Stadt-Land-Verhältnis war in der Soziologie schon früh von großem Interesse, wobei das Augenmerk meist stärker auf Städten als ländlichen Räumen lag (Simmel 1903/1995; Wirth 1938). Aus modernisierungstheoretischer Sicht ist die Urbanisierung ein zentrales Merkmal des Übergangs von vormodernen zu modernen Gesellschaften. Auch gegenwärtig steigt weltweit der Anteil der Menschen, die in städtischen Agglomerationen leben. Großstädte gelten als Laboratorien der Moderne, die stärker als das Land durch Weltoffenheit, Vielfalt und Innovation, aber auch durch Anomie und Kriminalität gekennzeichnet sind. Eine zentrale Eigenheit von Städten besteht darin, dass sie hohe Bevölkerungskonzentrationen und vielfältige Opportunitäten aufweisen (Friedrichs 2011). Dazu zählen auch Kulturangebote. Eine verbreitete Auffassung, die aber in Deutschland selten untersucht wurde, geht davon aus, dass die lokale Bevölkerung mit zunehmender Gemeindegröße mehr außerhäusliche Kulturangebote in Anspruch nimmt, weil die räumliche Distanz zu einer Vielzahl an Angeboten geringer ist. Obwohl sie intuitiv plausibel erscheint, lässt sich der These entgegenhalten, dass die dichte Besiedelung des Bundesgebietes, das politische Bemühen um gleichwertige Lebensverhältnisse und die föderal organisierte Kulturpolitik dafür gesorgt haben, dass eine kulturelle Grundversorgung auch in kleinen Gemeinden besteht oder dass zumindest die Kulturangebote in nahegelegenen Städten mit akzeptablem Aufwand erreichbar sind.

Betrachtet man Kulturangebote als wertvolle Güter der Gesellschaft, so sind ungleiche Zugangschancen in Folge ihrer räumlichen Verteilung als ähnlich gelagertes Problem anzusehen wie Zugangsbarrieren in Folge hoher Eintrittspreise. Dass räumliche Disparitäten auch heute fortbestehen, wurde etwa für den Hochschulzugang gezeigt: Mit steigender Distanz des Gymnasialabschlussortes zur nächstgelegenen Hochschule sinkt die Studierneigung von Studienberechtigten

1 Für ihre Unterstützung bei der Zusammenstellung von Kulturangebotsdaten danken wir Hannah Bolten und Marie Schlosser. Für wertvolle Anmerkungen bedanken wir uns bei Tim Sawert, den Reviewer*innen aus der BMBF-Förderlinie zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen sowie den Herausgeber*innen des Buches.

statistisch signifikant, wenn auch substanziell nicht übermäßig stark (Helbig/Jähnen/Marczuk 2017). Bestehen hingegen keine räumlichen Effekte im Zugang zu Kulturangeboten, ist eine gezielte Kulturförderung des ländlichen Raumes schwieriger legitimierbar.

In unserem Beitrag untersuchen wir die Nutzung außerhäuslicher Kulturangebote entlang des Stadt-Land-Kontinuums auf der Basis des bundesweiten Umfrageprogramms *Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland*. Da sowohl im deutschen als auch im internationalen Diskurs ein uneinheitlicher Begriffsgebrauch vorherrscht, erläutern wir zunächst unsere Verwendung des Kultur- und des Partizipationsbegriffes. Unser Kulturverständnis richtet sich auf die vielfältigen Formen hoher und populärer Künste verschiedener Sparten. Wir verwenden den Kultur- und Kunstbegriff daher in dieser Arbeit synonym. Unter *Kunst* verstehen wir Güter, die primär nach Maßgabe ästhetischer Qualitäten produziert werden (Otte 2012, S. 118 f.). Einbezogen werden künstlerische Ausdrucksformen unabhängig davon, wie sie im Kunstfeld bewertet und organisational bereitgestellt werden. Der kunstbezogene Kulturbegriff erlaubt eine stringenter Operationalisierung als weiter gefasste Kulturbegriffe.²

Wir verorten uns in der internationalen Kulturpartizipationsforschung, in der Partizipation oft als Oberbegriff fungiert (vgl. Morrone 2006; ESSnet-Culture 2012; Roose/Daenekindt 2015). Der Partizipationsbegriff ist dort stark abgelöst von seiner demokratietheoretischen Prägung in der Politischen Soziologie, wo er die Einflussnahme auf den politischen Prozess („politische Partizipation“) oder die Beteiligung in freiwilligen Vereinigungen im vorpolitischen Raum („soziale Partizipation“) adressiert (van Deth 2009; Roßteutscher 2009). Versteht man unter Partizipation im weiten Sinne aber die Teilhabe an wichtigen Lebensbereichen oder wertvollen Gütern der Gesellschaft (Nieß 2016, S. 67–76), kann der Begriff auf den Kulturbereich angewendet werden. In unserer Konzeption ist die Kulturpartizipation auf der Individualebene angesiedelt und umfasst vier Bestandteile: die quantitative Nachfrage (*Kulturkonsum*); die Verarbeitungsvorgänge beim Konsum (*Kulturrezeption*); die meist nicht-professionelle Herstellung kultureller Werke (*Kulturproduktion*); sowie die zur Verbesserung der Rezeptions- und Produktionskompetenzen ergriffenen Maßnahmen (*kulturelle Weiterbildung*). Die *kulturelle Bildung* betrachten wir als Bestand spartenspezifischer Kompetenzen zur Rezeption und Produktion kultureller Werke, der der aktuellen Kulturpartizipation vorgelagert ist.

Unser Beitrag beschränkt sich auf die Untersuchung der Nutzung ausgewählter außerhäuslicher Kulturangebote als Teil des Kulturkonsums.

2 Das kunstbezogene Kulturverständnis schließt viele Facetten der Alltagskultur aus. Wenngleich entsprechende Güter und Aktivitäten meist *auch* ästhetische Komponenten haben, folgen ihre Produktion und Dissemination primär anderen Imperativen. Kleidungs- und Wohnstile, Ernährungsweisen, Sport und Spiel, Mediennutzung und Freizeitgestaltung sind Gegenstände der Lebensstilforschung (Otte/Rössel 2011).

Partizipation wird somit reduziert auf die „Teilnahme“ an öffentlichen Auf-
führungen und Ausstellungen (Lehmann-Wermser/Jessel-Campos 2013, S. 132).
Dieser Fokus ist naheliegend, wenn räumliche Unterschiede der Kultur-
partizipation untersucht werden sollen, denn diese sind am ehesten dort zu er-
warten, wo eine physische Infrastrukturabhängigkeit des Verhaltens besteht. Zu-
nächst entwickeln wir theoretische Überlegungen zu Stadt-Land-Unterschieden
der Kulturpartizipation und porträtieren den Forschungsstand (Abschnitt 2).
Danach wenden wir uns der Datenbasis und unserer Analysestrategie zu (Ab-
schnitt 3), präsentieren die empirischen Ergebnisse (Abschnitt 4) und schließen
mit einem Resümee (Abschnitt 5).

2. Theorie und Forschungsstand

Die Stadt-Land-Differenz ist ein klassischer Topos der Soziologie. Struktur-
theoretisch wurden die Besonderheiten des städtischen Soziallebens schon früh
auf die bloße Zahl räumlich konzentrierter Menschen zurückgeführt. Nach
Simmel (1903/1995) geht die Konzentration vieler Menschen in Großstädten
mit einer Spezialisierung ihrer Bedürfnisse und einer Individualisierung ihrer
Lebensstile einher. Ganz ähnlich legt Wirth (1938, S. 8) die Größe, Dichte und
Heterogenität der Bevölkerung als Definitionskriterien von Städten fest. Eine
Systematisierung dieser Überlegungen findet sich in Fischers Subkulturtheorie
der Urbanität (Fischer 1975; Fischer 1995). Er geht ebenfalls davon aus, dass
in Großstädten eine größere Vielfalt spezialisierter „Subkulturen“ zu finden
ist und dass das Maß an „Unkonventionalität“ – d.h. an Abweichungen von
traditionellen oder massentauglichen Angeboten – größer ist als auf dem Lande.
Das Unkonventionelle bezieht sich auf Einzelhandelsgeschäfte, gastronomische
Einrichtungen, Jugendkulturen, politisch-ideologische Strömungen und vieles
mehr. Fischer formuliert zwei Argumente, um dieses Phänomen zu erklären (vgl.
Fischer 1975, S. 1323–1330). Erstens mache die reine Bevölkerungskonzentration
spezialisierte Angebote in Städten wahrscheinlicher, weil nur dort die „kritische
Masse“ der Nachfrage dauerhaft zustande komme. Zweitens gebe es selektive
Zuzüge von Angehörigen verschiedener Minderheiten, die Städte wegen der
spezialisierten Infrastruktur und der Nähe zu Gleichgesinnten präferierten. Auf-
grund dieser basalen Prozesse sind Stadt-Land-Unterschiede nach Fischer (1975,
1995) universell.

Die Theorie Fischers kann auch auf die Künste angewendet werden. Mit zu-
nehmender Stadtgröße ist ein breiteres Angebot zu erwarten, insbesondere im
Bereich unkonventioneller Kunstformen für Nischenpublika. Da Fischer mit
einem Modell marktlich bzw. zivilgesellschaftlich bereitgestellter Angebote
arbeitet und da wichtige Kultursegmente in Deutschland mit öffentlichen Mitteln
subventioniert werden, sind prinzipiell Ansiedlungsentscheidungen denkbar,

die sich von Marktprozessen unterscheiden. Auch staatlich geförderte Kulturinstitutionen drohen jedoch zum Fiasko zu werden, wenn sie auf eine geringe Nachfrage treffen. Daher ist auch in diesem Segment eine höhere Angebotsdichte in großen Städten zu erwarten. Wenn in urbanen Kontexten nachfragebedingt eine größere *Angebotsvielfalt* koexistiert, dann ist dort auch eine größere *Angebotsmenge* zu erwarten. Außerdem sollten die mittleren Distanzen vom Wohnsitz zum nächstgelegenen Angebot einer kulturellen Sparte mit zunehmender Wohnortgröße abnehmen, da bestimmte Angebotsformen – etwa Opernhäuser – in ländlichen Regionen völlig fehlen. Diese Überlegungen führen uns zur ersten Forschungshypothese.

Hypothese 1: Je urbaner ein Raum ist, umso (a) größer ist die Menge kultureller Angebote und umso (b) geringer ist die Distanz vom Wohnstandort zum nächsten Angebot.

Fischers zweites Argument beschäftigt sich mit Unterschieden der sozialen Zusammensetzung der Wohnbevölkerung von Siedlungen unterschiedlicher Größe sowie der Relevanz sozial selektiver Wanderungsprozesse. Hier müssen zwei Teilprozesse unterschieden werden (Fischer 1995, S. 551–554). Die Theorie postuliert, dass Personen aufgrund der subkulturellen Infrastrukturen und Vernetzungsmöglichkeiten in größere Städte migrieren. Kulturaffine Menschen könnten sich etwa von der Vielfalt urbaner Kulturszenen angezogen fühlen. Davon zu unterscheiden sind andere Ursachen ungleich verteilter Bevölkerungsgruppen. So leben Akademiker*innen häufig in großstädtischen Räumen, weil es dort viele Beschäftigungsmöglichkeiten für hochqualifizierte Arbeitskräfte gibt (Helbig/Jähnen/Marczuk 2017, S. 63). Höhere Bildung ist zugleich einer der stärksten Einflussfaktoren des Kulturkonsums (Falk/Katz-Gerro 2016). Räumliche Variationen der Kulturpartizipation können also auch darauf zurückgehen, dass Bildungsgruppen ungleich über städtische und ländliche Räume verteilt sind, ohne dass die Nähe zu Kultureinrichtungen für sie ein zentrales Wanderungsmotiv wäre. Um die Erklärungskraft der Subkulturtheorie der Urbanität einzuschätzen, muss demnach die soziale Komposition verschiedener Gemeindegrößenklassen nach Merkmalen kontrolliert werden, die gleichermaßen für die Wohnstandortwahl wie für die Kulturpartizipation relevant sind. Ein solcher *Kompositionseffekt* liegt unserer nächsten Hypothese zugrunde.

Hypothese 2: Je urbaner ein Raum ist, umso größer ist die außerhäusliche Kulturpartizipation aufgrund kulturaffiner Individualmerkmale.

Da uns keine wohnbiografischen Daten zur Verfügung stehen, verzichten wir auf Aussagen darüber, ob mögliche Kompositionsunterschiede auf spezifisch kulturelle Interessen oder auf andere Determinanten der Wohnstandortwahl, wie

sozioökonomische Merkmale und die Lebensform, zurückgehen.³ Empirischen Studien zufolge sind Umzüge primär wohnungsbezogen, familiär oder beruflich motiviert. Unter den infrastrukturellen Gründen findet sich ein breites Spektrum an Nennungen, von denen Kulturangebote nur einen kleinen Teil ausmachen (Kalter 1997, S. 73–79; Schneider/Spellerberg 1999, S. 238–243). Wie auch immer die ursächlichen Prozesse genau ablaufen, so zeigen einige Studien im Einklang mit Fischers Theorie, dass weltoffen-moderne und außerhäuslich aktive Lebensstile in Großstädten verbreiteter sind als in kleinstädtisch-ländlichen Räumen (Schneider/Spellerberg 1999, S. 192–195; Otte/Baur 2008, S. 107–112).

Die Behauptung einer universellen Stadt-Land-Differenz ist nicht unwidersprochen geblieben. Schon Wirth (1938, S. 4–7) ging davon aus, dass urbane Lebensstile in Folge der zunehmenden Vernetzung durch Kommunikations- und Transportmittel verstärkt auch in kleinstädtischen und ländlichen Räumen Fuß fassten. Seitdem haben die Massenmedien und das Internet die Informationssuche zu Kulturangeboten aller Art drastisch erleichtert. Auch sind städtische Angebote durch die Motorisierung der Bevölkerung und den Ausbau öffentlicher Verkehrssysteme weitaus besser zu erreichen. Die Dorfforschung diagnostiziert eine „unübersehbare Annäherung des Lebens in Städten und Dörfern“ (Becker 1997, S. 298), konstatiert aber auch, dass die zunehmende Alltagsmobilität der Menschen Infrastruktureinbußen in ländlichen Räumen nach sich gezogen hat (Hainz 1999, S. 116 ff.; Henkel 2004, S. 343 ff.).

Auch wenn sich die Erreichbarkeit städtischer Kulturangebote verbessert hat, ist aus Sicht ökonomischer Handlungstheorien zu erwarten, dass die Besuchshäufigkeit mit der Distanz der Angebote vom Wohnort sinkt, weil längere Anfahrtswege zeitliche und monetäre Kosten mit sich bringen. Diese Annahme liegt dem Transportkostenansatz zugrunde (Clawson/Knetsch 1966), der häufig zur Bewertung öffentlicher Güter der natürlichen Umwelt herangezogen, aber auch auf Kultureinrichtungen angewendet wird (Forrest/Grime/Woods 2000; Bedate/Herrero/Sanz 2004). Während Hypothese 2 auf die räumlich ungleiche Verteilung partizipationsrelevanter Individualmerkmale abhebt, führt uns das Transportkostenargument zur Postulierung eines *Kontexteffektes*. Demnach stimulieren die Opportunitäten urbaner Zentren die außerhäusliche Kulturteilnahme über zwei Mechanismen. Zum einen erlaubt es die größere Angebotsvielfalt im Sinne Fischers Angebote zu finden, die auf die eigenen Präferenzen zugeschnitten sind. Zum anderen sind diese Angebote wegen der geringeren Distanzen kostengünstiger erreichbar.

3 Dass die Nähe zu florierenden Kulturszenen für Umzüge qualifizierter junger Menschen und für die Standortentscheidungen von High Tech-Unternehmen eine tragende Rolle spielt, ist eine in der Debatte um die Bedeutung der Kreativwirtschaft für die regionale Wirtschaftsentwicklung prominent vertretene Position (Florida 2002). Die empirische Evidenz stützt diese Annahme allenfalls begrenzt (Möller/Tubadji 2009).

Hypothese 3: Je urbaner ein Raum ist, umso größer ist die außerhäusliche Kulturpartizipation aufgrund der kulturellen Opportunitäten.

Vorliegende Studien bestätigen die Hypothese größtenteils. Auf der Basis allgemeiner Bevölkerungsstichproben ergibt sich eine mit der Gemeindegröße zunehmende Besuchshäufigkeit kultureller Angebote, so auch in Deutschland (Schupp 2015), in der EU (Falk/Katz-Gerro 2016) und in den USA (Ateca-Amestoy 2008). Für Deutschland zeigt sich anhand von Paneldaten, dass Umzüge in einwohnerstärkere Gemeinden mit einer Zunahme der Besuche hochkultureller Einrichtungen, nicht jedoch populärkultureller Angebote einhergehen (Spellerberg 2011). Eine Schweizer Studie belegt positive Einflüsse kantonaler Museumsausgaben auf die Besuchshäufigkeit von Museen bzw. kantonaler Kinositzkapazitäten auf die Besuchshäufigkeit von Kinos (Rössel/Weingartner 2016). Diese Studie weist zudem die Zunahme der Theaterbesuche in Folge der Neueröffnung eines großen Theaters in Neuchâtel nach. In Österreich werden Kulturinstitutionen von Bewohner*innen urbaner Zentren häufiger besucht und die Anzahl der Besuche sinkt mit zunehmender Anfahrtszeit (Getzner 2020). Mit georeferenzierten Daten aus Oberfranken zeigen Sixt und Thürer (2018), dass ein Theater im eigenen Wohnort gerade hochkulturferne Personen zum wiederholten Besuch animieren kann, während die Anzahl der Theater im Umkreis von maximal dreißig Minuten Anfahrtszeit regelmäßige Besuche nicht weiter fördert.

Die Wirksamkeit städtischer Opportunitätsstrukturen scheint also entgegen der von Wirth erwarteten Nivellierung räumlicher Unterschiede auch heute fortzubestehen. Für Deutschland liegen jedoch nicht viele Studien vor, die räumliche Einflüsse auf die außerhäusliche Kulturteilnahme unter Konstanzhaltung von Drittvariablen untersuchen. Selten erfolgt eine systematische Trennung der Kontext- und Kompositionseffekte. Und kaum eine Studie nimmt Kulturangebote unterschiedlicher Sparten vergleichend in den Blick. Genau dies steht im Mittelpunkt unserer Untersuchung. Sie ermöglicht ein Urteil, inwieweit räumliche Einflüsse auf die Kulturnutzung spartenübergreifend robust sind oder spartenspezifisch variieren.

3. Daten, Variablen und Analysestrategie

Für die Untersuchung ziehen wir Daten der ersten Welle des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektes *Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland* heran, die im Jahr 2018 in Zusammenarbeit mit dem infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft erhoben wurden. Die Grundgesamtheit bildeten deutschsprachige Personen ab 15 Jahren in Privathaushalten Deutschlands. In einem zweistufigen Auswahlverfahren wurde

zunächst eine nach Kombination von Kreisen und BIK10-Regionsgrößenklassen geschichtete Zufallsstichprobe von 200 Sample Points in 183 Gemeinden gezogen. Im zweiten Schritt wurden Personen ab 15 Jahren aus den Einwohnermeldeverzeichnissen dieser Gemeinden zufällig ausgewählt. In standardisierten, computergestützten Face-to-Face-Interviews wurden 2.592 Personen befragt. Die Response-Rate betrug 22,9 %.

Zur Überprüfung der siedlungsstrukturell formulierten Hypothese 1 bedarf es zusätzlicher Angebotsdaten. Dafür haben wir zwei Ansatzpunkte gewählt. Erstens ziehen wir Statistiken zur Anzahl kultureller Einrichtungen (Kinos, Theater, Orchester und Museen) nach Gemeindegrößenklassen heran und setzen sie zur Anzahl aller Gemeinden der jeweiligen Größe ins Verhältnis. Dadurch erhalten wir einen Indikator für die Anzahl der Angebotsstätten, die die Bewohner*innen einer Gemeindegrößenklasse in ihren Wohnorten durchschnittlich vorfinden. Leider sind diese Statistiken nur eingeschränkt belastbar. Nach unserer Prüfung für einzelne Städte und Gemeinden sind selbst die umfangreichen, jährlich aktualisierten Daten des Deutschen Bühnenvereins und des Instituts für Museumsforschung unvollständig, weil sie auf einem freiwilligen Meldesystem beruhen. So liegt mit der Theaterstatistik zwar eine Liste zahlreicher öffentlicher Theater und Orchester vor, doch ist das Segment freier Bühnen darin sehr selektiv repräsentiert. Bei der Nutzung dieser Daten arbeiten wir mit der Annahme, dass das Meldesystem keinen Bias entlang des Stadt-Land-Kontinuums aufweist. Zwar sind Vereine, Kirchen und Schulen in ländlichen und kleinstädtischen Räumen besonders wichtige Kulturanbieter (Götzky 2013, S. 63–97), die in den herangezogenen Datenquellen fehlen. Doch gibt es derartige Angebote auch in Großstädten, die dort um Angebote der ebenfalls in den Statistiken unterrepräsentierten freien Szene ergänzt werden.

Da diese Daten wenig über die Erreichbarkeit der Angebote aussagen, ermitteln wir zweitens für Opernhäuser und Kinos die tatsächlichen Distanzen zwischen den Wohnstandorten der von infas befragten Haushalte und den nächstgelegenen Angeboten. Wir beschränken uns auf Oper und Kino, weil nach vorgängiger Prüfung allein für diese Einrichtungen bundesweit annähernd vollständige und aktuelle Verzeichnisse vorliegen. Auf Adressbasis wurde dem Befragungsdatensatz ein Indikator zugespielt, der die straßennetzbasierte Distanz vom Wohnstandort zum nächstgelegenen Aufführungsort erfasst.

Die abhängigen Variablen in Hypothese 2 und 3 betreffen die individuelle Kulturpartizipation außer Haus. Wir untersuchen Konzert-, Theater-, Kino- und Kunstausstellungsbesuche und nehmen damit vier etablierte Sparten in den Blick. Im Musikbereich differenzieren wir drei Arten von Konzerten gemäß Schulzes (1992) alltagsästhetischer Schemata: Klassische Konzerte und Opern („Hochkulturschema“); Konzerte der Genres Pop, Rock, elektronische Musik, Hip-Hop, R'n'B und Soul („Spannungsschema“); sowie Schlager- und Volksmusikkonzerte („Trivialschema“). Damit lässt sich ermitteln, ob die räumliche Angebotsverteilung durch die

Inhalte und Rezeptionskontexte kanalisiert wird. Für die anderen Sparten liegen uns keine solchen Untergliederungen vor. In allen vier Sparten wurde die Anzahl der Besuche in den letzten zwölf Monaten offen erfasst.

Als zentrale erklärende Variable benötigen wir eine Klassifikation räumlicher Gebiete. Neben rein administrativen Gliederungseinheiten und einfachen Ortsgrößenklassen haben sich zwei raumplanerische Klassifikationssysteme etabliert: die vom Ingenieurbüro BIK GmbH entwickelten BIK-Regionen sowie die Raumtypisierungen des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Wittwer 2008, S. 15–20). Beide operieren mit einem Stadt-Land-Kontinuum und berücksichtigen die strukturelle Einbettung der Raumeinheiten.

Die BIK-Regionen bilden räumliche Verflechtungen nach einem Kern-Umland-Schema ab. Dabei werden Gemeinden auf Basis der Pendeltätigkeit zwischen Wohn- und Arbeitsort zu Regionen zusammengefasst (vgl. Behrens/Wiese 2019). Nach außen werden die BIK-Regionen in Ballungsräume, Stadtregionen, Mittel- und Unterzentrengebiete abgegrenzt. Nach innen erfolgt eine Gliederung nach der Nutzungsdichte (Einwohner*innen- und Arbeitsplatzdichte) in vier Strukturtypen: den Kern-, Verdichtungs-, Übergangs- und peripheren Bereich. Für Analyse-zwecke lassen sich die 7- bzw. 10-stufigen BIK-Regionsgrößenklassen verwenden. Im Unterschied dazu folgen die Raumtypisierungen des BBSR einer funktionalen Raumeinteilung. Sie beruhen meist auf einem Indikator (Siedlungsstrukturmerkmalen oder Distanzmaßen) und können auf politisch definierte Raumeinheiten bezogen werden (vgl. Milbert/Sturm/Krischausky 2019). Für den Stadt- und Gemeindetyp (Land, Klein-, Mittel- und Großstadt) werden die Gemeinden neben der Bevölkerungszahl durch die zentralörtliche Funktion gegliedert.

Obwohl die Stadt- und Gemeindetypen des BBSR transparenter erscheinen, da sie an politisch-administrativen Einteilungen ansetzen, scheint uns die BIK-Systematik für unseren Stadt-Land-Vergleich geeigneter. Erstens bildeten die BIK-Regionen bereits den Auswahlrahmen für die Sample Points unserer Stichprobe. Zweitens ist die Verflechtungslogik in Anbetracht der dichten Besiedlung Deutschlands und der Alltagsmobilität der Bevölkerung besonders angemessen, um die Erreichbarkeit kultureller Opportunitäten in urbanen Zentren einzufangen. Drittens wird der opportunitätsarme ländliche Raum mit den beiden untersten BIK-Regionsgrößenklassen (unter 5.000 Einwohner*innen) strikter abgegrenzt als mit den „Landgemeinden“ des BBSR. Kleine Gemeinden im urbanen Einzugsbereich werden hingegen höheren BIK-Regionsgrößenklassen zugeschlagen. Für die Großstädte ermöglicht die Aufteilung in Räume mit hoher und niedriger Verdichtung schließlich eine Differenzierung in urbane und suburbane Räume.

Für unsere Analysen reduzieren wir die BIK10-Klassifikation auf neun Klassen, indem wir die Strukturtypen hoher und niedriger Verdichtung in der Regionsgrößenklasse von 50.000 bis unter 100.000 Einwohner*innen fallzahlbedingt zusammenfassen (vgl. Tab. 1). Modelliert wird das Schema kategorial, um mögliche nichtlineare Zusammenhänge sichtbar zu machen.

Tab. 1: BIK-Regionsgrößenklassen

	Einwohnerzahl in der BIK-Region	Strukturtyp
1	Unter 2.000	Keine BIK-Region
2	2.000 bis unter 5.000	Keine BIK-Region
3	5.000 bis unter 20.000	Alle Strukturtypen
4	20.000 bis unter 50.000	Kern-, Verdichtungs-, Übergangs- oder peripherer Bereich
5	50.000 bis unter 100.000	Kern-, Verdichtungs-, Übergangs- oder peripherer Bereich
6	100.000 bis unter 500.000	Verdichtungs-, Übergangs- oder peripherer Bereich
7	100.000 bis unter 500.000	Kernbereich
8	500.000 und mehr	Verdichtungs-, Übergangs- oder peripherer Bereich
9	500.000 und mehr	Kernbereich

Um den Effekt der kulturellen Opportunitäten identifizieren zu können, sind nach den Überlegungen in Abschnitt 2 diejenigen Individualvariablen statistisch zu kontrollieren, die sowohl die Wohnstandortwahl als auch die Angebotsnutzung strukturieren. Für beide Zielgrößen sind mehrere Arten von Ressourcen und Restriktionen wichtig, die die Handlungsspielräume einer Person beeinflussen. Diese Informationen liegen uns nur gegenwartsbezogen vor, lassen also nur eingeschränkt auf frühere Umzugsentscheidungen schließen. Bildungsressourcen erfassen wir über den höchsten erreichten Bildungsabschluss, Geldressourcen über das persönliche Nettoeinkommen. Der Erwerbsstatus wird berücksichtigt, um die Lebenslage und die damit verbundenen zeitlichen Spielräume abzubilden. Gesundheitliche Restriktionen werden mit dem selbst eingeschätzten Gesundheitszustand und dem Vorliegen einer amtlich festgestellten Erwerbsminderung oder Schwerbehinderung erfasst. Als soziale Einbindung wird das Vorhandensein einer festen Partnerschaft bzw. Ehe berücksichtigt. Zudem werden Kinder im Haushalt im Alter bis zu sechs Jahren sowie von sieben bis zwölf Jahren separat modelliert.

Um zu erfassen, dass Wohnstandortwahlen eventuell mit Blick auf die kulturelle Infrastruktur getroffen wurden, greifen wir auf retrospektive Angaben zur kulturellen Sozialisation zurück. Zum einen handelt es sich um die angebotsspezifische Kulturteilnahme beider Elternteile oder anderer Erziehungsberechtigter zu der Zeit, als die befragte Person 14 Jahre alt war. Zum anderen legen wir die eigenen Einrichtungsbesuche der jeweiligen Sparte in diesem Alter zugrunde. Schließlich beziehen wir den Migrationshintergrund, das Alter und das Geschlecht ein. Deskriptive Kennwerte für die Ausprägungen aller erklärenden Variablen sind in Tabelle 2 dokumentiert.

Zur Analyse der Besuchshäufigkeiten nutzen wir Regressionsmodelle für Zähldaten. Für die vorliegenden Daten (häufige Ausprägung „null Besuche“; starke Rechtsschiefe) sind Negativ-Binomialregressionen besonders geeignet (Long/Freese 2014, Kap. 9). Für alle abhängigen Variablen schätzen wir zwei

Modelle. Zunächst werden nur die Effekte der Regionsgrößenklassen ohne Drittvariablen geschätzt. Anschließend werden die Modelle um die Individualmerkmale erweitert. Wenn die bivariaten Effekte der Regionsgrößenklassen dabei auf null schrumpfen, spricht dies dafür, dass die räumlichen Unterschiede der Angebotsnutzung allein auf Kompositionsunterschiede der Gebietseinheiten zurückzuführen sind (Hypothese 2). Ändert sich durch die Drittvariablenkontrolle an der Größenordnung der bivariaten Effekte nichts, ist dies ein Hinweis auf ausgeprägte Kontexteffekte der kulturellen Infrastruktur (Hypothese 3).

Tab. 2: Übersicht der erklärenden Variablen

Variable	Arithm. Mittel/ Anteilswert
<i>BIK Regionsgrößenklasse:</i>	
Unter 2.000 Einw.	0,017
2.000 bis unter 5.000 Einw.	0,026
5.000 bis unter 20.000 Einw.	0,089
20.000 bis unter 50.000 Einw.	0,110
50.000 bis unter 100.000 Einw.	0,097
100.000 bis unter 500.000 Einw. (weitere Bereiche)	0,150
100.000 bis unter 500.000 Einw. (Kernbereich)	0,148
500.000 Einw. und mehr (weitere Bereiche)	0,099
500.000 Einw. und mehr (Kernbereich)	0,263
Geschlecht (1 = weibl., 0 = männl.)	0,513
<i>Lebensalter (in Jahren):</i>	
15–25	0,132
26–35	0,155
36–45	0,132
46–55	0,191
56–65	0,156
66–75	0,127
76–96	0,106
<i>Migrationshintergrund:</i>	
keiner	0,756
mind. 1 Elternteil	0,085
eigene Migration	0,159
<i>Bildungsabschluss:</i>	
Max. Hauptschulabschluss	0,351
Mittlere Reife	0,273
Fachhochschulreife/Abitur	0,175
Fachhochschul-/Universitätsabschluss	0,201

Variable	Arithm. Mittel/ Anteilswert
<i>Pers. Nettoeinkommen:</i>	
1. Quintil	0,215
2. Quintil	0,184
3. Quintil	0,238
4. Quintil	0,147
5. Quintil	0,127
keine Angabe	0,088
<i>Erwerbstätigkeit:</i>	
Vollzeit erwerbstätig	0,423
Teilzeit erwerbstätig	0,115
nebenher/nicht erwerbstätig	0,462
Erwerbsminderung/Schwerbehinderung (1 = ja)	0,139
Subjektiver Gesundheitszustand (Skala 1–5)	3,698
<i>Kinder im Haushalt:</i>	
kein Kind bis 12 J.	0,821
Kinder 0–6 J.	0,125
Kinder 7–12 J.	0,054
Feste Partnerschaft/Ehe (1 = ja)	0,696
Besuch klassische Konzerte: Eltern (Skala 0–4)	0,415
Besuch klassische Konzerte: Befragte*r mit 14 J. (Skala 0–2)	0,180
Besuch andere Konzerte: Eltern (Skala 0–4)	0,439
Besuch andere Konzerte: Befragte*r mit 14 J. (Skala 0–2)	0,324
Besuch Theater: Eltern (Skala 0–4)	0,749
Besuch Theater: Befragte*r mit 14 J. (Skala 0–2)	0,427
Besuch Museen/Ausstellungen: Eltern (Skala 0–4)	0,906
Besuch Museen/Ausstellungen: Befragte*r mit 14 J. (Skala 0–2)	0,609
Besuch Kino: Eltern (Skala 0–4)	0,795
Besuch Kino: Befragte*r mit 14 J. (Skala 0–2)	0,990

Anmerkung: Gewichtete Daten. Datenbasis: KuBiPaD I, N = 2459; eigene Berechnungen.

4. Empirische Ergebnisse

Um die erste Hypothese zu überprüfen, betrachten wir zunächst die Anzahl von Kultureinrichtungen in Gemeinden unterschiedlicher Größe (vgl. Tab. 3). Im Einklang mit Hypothese 1a nimmt die durchschnittliche Anzahl der Angebote in allen Sparten mit der Gemeindegröße deutlich zu (vgl. jeweils die mittlere Zahlen-spalte). Am stärksten ist der Zusammenhang für die Theater und Orchester: Von der zweitkleinsten bis zur größten Gemeindegröße steigt das Angebot um das

15- bis 20-fache. In Orten unter 50.000 Einwohner*innen liegt die Chance, ein Orchester oder Theater anzutreffen, bei nahezu null. Die Versorgung mit Kinos und Museen ist in Kleinstädten und ländlichen Gemeinden mit 0,2 bzw. 0,5 Einrichtungen pro Gemeinde etwas besser. Erneut ist darauf hinzuweisen, dass die tatsächliche Anzahl der Kulturangebote aufgrund der Untererfassung vermutlich in allen Gemeindegrößenklassen höher liegt.

Bezieht man die Anzahl der Angebote nicht auf die Gemeinden als Ganzes, sondern auf die Einwohner*innenzahl, zeigt sich mit Ausnahme der kleinsten Gemeindegrößenklasse eine relativ gleichmäßige Pro-Kopf-Versorgung (vgl. jeweils die rechte Zahlenspalte). Bei Theatern und Orchestern ist die Versorgung in kleinen und mittleren Großstädten am besten, bei Museen und Kinos ergibt sich sogar ein negativer Zusammenhang mit der Gemeindegröße. Erwähnenswert ist ferner, dass sich die deutliche Mehrheit aller erfassten Museen in Gemeinden unter 50.000 Einwohner*innen befindet (erste Zahlenspalte).

Größere Gemeinden weisen demnach zwar mehr Kulturangebote auf als kleinere, sie müssen aber damit eine überproportional große Bevölkerungsmenge versorgen. Dies ändert nichts daran, dass den Großstadtbewohner*innen im Sinne von Fischers Urbanitätstheorie ein reichhaltigeres Angebotsspektrum zur Wahl steht, sofern es keine Überfüllungsprobleme gibt.

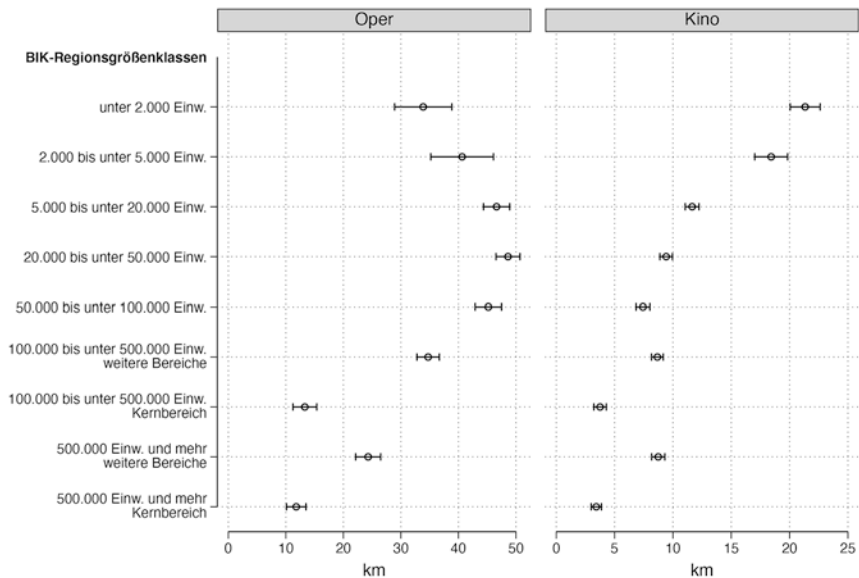
Tab. 3: Anzahl der Kultureinrichtungen pro Gemeinde und pro 100.000 Einwohner*innen nach Gemeindegrößenklasse

Gemeinden			Theaterspielstätten			Orchester			Museen			Kinoleinwände		
Größen- klasse	An- zahl	EW in Mio.	An- zahl	pro Gemein- de	pro 100T EW	An- zahl	pro Gemein- de	pro 100T EW	An- zahl	pro Gemein- de	pro 100T EW	An- zahl	pro Gemein- de	pro 100T EW
< 50.000	10.823	48,94	115	0,01	0,23	15	0,00	0,03	5.006	0,46	10,23	2.067	0,19	4,22
50.000– 100.000	110	7,43	148	1,35	1,99	17	0,15	0,23	478	4,35	6,43	795	7,23	10,69
100.000– 200.000	41	5,55	210	5,12	3,79	26	0,63	0,47	332	8,10	5,99	495	12,07	8,93
200.000– 500.000	26	7,11	236	9,08	3,32	27	1,04	0,38	319	12,27	4,49	480	18,46	6,75
> 500.000	14	13,99	297	21,21	2,12	43	3,07	0,31	606	43,29	4,33	883	63,07	6,31
Gesamt	11.014	83,02	1.006	0,09	1,21	128	0,01	0,15	6.741	0,61	8,12	4.720	0,43	5,69

Anmerkung: Eigene Berechnungen auf Basis der Theaterstatistik 2017/18 (Deutscher Bühnenverein 2019, Kapitel 12: Summentabellen), der statistischen Gesamterhebung der Museen für das Jahr 2018 (Institut für Museumsforschung 2019, S. 80), des Filmstatistischen Jahrbuches (Spitzenorganisation der Filmwirtschaft 2019, S. 36) und des Gemeindeverzeichnisses (Statistisches Bundesamt 2019, Einwohnergrößen).

Zur Untersuchung von Hypothese 1b haben wir anhand der Befragungsdaten und der zugespielten Geodaten die Distanzen der Wohnstandorte zum nächsten Kino und zur nächsten Oper berechnet. Anstelle der Gemeindegrößen, die Tabelle 3 zugrunde liegen, verwenden wir nun die BIK-Regionen. Mittelt man die Distanzen, so zeigen sich für beide Kultursparten weitgehend hypothesenkonforme Effekte: Mit der Regionsgröße verringert sich tendenziell die Distanz zu den Einrichtungen (vgl. Abb. 1). Besonders angebotsnah – im Schnitt knapp fünf Kilometer zum Kino und etwas mehr als zehn Kilometer zur Oper – wohnen die Einwohner*innen der Kernbereiche großstädtischer Verflechtungsgebiete. Wie erwartet ist die Erreichbarkeit des nächsten Kinos in den kleinsten Regionen mit etwa zwanzig Kilometern Entfernung am schlechtesten. Hingegen ist die Distanz zur nächsten Oper in den mittleren BIK-Regionen am größten. Die Effekte der zwei kleinsten Regionsklassen sollten jedoch nicht überinterpretiert werden, da es sich um Adressen in jeweils nur vier Gemeinden handelt. Die Koeffizienten für diese Regionen haben entsprechend größere Konfidenzintervalle, doch weichen sie aufgrund der recht homogenen Distanzen signifikant von der Referenzkategorie ab. Eine zufällige Auswahl anderer ländlicher Räume könnte andere Ergebnisse erbringen. Um ländliche Räume differenziert abzubilden, verzichten wir aber auf eine Zusammenfassung der Kategorien.

Abb. 1: Durchschnittliche Distanzen zur nächsten Veranstaltungsstätte nach BIK-Regionsgrößenklassen



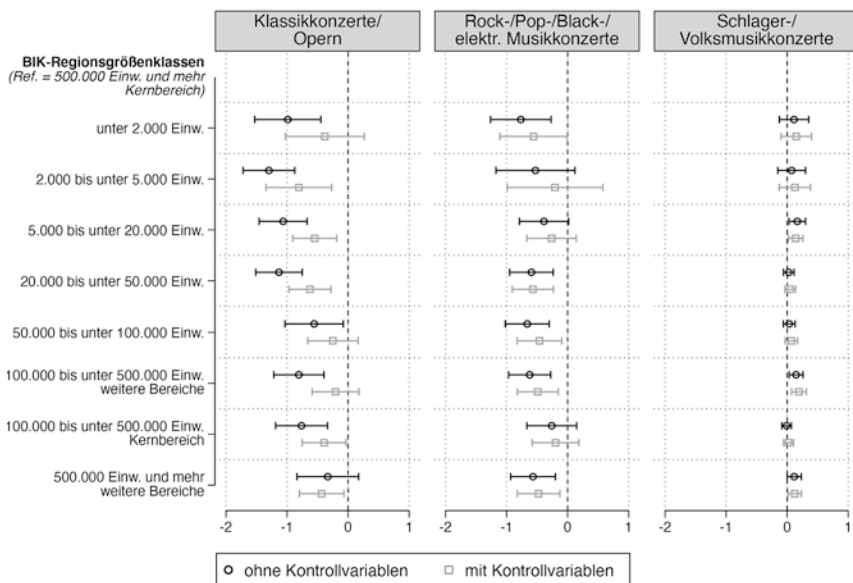
Datenbasis: KuBiPaD I, N = 2588; eigene Berechnungen.

Nachdem wir grundlegend bestätigen konnten, dass mit der Urbanität die kulturelle Angebotsmenge steigt und die Distanz zum nächsten Angebot sinkt, wenden wir uns nun der individuellen Kulturnutzung zu. Dazu ist zu sagen, dass größere Teile der Bevölkerung ab 15 Jahren viele der untersuchten Kulturangebote in den letzten zwölf Monaten gar nicht besuchten und dass unter den Besucher*innen ein einziger Besuch pro Jahr der Normalfall ist. Entsprechend niedrig sind die Mittelwerte der Besuchshäufigkeiten. Ins Kino gingen die Befragten 3,1 Mal, in eine Kunstaussstellung 1,2 Mal und ins Theater 1,0 Mal. Konzerte der Genres Pop, Rock, elektronische Musik, Hip-Hop, R'n'B und Soul zogen 0,9 Besuche auf sich, Klassikkonzerte und Opern 0,8 Besuche sowie Schlager- und Volksmusik-konzerte 0,2 Besuche. Vor dem Hintergrund dieser Durchschnittswerte sind die Ergebnisse der Zähldatenregressionen zu interpretieren.

Im Folgenden präsentieren wir Koeffizientenplots, die die Effekte der BIK-Regionsgrößenklassen auf die Besuchshäufigkeiten von Konzerten, Theatern, Kinos und Kunstmuseen bzw. -ausstellungen zeigen – einmal ohne und einmal mit Drittvariablenkontrolle. Wir verzichten aus Platzgründen auf die Darstellung der Individualvariableneffekte, erläutern aber später die wichtigsten Befunde. Zur besseren Vergleichbarkeit der Modelle berichten wir durchschnittliche Marginal-effekte (AME), welche die Effekte der erklärenden Variablen auf die abhängigen Variablen in der Einheit *Veranstaltungsbesuche* angeben. In allen Modellen stellt der Kernbereich der Regionen mit mindestens 500.000 Einwohner*innen die Referenzkategorie dar, deren Wert auf *null* fixiert ist.

Für die Besuchshäufigkeit von klassischen Konzerten und Opern ergibt sich in der bivariaten Analyse in allen Regionsgrößen ein negativer Einfluss gegenüber der Referenzkategorie (vgl. Abb. 2 links). Es zeigt sich ein Stadt-Land-Gradient, der aber nicht (streng) monoton verläuft. In allen Regionen bis zu 50.000 Einwohner*innen tätigen die Menschen mindestens einen Besuch weniger im Jahr als in den besonders urbanen Regionen. Die Regionen ab 50.000 Einwohner*innen weisen einen Rückstand von 0,5 bis 0,8 Besuchen auf. Mit Ausnahme der nicht zum Kernbereich der Großstädte ab 500.000 Einwohner*innen gehörenden Regionen unterscheiden sich die bivariaten Effekte für alle Regionen statistisch signifikant von der Referenzkategorie. Werden die Individualvariablen kontrolliert, lässt sich in fast allen Regionen eine betragsmäßige Abnahme der Effektstärken um rund 50 % feststellen. Dies bedeutet im Einklang mit Hypothese 2, dass die soziale Komposition der Bevölkerung nach kulturaffinen Merkmalen in erheblichem Ausmaß hinter den räumlichen Unterschieden des Konzertbesuchs steht. Ein möglicher Grund dafür ist ein sozial selektives Umzugsverhalten. Zugleich zeigt sich, dass die negativen Effekte in fünf Regionsklassen auch nach der Drittvariablenkontrolle signifikant sind. Gemäß Hypothese 3 lässt sich dies als Kontexteffekt interpretieren: Die Nähe und Erreichbarkeit kultureller Opportunitäten animieren die Menschen in urbanen Räumen zu häufigeren Kulturbesuchen.

Abb. 2: Einflüsse der BIK-Regionsgrößenklasse auf die Besuchshäufigkeit von Konzerten mit und ohne Drittvariablenkontrolle



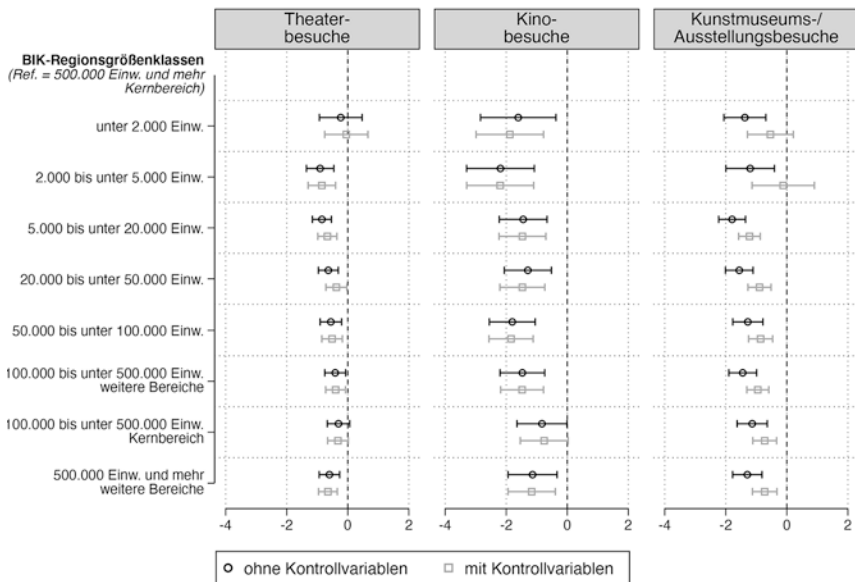
Anmerkung: Dargestellt sind durchschnittliche Marginaleffekte und deren 95%-Konfidenzintervalle in Negativ-Binomialregressionen. Datenbasis: KuBiPaD I, N = 2480 bis 2481; eigene Berechnungen.

Für Konzerte mit Rock, Pop und anderer Musik des Spannungsschemas resultieren in der bivariaten Analyse vergleichbare Befunde. Gegenüber dem Kernbereich der urbansten Regionen zeigen sich für die Bewohner*innen aller anderen Regionen weniger Besuche. Die räumlichen Unterschiede in der Besuchshäufigkeit sind aber weniger ausgeprägt als in der klassischen Hochkultur. Nach Kontrolle der Individualvariablen ist auch hier eine Reduktion der Effekte der Regionsgrößen feststellbar, doch ist der anteilige Rückgang geringer ausgeprägt als bei klassischen Konzerten und Opern. Zudem bleibt die statistische Signifikanz der Regionseffekte des bivariaten Modells erhalten. Die soziale Komposition der Wohnbevölkerung ist in diesem Fall also kaum für die räumlichen Effekte der kulturellen Teilhabe verantwortlich.

Besuche von Schlager- und Volksmusikkonzerten sind durch die Regionsgröße nur gering strukturiert. Zu beachten ist jedoch, dass solche Konzerte generell seltener besucht werden als die des Hochkultur- und Spannungsschemas. Im Gegensatz zu diesen Konzertarten sind hier die Vorzeichen beinahe aller Effekte positiv. Da bivariat nur zwei Koeffizienten signifikant sind, ist der Einfluss der Region aber weder substantiell bedeutsam noch statistisch generalisierbar. Im multivariaten Modell verändern sich die Effekte kaum. Festzuhalten bleibt demnach, dass die Hypothesen 2 und 3 im Bereich volkstümlicher Musik nicht zutreffen.

Abb. 3 enthält die Ergebnisse äquivalenter Modelle für Theater, Kinos und Kunstmuseen bzw. -ausstellungen. Für das Theater lassen sich mit Ausnahme der kleinsten Regionsgröße negative und annähernd lineare Effekte feststellen. In Regionen unter 2.000 Einwohner*innen zeigen sich keine Partizipationsunterschiede im Vergleich zur Referenzkategorie. Allerdings ist auf die großen Konfidenzintervalle hinzuweisen, die mit den geringen Fallzahlen in dieser Kategorie zusammenhängen. Werden die Kontrollvariablen einbezogen, gibt es keine nennenswerten Verschiebungen der Schätzer. Im Fall von Theaterbesuchen überwiegen demnach Kontexteffekte gegenüber Kompositionseffekten bei der Erklärung von Regionsunterschieden.

Abb. 3: Einflüsse der BIK-Regionsgrößenklasse auf die Besuchshäufigkeit von Theatern, Kinos und Kunstmuseen/-ausstellungen mit und ohne Drittvariablenkontrolle



Anmerkung: Dargestellt sind durchschnittliche Marginaleffekte und deren 95%-Konfidenzintervalle in Negativ-Binomialregressionen. Datenbasis: KuBiPaD I, N = 2480 bis 2486; eigene Berechnungen.

Ähnlich fällt die Interpretation der Analyse des Kinobesuchs aus. Hier sind bivariat wie multivariat belastbare negative Effekte nachweisbar, die nach der Drittvariablenkontrolle nicht schrumpfen. Zum Teil ist sogar eine minimale Vergrößerung feststellbar.

Zuletzt betrachten wir die Nutzung von Kunstmuseen und -ausstellungen. In allen Regionen erfolgen durchschnittlich zwischen 1,1 und 1,8 Besuche weniger als in den urbanen Zentren. Abermals ist kein linearer Stadt-Land-Gradient feststellbar. Vielmehr heben sich Personen im Kernbereich der Großstädte deutlich von den anderen Regionen ab. Die Drittvariablenkontrolle reduziert die räumlichen Effekte, so dass die Rückstände besonders der Regionen bis 5.000 Einwohner*innen deutlich schrumpfen. Ähnlich wie bei Klassikkonzerten und Opern teilen sich die räumlichen Unterschiede in der Besuchshäufigkeit zu etwa gleichen Teilen auf Effekte der sozialen Komposition und der infrastrukturellen Opportunitäten auf.

Zusammenfassend liefert die Regionsgröße für alle Kulturangebote mit Ausnahme volkstümlicher Konzerte statistisch signifikante Erklärungsbeiträge, die zwar in zwei Sparten teilweise auf die unterschiedlich zusammengesetzte Bevölkerung in den Räumen zurückgehen (Kompositionseffekt), in allen Fällen aber die näher gelegenen und besser erreichbaren Opportunitäten in urbanen Räumen reflektieren (Kontexteffekt). Allerdings ist die Bedeutsamkeit dieser räumlichen Einflüsse gegenüber der Erklärungskraft der Individualvariablen zu relativieren. Dazu geben wir die Verbesserung der Modellanpassung gegenüber einem Nullmodell ohne erklärende Variablen anhand der Pseudo- R^2 -Statistik wieder (vgl. Tab. 4). Die Modellgüte verbessert sich durch die Regionsgröße in den bivariaten Modellen um 0,3 % (Kinos) bis zu 1,5 % (Kunstaustellungen). Hingegen verbessert der Einschluss aller erklärenden Variablen die Modellgüte um 3,8 % (Schlager- und Volksmusik-konzerte) bis zu 11,6 % (Klassische Konzerte und Opern). Je nach Angebot ist die Erklärungsleistung des vollständigen Modells fünf bis zwanzig Mal größer als die des räumlichen Kontextmodells. Daran wird deutlich, dass die persönlichen Ressourcen und Restriktionen, sozialen Bindungen und sozialisatorischen Prägungen weitaus entscheidender für die Besuchshäufigkeiten sind als die bloße physische Nähe zu den Einrichtungen. Sieht man vom atypischen Schlager- und Volksmusikmodell ab, erweisen sich eine hohe Formalbildung, elterliche Anregungen sowie eigene Besuchserfahrungen in Kindheit und Jugend durchgängig als besonders förderlich, der Betreuungsbedarf kleiner Kinder im Alter bis zu sechs Jahren als besonders hinderlich für Kulturbesuche (nicht tabellarisch dargestellt). Des Weiteren haben ein gehobenes Einkommen und ein guter Gesundheitszustand in mehreren Modellen positive Einflüsse. Das Alter und das Geschlecht wirken je nach Sparte in unterschiedliche Richtungen. Die reine Existenz gut erreichbarer Angebote animiert also deutlich weniger zu einem Kulturbesuch als eine Reihe sozialer Bedingungsfaktoren auf der Individualebene.

Tab. 4: Verbesserung der Anpassung der Modelle mit und ohne Drittvariablenkontrolle

Modell	ohne Kontrollvariablen	mit Kontrollvariablen
Klassische Konzerte und Opern	0,013	0,116
Rock-, Pop-, Black Music- und elektr. Musikkonzerte	0,004	0,083
Schlager- und Volksmusikkonzerte	0,007	0,038
Theater	0,006	0,055
Kino	0,003	0,054
Kunstmuseen und -ausstellungen	0,015	0,069

Anmerkung: Dargestellt sind Pseudo R²-Statistiken (nach McFadden). Datenbasis: KuBiPaD I, N = 2459; eigene Berechnungen.

5. Schlussfolgerungen

In unserem Beitrag sind wir der Nutzung außerhäuslicher Kulturangebote entlang des Stadt-Land-Kontinuums nachgegangen. Als theoretische Rahmung haben wir die Subkulturtheorie der Urbanität von Claude S. Fischer aufgegriffen und sie um den ökonomischen Transportkostenansatz ergänzt. Unsere erste Hypothese enthielt die Erwartung, dass urbane Räume eine größere Menge kultureller Angebote bereithalten und geringere Distanzen vom Wohnsitz zum nächstgelegenen Angebot aufweisen. Die Hypothese ließ sich in beiden Teilen weitgehend bestätigen. Nicht unerwähnt soll bleiben, dass auch in Mittelstädten eine beachtliche Pro-Kopf-Versorgung mit kultureller Infrastruktur existiert und dass in kleinstädtischen und ländlichen Räumen zahlreiche Museen zu finden sind.

In den Hypothesen 2 und 3 wurde postuliert, dass die Kulturnutzung mit der Urbanität eines Raumes zunimmt. Während dies nach Hypothese 2 aufgrund kulturaffiner Individualmerkmale geschieht, die sich im Stadt-Land-Vergleich ungleich verteilen (Kompositionseffekt), bezog sich Hypothese 3 auf die reichhaltigeren und besser erreichbaren Opportunitäten, die Großstadtbewohner*innen zu häufigeren Besuchen animieren (Kontexteffekt). Positive Effekte der Urbanität haben sich für alle untersuchten Kultursparten gezeigt – mit Ausnahme von Schlager- und Volksmusikkonzerten, deren Publikumszuspruch kaum nach Regionsgrößen variiert. Bemerkenswert ist, dass die Regionseffekte in vielen Fällen statistisch signifikant blieben, nachdem eine Vielzahl relevanter Individualvariablen kontrolliert wurde. Dies spricht im Sinne der Kontexthypothese dafür, dass es die größere Menge und die bessere Erreichbarkeit kultureller Opportunitäten sind, die besuchsaktivere Publika erzeugen. Für Kunstausstellungen sowie für Klassikkonzerte und Opern ließen sich jedoch gleich starke Kompositionseffekte finden. Beide Angebotstypen ziehen unseren Daten zufolge – im Vergleich zu Kinos, Theatern und Konzerten

populärer Musikrichtungen – besonders hochgebildete Personenkreise an, die in der Tendenz häufiger in urbanen als in kleinstädtisch-ländlichen Regionen wohnen. Demnach erweist sich Fischers Urbanitätstheorie in Verbindung mit dem Transportkostenansatz als erklärungskräftig für die regionalen Nutzungsunterschiede. Die unterschiedliche soziale Zusammensetzung der Wohnorte verschiedener Größe ist nur im relativ elitären Kultursegment ein relevanter Erklärungsmechanismus.

Obwohl der Wohnkontext einflussreich für die kulturelle Angebotsnutzung ist, muss betont werden, dass er nur einen Bruchteil der statistischen Erklärungsleistung liefert, die von den partizipationsrelevanten individuellen Ressourcen, Restriktionen, Sozialbeziehungen und Sozialisationserfahrungen ausgeht. Kulturpolitische Maßnahmen, die an einer Verbesserung der regionalen Infrastrukturausstattung ansetzen, können die kulturellen Zugangsmöglichkeiten der Menschen vor Ort sehr wohl stärken. Sie werden aber nur sehr begrenzt die Nutzungsrückstände kompensieren können, die sich aus familiären, schulischen und anderen Sozialisationsanregungen sowie den gegenwärtigen Partizipationsressourcen der Menschen ergeben.

Literatur

- Ateca-Amestoy, Victoria (2008): Determining Heterogeneous Behavior for Theater Attendance. In: *Journal of Cultural Economics* 32, H. 2, S. 127–151.
- Becker, Heinrich (1997): Dörfer heute. Ländliche Lebensverhältnisse im Wandel 1952, 1972 und 1993/95. Bonn: Forschungsgesellschaft für Agrarpolitik und Agrarsoziologie.
- Bedate, Ana/Herrero, Luis César/Sanz, José Ángel (2004): Economic Valuation of the Cultural Heritage: Application to four Case Studies in Spain. In: *Journal of Cultural Heritage* 5, S. 101–111.
- Behrens, Kurt/Wiese, Kathrin (2019): BIK Regionen. In: Arbeitsgruppe Regionale Standards (Hrsg.): *Regionale Standards*. Ausgabe 2019. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Köln: GESIS, S. 114–126.
- Clawson, Marion/Knetsch, Jack L. (1966): *Economics of Outdoor Recreation*. Baltimore: Johns Hopkins Press for Resources for the Future.
- Deth, Jan W. van (2009): Politische Partizipation. In: Kaina, Viktoria/Römmele, Andrea (Hrsg.): *Politische Soziologie*. Ein Studienbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–161.
- Deutscher Bühnenverein (2019): *Theaterstatistik 2017/2018*. Die wichtigsten Wirtschaftsdaten der Theater, Orchester und Festspiele. Köln: Deutscher Bühnenverein.
- ESSnet-Culture (2012): *European Statistical System Network on Culture*. Final report. Luxembourg: European Union.
- Falk, Martin/Katz-Gerro, Tally (2016): Cultural Participation in Europe: Can we identify Common Determinants? In: *Journal of Cultural Economics* 40, S. 127–162.
- Fischer, Claude S. (1975): Toward a Subcultural Theory of Urbanism. In: *American Journal of Sociology* 80, H. 6, S. 1319–1341.
- Fischer, Claude S. (1995): The Subcultural Theory of Urbanism: A Twentieth-Year Assessment. In: *American Journal of Sociology* 101, H. 3, S. 543–577.
- Florida, Richard (2002): *The Rise of the Creative Class*. And how it's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life. New York: Basic Books.
- Forrest, David/Grime, Keith/Woods, Robert (2000): Is it worth Subsidising Regional Repertory Theatre? In: *Oxford Economic Papers* 52, S. 381–397.

- Friedrichs, Jürgen (2011): Ist die Besonderheit des Städtischen auch die Besonderheit der Stadtsoziologie? In: Herrmann, Heike/Keller, Carsten/Neef, Rainer/Ruhne, Renate (Hrsg.): Die Besonderheit des Städtischen. Entwicklungslinien der Stadt(soziologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 33–47.
- Getzner, Michael (2020): Spatially disaggregated Cultural Consumption: Empirical Evidence of Cultural Sustainability from Austria. In: Sustainability 12: 10023.
- Götzky, Doreen (2013): Kulturpolitik in ländlichen Räumen. Eine Untersuchung von Akteuren, Strategien und Diskursen am Beispiel des Landes Niedersachsen. Hildesheim: Universität Hildesheim (Dissertation).
- Hainz, Michael (1999): Dörfliches Sozialleben im Spannungsfeld der Individualisierung. Bonn: Forschungsgesellschaft für Agrarpolitik und Agrarsoziologie.
- Helbig, Marcel/Jähnen, Stefanie/Marczuk, Anna (2017): Eine Frage des Wohnorts. Zur Bedeutung der räumlichen Nähe von Hochschulen für die Studienentscheidung in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie 46, H. 1, S. 55–70.
- Henkel, Gerhard (2004): Der ländliche Raum. Gegenwart und Wandlungsprozesse seit dem 19. Jahrhundert in Deutschland. 4., ergänzte und neu bearbeitete Auflage. Berlin/Stuttgart: Borntraeger.
- Institut für Museumsforschung (2019): Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2018. Berlin: Institut für Museumsforschung (Materialien aus dem Institut für Museumsforschung, Heft 73).
- Kalter, Frank (1997): Wohnortwechsel in Deutschland. Ein Beitrag zur Migrationstheorie und zur empirischen Anwendung von Rational-Choice-Modellen. Opladen: Leske + Budrich.
- Lehmann-Wermser, Andreas/Jessel-Campos, Claudia (2013): Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik. In: Hepp, Andreas/Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.): Transformationen des Kulturellen. Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–146.
- Long, J.Scott/Freese, Jeremy (2014): Regression Models for Categorical Dependent Variables using Stata. Third Edition. College Station: Stata Press.
- Milbert, Antonia/Sturm, Gabriele/Krischasky, Gesine (2019): Raumabgrenzungen und Raumtypen im raumbezogenen Informationssystem des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR). In: Arbeitsgruppe Regionale Standards (Hrsg.): Regionale Standards. Ausgabe 2019. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Köln: GESIS, S. 126–156.
- Möller, Joachim/Tubadjij, Annie (2009): The Creative Class, Bohemians and Local Labor Market Performance. A Micro-data Panel Study for Germany 1975–2004. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 229, H. 2–3, S. 270–291.
- Morrone, Adolfo (2006): Guidelines for Measuring Cultural Participation. Montreal: UNESCO-UIS.
- Nieß, Meike (2016): Partizipation aus Subjektperspektive. Zur Bedeutung von Interessenvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Otte, Gunnar (2012): Programmatik und Bestandsaufnahme einer empirisch-analytischen Kunstsoziologie. In: Sociologia Internationalis 50, H. 1–2, S. 115–143.
- Otte, Gunnar/Baur, Nina (2008): Urbanism as a Way of Life? Räumliche Variationen der Lebensführung in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie 37, H. 2, S. 93–116.
- Otte, Gunnar/Rössel, Jörg (2011): Lebensstile in der Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 51, S. 7–34.
- Roose, Henk/Daenekindt, Stijn (2015): Cultural Participation, Trends in. In: Wright, James D. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, 2nd Edition, Volume 5. Amsterdam: Elsevier, S. 447–452.
- Rössel, Jörg/Weingartner, Sebastian (2016): Opportunities for Cultural Consumption: How is Cultural Participation in Switzerland shaped by Regional Cultural Infrastructure. In: Rationality and Society 28, H. 4, S. 363–385.
- Roßteutscher, Sigrid (2009): Soziale Partizipation und Soziales Kapital. In: Kaina, Viktoria/Römmelle, Andrea (Hrsg.): Politische Soziologie. Ein Studienbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–180.
- Schneider, Nicole/Spellerberg, Annette (1999): Lebensstile, Wohnbedürfnisse und räumliche Mobilität. Opladen: Leske + Budrich.
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Campus.

- Schupp, Jürgen (2015): Die Nutzung des Kulturangebots in Deutschland – unter besonderer Berücksichtigung von Berlin. In: Rössel, Jörg/Roose, Jochen (Hrsg.): Empirische Kultursoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–128.
- Simmel, Georg (1903/1995): Die Großstädte und das Geistesleben. In: Simmel, Georg: Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908. Band I. Gesamtausgabe Band 7. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 116–131.
- Sixt, Michaela/Thürer, Sebastian (2018): Theater und regelmäßiger Theaterbesuch. Zum Zusammenhang von lokalem Angebot und kultureller Teilhabe. In: Sixt, Michaela/Bayer, Michael/Müller, Doreen (Hrsg.): Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Münster: Waxmann, S. 217–245.
- Spellerberg, Annette (2011): Kultur in der Stadt – Autopfleger auf dem Land? Eine Analyse sozial-räumlicher Differenzierungen des Freizeitverhaltens auf Basis des SOEP 1998–2008. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 51, S. 316–338.
- Spitzenorganisation der Filmwirtschaft (2019): Filmstatistisches Jahrbuch 2019. Baden-Baden: Nomos.
- Statistisches Bundesamt (2019): Daten aus dem Gemeindeverzeichnis. Gemeinden in den Ländern nach Einwohnergrößenklassen.
- Wirth, Louis (1938): Urbanism as a Way of Life. In: American Journal of Sociology 44, H. 1, S. 1–24.
- Wittwer, Rico (2008): Raumstrukturelle Einflüsse auf das Verkehrsverhalten. Nutzbarkeit der Ergebnisse großräumiger und lokaler Haushaltsbefragungen für makroskopische Verkehrsplanungsmodelle. Dresden: TU Dresden (Schriftenreihe des Instituts für Verkehrsplanung und Straßenverkehr, Heft 11/2008).

HeimatWeltRäume

Günther Heeg, Claudius Baisch, Johanna Carl,
Sophia-Charlotte Reiser, Felix W. Rusch, Stephan Schnell,
Meera Theeßen und Helena Wölfl

Das Forschungsprojekt *HeimatWeltBühne. Amateurtheater in ländlichen Räumen Ostdeutschlands (HWB)* fragt nach der Rolle von Amateurtheatervereinen (ATV) als Träger und Vermittler kultureller Bildung in ländlichen Räumen Ostdeutschlands. Es fokussiert die Vorstellungen von Heimat und deren Beziehung zu Welt und untersucht die Bühne von nichtprofessionellen Akteur*innen in ländlichen Regionen Brandenburgs und Sachsens im Hinblick auf die kulturelle Arbeit an einer weltoffenen Heimat. Ausgehend von einer nicht normativen theoretischen Hypothese kombiniert das Projekt quantitative und qualitative Verfahren sowie dichte Beschreibungen aus teilnehmender Beobachtung. Dabei untersucht es die Theaterpraxis der ATVs explizit im Zusammenhang der Raumstruktur der jeweiligen Orte (vgl. Löw 2001). Es begreift die empirische und symbolische Verortung dieser Theaterarbeit und deren Aus- und Umgestaltung als aktives Element der umfassenderen Produktion und Strukturierung des ländlichen Raums (vgl. Lefebvre 1974; Dünne/Günzel 2006; Schmid 2005).

Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in die Forschungsarbeit unter Bedingungen der Covid-19-Pandemie und fokussiert den ländlichen Raum als Konstitutionsbedingung der ATVs.¹ Unter dieser Prämisse werden a) die theoretischen Konzepte von Raum und Heimat, die in ihrer Korrelation der Untersuchung als theoretischer Bezugsrahmen dienen, b) die einzelnen Forschungsebenen und Verfahren, das methodische Vorgehen sowie die Referenzgrößen zur empirischen Raumanalyse und c) vorläufige Modellbeschreibungen der ländlichen Räume, in, an und mit denen die Theaterarbeit der ATVs stattfindet, vorgestellt.

1. Die raumtheoretische Fundierung und Konzipierung von Heimat

Ländliche Räume

Vom nicht enden wollenden Vorüberziehen grauer Straßenzüge und Gebäude in den Stadtlandschaften von Metropolregionen unterscheiden sich ländliche

1 Die Darstellung der raumgestaltenden und -verändernden Praxis der ATVs bleibt einer späteren Publikation vorbehalten.

Räume auf den ersten Blick deutlich. Man durchquert viele grüne und leere Passagen bearbeiteter und belassener Natur und vereinzelt zeigen sich kleine Ansiedlungen. Periphere/sehr periphere Räume scheinen sich so radikal von den urbanen Zentren zu unterscheiden, dass man versucht ist, sie als gegeneinander abgeschlossene Entitäten zu verstehen; was jedoch verhängnisvoll für die raumtheoretische Fundierung unseres Projekts wäre. Denn die Gegenüberstellung von Zentrum und Peripherie bestärkt die phantasmatische Vorstellung einheitlicher Ganzheit, die ländliche Räume angeblich auszeichnet (vgl. Heeg/Denzel 2011; Schroer 2006). Sie ließen sich dann als abgehängt, hinterwälderlich oder politisch reaktionär in toto rubrizieren. Was solchen Ansichten zu Grunde liegt sind veraltete Konzepte von Raum als Container und dem Kontinuum von Raum und Zeit.

Ohne Zweifel lassen sich Unterschiede von ländlichen und nicht ländlichen Räumen feststellen im Hinblick auf die Dichte der Besiedelung, den Anteil an landwirtschaftlicher Nutzfläche oder die sozioökonomische Lage etc. Aber diese statistischen Erhebungen und strukturellen Verknüpfungen können nur einen ersten, wichtigen Zugang zu unserem Gegenstand der Forschung eröffnen. Damit sich die notwendige Orientierung nicht zu einem abgeschlossenen Bild verfestigt, bedarf es einer anderen Vorstellung von Raum und Zeit: weg von der Annahme eines absoluten Raum-Zeit-Kontinuums hin zu einer relativistischen Perspektivierung von Raum und Zeit.

Letztere sieht Raum und Zeit nicht als vorgegebene Objekte und rahmende Anschauungsformen an, sondern als Objektivierungen menschlicher Praxis. Räume erhalten Form und Gestalt durch menschliche Interaktionen, sie sind Raumpräsentationen soziokultureller Praxis, somit prinzipiell ungeschlossen und doppelt verbunden. Zum einen in der räumlichen Horizontalen mit den menschlichen Interaktionen andernorts. Auch scheinbar abgelegene Landstriche können sich nicht der Globalisierung und deren Dynamiken entziehen: Prozesse der Entgrenzung, Deterritorialisierung, Fusionierung, Vernetzung, Überlagerung, Mobilisierung und Flexibilisierung von Räumen lassen auch die ländlichen Regionen nicht unberührt. Zum anderen in der zeitlichen Vertikale, in der raumgestaltende Interaktionen mit sozialen, arbeitsökonomischen und kulturellen Praktiken aus der Vergangenheit, mit Traditionen und historischen Altlasten, mit Ungleichzeitigkeiten der Produktionsweise, mit dem Nebeneinander moderner und vormoderner weltanschaulicher Orientierungen etc. verbunden sind. In die Gestaltung ländlicher Räume gehen Praktiken aus unterschiedlichen Zeiten ein, verschichten sich im offenen Raum und werden zu RaumZeit (vgl. Heeg/Denzel 2011; Heeg 2017).

Das Konzept der RaumZeit ist leitend für das Forschungsprojekt. In ihm lösen sich die gedachten linearen Konstruktionen von Raum und Zeit (Horizontale, Vertikale) auf zugunsten dynamisch-flexibler RaumZeit-Konstellationen. Diese je spezifischen Konstellationen gilt es nachzuzeichnen und die Möglichkeiten

ihrer Beeinflussung und Veränderung durch die kulturelle Praxis der ATVs auszuloten (vgl. Heeg 2018). Zu fragen wäre etwa, welche (De-)Industrialisierungs-, Kommunikations- und Migrationsbewegungen in den betreffenden Ortschaften zu verzeichnen sind, welche unterschiedlichen Zeitsegmente dort auffällig werden und welche Strategien des aktiven Umgangs mit Verflechtungen und Wiederholungen von Geschichte möglich sind, um ein weltoffenes Zusammenleben vor Ort zu ermöglichen.

Zur Konkretisierung und Differenzierung des RaumZeit-Modells hilft es, die fünf Raumqualitäten für Vergesellschaftungsprozesse heranzuziehen, die Georg Simmel (vgl. Simmel 1903/1995; Löw/Sturm 2005) benannt hat. Simmel unterscheidet in seiner *Soziologie des Raums* Ausschließlichkeit und Einzigartigkeit, Zerlegbarkeit durch Rahmung/Grenzziehung, Fixierung von Inhalten, sinnliche Nähe und Distanz sowie Bewegung/Ortsveränderung. Im Kontext von *HWB* lässt sich daraus eine phänomenologische Topographie ländlicher Räume entwerfen, die von diesen Orientierungspunkten ausgeht: 1. dem anschaulichen, historisch gewordenen, empirisch gegebenen und beschreibbaren besonderen Ort, der diesen Raum auszeichnet (der architektonische Raum und topographische Ort des Amateurtheaters, seine Proben- und Aufführungsmöglichkeiten), 2. die topographisch-soziale Strukturierung des kleinstädtischen oder dörflichen Raums, in dem sich der hervorgehobene Ort befindet, mit Ortskern, einzelnen Viertel und Funktionsräumen, 3. die Topographie von sozialen Funktions- und symbolischen Bedeutungsräumen/Repräsentationsräumen (Kirchen, Gemeindehäuser, Theater, Bibliotheken etc.) inklusive des besonderen Orts des Amateurtheaters, 4. die topographische Anordnung von Treffpunkten sozialer Kommunikation und Räumen sozialer Distanz, 5. die Räume des Umbaus und der Veränderung der kleinstädtischen und dörflichen Lebenswelt sowie die empirischen, virtuellen und symbolischen Räume des Transfers und der Kommunikation mit der Welt. Rekonstruiert man den ländlichen Raum der Amateurtheater entlang dieser Kriterien, erhält man eine Reihe von Abstufungen zwischen historisch-empirischer Verortung und lokalitätsüberschreitender Öffnung und Transformation des ländlichen Raums. Diese Abstufungen können als immanente Strukturierungen des RaumZeit-Modells aufgefasst werden.

Heimat

Mit dem Begriff der Heimat ist neben der Vorstellung einer regionalen Verortung in einem begrenzten Raum der Herkunft und Sozialisation oft auch das Phantasma einer traditionsorientierten, homogenen Gemeinschaft verbunden (vgl. Belschner 1995; Dietschy/Zeilinger/Zimmermann 2012; Eigler/Kugele 2012; Gebhard/Geisler/Schröter 2007). Auch wenn das Phantasma der Heimat durch die zunehmende Heterogenität ländlicher Gemeinschaften durch Migration und durch die Auflösung von Traditionen im Zuge der Globalisierung

faktisch widerlegt ist, hält es sich hartnäckig am Leben. Es gehört nach Lacan zu den Charakteristika des Phantasmas, dass es an Vehemenz gewinnt, je mehr ihm in der Realität der Boden entzogen wird und dass es Gefühle und Begehren durch Ein- und Ausgrenzung regelt. So ist das Phantasma der Heimat ein affektiv hochwirksamer symbolischer Raum, der den Zusammenhalt von Einheimischen stärkt und sich gegenüber der Welt abschottet (vgl. Lacan 1960–61/2008). Der symbolische Raum einer Heimatwelt (vgl. Heeg 2013), der phantasmatisch und real mit ländlichen Regionen verbunden ist und dessen mögliche Transformation in Richtung auf eine Öffnung zur Welt und dem Fremden hin, bilden den inhaltlichen Fokus der Untersuchung. Der Begriff Heimat soll dabei nicht mit einem Bann belegt werden. Aus der Perspektive soziokultureller Praxis verwenden wir die Bezeichnung *weltoffene Heimat* für ein historisch-reflektiertes Verhältnis zu Herkunft, Kindheit und zur näheren Lebenswelt, in dem sich das Gefühl und Wissen um die eigene Heimat-Geschichte mit der Offenheit für die Welt und das Fremde verbindet. Aus ihr heraus können Artikulationen des Unterschiedenen und Verschiedenen entspringen, die für die Stärkung und Ausgestaltung demokratischer Lebensformen unerlässlich sind.

Die reflektierte Beziehung zu Heimat bewirkt in Begleitung einer gebrochenen heimatlichen Identität, dass Heimat mit den Menschen *wandern* kann. Sie ist übertragbar auf unterschiedliche Orte, die zu Heimat-Welten werden können. Man kann deshalb von einem migrantischen Heimatbegriff sprechen, der mit der Konzipierung weltoffener, raumzeitlich strukturierter ländlicher Regionen korrespondiert. Er erlaubt a), dass Heimat nicht an einen vergangenen Zustand des ländlichen Raums und/oder dessen imaginäre Repräsentation fixiert bleibt, sondern mit dessen Entwicklung und Transformation sich ihrerseits verändert und wandelt und dass b) Heimat nicht länger ein Besitz der Einheimischen bleibt, sondern auch den Zugezogenen, Migrant*innen und Neuankömmlingen zugeschrieben werden kann. Dieses offene RaumZeit-Modell ländlicher Räume setzt Zeiten und Welten zueinander in Beziehung. Heimat dynamisiert sich dann im Austausch der eigenen Heimat-Geschichten mit den Heimat-Geschichten aus aller Welt, lässt sich als prozesshaft begreifen und erfordert ständig neue Heimataktualisierungen.

2. Grounded Theory und der multi-methodische Forschungsansatz

Für die konzeptionelle Umsetzung des RaumZeit-Modells wird der multi-methodische Forschungsansatz der Grounded Theory (vgl. Mey/Mruck 2011) bevorzugt. Ihr Primat des iterativen Forschungsprozesses korrespondiert mit den theoretischen Heuristiken eines migrantischen Heimatbegriffs und den Dynamiken eines historisch-reflektierten und weltoffenen RaumZeit-Gefüges.

Die Prozesse der Datenerhebung sind in fünf Schritten konzipiert, die in Verschränkungen und Überlappungen die Orientierungen der Topographie der Raumqualitäten aufgreifen. Ein erster Schritt ist die quantitative Erfassung spezifischer lokaler Rahmenbedingungen als sozio-ökonomische Einflussfaktoren auf Amateurtheaterarbeit. Erweitert durch historische Recherchen, Vor-Ort Besuche und formalen/informellen Austausch mit den ATVs mündet sie in vorläufige Beschreibungen der Orte als Grundlage für erste RaumZeit-Modelle, welche die topographisch-sozialen Strukturierungen und die Praktiken der Akteur*innen aufeinander beziehen.

Im Sinne der theoretischen Sensibilität bilden die Vorannahmen für die quantitativen Sozialraumanalysen die Basis für erste Annäherungen an die Topographien symbolischer Räume. Als dritter Schritt werden in narrativen Interviews (vgl. Küster 2009) die subjektiven Perspektiven der Akteur*innen fokussiert, mittels Diskursanalyse und der Hermeneutik der Erzählung dominante Heimataktualisierungen herausgearbeitet und mit den räumlichen Anordnungen und den historisch-gegenwärtigen Transformationsprozessen in Relation gebracht.

Die ästhetisch-soziale Praxis der ATVs als Arbeit an einer weltoffenen Heimat wird in der theaterwissenschaftlichen Beschreibung durch teilnehmende Beobachtung von Probenprozessen sowie exemplarischer Inszenierungs- und Ausführungsanalysen untersucht. Die schrittweise Erarbeitung der Topographien rekonstruiert die Herstellung ländlicher Sozialräume in und durch Amateurtheater und folgt dem Grundsatz des theorieoffenen Forschens als Kernelement der Grounded Theory.

Die im vierten Schritt erstellten Profile ländlicher Sozialräume (trans-)kultureller Bildung durch Theater bilden das Material, das in Gruppendiskussionen, Workshops und Werkstätten überarbeitet und als RaumZeit-Modell in Handlungsempfehlungen überführt wird.

HWB verpflichtet sich in einer Wendung der Perspektive, die Akteur*innen zu Wort kommen und die spezifischen Phänomene ihrer konkreten Lebenswelt sichtbar werden zu lassen; stets im Bewusstsein, dass es eine objektive wissenschaftliche Deskription nicht gibt, dass die eigene forschende Perspektive notwendig interpretativ, voreingenommen und diagnostisch ist.

Für die erste Erarbeitung zu überprüfender Modelle werden die Infrastrukturen der ländlichen Räume durch die Erfassung quantitativer Daten in den Blick genommen; zur Sicherung einer vergleichbaren und nachvollziehbaren Basis für die Erhebung der lokalen statistischen Rahmendaten dient der Thünen-Landatlas (landatlas.de 2021), ergänzt durch einen für die beteiligten Bühnen entwickelten Fragebogen.

Eine wesentliche Stärke des Landatlas ist, dass er in seiner Struktur des vom Thünen-Institut entwickelten Begriffs von Ländlichkeit und den Typisierungen in vier Kategorien folgt: 1. sehr ländlich und weniger gute sozioökonomische Lage, 2. eher ländlich und weniger gute sozioökonomische Lage, 3. sehr ländlich und

gute sozioökonomische Lage und 4. eher ländlich und gute sozioökonomische Lage (vgl. Küpper 2016, S. 4). Die Hauptkategorien des Landatlas sind Raumstruktur/Bevölkerung/Soziales/Wohnen/Versorgung/Erreichbarkeit/Wirtschaft und Arbeit/Öffentliche Finanzen/Landnutzung.

Die quantitativen Ergebnisse der Auswertung für die beteiligten Orte, ergänzt durch Online-Recherchen zu ortsspezifischen Aspekten, werden in erste Heuristiken zu den Orten überführt; erweitert durch einen standardisierten Fragebogen, der sich an dem von Götzky und Renz für ihre Studie zum *Amateurtheater in Niedersachsen* (vgl. Götzky/Renz 2014) orientiert. Begleitend zu den Recherchen quantitativer Daten erfolgen erste Vor-Ort Besuche bzw. einstündige Videokonferenzen. Diese Gespräche machen deutlich, dass die aufgrund quantitativer Daten entwickelten Raumvorstellungen in einem nächsten Schritt in Richtung qualitativer Daten durch narrative Interviews und dichte Beschreibungen überarbeitet werden müssen.

Die nachfolgenden sechs Ortsbeschreibungen skizzieren als Raummodelle durchweg differente Annäherungen an die spezifischen Raumkonstitutionen und die Platzierungen der Amateurtheater. Bewusst in Kauf genommene Leerstellen verweisen auf die Vorläufigkeit der Modelle. Die unterschiedliche Dichte der Beschreibung verdankt sich einerseits der Unterschiedlichkeit des Materials, andererseits der verschiedenen Akzentuierungen durch die Forscher*innen. Auf eine Angleichung der Beschreibung in den Modellskizzen wurde an dieser Stelle bewusst verzichtet, nicht zuletzt, um voreilige Fixierungen oder gar normative Zuschreibungen zu vermeiden und den Blick für die Raumbezüge zu öffnen.

3. Ortsbeschreibungen

Bautzen und das „BühneNvolk“

Die größte Gemeinde in *HWB* ist die in der Oberlausitz liegende Kreisstadt Bautzen. Hier leben fast 39.000 Menschen. „Was ist daran noch ländlich?“, mag man sich fragen. Dem Landatlas zufolge weist die Stadt auch keinen besonders hohen Grad an Ländlichkeit auf. Das mag daran liegen, dass die Stadt für die umliegende Region eine Art Zentrumsfunktion einnimmt. Diese Umgebung ist wiederum sehr ländlich geprägt und wenig dicht besiedelt. Dadurch ergibt sich für Bautzen als Kreisstadt ein sehr niedriges Bevölkerungspotenzial. Zudem erfährt Bautzen, wie fast alle ländlichen Räume Deutschlands, deutlich ausgeprägte demografische Veränderungen: Der Wegzug besonders jüngerer Menschen lässt auch hier die Bevölkerung schrumpfen und stark altern.

Die spezielle Stellung der Stadt innerhalb der Region lässt sich an der guten sozioökonomischen Lage des Landkreises ablesen. Diese ist zwar im Bundesvergleich stark unterdurchschnittlich – wie bei den meisten ländlichen Kreisen

Ostdeutschlands – im sächsischen Vergleich aber stark überdurchschnittlich. Daran haben Unternehmen mit Standort in Bautzen ihren Anteil, wie ein Briefzentrum der Deutschen Post und ein sehr erfolgreiches lokales Bauunternehmen. Am bekanntesten ist die dort ansässige Senffabrik, die die Stadt gern als Aushängeschild benutzt (vgl. bautzen.de 2021). Als Standort eines global agierenden Unternehmens lässt die Firma Bombardier Transportation vor Ort Straßenbahnen produzieren. Die Produktionsstätte existierte bereits zu Zeiten der DDR, die dort den Volkseigenen Betrieb (VEB) Waggonbau Bautzen unterhielt. Zu dieser Zeit war Bautzen eine prosperierende Stadt (vgl. bautzen.de 2021). Der Arbeiter- und Bauernstaat hat jedoch nicht nur positive Zeugnisse in der Stadt hinterlassen. Berüchtigt war die Haftanstalt Bautzen II des Ministeriums für Staatssicherheit, die dort 1945 in einem davor von den Nationalsozialisten ebenfalls als Gefängnis genutzten Gebäude eingerichtet wurde und Bautzen zum Synonym und Symbol der sozialistischen Gewaltherrschaft machte.

Dieser historische Diskurs scheint für das Selbstverständnis der Stadt nicht bestimmend, wenn auf die über tausendjährige Geschichte der Stadt verwiesen wird. Die Altstadt wurde erst in jüngster Zeit einer Erneuerung unterzogen (vgl. bautzen.de 2021). Seither erscheinen Bürgerhäuser, Türme und Kirchen aus unterschiedlichen Epochen makellos und machen die Innenstadt zu einer touristischen Attraktion. Bautzen verweist gerne auf seine Tradition als historisches Zentrum der sorbischen Minderheit in Deutschland. So ist die sorbische Sprache im Stadtbild allgegenwärtig. Viele Straßenschilder sind zweisprachig gestaltet, *Budyšin*, der sorbische Name für Bautzen, wird häufig offiziell angeführt und das städtische Theater trägt den Namen Deutsch-Sorbisches Volkstheater (vgl. bautzen.de 2021).

Die Stadt gelangt seit mehreren Jahren zu trauriger Bekanntheit. Seit 2015 ist der Landkreis als Schwerpunkt der rechtsextremen Szene bestätigt und fällt immer wieder mit Gewalttaten gegen Geflüchtete auf. Diese Umstände verweisen auf die Gefahr des Heimatbegriffs, wenn dieser von der politischen Rechten vereinnahmt wird.

Der ATV in Bautzen arbeitet unter der Leitung Micha Linkes und nennt sich *BühneNvolk*. Er ging 2015 aus seinem Vorgänger hervor und zählt 18 Mitglieder*innen, hauptsächlich Erwachsene, die zum großen Teil auch von weiter her für die Proben nach Bautzen fahren. Die Mitglieder des ATVs stemmen dabei jährlich etwa 30 Vorstellungen mit insgesamt etwa 1500 Besucher*innen. Das gelingt nur mit ausreichenden Proben – manchmal bis zu drei pro Woche – und den geeigneten Probenräumen, in die der ATV sich dauerhaft einmieten kann. Die Aufführungen finden an unterschiedlichen Orten statt, wie dem Burgtheater der Ortenburg, das zum Deutsch-Sorbischen Volkstheater gehört.

In einem Zoom-Gespräch mit Micha Linke ging es um die Covid-19-Pandemie und die damit zusammenhängenden Schwierigkeiten, die Kooperationen des ATVs, die vergangenen und anstehenden Produktionen, aber auch das Verhältnis zur Stadt und den dort vorherrschenden Problemen.

„Klar haben wir auch eine soziale Komponente.“, konnte Michael Linke die Frage nach der sozialen Aufgabe des Amateurtheaters für seinen ATV beantworten. Die Kunst stehe dabei für ihn und seine Arbeit mit den Amateuren aber im Vordergrund. Bevor er das *BühneNvolk* mitbegründete, hatte er eine professionelle Theaterkarriere hinter sich, arbeitete als Schauspielendozent und für das Deutsch-Sorbische Volkstheater. Die Lage in Bautzen sieht er durchaus kritisch und weiß sich mit seiner Arbeit in den Diskurs einzuschalten: Er spricht Amateurtheatern den Mut zu, sich auch an politische Stoffe zu wagen. Das sei auch viel einfacher als Komödien zu spielen.

Eilenburg und das Laientheater

Eilenburg ist eine Große Kreisstadt in Sachsen mit knapp 16.000 Einwohner*innen, die ca. 25 Kilometer nordöstlich von Leipzig liegt. Die Stadt, die sich selbst als „Das Beste an Leipzig“ (vgl. eilenburg.de 2021) betitelt, zeichnet sich durch das eher ländlich geprägte Nordsachsen aus und betont die unmittelbare Nähe zur Großstadt. Wie in vielen anderen ostdeutschen Städten ist nach dem Zusammenbruch der DDR die Einwohner*innenzahl seit 1990 in Eilenburg rückläufig. Geblieben sind vor allem ältere Menschen, während junge Erwachsene oftmals in andere (Groß)Städte zogen. Die Bedeutung der Nähe zu Leipzig wurde mit der 2013 gebauten S-Bahn-Linie verstärkt, da man von Eilenburg die Großstadt nun in unter einer halben Stunde erreichen kann.

Laut Landatlas ist der Landkreis Nordsachsen von vielen Merkmalen ländlicher Gebiete, wie einer überdurchschnittlich hohen Arbeitslosigkeit, hohem Wohnungsleerstand und niedrigen Baupreisen geprägt (vgl. karten.landatlas.de 2021). Eilenburg befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen empirisch-theoretisch definierter Ländlichkeit und erfahrener Nähe zur Großstadt Leipzig, die nicht nur das Image der Stadt, sondern auch das Selbstverständnis der dort lebenden Menschen maßgeblich mitzuprägen scheint.

In der Stadt und der Region bildet das *Laientheater Eilenburg e. V.* einen wichtigen und bedeutsamen kulturellen Faktor. Neben einer Vielzahl von Musik-, Tanz-, Karnevals-, Geschichts- und Sportvereinen ist das *Laientheater Eilenburg e. V.* der einzige ATV in Eilenburg. Seinen Schwerpunkt legt das *Laientheater* vor allem auf Kinder- und Jugendtheater, wobei in den letzten Jahren auch Projekte von und für Erwachsene realisiert wurden. Hervorgegangen ist das *Laientheater* 1961 aus dem Arbeitertheater des VEB Eilenburger Celluloid-Werk. Die Arbeitertheater der DDR waren immer an einzelne Betriebe angesiedelt und wurden von ihnen unterstützt und getragen. Im Jahr 2021 feiert der ATV sein 60-jähriges Bestehen und kann damit auf eine lange Spieltradition zurückblicken (vgl. laientheater-eilenburg.de 2021). Die Tradition der Weihnachtsmärchen, die bereits 1961 begann, wird bis heute fortgesetzt und ist von großer Bedeutung für den ATV. Das *Laientheater Eilenburg e. V.* ist Mitglied im *Landesverband*

Amateurtheater Sachsen e. V. (LATS) und im *Bund Deutscher Amateurtheater e. V. (BDAT)*. Der ATV hat über fünfzig Mitglieder, die aus Eilenburg und den umliegenden Dörfern kommen. In vier verschiedenen Spielgruppen mit knapp 30 aktiven Spieler*innen werden jedes Jahr acht Vorstellungen eines Weihnachtsmärchens erprobt und realisiert. Vorsitzende des ATVs ist Nadine Fritzsche, die zusammen mit Ilona Wend und Ilka Sylvester jährlich die Regie beim wichtigsten Projekt, dem Weihnachtsmärchen, ehrenamtlich führt. Im Jahr 2019 hat das *Laientheater* den sächsischen Jugendkunstpreis in der Kategorie Theater gewonnen (vgl. lkj-sachsen.de 2021). Das Weihnachtsmärchen, das jedes Jahr zwischen 2000 und 3000 Zuschauer*innen in das Bürgerhaus Eilenburg lockt, wird vor allem von Kindern und Jugendlichen gespielt. Die hohen Publikumszahlen beim Weihnachtsmärchen und die Tatsache, dass diese Stücke bereits Monate vorher von Schulklassen angefragt werden, zeigt die große Bedeutung des ATVs in der Stadt. Die Anzahl von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis 25 Jahre ist in Eilenburg laut Landatlas enorm gering (vgl. karten.landatlas.de 2021). Die Abwanderung von jungen Erwachsenen bemerkt auch das *Laientheater Eilenburg e. V.*, in dem vor allem Kinder bis 13 Jahre spielen. Der ATV hat sich daher das Motto gegeben: „Kinder spielen für Kinder“ (vgl. laintheater-eilenburg.de 2021).

Die Bereitschaft wie auch die Spiel- und Gestaltungsfreude der Vereinsmitglieder ist auffällig, kommt jedoch aufgrund der ehrenamtlichen Tätigkeit an ihre Grenzen. Da die einzelnen Projekte Weihnachtsmärchen und Theaterdinner jeweils mehrere Tage Urlaub für Auf- und Abbau sowie (Vormittags-) Spieltermine erfordern, sind die Rahmenbedingungen im Ehrenamt, gemessen am Engagement der Erwachsenen, (noch) nicht ideal.

Eisenhüttenstadt und die Theatergruppe „TheEi“

Eisenhüttenstadt. Wer denkt dabei an lockere Wohnbebauung, geringe Siedlungsdichte oder einen hohen Anteil an land- und forstwirtschaftlicher Fläche? Der Name klingt nach dem Schmelzen der Erze, Stahlindustrie und Urbanität.

Das 1950 als Eisenhüttenkombinat Ost errichtete Hüttenwerk dominiert auch heute den Ort. 1953 umbenannt in Stalinstadt erhält die *sozialistische Schlafstadt* 1961 den Namen Eisenhüttenstadt und wird in die ältere Ansiedlung Fürstenberg/Oder eingemeindet. Bis in die Gegenwart prägt die sozialistische Architektur das Stadtbild. Heute verschwindet die Stadt mit ihrer urbanen Siedlungsdichte verwaltungstechnisch im ländlichen Raum des Landkreises Oder-Spree (vgl. Wikipedia-Artikel: Eisenhüttenstadt 2021). Der Industriestandort Eisenhüttenstadt findet sich in der ordnungspolitisch prekären, eher ländlich/schlechten sozio-ökonomischen Lage (vgl. landatlas.de; Typologie 4), in Randlage zu großen Zentren.

Das Hüttenwerk und mit ihm der gesamte Ort ist den Effekten der Globalisierung ausgeliefert. Seit 1994 kommt es immer wieder zu größeren Entlassungswellen. 2006 übernimmt das weltweit größte, transnationale Stahl- und Bergbauunternehmen Arcelor Mittal das Werk. Aktuell steht eine weitere Entlassung von bis zu 500 Mitarbeiter*innen im Raum.

Lag die Zahl der Einwohner*innen 1953 bei 2.400, stieg sie bis 1988 auf 53.048, hat die Stadt heute noch 23.878 Einwohner*innen, deutlich mehr Sterbefälle als Geburten, kaum Zuzug. Der Anteil ausländischer Bevölkerung ist mit 3,9% äußerst gering und die Stadt verliert vor allem gut ausgebildete Jugendliche durch Wegzug. 9,3% der über 65-Jährigen erhalten Grundsicherung. Ihr Anteil an der Stadtbevölkerung liegt bei 32,8%. Es konstituiert sich ein Raum mit dem Rücken zur Grenze, die Topographie des marginalisierten Niemandslandes. Die sozialräumliche Problemlage zeigt sich auch im Wahlverhalten. Seit den Kommunalwahlen 2019 sind AfD und SPD die stärksten Fraktionen. Bei Landtagswahlen erhielt die AfD mit 30% das höchste Zweitstimmergebnis (vgl. eisenhuettenstadt.de).

Die kulturelle Rahmung Eisenhüttenstadts bilden etwa 30 Kulturvereine, darunter mit *TheEi* nur ein expliziter ATV. *TheEi* ist 1991 aus dem Arbeitertheater des Eisenhüttenkombinats (EKO) hervorgegangen und fußte bis 2012 auf dessen Traditionen. Der Tod des künstlerischen Leiters und Impresario markiert einen Bruch im Selbstverständnis des ATVs. Die Mitgliederzahl ging innerhalb von zehn Jahren auf derzeit noch acht Mitglieder im Alter von 25 bis 65 Jahren zurück. Geprobt wird zweimal pro Woche in einem Freizeitzentrum, das durch die Stadtverwaltung vermietet wird. Die Räumlichkeiten werden mit anderen Vereinen geteilt und kosten drei Euro pro Stunde. Aufführungsort (etwa dreimal im Jahr) ist die Kleine Bühne des *Friedrich-Wolf-Theaters*, und „dort wo wir gebucht werden, in Gaststätten, auf Bühnen zu Feierlichkeiten“ (Fragebogen 2020).

Das *Friedrich-Wolf-Theater* ist als kommunaler Gastspielbetrieb der zentrale Veranstaltungsort der Stadt. Als jährliche Eigenproduktionen stehen im Frühjahr die *TanzWoche*, als Veranstaltung aller ortsansässigen Tanzvereine, und seit 2001 in der Vorweihnachtszeit das kommerziell produzierte Familienmusical *Snowy, der Schneemann* auf dem Programm. Der ATV *TheEi* wird dagegen rein ehrenamtlich geführt.

Der erste Austausch mit Akteur*innen des *TheEi* macht deutlich: Aus einer Raumanalyse aufgrund von Online-Recherchen und rein quantitativer Zahlen kann die Lebenswelt und kulturelle Praxis in und durch Amateurtheater nicht ausreichend abgeleitet werden. Anstelle der so vermuteten Vulnerabilität in prekärer Lage erscheint im Gespräch Widerstandsfähigkeit/Beharrungskraft gegenüber den Disruptionen des Sozialraumes Eisenhüttenstadt. Das *TheEi* erfüllt gegenwärtig gültige Paradigmen kultureller Bildungsangebote. Der ATV agiert integrativ und stärkenorientiert. Er ist voraussetzungslos offen für alle Interessierten. Der künstlerische Anspruch ist nicht extrinsisch, sondern

orientiert sich intrinsisch an den Ressourcen der Akteur*innen. Bemerkenswert in der Betrachtung erscheinen drei raumzeitliche Orientierungen: In seiner künstlerischen Programmatik antwortet das *TheEi* auf den vormaligen Anspruch eines gesellschaftskritischen Theaters aktuell mit kurzen Komödien und Sketchen. Mit Gastspielen wie bei den *Brandenburger Amateurtheatertagen* oder im März 2020 im Rahmen der *30. Brandenburgischen Frauenwoche* in Fürstentum bewegt sich der ATV über das Lokale hinaus in regionale Netzwerke. Der kulturelle und soziale Raum Eisenhüttenstadt wird somit dynamisch aufgefasst und kann mit resilienten Konzepten bespielt werden. Diese Wendung der prekären Rahmenbedingungen in eine aktive Handlungsmacht symbolisiert die Ankündigung, dass 30 Jahre nach der Neugründung „im September 2021 irgendwann die Geburtstagsparty“ des *TheEi* stattfindet (Interview 2020).

Kirchmöser und das Theateratelier der Alten Fleischerei

Wie eine Halbinsel ragt Kirchmöser in die Havel-Seenplatte hinein, die sie von der Stadt Brandenburg an der Havel trennt. Die kreisfreie Stadt Brandenburg ist mit 72.420 Einwohner*innen (Stand 2019) die drittgrößte des Bundeslandes Brandenburg und erlebt in den letzten Jahren einen Bevölkerungszuwachs (vgl. stadt-brandenburg.de 2021). Obwohl Kirchmöser als Stadtteil von Brandenburg mit 3.816 Einwohner*innen gilt, erscheint der Ort durch die peninsulare Lage eher ländlich. Als traditionell wichtiger Standort der Deutschen Bahn, die zahlreiche Arbeitsplätze bietet, ist Kirchmöser infrastrukturell gut angebunden (vgl. zukunft-in-kirchmoeser.de 2021). Trotz, laut Landatlas, relativ guter sozioökonomischer Lage im ostdeutschen Vergleich (auf bundesweiter Ebene eher weniger gut), liegen die Arbeitslosenzahlen und die kommunalen Schulden in Brandenburg an der Havel relativ hoch. Mit 16,5 Millionen Euro aus dem Bundeseisenbahnvermögen wurde Kirchmöser bis 2016 umfassend saniert (vgl. Hähnig/Machowecz 2017). Trotzdem sinken die Bevölkerungszahlen des Stadtteils seit 2014 (vgl. stadt-brandenburg.de 2021).

Vor fünf Jahren zogen Christina Gumz und Clément Labail nach Kirchmöser. Beide studierten Schauspiel in Frankreich und gründeten 2005 das freie professionelle Duo *Au fil des nuages* (vgl. au-fil-des-nuages.net 2021). Auch im Amateurtheaterbereich sammelten beide zahlreiche Erfahrungen. In Kirchmöser wohnen sie in der *Alten Fleischerei*, die gleichzeitig Arbeits-, Ausstellungs-, Probenraum und Sitz des deutsch-französischen Vereins für Kunst und Kultur *Ein Wort pour un autre e. V.* ist, den sie 2013 unter anderem mit der Förderung des Deutsch-Französischen Jugendwerks und der Stadt Brandenburg ins Leben gerufen haben. Sie sind hauptberuflich künstlerisch tätig, leiten den ATV ehrenamtlich und bieten eine Fülle soziokultureller Aktivitäten an: gemeinsames Kochen, Ausstellungen, 2018 und 2019 das Festival *Kirchmöser Ufermomente*, seit 2019 das *Theateratelier* und Kino im ehemaligen *Schlachtehaus* und seit 2020 ein Filmprojekt.

Clément Labail erzählt, dass die *Alte Fleischerei* in der DDR ein lebhafter öffentlicher Platz mit Fleischerei, Tabakgeschäft und Friseur war. Nach 1990 konnten die Geschäfte wirtschaftlich nicht überleben. Mit dem vielfältigen Angebot des ATVs soll die ehemals betriebsame Atmosphäre des Hofes neu belebt werden. „Wir versuchen, eine Brücke zwischen den Menschen zu sein“, sagt Clément Labail (Interview 2020). Eine Brücke zwischen den Menschen und Sprachen: Im Jahr 2018 veranstalteten sie mit Schüler*innen eine Erich-Maria-Remarque-Lesung und sangen gemeinsam auf Deutsch und Französisch *Sag mir, wo die Blumen sind* von Marlene Dietrich in der alten Pulverfabrik Kirchmöser, in der im Ersten Weltkrieg Munition hergestellt wurde, als tiefe Schützengräben zwischen Deutschland und Frankreich lagen.

Beim Festival *Kirchmöser Ufermomente* werden verschiedene Orte in Kirchmöser mit Lesungen, Konzerten, Ausstellungen und Theateraufführungen belebt, die zum Raum kultureller Austauschfahrten werden, für Menschen aus Kirchmöser (ca. 50 %), der näheren (40 %, Brandenburg an der Havel u. a., Nachbarorte) und fernerer Umgebung (10 %, Berlin).

Mit Beginn 2019 suchten Christina Gumz und Clément Labail per Annonce nach Mitspieler*innen für das *Theateratelier der Alten Fleischerei*. Damit ist das Kirchmöser Amateurtheater das Jüngste in *HWB*. 2019 zählte die Gruppe generationsübergreifend 26 Mitglieder, vorwiegend aus Kirchmöser, einzelne aus der näheren Umgebung. Die beiden Leiter*innen lehren Sprachen über Theaterübungen für jedes Alter und Sprachlevel. Zu den *Kirchmöser Ufermomenten* 2019 kamen ca. 150 Besucher*innen, um die Theaterarbeit *Volksfroschlandtyrannei* (mit einer Besetzung von 18 Mitgliedern) zu sehen. Pro Jahr sollen mindestens zwei Vorstellungen stattfinden.

Seit Januar 2020 ist das *Theateratelier* auch Mitglied im *BDAT*. Trotz Pandemie besteht guter Kontakt zu den Spieler*innen und die Unternehmungslust kennt keine Grenzen: Im November 2020 fand ein digitaler trinationaler Austausch des *Theaterateliers* mit zwei Amateurtheatern aus Amnéville und aus der Nähe von Bergamo statt.

Das *Theateratelier der Alten Fleischerei* steht noch am Anfang, die ersten Schritte werden von Mitspieler*innen und Zuschauer*innen gut angenommen. Christina Gumz' und Clément Labails unerschöpfliches facettenreiches Engagement im und mit dem Verein *Ein Wort pour un autre e. V.*, der schon jetzt über den Ort hinauswirkt, deutet in eine vielversprechende Zukunft für das noch junge Amateurtheater in Kirchmöser.

Landin und das Schlosstheater Landin

Das Dorf Landin besteht aus Hohenlandin und Niederlandin. Es gehört zur Gemeinde Mark Landin, wird vom Amt Oder-Welse mit Sitz in Pinnow verwaltet und liegt im Landkreis Uckermark. Das Dorf hat eine Einwohner*innenzahl von

533 (vgl. landinitiative.de 2021), die Gemeinde zählt 1.054 Einwohner*innen (vgl. uckermark-region.de 2021). Die räumliche Struktur Landins weist einen hohen Grad an Ländlichkeit auf; das Potenzial zur Interaktion mit anderen Einwohner*innen ist laut Landatlas niedrig. Die Bevölkerungsentwicklung sowie der Weg- und Zuzug der Gemeinde zeigen ebenfalls eine negative Tendenz.

Um ein Bild der kulturellen Akteur*innen des Dorfes zu zeichnen kann der *Dorfverein Landin e. V.*, unter dem sich verschiedene kulturelle Einrichtungen zusammenfinden, als erstes Beispiel genannt werden. Darunter das *Schlosstheater Landin*, ein Chor, sowie die Arbeitsgruppe *Landinitiative*, die sich 2016 innerhalb des Dorfvereins gründete, um die Dorfentwicklung Landins zu fördern (vgl. landinitiative.de 2021).

Zudem gibt es einen Angelsportverein, einen Amateur Eishockey Club sowie eine Freiwillige Feuerwehr.

Roy Blacha und Stefanie Schreiber sind im Jahr 2015 nach Landin gezogen. In Bezugnahme zur Schlossruine im Dorf, die als Kulisse für Veranstaltungen genutzt wird, haben sie das *Schlosstheater Landin* im November 2017 als Kindertheatergruppe gegründet. Laut Roy Blacha gab es zuvor keine wirkliche Kulturszene. Die beiden leiten das Theater auf ehrenamtlicher Basis in der Geschäftsführung und künstlerischen Leitung. Zurzeit sind zehn Kinder bis 13 Jahre in der Gruppe aktiv. Es ist die einzige Theatergruppe des Dorfes und die Leitenden arbeiten intensiv an der Vernetzung und Zusammenarbeit mit anderen Kulturinstitutionen in der Umgebung. Dazu gehören die *Bürgerbühne Schwedt* und die Pinnower *Theatergruppe Senfkorn*. Der ATV ist Mitglied im Brandenburgischen Amateurtheaterverband und im *BDAT*. 2020 fanden zum ersten Mal die *Landiner Landkulturtag*e statt, wozu unterschiedliche Gruppen eingeladen waren. Im Gespräch ergänzte Roy Blacha die Vernetzung und Kooperation mit dem *Teatr Gryfino*, das ungefähr 50 Kilometer von Landin entfernt im benachbarten Polen liegt. Er berichtete von gemeinsamen Workshops und dass die Zusammenarbeit stetig wächst. Die *Landinder Landkulturtag*e im Mai 2021 sollen, sofern es die Covid-19-Pandemie zulässt, mit größerem Programm und hoffentlich mit den Gästen aus Polen stattfinden. Durch die Vernetzungsarbeit, die von den Leitenden des *Landinder Schlosstheaters* angeregt und aufgebaut wird, bringen sie andere Regionen, Menschen und Themen in ihr Theater und das Dorf.

Der ATV studiert ein Stück ein, das sie in der Regel einmal die Woche in der alten Kirche proben; kurz vor den Aufführungen werden auch mehr Proben angesetzt. Das Publikum besteht vor allem aus der Dorfbevölkerung in unmittelbarer Nähe, wie den Eltern und Verwandten der Kinder. Ortsspezifische Inszenierungen sind signifikant für den ATV. So erzählt Roy Blacha, dass sie sich mit Thematiken beschäftigen, die in ihrer Umgebung präsent sind und durch ihre räumliche Nähe alle beschäftigen, wie die Beziehung zwischen Hohen- und Niederlandin. In dem Stück ging es um die verfeindete Beziehung der beiden Dörfer, die in der DDR zwangsvereinigt wurden. Roy Blacha beschreibt die

Hohenlandiner*innen als mehrheitlich Zugezogene aus der Stadt, wozu er sich auch selbst zählt, während die Niederlandiner*innen eher als die Eingeborenen des Dorfes gelten. In der Inszenierung stellen zwei Mädchenbanden die beiden Dörfer dar, die sich bis aufs Äußerste gegenseitig Streiche spielen und Fallen stellen und sich schließlich versöhnen – woraufhin sie die Schlossgang gründen.

Roy Blacha erzählt, dass das Bewusstsein für die Bedeutung und Wichtigkeit des ATVs in puncto Partizipation und Integration innerhalb des Dorfes noch nicht groß ist. Daran anschließend sagt er, dass es ihnen gelungen ist zeitweise Kinder aus sozial-schwachen und bildungsfernen Elternhäusern für Kultur und Theater zu begeistern. Die Theatergruppe ist für die Kinder auch ein sozialer Treffpunkt.

Stollberg und die „SPIELFREUnDE“

Stollberg ist eine Kleinstadt im Erzgebirge in Sachsen mit rund 11.500 Einwohner*innen und bezeichnet sich als eine „lebenswerte, soziale und tolerante“ Kleinstadt, „in der es sich einfach gut leben lässt“. Durch die Autobahnanschlussstelle zur A72 ist Stollberg gut erreichbar und gilt als „Tor zum Erzgebirge“ (stollberg-erzgebirge.de 2021). Die Kleinstadt liegt am Nordrand des Erzgebirges etwa 20 Kilometer südwestlich von Chemnitz. Die gute Anbindung an die Autobahn zur nächstgrößeren Stadt hat für viele Faktoren der Stadt Stollberg nachhaltige Auswirkungen.

Ein bedeutender historischer Ort in Stollberg ist das Schloss Hoheneck, die als Stalburc 1704 erstmalig erwähnte Namensgeberin der Stadt. Mit dem Wiederaufbau und der Nutzung als Zuchthaus beginnt 1862 die Geschichte des Ortes als Gefängnis. Zu DDR-Zeiten wurden politisch gefangene Frauen in Hoheneck inhaftiert, seit der Wende bis zur Schließung 2001 befand sich hier eine Justizvollzugsanstalt. Heute wird das *Areal Stalburc/Hoheneck* als Bildungs-, Kultur- und *Gedenkstätte Frauenzuchthaus Hoheneck* genutzt (vgl. areal-hoheneck.de 2021).

Laut Landatlas gehört Stollberg in seiner Raumstruktur zur Typologie 4 und wird als eher ländlich in weniger guter sozio-ökonomischer Lage beschrieben. (Die vorliegenden Daten beziehen sich meist auf den gesamten Erzgebirgskreis. Insofern ist später gegebenenfalls ein Abgleich mit den Daten nötig, die rein auf Stollberg bezogen sind.) Stollberg verfügt über ein sehr gutes Bevölkerungspotenzial, was an der Nähe zu Chemnitz und der raschen Anbindung an die Autobahn liegen dürfte. Durch den hohen Zuzug weist die Stadt ein positives Bevölkerungssaldo auf, obwohl mehr Menschen sterben als geboren werden. Das gute Bevölkerungspotenzial und der Zuwachs an Bevölkerung insgesamt scheinen auf den ersten Blick auf eine gute ökonomische Perspektive hinzuweisen (vgl. karten.landatlas.de 2021). Die Zahlen zur Einkommensstruktur bestätigen diesen Eindruck jedoch nicht. So liegt das Durchschnittseinkommen bei 2.191 Euro (und damit deutlich unter dem in Eilenburg bzw. Eisenhüttenstadt).

Die Kleinstadt Stollberg wirbt mit dem Slogan „Technologie trifft Lebensqualität“ für eine Stadt, die mit fünf Ortsteilen „auf den vier Säulen ‚Arbeit – Bildung – Wohnen – Leben‘“ steht (stollberg-erzgebirge.de 2021). Auffällig ist jedoch, dass das Bruttoinlandsprodukt als Indikator für das Wirtschaftswachstum besonders niedrig ist, obwohl die Arbeitslosenzahlen (2014 5,4 %) ihrerseits vergleichsweise niedrig sind und perspektivisch sinken. Die Region ist geprägt von verarbeitendem Gewerbe mit einem durchschnittlichen Anteil wissensintensiver Industrie und einem eher geringen Anteil an hochqualifizierten Jobs. Das verfügbare Arbeitsangebot ist laut Landatlas knapp unterdurchschnittlich (vgl. karten.landatlas.de 2021).

Stollberg scheint eine engagierte Stadt zu sein, in der die Bildung der jüngeren Generationen und Lebensqualität eine große Rolle spielen. Der *Bürgergarten*, der *Kultur-Bahnhof* und viele andere Initiativen stehen für ein breites kulturelles Angebot. Die Vereinsstruktur von sportlichen Aktivitäten bis hin zu ATVs ist breit aufgestellt (vgl. stollberg-erzgebirge.de 2021). Auch der ATV *SPIELFREUnDE e. V. Stollberg* ist ein Teil dieses breitenkulturellen Angebots in Stollberg. Neben den *SPIELFREUnDen* gibt es in der Kleinstadt noch drei weitere aktive ATVs: *THEA(L)TERNATIVE e. V. Stollberg* (Erwachsenengruppe), Jugendensemble *LIMITED EDITION Stollberg* und das Kinder- und Jugendtheater *BURATTINO Stollberg*.

Die *SPIELFREUnDE* existieren unter der Leitung von Michael Arnold (Vorstandsvorsitzender) seit 2018. Innerhalb des jungen ATVs gibt es drei verschiedene Gruppen für Kinder und Jugendliche mit insgesamt 25 aktiven Mitgliedern, von denen die meisten Kinder bis 13 Jahre alt sind. Der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in Stollberg ist mit 1,9 % sehr gering (vgl. karten.landatlas.de 2021) und es gibt auch keine Spieler*innen mit Migrationshintergrund. Über Schulangebote gab es immer wieder Versuche, Kinder mit Migrationshintergrund in das Ensemble einzubinden. Der ATV teilt sich die Probenräume im *Sport- und Kulturzentrum Mitteldorf* mit anderen Kultur- und Sportvereinen der Stadt. Das Ensemble probt einmal pro Woche 90 Minuten an unterschiedlichen Orten und entwickelt durchschnittlich drei Inszenierungen pro Jahr, die in ca. 15 Vorstellungen aufgeführt werden. Die *SPIELFREUnDE* erarbeiten auch partizipative Stückentwicklungen und Stückbearbeitungen zu aktuellen Thematiken der Gegenwart. Die Inszenierungen werden von den Bewohner*innen der Stadt Stollberg und dem Landkreis Erzgebirge gut angenommen. Innerhalb eines Jahres besuchen insgesamt etwa 1.200 Besucher*innen die Vorstellungen des ATVs.

Die Geschäftsführung erfolgt ebenso wie die künstlerische Leitung rein ehrenamtlich. Der ATV ist Mitglied im *Landesverband Amateurtheater Sachsen e. V. (LATS)* und dem *BDAT*. Insgesamt hat er eine gut ausgebaute Netzwerkstruktur mit anderen Vereinen in Sachsen, Deutschland und in anderen Ländern. (vgl. Fragebogen 2020).

In der Satzung sind die Förderung von Kunst, Bildung und Kultur und insbesondere die Vermittlung sozialer und theaterpädagogischer Kompetenzen als Ziele festgeschrieben (vgl. spielfreunde-erz.jimdofree.com 2021). Der ATV *SPIELFREUnDE e.V. Stollberg* leistet in Stollberg und Umgebung wichtige kulturelle sowie pädagogische Arbeit. Es ist hervorzuheben, dass die gesamte Vereinsarbeit auf ehrenamtlichem Engagement der Mitglieder des ATVs beruht. Es werden kulturelle Räume des Austausches und der Begegnung geschaffen. Die pädagogische wie auch soziale Vermittlung und Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit ihrer eigenen Lebenswelt über theatrales Spiel steht im Mittelpunkt.

Fazit

1. Der Grad an Ländlichkeit und die sozioökonomische Lage sind wichtige Faktoren, die Einfluss auf die Förderung und Ausgestaltung kultureller Bildung im Medium von Amateurtheaterarbeit in ländlichen Räumen nehmen, aber nicht zwingend korrelativ gekoppelt. Zwar können (für Ostdeutschland vergleichsweise) gute sozioökonomische Daten mit elaborierter kultureller Theaterpraxis in positiven Zusammenhang gebracht werden (Bautzen, Kirchmöser), es lassen sich aber auch rege kulturelle Initiativen und resiliente Amateurtheaterarbeit bei schlechten Parametern in Bezug auf die ländliche und sozioökonomische Verfassung beobachten (Landin, Eisenhüttenstadt).
2. Auffallend ist der Zusammenhang von translokaler Verflechtung mit dem Auf- und Ausbau kultureller Bildungseinrichtungen vor Ort. In Landin und Kirchmöser haben professionelle Theatermacher*innen von außerhalb kommend in kurzer Zeit nicht nur Amateurtheatergruppen aufgebaut, sondern auch übergreifende transmediale Einrichtungen kultureller Bildung geschaffen und diese über Festivals und andere eingeführte Veranstaltungen sofort wieder überregional und transnational verknüpft.
3. Eine wichtige Rolle für die Gestaltung der Amateurtheaterarbeit spielt die Stellung zu Geschichte und Tradition. Das zeigt sich vor allem an den ATVs, die aus den Arbeitertheatergruppen der DDR hervorgegangen sind. Hier nehmen die Fortsetzung dieser Theaterarbeit oder der angestrebte oder notgedrungene Bruch mit dieser Tradition Einfluss auf die Auswahl der Genres, Theaterformen und kulturellen Zielsetzungen (Eilenburg, Eisenhüttenstadt). Auch die Berufung auf die zu DDR-Zeiten erlernte Regiepraxis und Ausbildung von Schauspieler*innen (Bautzen) spielt eine Rolle für die spezifische Ausgestaltung der Amateurtheaterarbeit ebenso wie die reflektierte Einbeziehung der Geschichte des Orts in die Theaterprojekte (Kirchmöser).
4. Von Bedeutung für die Förderung kultureller Bildung in ländlichen Räumen scheint schließlich das soziokulturelle und historisch-politische

Selbstverständnis der Städte und Gemeinden zu sein. Auch hierfür ist der Umgang mit der jüngeren und jüngsten Vergangenheit ein wichtiger Indikator. Orte wie Bautzen und Stollberg/Erzgebirge waren berüchtigte Zentren von staatlicher Willkür und Gewalt in der DDR. Eisenhüttenstadt (1953–1961 StalinStadt) war eine städtische Neugründung um ein Eisenhüttenkombinat, das nach der Wende und Übernahme durch den weltgrößten Stahlkonzern mit Massenentlassungen und Abwanderung an den Rand der Existenz gebracht wurde. Eilenburg, das in den letzten Tagen des Zweiten Weltkriegs zur Festung erklärt wurde, war nach dem Krieg fast vollständig zerstört.

Zu vermuten ist: Die Ausblendung der schwarzen Flecken der Vergangenheit in der Selbstdarstellung der Städte und Gemeinden in der Erinnerung und im Selbstbewusstsein ihrer Bürger*innen schwächt das Profil dieser Orte und macht sie auf eigentümliche Weise gesichtslos und ungreifbar (Eilenburg, Eisenhüttenstadt). Die Leerstellen, die sich hierbei auftun, dürften attraktive Anlaufstellen für rechtsradikale Bewegungen sein. Umgekehrt kann die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit zu kulturellen Kristallisationspunkten (Gedenkstätten, Kulturzentren, Theatern) führen, die das historisch-politische und soziokulturelle Selbstverständnis der Orte und ihrer Bürger*innen stärken.

Unter nochmaliger Betonung der Vorläufigkeit dieser verallgemeinerten Aussagen können die Ortsbeschreibungen sowohl als deren Bestätigung wie auch als Aufforderung zur weiteren Differenzierung, Korrektur und Überschreitung gelesen werden.

Literatur

- Belschner, Wilfried (Hrsg.) (1995): Wem gehört die Heimat? Beiträge der politischen Psychologie zu einem umstrittenen Phänomen. Opladen: Leske + Budrich.
- Dietschy, Beat/Zeilinger, Doris/Zimmermann/Rainer E. (Hrsg.) (2012): Bloch-Wörterbuch. Leitbegriffe der Philosophie Ernst Blochs. Berlin: De Gruyter.
- Eigler, Friederike/Kugele, Jens (Hrsg.) (2012): Heimat. At the intersection of memory and space. Berlin: De Gruyter.
- Gebhard, Gunther/Geisler, Oliver/Schröter, Steffen (Hrsg.) (2007): Heimat. Konturen und Konjunkturen eines umstrittenen Konzepts. Bielefeld: transcript.
- Götzky, Doreen/Renz, Thomas: Amateurtheater in Niedersachsen. Eine Studie zu Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen von Amateurtheatern. Hildesheim 2014. www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus-2262 (Abfrage: 30.03.2021).
- Hähni, Anke/Machowecz, Martin (2017): Frank-Walter Steinmeier: Er hat einen ganzen Stadtteil erblühen lassen. In: Die Zeit. 16. März 2017. Abfrage: 30.03.2021).
- Heeg, Günther/Denzel, Markus A. (Hrsg.) (2011): Globalizing Areas. Kulturelle Flexionen und die Herausforderung der Geisteswissenschaften. Stuttgart: Steiner.
- Heeg, Günther (2013): Die Auflösung des Stadttheaters. Die Zukunft des Stadttheaters liegt in einer transkulturellen Theaterlandschaft. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater entwickeln und planen. Kultur-politische Konzeptionen zur Reform der Darstellenden Künste. Bielefeld: transcript, S. 229–242.
- Heeg, Günther (2017): Das transkulturelle Theater. Berlin: Theater der Zeit.

- Heeg, Günther (2018): Gemeinsame Räume entdecken. Kooperation. In: Jahrbuch Internationales Theaterinstitut Zentrum Bundesrepublik Deutschland 6. Berlin 2018, S. 11–17.
- Heeg, Günther/Baisch, Claudius/Hensel, Andrea/Krämer, Caroline/Reiser, Sophia-Charlotte/Schmidt, Henrike/Schnell, Stephan/Wölfl, Helena (2020): Fremde spielen. Materialien zur Geschichte von Amateurtheater. Uckerland: Schibri.
- Küpper, Patrick (2016): Abgrenzung und Typisierung ländlicher Räume. Thünen Working Paper 68.
- Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Wiesbaden: Springer VS.
- Lacan, Jacques (1960–61/2008): Die Übertragung. Das Seminar. Buch VIII. Wien: Passagen.
- Lefebvre, Henri (1974): La Production de l'Espace, in: L'Homme et la société 1974, H. 31–32 pp. 15–32.
- Lefebvre, Henri (1974/2006): Die Produktion des Raums. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 330–342.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina/Sturm, Gabriele (2005): Raumsoziologie. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–48. www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-59649-2 (Abfrage: 30.03.2021).
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, Christian (2005): Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes. Stuttgart: Steiner.
- Schroer, Markus (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Simmel, Georg (1903/1995): Soziologie des Raumes. In: Kramme, Rüdiger/Rammstedt, Angela/Rammstedt, Otthein (Hrsg.): Georg Simmel. Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908. Bd. I. Gesamtausgabe Bd. 7. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 132–138.
- Wikipedia-Artikel: Eisenhüttenstadt. de.wikipedia.org/wiki/Eisenh%C3%BCttenstadt (Abfrage: 30.03.2021).
- Wikipedia-Artikel: Mark Landin. de.wikipedia.org/wiki/Mark_Landin (Abfrage: 30.03.2021).

Kulturelle Bildung und regionale Identität im Kontext von Transformationsprozessen. Theoretisch-konzeptionelle Zugänge, nebst einem Ausblick ins empirische Feld

Stephan Beetz und Ulf Jacob

„Die Kunst besaß also, [...], eine Eigenschaft, mit der sie den sozialen, ökonomischen und politischen Prozessen, die unser Leben bestimmten, überlegen war, sie befand sich oft auf der Schwelle, von der aus das gesellschaftliche Sein verändert wurde, [...].“
(Weiss 1988, S. 78)

„Daß sie sich nicht mehr wie ein von falschen Vorstellungen und Wörtern besetztes Land vorkam.“ (Wolf 1991, S. 137)

Im Fokus unseres Forschungsvorhabens¹ stehen kulturelle Bildungsprojekte aus den Bereichen Soziokultur, Volkshochschule und Kunstvereine/Galerien in den ländlichen Räumen Sachsens. Dem liegt ein offenes Verständnis kultureller Bildung zu Grunde, das intendierte pädagogische Angebote im Rahmen spezieller Institutionen ebenso einbezieht wie das informelle Geschehen in weniger programmatischen Kontexten kulturellen Engagements. Kunst in ihren sozialen Relationen ist dabei als produktives und rezeptives Medium kultureller Bildungsarbeit von besonderer Relevanz. Auf den Ebenen von Gemeinwesen und Region interessiert uns, wie in den ausgewählten Projekten mittels unterschiedlicher künstlerisch-ästhetischer Zugänge auch die Erfahrungen gesellschaftlicher Transformation thematisiert, ausgedrückt und kollektiv bearbeitet werden können. Das betrifft das Gefühl des Abgehängt-Seins, soziale und ökonomische Brüche oder die zwischen Chance und Verlust oszillierende Ambivalenz von ökonomischen, technischen, infrastrukturellen und kulturellen Modernisierungen, aber auch die Möglichkeit, diese Entwicklungen selbstbestimmt mitzugestalten. Sozialen Wandel begreifen wir als „soziokulturellen Transformationsprozess“, der durch Diskurse vermittelt wird, in die wiederum „Identitätspolitiken und lebensstilbezogene Kämpfe um Anerkennung“ (Keller 2011, S. 279) einfließen. Ziel

1 Der Titel des an der Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit, angesiedelten Projektes lautet „Kulturelle Bildung und ländliche Entwicklung, Teilprojekt I: Der Beitrag kultureller Bildung für gesellschaftliche Umbrüche und regionale Identitäten in ländlichen Gesellschaften“.

des Artikels ist es, Fragen der theoretischen Rahmung und der methodischen Herangehensweise unserer Untersuchung zu klären, sowie einen Ausblick ins empirische Feld zu gewähren.

1. Allgemeine Perspektive: Transformation, regionale Identität und kulturelle Bildung

Die Welt verändert sich, auch auf dem Land. Schon längst sind die „Dörfer in Bewegung“ (Beetz 2003) geraten, hat der soziale Wandel auch die ländlichen Gefilde ergriffen – mal mehr, mal weniger offenkundig. Manche Interpret*innen, wie der Architekt Rem Koolhaas mit seinem Projekt „Countryside, The Future“, sehen hier in globaler Perspektive bereits die eigentlichen Arenen der Transformation: „Nicht mehr die Städte und metropolitanen Zentren“, so resümiert Berthold Vogel den darin zu Tage tretenden Paradigmenwechsel, „sind die Treiber der wirtschaftlichen, technologischen oder kulturellen Veränderungen, mithin die Schaufenster der Zukunft. Es ist das Land, die Provinz, die Fläche mit Dörfern und Kleinstädten, die diese Rolle mittlerweile übernommen haben. [...] Überall auf der Welt, auf allen Kontinenten, [...] erleben wir den tiefsten Wandel und die radikalsten Veränderungen unserer Gesellschaften auf dem Land.“ Aus dieser Warte angeschaut, sind die ländlichen Räume „anderes und weit mehr [...] als nur urbanes Hinterland, nämlich Experimentierfeld und Anwendungslabor. In der Fläche und für die Fläche werden die sozialen und technischen Architekturen der Zukunft entworfen: die Windräder und Solarparks, die großflächigen Logistik- und Serverzentren, die Giga-Factories für die Mobilität von morgen. Auch die in stark alternden Gesellschaften fälligen neuen Wohn- und Lebensformen werden jenseits der Zentren geplant und gebaut – faktisch auch schon praktiziert“ (Vogel 2020, S. 3). Soweit, so hoffnungsvoll.

Doch abgesehen davon, dass es auch andere, auf Abkopplung, Rückständigkeit oder heimeliges Idyll gestimmte Realitäten und Imaginationen des Ländlichen gibt, ist die Tatsache, Schauplatz des forcierten Strukturwandels zu sein, eine zweiseitige Angelegenheit: Chancen und Möglichkeiten, etwa im Hinblick auf neue Lebensformen, Arbeitsplätze, Wohlstandszuwachs und Statusgewinn, stehen Modernisierungsrisiken, Übergangskrisen sowie Einbußen an überkommenen natürlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen und Gewissheiten gegenüber, dem Aufstieg und Höhenflug der einen, die Deprivation und Depression der anderen. Umbruch kann eben auch Zusammenbruch, Ohnmacht und Entwertung bedeuten. Das betrifft nicht zuletzt den Bereich der individuellen und kollektiven Generierung von Handlungssinn. Altbewährte Selbst- und Gemeinschaftskonzepte geraten unter Druck, vertraute raum-zeitliche Bezüge verflüchtigen sich, lokale und regionale Identitäten werden herausgefordert – sei es als Regionalbewusstsein (vgl. Blotevogel/Heinritz/Popp 1986 und 1989) von

Individuen, Gruppen und Teilgesellschaften, die sich mit einer Region identifizieren, sei es als Image, das einer Region aus der Binnensicht und/oder von außen her als Identität zugeschrieben wird (vgl. u. a. Lindstaedt 2006). Wer bin ich, wer sind wir in diesem sich wandelnden ländlichen Umfeld? Wie spiegelt sich seine brüchig gewordene Eigenart in mir und in uns wider? Auf welche Weise wird ihm eine lokale oder regionale Gestalt gegeben? Und wie wirkt dieses in Alltag, Medien, Kunst und politisch-ökonomischen Verwertungszusammenhängen geformte und kommunizierte Bild des Regionalen auf mich, uns und die anderen zurück? Lässt sich Halt, Orientierung und Heimat darin finden, oder bleibt am Ende nichts als Fremdheit?

Genau hier setzen auch die Fragen unseres Forschungsvorhabens ein. Stiften die kulturelle Bildungspraxis Orte, Medien, Techniken und akteuriale Zusammenschlüsse, die geeignet sind, die Erfahrungen der Transformation auf dem Land und der damit verknüpften prekären Selbst- und Weltbilder aufzufangen, abzubilden und gestalterisch zu bewältigen? Und thematisiert sie im Zuge dessen auch lokale und regionale Identifikationen?

2. Theoretische Vorannahmen: Narration, Aneignung und Gemeinwesen

Vor diesem allgemeinen Fragehorizont sollen nachfolgend einige Theoreme und Begrifflichkeiten als Vorannahmen unserer Untersuchung entfaltet werden. Damit wird jedoch kein starres Schema für die Feldforschung und Interpretation vorgegeben, das es nur noch abzuarbeiten gilt, und auch keine in sich schlüssige „Meta-Theorie“ formuliert, sondern lediglich eine spezifische Form der Aufmerksamkeit im Dialog mit den zu untersuchenden Bildungsprojekten begründet, der, so unsere Hoffnung, zur Qualifizierung und Validierung unserer Kriterien beiträgt. Es gilt den Blick offenzuhalten und auf Reibungen mit der sozialen Wirklichkeit weiterhin theoretisch zu reagieren. Ins Zentrum der Betrachtung rücken hier insbesondere (a) die narrative Vermittlung von Wandel, Region und kulturellem Bildungsprozess, (b) die künstlerisch bildende Aneignung von Selbst und Welt sowie (c) die Beziehung von Bildung, Kunst und Gemeinwesen.

Kulturelle Bildung und Narration

Für unser Verständnis von sozialem Wandel und regionaler Identität ist konstitutiv, dass sich die gesellschaftlichen Transformationen sowohl in den Biographien von Menschen als auch in kollektiv geteilten Geschichten niederschlagen, die wiederum die individuelle wie kollektive Interpretation von Erfahrungen und Handlungen rahmen. Narrative umfassen „Kollektive oder Gemeinschaften,

Erzählungen (Texte) und auch nonverbale Diskurselemente“ (Dressel 2012, S. 222), das heißt sie können sich in Worten, aber auch in bildnerischer Symbolik oder darstellender Performance realisieren (vgl. u.a. Ipsen 1994). Unser Zugang zu ländlichen, kleinstädtischen und dörflichen Gesellschaften bezieht sich deshalb nicht in erster Linie auf territoriale Entitäten, sondern auf bestimmte Repräsentationen, Erzählungen, sozial hergestellte Begrifflichkeiten und künstlerische Artefakte. Wir knüpfen an einer Auffassung von regionaler Identität an, die zwar nicht blind für die materiellen Bezugspunkte der Identifikation ist, aber ausdrücklich auf deren narrative wie diskursive Aushandlungen verweist (vgl. u.a. Fürst 2001).

Gemeinwesen, in denen Individuen ihre Belange organisieren und miteinander abstimmen, werden also nicht nur von politischen Institutionen und bürgerschaftlichen Leistungen getragen, sondern leben von gemeinsam geteilten Narrativen. In Anlehnung an Hannah Arendt greifen wir Ansätze auf, die den Einfluss der kommunikativen und öffentlichen Bearbeitung von Themen (als „Storied Communities“) auf die Entwicklung politischer Gemeinwesen in den Mittelpunkt rücken. Narrative Prozesse stehen im Gegensatz zur stummen Gewalt. Sie sollten „nicht an der Einebnung von Konfliktlinien und Antagonismen interessiert [sein]. Gerade der genannte Zwischenraum [divergierender Erfahrungswirklichkeiten] kann ausgesprochen gut narrativ gestaltet und ausgebaut werden“ (Morgenstern 2018, S. 14). Solche Ansätze, die an der Schnittmenge von kultureller Bildung, politischem Engagement und kollektiver Erinnerung entstehen, bilden zwar kein Allheilmittel im Umgang mit gesellschaftlichen Transformationen und deren Folgen, können aber zur Bearbeitung und neuen Orientierungen wesentlich beitragen (vgl. Verovšek 2017). Dabei liegt die Stärke kultureller Bildungsansätze unseres Ermessens darin, dass sie Zwischenräume, Ambivalenzen und Brüche in den individuellen und kollektiv geteilten Erfahrungen sichtbar und mitteilbar machen können, ohne in bestimmte (politische) Positionierungen, (wissenschaftliche) Abstraktionen oder Identitätszuschreibungen münden zu müssen.

Die entsprechenden Narrationen auch auf bildliche, im engeren Sinne darstellende und bildkünstlerische Aspekte auszuweiten, und dabei künstlerische und kulturelle Bildung als Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten, nicht jedoch als Distinktion zu begreifen, ist eine besondere theoretisch-methodische Herausforderung. Für Pierre Bourdieu stellt der Rückgriff auf Deutungsschemata des Alltags die einfachste Form der Auseinandersetzung mit Kunst dar, aber auch die am wenigsten symbolischen Gewinn versprechende (vgl. Bourdieu 1968). In dieser Hinsicht rekurren wir stark auf die Annahme einer „Kontinuität zwischen der ästhetischen Erfahrung und den gewöhnlichen Lebensprozessen“ (keine Barriere, keine Überhöhung der Kunst), die die Wechselwirkung zwischen Gegenstand und dem Rezipienten sowie die Erfahrungssteigerung fördert (Dewey 1980, S. 18). So verstanden kann künstlerische und kulturelle Bildung

ein Weg zur Bildung von Demokratie in Gemeinwesen sein, denn Demokratie ist verkörpert in den menschlichen Beziehungen (Jacob 2018, S. 138). Der aktive Anteil des künstlerisch und kulturell Tätigen, der schöpferische Akt ist immer ein komplexer Interaktionsprozess: „Im pragmatistischen Modell wird Handeln als ein sich zyklisch wiederholender Ablauf von Phasen der Irritation, der Reflexion und des Probierens sowie der körperlichen Sedimentierung begriffen“ (Schäfer 2017, S. 138). Mit der Kunst verbindet sich nach Schäfer (ebd., S. 140) bei John Dewey eine Reihe von spezifischen Vermögen: in der Verfeinerung der Wahrnehmung, in der Vereinigung von Mensch und Natur, in der Kommunikation zwischen Menschen und Zivilisationen sowie in einer politisch-utopischen Kraft. Hinsichtlich der Narrativität gilt also, dass die künstlerische und ästhetische Erfahrung nicht den ihr oft zugeschriebenen „Unmittelbarkeitsstatus“ besitzt, sondern es sich um „eine vermittelnde Bildungsbewegung [handelt], die ihren eigenen, unabhängigen Charakter erst in der kontingenten Auseinandersetzung mit ‚nichtästhetischen‘ Wissensordnungen gewinnt“ (Ahlheit/Brandt 2006, S. 432). Ästhetische Erfahrungen und künstlerische Praktiken sind nicht allein auf das Individuum, das „Selbstgespräch“ und die Selbsterfahrung bezogen, sondern die Akteur*innen sind in gesellschaftliche Verhältnisse und deren Transformationen involviert.

Kulturelle Bildung als Aneignung durch/von Kunst

Vor dem Hintergrund der Deutungskämpfe, die gerade in Zeiten des strukturellen Wandels mit der Thematisierung regionaler Gegebenheiten und Veränderungen verbunden sein können, sowie angesichts der stimulierenden, Teilhabe und Selbstwirksamkeit stärkenden Potentiale kulturell-künstlerischer Bildung erscheint uns in theoretischer Hinsicht des Weiteren das Konzept der Aneignung als äußerst vielversprechend. Vieles, was sich im Forschungsfeld bereits zeigt, lässt sich recht gut auf diesen Begriff bringen.

Marx' Ausgangsgedanken einer Dialektik von Aneignung und Entfremdung im Produktionsprozess sowie die einschlägigen Beiträge der kulturhistorischen Schule und Tätigkeitstheorie in der sowjetischen Psychologie (Lew S. Wygotzki, Alexej N. Leontjew) hat nach den Rezeptionsschüben der 1970er und 80er Jahre in Ost und West² jüngst vor allem Ulrich Deinert (vgl. ders. 2014; Deinert/Reutlinger 2004; Deinert/Reutlinger 2014) erneut aufgenommen und fruchtbar

2 Für die Bundesrepublik lässt sich diese Rezeption vor allem in der Kritischen Psychologie von Klaus Holzkamp (vgl. u. a. Holzkamp 1986 [1973], S. 173 ff.) nachweisen. In der DDR reüssierte der Aneignungs-Begriff in einem interdisziplinären Rezeptionszusammenhang, der von der Philosophie über die Kunst- und Kulturwissenschaften bis zur (Sozial-)Psychologie reichte. Ausgehend von historisch-materialistischen Positionen wurden bspw. auch Bezüge zur „westlichen“ Semiotik und zu den Diskursanalysen von Michel Foucault und Julia Kristeva hergestellt. Vgl. für die Künste u. a. Feist/Faustmann/Franz 1990, seinerzeit

gemacht. Unter dem Vorzeichen der Aneignung wird die Selbstwerdung und Vergesellschaftung des Menschen als eine tätige, innerlich und äußerlich über Objekte, Diskurse, Praxen, Medien und Räume vermittelte Auseinandersetzung mit seiner natürlichen und sozialen Umwelt aufgefasst, in deren Verlauf die Persönlichkeit wachsen, reifen und an Souveränität gegenüber Natur und Gesellschaft gewinnen *kann* (was nicht mit Egozentrik und Usurpation zu verwechseln ist, sondern – mit Hartmut Rosa (2018) gesprochen – die Ausbildung einer empathischen, resonanten Weltbeziehung ganz wesentlich einbegreift). Diesem Verständnis gemäß ist hier also zu fragen, inwiefern auch kulturell-ästhetische Bildungsinitiativen als „Aneignung von Kunst in der Welt“ und „Aneignung von Welt in der Kunst“ (Robert Weimann, nach: Feist/Faustmann/Franz 1990, S. 11 f.) dazu beitragen können, die Beteiligten im Angesicht des Wandels zu einem selbstbestimmten und gestalterisch aktiven Handeln zu ermutigen und gleichauf damit Deutungshoheit über ihre – zum Beispiel regionale – Lebenswirklichkeit zu erlangen. Doch wäre es zu kurz gegriffen, die Aneignungsfunktion der Künste auf die individuell-subjektive oder auch gruppenbezogene Selbstermächtigung der Akteur*innen und Rezipient*innen im Lichte des geltenden Status quo zu reduzieren. Vielmehr umfasst sie Prozesse, „in denen es auf der einen Seite um das Verfügbarmachen der gegenständlichen Welt und der Wirklichkeit der Subjektivität in ideellen Produkten, auf der anderen Seite aber immer auch darum geht, wie mittels dieser Produkte der gesellschaftliche Prozess selbst gestaltet wird“ (ebd., S. 71). Mit anderen Worten wohnt der Realitätsaneignung durch Kunst neben der persönlichen Entwicklung zumindest latent auch die Hoffnung einer emanzipatorischen Veränderung der sozialen Lebensverhältnisse inne. Die Kunst greift auf, bringt zum Vorschein, verarbeitet, regt an, wirkt fort. In diesem Sinne bestünde immerhin die zu überprüfende Möglichkeit, dass im Rahmen des schöpferisch aneignenden Kunstaktes oder der rezeptiven Beschäftigung mit dem Kunstwerk auch Phänomene wie Transformation und regionale Identität nicht mehr als naturwüchsige, schicksalhaft auferlegte Faktizitäten hingenommen, sondern als Objektivationen menschlichen Sinns und Trachtens ins Bewusstsein gehoben, auf ihre Bedeutungen und Auswirkungen hin befragt sowie einer antizipierenden Bearbeitung zugänglich gemacht werden, die in letzter Instanz über die Grenzen der Kunst hinaus auf die selbstbestimmte (Um-)Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders abzielt.

Durch die aneignungstheoretische Optik angeschaut werden die Fallbeispiele kultureller Bildung also immer auch dahingehend zu betrachten sein, ob sie mit Hilfe der Künste Aneignungsprozesse in Gang zu setzen und zu unterstützen vermögen. Handelt es sich um „ideelle Dienstleistungen“ (Hein 1982, vgl. auch Rech 2007), die den süßen Nektar ästhetischer Kreativität anbieten,

als Auftakt eines umfassenden Forschungs- und Publikationsprogramms gedacht, das im Strudel der Nachwendezeit unterging.

auf dass letztlich auch die damit genährten Kompetenzen als Werkzeuge der Valorisierung und Distinktion verdinglicht, kommodifiziert und in den Dienst eines entfremdeten Lebenszusammenhanges gestellt werden können, oder um Beiträge zu einer bildenden „Ästhetik des Widerstandes“ (Weiss 1988), die dem individuellen und kollektiven „Eigensinn“ (Negt/Kluge 1981) der Beteiligten gerecht wird und mit künstlerischen Mitteln – im eigentlichen wie im übertragenen Wortsinn – Erfahrungsräume einer souveränen Selbstwerdung und Vergesellschaftung eröffnet, Alternativen zum Bestehenden inklusive? Ist diese Widerständigkeit der Kunst (vgl. auch Rancière 2008) per se gegeben, muss sie programmatisch vorgesehen sein, oder kann sie sich unter der Hand auch in eher affirmativen Konstellationen entwickeln? Geht es um Surrogate authentischer Erlebnisse, Kompensation für Verlorenes und die Partizipation an hegemonialen, als Norm und Kanon firmierenden Kulturstandards? Oder wird die kulturelle Bildung zum Weg, das historisch, sozial-kulturell, politisch, vielleicht auch landschaftlich und mental voraussetzungsreiche „Eigene“ (wieder) zu entdecken, zu verstehen und zu gestalten beziehungsweise das „Fremde“ auf eine Weise in Form und Inhalt aufzuschließen, die, ohne es nivellierend in seiner originären Substanz zu verfälschen, dem Eigenen verständlich und eingängig ist? Dies aber sind Fragen, deren Sinnhaftigkeit voraussetzt, dass das Gattungswesen Mensch zugleich in seiner Würde als Subjekt einer je besonderen Geschichte, Gegenwart und Zukunft anerkannt und nicht bloß als einzugliederndes und anzupassendes Objekt wohlmeinender Kultivierungsabsichten begriffen wird, und Fragen zudem, die im Feld der Künste die immer wieder aufflammende Debatte um Autonomie und Engagement ästhetischer Produktion tangieren.

Die Aneignungsleistung der Kunst erschließt sich in der Praxis kultureller Bildungsöfferten, so steht zu vermuten, vor allem über den entscheidenden künstlerisch-produktiven Vorgang des Gestaltungsprozesses (vgl. Feist/Faustmann/Franz 1990, S. 81 ff.), der sich in und mit bestimmten sinnlich-strukturellen und semantischen Materialien vollzieht. Das können unter anderem Wörter, Klänge, Farben, plastische Stoffe, analog oder digital erzeugte Bildtexturen und in Bewegung versetzte Körper sein, aber auch der persönliche Schatz an Erfahrungen, Erinnerungen, Wissen und Wertungen oder allgemeine historische und gegenwärtige Daseinsprobleme, die, Sinne, Gefühl und Intellekt affizierend, zum Gegenstand werden können. Malend, schreibend, musizierend oder tanzend setzen sich die künstlerisch tätigen Menschen mit der jeweiligen Stofflichkeit, dem damit verknüpften Bedeutungs- und Symbolgehalt und, indem sie sich in ihren Fähigkeiten, Beschränkungen und Steigerungsmöglichkeiten erfahren, mit sich selbst und ihrer Handlungsumwelt auseinander – Lebensaneignung im Akt der Verwandlung des Materials, Resonanz (vgl. Rosa 2018, S. 472 ff.). Der Akzent verschiebt sich damit von der Frage nach dem Dargestellten zum *Was*, *Wie* und *Von wem* des künstlerisch Formierten, wobei auch die Rahmung durch das vielfältige Ensemble jener institutionellen, organisatorischen, ökonomischen

und technischen Voraussetzungen und Bedingungen des Kultur- und Bildungsbetriebes zu berücksichtigen ist, inmitten dessen sich die Gestaltung ereignet. Besondere Aufmerksamkeit verdient desgleichen das nach dem konkreten Ort fragende *Wo* des Gestaltungsprozesses, mithin jene Dimension, in der sich die Aneignung der Kunst und die von Ulrich Deinet und anderen erörterte Aneignung des (Sozial-)Raums durchdringen. Von empirischer und analytischer Relevanz sind überdies das Aneignungspotential in Kommunikation, Vermittlung und Rezeption bis hin zur Auseinandersetzung mit dem seinerseits als Material verfügbaren künstlerischen Erbe, die in neue Gestaltungen einfließen können.

Kulturelle Bildung, Kunst und Gemeinwesen

Kulturelle Bildung durch Kunst verwandelt: das Material, die Diskurse, die Künstler*innen, die Rezipient*innen und am Ende vielleicht auch die Gesellschaft, das heißt auf lokaler Ebene: die Kommune. Christine Zeuner (2020) nimmt diesbezüglich eine bei Stephen Brookfield angelegte Unterscheidung auf, nämlich in Bildung für die Community, Bildung in der Community und Bildung der Community, um unterschiedliche Wirkungsebenen kultureller und künstlerischer Bildungsarbeit im Gemeinwesen aufzuzeigen. Ohne Kunst instrumentalisieren zu wollen, kann diese eng in zivilgesellschaftlichem Engagement involviert sein, den Blick auf die Erhaltung der Lebensfähigkeit und das Wohlergehen der Community richten und Potential für kollektive Aktionen bilden (vgl. Schlemmer 2017). Dem entsprechend wollen wir wissen, ob und wie sich solche Prozesse zeigen und gegebenenfalls neue Kooperationen im Gemeinwesen entstehen, wenn Bewohner*innen ländlicher Räume an der Produktion von Bildern ihrer Lebensgeschichten und Lebenswelten mitwirken. Deshalb gehen wir auch der Frage nach, wie kulturell-künstlerische Bildung auf dem Land zur Ausgestaltung gemeinsamer Narrations- und Aneignungsräume beitragen kann und Arenen des Miteinanders konstituiert. Einige Inspirationen haben wir aus der überwiegend angelsächsischen Diskussion um Community-based Art Education erhalten, die zwar hauptsächlich an außerschulische Kunsterziehung adressiert ist, aber durchaus auf unsere Fragestellungen übertragbar scheint. Sie stellt wichtige Fragen, wie gesellschaftlicher Zusammenhalt generiert, soziale Entfremdung durch schöpferisches Miteinander überwunden und zivilgesellschaftliches Engagement entfaltet werden, zugleich aber auch die geographisch-räumliche und soziokulturelle Perspektivität der (ländlichen) Akteur*innen Berücksichtigung finden können. Dabei setzen wir voraus, dass es bestimmter Settings bedarf, um Geschichten im hier gefassten, erweiterten Sinne erzählen und die (eigene) Geschichte eigensinnig aneignen zu können. Dominante Positionen, Storys, Mythen, moralische Implikationen, aber auch Auslassungen und Verbote in den Gemeinwesen müssen dabei gegebenenfalls

durchbrochen werden; künstlerische und kulturelle Bildung ist nie statisch: Tabus können angekratzt werden, Positionen und Kernthemen sich verändern oder sich erweitern, widersprüchliches Wissen zur Geltung gelangen (vgl. Dressel 2012). Es geht uns daher in praktischer Absicht auch um die Rahmenseetzungen, wie lokale Kultur, Kunst und Erbe-Rezeption in ihren Beziehungen zur Gesellschaft gestärkt werden können (vgl. Bastos 2002), damit sozialer Wandel auch auf diesem Weg der Erzählung und Aneignung zugänglich wird.

3. Narrations- und Aneignungsräume erkunden: der empirische Ansatz der Studie

Kern unserer Untersuchung sind sechs Fallstudien zu unterschiedlich gelagerten Narrations- und Aneignungsräumen kultureller Bildung. Aus der Fragestellung des Projektes ergeben sich drei Maßgaben der Auswahl: erstens eine gewisse Bandbreite kulturell-künstlerischer Bildung, zweitens die künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel, respektive Brüchen und drittens die (angenommene) Wirkung der konkreten Aktivitäten in die Gemeinwesen hinein. Die finale Festlegung der Fallbeispiele unter Beachtung der Regionen, institutionellen Strukturen und künstlerisch-ästhetischen Praktiken sowie der Feldzugang (der sich in Folge der Covid-19-Pandemie anders als erwartet gestaltet hat) wurden intensiv von unseren Praxispartnern, dem Landesverband Soziokultur Sachsen und dem Sächsischen Volkshochschulverband, begleitet.

Im Sinne der perspektivischen Vielfalt zwischen den Akteur*innen aus Kulturszene und kommunaler Arbeit erfolgt die Annäherung an die ausgewählten Fälle mehrgleisig. Es werden sowohl im Gemeinwesen aktive Kunst- und Kulturschaffende als auch Bürgermeister*innen und Mitarbeiter*innen der Verwaltungen interviewt, verschiedene Veranstaltungs- und Präsentationszusammenhänge teilnehmend beobachtet und ein vielfältiges Quellenmaterial aufbereitet. Methodisch orientiert sich das Projekt an der Exploration, dem Verstehen und der Diskussion der zu untersuchenden Narrationen und Aneignungen in den zu untersuchenden Projekten und ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Es wird mit einer Interviewführung gearbeitet, die an das Vorgehen bei Bourdieu (1997 und 2000) und Jean-Claude Kaufmann (1999) insofern anknüpft, als dass die gesellschaftlichen Transformationen im Leben und Handeln der Akteur*innen präsent sind, aber weniger in abstrakten Begriffen, sondern vor allem in deren Geschichten. In unseren Fragen nehmen wir das Erleben, Erleiden, die Realität ihrer Betroffenheit ernst, widmen uns den Erzählungen und dem Stolz der Menschen. Die Materialien aus den ersten Forschungsaufenthalten (Interviews, offene Gespräche, Beobachtungen, Text- und Bild-dokumente, Sozioanalyse) werden in Anlehnung an sogenannte Talking

Fieldnotes (vgl. Cloos 2010) als pluriperspektivische, episodisch-fragmentarische Beschreibungen der Projekte und ihres gesellschaftlichen Umfeldes reformuliert. Innerhalb des Forschungsteams einschließlich der Kooperationspartner*innen wird diese erste Interpretationsleistung kritisch reflektiert und im transkribierten Material vertieft. In einer zweiten Erhebungsphase werden im erweiterten Kreis Gruppendiskussionen mit den Akteur*innen der Bildungsprojekte geführt. Das gesamte Vorgehen basiert auf der Grounded Theory (Strauss 1998).

Unsere Feldforschungen begannen regional in der Oberlausitz. Das Spektrum der bislang untersuchten drei Fälle reicht von einer Tanz-Inszenierung in Hoyerswerda über ein vernetzendes, die partizipative Entwicklung ländlicher Gemeinden förderndes Bildungsformat der Kreisvolkshochschule Bautzen in Nebelschütz (wo sich uns zudem ein Mikrokosmos spannender Aktivitäten zwischen Kunst und Ökologie auftat) bis hin zu einer Galerie in Bischofswerda, in der die Kommune zusammen mit einer Interessengemeinschaft von Bürger*innen das Andenken an den spätexpressionistischen Maler Carl Lohse (1895–1965) pflegt, der den Menschen und Landschaften der Region bildnerische Gestalt verliehen hat. Ländlichkeit besitzt in dieser Auswahl verschiedene Gesichter: von der einstigen Arbeiterwohnstadt im heutigen „Lausitzer Seenland“ über die Kleinstadt in ruraler Umgebung bis zum Dorf. Eine Zusammenstellung erster Befunde aus Hoyerswerda soll nunmehr einen exemplarischen Einblick ins Feld und in unsere Herangehensweise geben.

4. Der Fall Hoyerswerda, oder: „Eine Stadt tanzt“

Auch wenn es stets riskant ist, mit Superlativen und Alleinstellungsmerkmalen zu argumentieren, dürfte es doch berechtigt sein zu behaupten, dass es in Deutschland kaum eine zweite Stadt gibt, die derart drastisch vom strukturellen Wandel betroffen war und ist, wie Hoyerswerda. Innerhalb von nur sieben Jahrzehnten wuchs die Bevölkerung des einstigen, am nördlichen Rand der Oberlausitz gelegenen Ackerbürgerstädtchen von ca. 7.000 auf über 71.000 Menschen an, um fast ebenso rasant wieder auf derzeit etwa 32.000 zurückzugehen. Basis des Wachstums war das zur Braunkohlenveredelung errichtete Gaskombinat „Schwarze Pumpe“ im Verbund mit Tagebauen, Kraftwerken, Brikettfabriken und Zulieferbetrieben, die im „Kohle- und Energiebezirk“ Cottbus einen wichtigen Beitrag zur Planwirtschaft des DDR-Sozialismus leisteten. Zehntausende Menschen aus allen Teilen der Republik fanden hier Lohn, Brot und nahebei ein Zuhause in der (nach Eisenhüttenstadt an der Oder) als zweite „sozialistische Planstadt“ erbauten Hoyerswerdaer Neustadt. Wer sich ein Bild vom Alltag, den Utopien und praktischen Widersprüchen dieser zunächst in Großblockbauweise, dann in Plattenmodulen auf die grüne Wiese gesetzten Wohn- und Lebenswelt machen möchte, dem sei zur Lektüre des Romans

„Franziska Linkerhand“ von Brigitte Reimann geraten (Reimann 1977). Die extreme Schrumpfung begann, als mit dem Systemwechsel nach 1989/90 der Industriestandort fast über Nacht durch marktwirtschaftlich und umweltpolitisch begründete Werksschließungen einen Großteil seiner Arbeitsplätze verlor, ohne dass ein adäquater Ersatz auch nur im Entferntesten in Aussicht stand, und die jüngeren, qualifizierten und mobilen Bewohner*innen ihrer Stadt daraufhin in Scharen den Rücken kehrten – ein Transformationsschock ungeahnten Ausmaßes (zum damaligen Diskurs über die Transformation in den neuen Bundesländern vgl. bspw. Hondrich et al. 1993 und Meyer-Probst et al. 1995; vgl. auch Negt 2002, S. 679 ff.), noch verstärkt durch das massenmedial verstetigte Stigma einer rechtsradikalen No-go-Area, nachdem es hier 1991 zu schweren Übergriffen auf ausländische Arbeiter*innen und Asylsuchende gekommen war. Der Rockpoet Gerhard Gundermann hat der Melancholie jener Jahre in seinen Songs berührenden Ausdruck verliehen.

Dreißig Jahre nach der „Wende“ kehrte der Tänzer und Filmemacher Dirk Lienig (*1970), der Hoyerswerda schon 1988 studienhalber verlassen hatte, in die Stadt seiner Kindheit und Jugend zurück. Unter dem Dach der „Kulturfabrik“, einem vom gleichnamigen Verein unter der Geschäftsführung von Uwe Proksch (*1961) betriebenen sozio-kulturellen Zentrum, erhielt er die Gelegenheit, seine Vision einer dokumentarischen, Bühne und Film synthetisierenden Tanzkunst zu realisieren. Mit der Reihe „Eine Stadt tanzt“ – bisher fünf Inszenierungen von Lienig und ein Stück von Stéphane Le Breton – wurde ein Format gefunden, das zahlreichen Bürger*innen Hoyerswerdas vom Kind bis zur Rentner*in die Möglichkeit gab, sich tänzerisch mit den Veränderungen ihrer Stadt, ihrem Leben, respektive ihren Ängsten und Hoffnungen auseinanderzusetzen. Mitte Oktober 2020 konnten wir in Hoyerswerda mit Proksch, Lienig und dem seit 2019 amtierenden Bürgermeister für kommunale Dienstleistungen, Mirko Pink (*1977), über dieses mittlerweile auch als Dokumentarfilm³ mit etlichen Anerkennungen bedachte Projekt und die uns bewegenden Fragen zur kulturell-künstlerischen Bildung in ländlichen Räumen sprechen. Einige im Hinblick auf unsere Leitbegriffe und theoretischen Interessen relevante Aussagen der drei Interviews⁴ seien an dieser Stelle summarisch gebündelt.

3 „Wenn wir erst tanzen“ (2018), ein Film von Dirk Lienig, Dirk Heth und Olaf Winkler über die Arbeit der Tanzkompanie an „Le sacre du printemps“ von Igor Strawinsky.

4 Mitschnitte der von Ulf Jacob geführten Interviews mit Mirko Pink (12.10.2020), Dirk Lienig (13.10.2020) und Uwe Proksch (14.10.2020) und deren paraphrasierende Nacherzählungen im „Feldbericht Hoyerswerda“.

Die Konnotation von Hoyerswerda und Ländlichkeit ruft unter den Befragten geteilte Meinungen hervor: Wird die Stadt auf der einen Seite ganz selbstverständlich als ein Oberzentrum im ländlichen Umraum angesehen, das mit diesem in einem engen Austauschverhältnis steht, kommt auf der anderen Seite die Sorge auf, wieder zur „miefigen Kleinstadt“ zu regredieren oder unter dem Stereotyp der Provinz abgebucht zu werden. Einigkeit besteht in den Erzählungen demgegenüber darin, dass der aktuell viel beschworene Strukturwandel kein Novum darstellt. Ganz im Gegenteil sei er für Hoyerswerda und Umgebung gewissermaßen historische Normalität und der politisch bis 2038 anvisierte Kohleausstieg nur die nächste Welle dieses Prozesses. Denn Transformation habe es hier in den letzten 150 Jahren schon immer gegeben: von der Landwirtschaft zum Bergbaurevier und zur kohleverarbeitenden Industrie, erst kapitalistisch, dann volkseigen, und danach mit vielen Verlusten, aber auch manchem Neugewinn weiter bis zum gegenwärtigen Stand der Dinge. Als entscheidende Zäsur gelten den Befragten dabei noch immer die Umwälzungen der Nachwendezeit, die einstimmig als „Bruch“ beschrieben werden – Überwältigung durch einen „Strukturbruch“, „Wegbruch“ zehntausender Arbeitsplätze, alles in allem ein „Umbruch“ von singulärer Dramatik, den die Menschen seinerzeit weitestgehend auf sich allein gestellt überstehen mussten. Generell sei aber nicht der Wandel das Problem, sondern der Umgang damit. Man müsse die Veränderungen in Wirtschaft und Umwelt als Tatsache anerkennen, ihnen die positiven Seiten abgewinnen und die notwendigen Strukturdebatten führen, doch mit Selbstbewusstsein und ohne wie in den 1990er Jahren einer (westlich dominierten) Fremdbestimmung anheimzufallen. Der Zuspruch zu Pegida, AfD etc. lasse sich auch als eine Reaktion auf diese Bevormundung verstehen. Nach all den Zerstörungen und Verheerungen der Vergangenheit gehe es nun darum, der Region „wirklich“ etwas zurückzugeben. Als wichtige Themenbereiche werden in dieser Hinsicht die Schaffung von Arbeitsplätzen, bessere Verkehrsanbindungen durch Straße und Bahn, Industriean siedlungen und der für Hoyerswerda geplante „Zuse-Campus“ – ein ambitioniertes Hochschul-Projekt – sowie die weitere Umgestaltung der ehemaligen Tagebaulandschaft zum „Lausitzer Seenland“ genannt. Doch wird im selben Atemzug auch angemahnt, sich nicht schon wieder einer gestrigen, äußerlich aufgenötigten Wachstumslogik zu unterwerfen, sondern die Herausforderungen des Wandels als eine Gelegenheit zu nutzen, um zum Beispiel auf den Handlungsfeldern Wohnen, Müll oder Bildung Neues zu wagen und die Qualität des sozialen Miteinanders in den Mittelpunkt der gemeinsamen Bemühungen zu stellen. Die in den letzten Jahrzehnten bereits gezwungenermaßen praktizierte „Entschleunigung“ müsse als Chance erkannt und genutzt werden. Zur Disposition steht damit das leitende Narrativ des Wandels selbst. Namenloses Verhängnis, gläubige Adaption bisheriger Muster oder ein selbstbestimmter,

bewusst und demokratisch gestalteter Aneignungsprozess von Zukunft, der sich an den Lebenserfahrungen, Bedürfnissen und Wünschen der hier heimischen Menschen orientiert?

Lokale und regionale Identitäten

Mit der Erzählung einer Transformation in Permanenz korrelieren auch die Narrative zur lokalen und regionalen Identifikation, ebenso gestimmt auf Unbeständigkeit und Uneindeutigkeit. Die Identität von Hoyerswerda sei es, keine Identität zu besitzen; im bunt zusammengewürfelten „Bevölkerungsmischmasch“ habe sich nichts Einheitliches herausbilden können; die bestimmende kollektive Erfahrung sei das Unterwegssein zwischen Aufbruch und Wegbruch, Ankunft und Weggang. Was bindet einen noch, wenn das Haus, in dem man wohnte, und die Schule, in die man ging, bereits abgerissen wurden, und die eigenen Kinder und Enkel schon lange fern von hier leben? Im Gleichklang damit finden für die Region Metaphern der Nichtverortung und Randständigkeit Verwendung. Es handele sich um ein ewiges „Dazwischen“ – zwischen den Autobahnen, den großen Städten, den Tagebauen und dem Nichts –, oder kurz und bündig darum, „immer Arsch der Welt“ und „immer abgeschnitten“ zu sein. Nichtsdestotrotz lassen sich eingestreut in die Rede vom Unbestimmten auch örtlich und zeitlich spezifische, „Heimat“ verbürgende Ankerpunkte des Selbstbildes entdecken, etwa wenn das Plattenbaugebiet als Abenteuerspielplatz der „guten Kindheit“ erscheint, der eher brandenburgisch denn sächsisch klingende Dialekt des Landstrichs Erwähnung findet, von den endlosen Kiefernwäldern und der bizarren Ästhetik der Bergbaulandschaften berichtet oder eine paradoxe Trauer um das ungeliebte Betongrau von einst geschildert wird – wie ein Phantomschmerz, gegen den die städtebauliche Aufwertung der verbliebenen Quartiere kaum etwas auszurichten vermag. Das Sorbentum wird mit seiner Sprache und reichen Tradition wertgeschätzt, aber im Alltag der Stadtregion trotz Minderheitenpolitik und Krabat-Folklore ebenfalls als eine schwindende Kultur wahrgenommen. Auch das heutzutage allgegenwärtige Label „Lausitz“ – „Lausitzhalle“, „Lausitzcenter“, „Lausitzbad“ ... – könne die identifikatorische Fehlstelle nicht füllen, zumal es historisch betrachtet *die* Lausitz nie gegeben habe, sondern streng genommen nur eine Ober- und Niederlausitz, und Hoyerswerda, dessen territoriale Zugehörigkeit zur Oberlausitz stets strittig war, ab 1815 zum preußischen Schlesien gehörte. Wahrscheinlicher als die Selbstidentifikation als „Lausitzer“ seien noch immer Herkunftsbeschreibungen, die auf das bisher mit Fortschritt und gesellschaftlicher Anerkennung gleichgesetzte „Bergmannstum“ und die „Kohleregion“ oder auf „Ostdeutschland“ abheben, wobei letzterem Identitätsmoment im Wissen um die schmerzhaft auf die Probe gestellte Fähigkeit, auch rabiate gesellschaftliche Verwerfungen bewältigen zu können, ein gewisser Stolz innewohnen kann – „Die Ostdeutschen

als Avantgarde“ (in ausdrücklicher Anlehnung an Engler 2002). Wie vermag kulturelle Bildung auf diese identifikatorische Gemengelage zu reagieren? Sind im dauertransformierten, ostdeutschen „Dazwischen“ auch Narrative der Gemeinsamkeit und künstlerische Prozesse der (Wieder-)Aneignung von Selbst und Welt möglich? Oder vielleicht gerade dort?

Aneignungen und Gemeinwesen

Als Dirk Lienig um 2010 in Kooperation mit dem Kulturfabrik e. V., namentlich aber mit Uwe Proksch, die Arbeit am Tanzprojekt aufnahm, bewegten ihn, so erzählt er, thematisch die Probleme, die es gibt, „wenn eine Stadt zusammenfällt“, und die schwierigen 1990er Jahre, in denen „alles in Frage gestellt wurde“. Eindringlich habe er empfunden, dass die Verlustgeschichten wie eine „Dunstglocke“ über Hoyerswerda hingen und Scham, Stigmatisierung, Sprachlosigkeit und Überwältigung die Selbstwahrnehmung vieler Menschen bestimmte. Diese negativen Vorstellungen wollte er aufbrechen. Eine Theorie der kulturellen Bildung habe ihn dabei nicht angeleitet.

Von Anbeginn sei sein Vorhaben auf regen Zuspruch gestoßen, Berührungsgänge hätten kaum bestanden, vor allem auch, weil die Thematik „Schrumpfung“ bereits gut durch vorangegangene Initiativen der Kulturfabrik aufbereitet worden war. Das Projekt sei außerdem von jenem kritisch-engagierten Geist einer „Kultur, die um die Ecke denkt“ beflügelt worden, welcher in Hoyerswerda schon zu DDR-Zeiten im Jugendklub „Der Laden“ und im Kunst- und Kulturkollektiv „Brigade Feuerstein“ (mit Gerhard Gundermann) eine Heimstatt hatte und sich über die „Wende“ hinaus erhalten und weiterentwickeln konnte. In diesem produktiven Soziotop etablierte sich die Reihe „Eine Stadt tanzt“ als – wie Lienig es nennt – „Forschungslabor“ oder auch „Blase“ eines anderen, kreativ zurückgewonnenen, das heißt aber mit unseren Worten: angeeigneten Lebens, in dem auch neue Narrative von Wandel, Heimat und Identität diskutiert und zur Geltung kommen konnten. Inhaltlich ging es in den Stücken unter anderem darum, ein „gesundes“ Verhältnis dazu zu finden, woher man kommt, Trauerarbeit zu leisten und loszulassen, neue Vernetzungen herzustellen, gesellschaftlich bedingte Opferrollen zu reflektieren und in der eigenen Lebenswirklichkeit zu überwinden, sich seiner Träume, Wünsche und (utopischen) Perspektiven zu vergewissern und aus der Einsamkeit auszubrechen. Während der physisch fordernden und emotional aufwühlenden Proben, biographischen Erkundungen und euphorisch gefeierten Aufführungen wurden die tanzenden Menschen einander und sich selbst zum Material, stellten sich, wie es bei Lienig heißt, neu auf und gewannen gemeinsam an Selbstwertgefühl, was sich bei einigen Akteur*innen offenbar auch auf das Leben außerhalb des Projektzusammenhanges auswirkte. Persönliche Zwangslagen erwiesen sich kraft des neu gewonnenen Mutes als

auflösbar, entfremdete Arbeitsverhältnisse wurden gekündigt und berufliche Weichen neu gestellt – kulturell-künstlerische Bildung als existentieller Katalysator. Dabei habe sich über die persönlichen Belange hinaus ein Generationen verbindender, die künstlerische Arbeit transzendierender Raum der Vergesellschaftung konstituiert, der zum Zusammenhalt der Stadt beitrage und ein hohes Aktivierungsvermögen besitze, indem sich die soziale Dynamik der Truppe auch in den Familien sowie im Freundes- und Kollegenkreisen fortpflanze und auf diese Weise neue Initiativen auslöse. Damit nicht genug, entfalte die Tanzreihe, deren Erfolg zum einen in dem persönlichen Blick auf die Stadt, der Vertrautes zum Gegenstand macht, zum anderen in ihrer künstlerischen Qualität begründet sei, eine enorme Breitenwirkung und beeinflusse damit auch die Fremdwahrnehmung Hoyerswerdas. Insbesondere die Großchoreographien an spektakulären Orten wie dem leerstehenden Centrum-Warenhaus oder der einstigen Brikettfabrik Knappenrode – nebenbei eine Form der Wiederaneignung des Raumes – hätten auch überregional (mediale) Aufmerksamkeit erregt. Gleichwohl sei in der Stadt ungeachtet aller Akzeptanz und Förderung das Potential des Projektes bislang nur bedingt erkannt worden. Das „Hinüberschwappen“ der innovativen Impulse in den Alltag der Kommune, so schätzt es Dirk Lienig selber ein, habe noch nicht so richtig funktioniert. Für die künftige Arbeit wünscht er sich daher, dass es gelingen möge, „von der Bühne runter [zu] kommen“ und im Zusammenleben der Menschen strukturelle Veränderungen zu bewirken – künstlerische Narration und Aneignung als Ferment selbstbestimmter Transformation.

5. Ausklang

Unser Artikel zeichnet die ersten Schritte in einem Prozess der theoretischen und methodischen Vergewisserung nach, um Ausgangspunkte für die Beantwortung der Frage zu markieren, wie künstlerische und kulturelle Bildung sozialen Wandel aufnehmen und damit zur Entwicklung von Gemeinwesen und deren Identitätsmustern beitragen kann. Nach der ersten Feldphase lässt sich bereits festhalten, dass wir interessante Projekte gefunden haben, an denen wir unsere Ansätze, Konzepte und Vorüberlegungen erproben können. Wie das Hoyerswerdaer Beispiel eindrücklich zeigt, deuten sich reichhaltige Wirklichkeitsbefunde an: Mit Engagement und Eigensinn stellen sich unsere Interviewpartner*innen in Kunst, Kultur, Bildung, Politik und Gemeindegarbeit den Herausforderungen ihrer historisch voraussetzungsreichen und den Keim des Künftigen bereits in sich tragenden Gegenwart. Den theoretischen Prämissen entsprechend, trägt der Forschungsverlauf stark diskursive Züge, wobei wir uns in ständigen Rückkopplungsschleifen mit unseren Projektpartnern und dem Feld befinden.

Literatur

- Alheit, Peter/Brandt, Morten (2006): Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen Wissenschaftsordnungen. Kunst, Literatur und ästhetische Erfahrung in den Autobiografien Emil Nolde und Jakob Wassermanns. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 3, S. 417–433.
- Arendt, Hannah (1958): *The Human Condition*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Bastos, Flávia M. C. (2002): Making the familiar strange: A community-based art education framework. In: Gaudelius, Yvonne/Speirs, Peg (Hrsg.): *Contemporary issues in art education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, S. 70–83.
- Beetz, Stephan (2003): *Dörfer in Bewegung. Ein Jahrhundert sozialer Wandel und räumliche Mobilität in einer ostdeutschen ländlichen Region*. Hamburg: Krämer.
- Blotevogel, Hans H./Heinritz, Günter/Popp, Herbert (1986): Regionalbewusstsein – Überlegungen zu einer geographisch-landeskundlichen Forschungsinitiative. In: *Informationen zur Raumentwicklung*, H. 7–8, S. 409–418.
- Blotevogel, Hans H./Heinritz, Günter/Popp, Herbert (1989): Regionalbewusstsein. Zum Stand der Diskussion um den Stein des Anstoßes. In: *Geographische Zeitschrift*, 77. Jg., H. 2, S. 65–88.
- Bourdieu, Pierre (1968): Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung. In: Ders. (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 159–201.
- Bourdieu, Pierre (2000): Die zwei Gesichter der Arbeit. Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Bourdieu, Pierre et al. (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz.
- Cloos, Peter (2010): Narrative Beobachtungsprotokolle. Konstruktion, Rekonstruktion und Verwendung. In: Heinzl, Friederike et al. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–191.
- Deinet, Ulrich (2014): Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. In: sozialraum.de. Ausgabe 1/2014. www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php (Abfrage: 22.01.2021).
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: Springer VS.
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2014): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, John (1934): *Art as Experience*. New York: Minton, Balch. (dt.: *Kunst als Erfahrung*, Suhrkamp, 1987).
- Dressel Gert (2012): Erzählungen in einer Region. Erinnerungsdiskurse, Interventionen und Lernprozesse. In: Arnold, Markus/Dressel, Gert/Viehöver, Willy (Hrsg.): *Erzählungen im Öffentlichen. Über die Wirkung narrativer Diskurse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–248.
- Engler, Wolfgang (2002): *Die Ostdeutschen als Avantgarde*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Feist, Peter H./Faustmann, Kurt/Franz, Michael (Hrsg.) (1990): *Zur Aneignungsfunktion der Kunst*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Fürst, Dietrich (2001): Regionalentwicklung durch „regionale Identität“ oder „corporate identity“? In: *COMPARATIV* 11, H. 3, S. 50–63.
- Hein, Peter Ulrich (1982): *Der Künstler als Sozialtherapeut. Kunst als ideelle Dienstleistung in der entwickelten Industriegesellschaft*. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Holzcamp, Klaus (1986 [1973]): *Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*, 5. Auflage. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Hondrich, Karl Otto et al. (1993): *Arbeitgeber West, Arbeitnehmer Ost. Vereinigung im Konflikt*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.
- Ipßen, Detlef (1994): Regionale Identität. Überlegungen zum politischen Charakter einer psychosozialen Raumkategorie. In: Lindner, Rolf (Hrsg.): *Die Wiederkehr des Regionalen. Über neue Formen kultureller Identität*. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Jacob, Mary Jane (2018): *Dewey for Artists*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kaufmann, Jean-Claude (1999): *Das verstehende Interview. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz.

- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS.
- Lindstaedt, Tamara (2006): Regionsmarketing und die Bedeutung regionsbezogener Identität. Der Übergangsbereich der Verdichtungsräume Rhein-Main und Rhein-Neckar als Beispiel. Dissertation, Technische Universität Darmstadt.
- Meyer-Probst, Bernhard et al. (1995): Nachwendliche Orientierung. Moderne in Deutschland. Rostocker Philosophische Manuskripte, Neue Folge, H. 2.
- Morgenstern, Kathrin (2018): Einer wird immer bleiben, um die Geschichte zu erzählen. Die narrative Verfasstheit von Hannah Arendts politischer Philosophie. Dissertation, Universität Regensburg.
- Negt, Oskar (2002): Arbeit und menschliche Würde, 2. Auflage. Göttingen: Steidl.
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1981): Geschichte und Eigensinn. Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.
- Rancière, Jacques (2008): Ist Kunst widerständig? Berlin: Merve Verlag.
- Rech, Peter W. (2007): [+] Kunst [-] Therapie. Soziologie der Kunsttherapie. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Reimann, Brigitte (1977 [1974]): Franziska Linkerhand. 4. Auflage. Berlin: Verlag Neues Leben.
- Rosa, Hartmut (2018): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Wissenschaftliche Sonderausgabe. Berlin: Suhrkamp.
- Schäfer, Hilmar (2017): John Dewey (1859–1952). In: Steuerwald, Christian (Hrsg.): Klassiker der Soziologie der Künste. Kunst und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–153.
- Schlemmer, Ross H. (2017): Socially Engaged Art Education: Defining and Defending the Practice. In: Hersey, Leigh Nanney/Bobick, Bryna (Hrsg.): Handbook of Research on the Facilitation of Civic Engagement through Community Art, Hershey, Pennsylvania: IGI Global, S. 1–21.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink.
- Verovšek, Peter J. (2017): Memory, Narrative, and Rupture: The Power of the Past as a Resource for Political Change, In: Memory Studies, 13 H. 2, S. 208–222.
- Vogel, Berthold (2020): Wo sind die Kühe hin? Rezension zu „Countryside. A Report“ von Rem Koolhaas/AMO. In: Soziopolis. www.sozio.polis.de/lesen/buecher/artikel/wo-sind-die-kuehe-hin (Abfrage: 22.01.2021).
- Weiss, Peter (1988 [1975–1981]): Die Ästhetik des Widerstands. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wolf, Christa (1991 [1989]): Sommerstück. Hamburg: Luchterhand Literaturverlag.
- Zeuner, Christine (2020): Community Development and Education. Konzeptionelle Positionierungen zwischen Affirmation und Emanzipation. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 22–40.

Künstlerische Residenzen als Impulse in ländlichen Räumen? Theoretische und empirische Annäherungen

Wiebke Waburg, Kristin Westphal, Micha Kranixfeld und Barbara Sterzenbach

1. Das Projekt Der dritte Ort? Künstlerische Residenzen in ländlichen Räumen (DO_KiL)

Eine Bestimmung dessen, was unter künstlerischen Residenzen verstanden wird, hat im wissenschaftlichen Diskurs bislang kaum stattgefunden. Das Projekt DO_KiL¹ schließt an dieses Desiderat an, indem temporär angelegte künstlerische Residenzen (mit dem Schwerpunkt *Zeitgenössisches Theater* und *Performance*) in ländlichen Räumen als Spiel-, Versamlungs- und Kommunikationsorte untersucht werden. Die titelgebende Frage nach dem *Dritten Ort* impliziert eine doppelte Bedeutung. Zum einen bezieht sie sich im materiellen Sinne auf die von den Gemeinden zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten (häufig sind es Leerstände), die für eine Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen und der ortsansässigen Bevölkerung als dritter Ort temporär zur Verfügung gestellt werden. Zum anderen zielt sie auf die potenzielle Dimension der Frage, auf welche Weise künstlerische Residenzen vorhandene Orte zu *Orten des Dritten* umzudeuten vermögen – wie z. B. andere Sichtweisen, Erzählungen, Erinnerungen, Bilder von Ländlichkeit zu evozieren und andere Formen des Miteinander Handelns zu erproben.

Mit dem Fokus auf zeitgenössischem Theater, Tanz und Performances geht es darum, dass deren Praxis an der Schnittstelle zwischen Kunst und kultureller Bildung quer zur Fixierung von Identitäten oder Gewissheiten zu denken ist. Sie ist nicht nur als eine künstlerische Praxis allein, sondern auch in ihren Wechselwirkungen mit kulturellen, politischen, pädagogischen, historischen, ökonomischen und institutionellen Kontexten zu verstehen (vgl. Westphal 2018a, S. 17). Als Raumkünste sind sie in besonderer Weise dafür prädestiniert, ortsspezifische Zugänge und künstlerische Verfahrensweisen zu entwickeln, indem ein ästhetisch organisierter Raum mit dem realen Raum verknüpft bleibt und einen Möglichkeitsraum eröffnet. Darin überschneiden sich – wie hier fokussiert – ländliche Räume mit einem gesellschaftlichen, ästhetisch zu erblickenden und körperlich-taktilen

1 Unter der Projektleitung von Wiebke Waburg, wissenschaftlichen Mitarbeit von Micha Kranixfeld und Barbara Sterzenbach und in Kooperation mit Kristin Westphal und Ilona Sauer.

Raum, Wahrnehmung und sozialer Praxis. Berührt werden die Schnittstellen zum Alltagsweltlichen und zum Politischen, die der Wahrnehmung des Randständigen, Unsichtbaren und Abwesenden Raum geben (vgl. Primavesi 2020). Dem liegt ein erweiterter dynamischer Theater- und Performancebegriff zu Grunde, der sich in Abgrenzung zum klassischen Theaterverständnis durch eine Hinwendung vom Text zur Situation, zum Körper und Raum auszeichnet, die Aktivierung des Publikums berücksichtigt, und Expert*innen des Alltags oder künstlerische Formen der Recherche einbindet, um nur einige Grundzüge zu nennen (vgl. Lehmann 2012; Zimmermann et al. 2020).

Im Forschungsprojekt wird eruiert, in welcher Weise künstlerische Residenzen vorhandene ländliche Strukturen und die damit verbundenen sozialen, ökonomischen, demografischen, intergenerationalen, historischen oder politischen Themen unter besonderer Berücksichtigung der aktuellen migrationsgesellschaftlichen Realität aufgreifen und bespielen. Gelingt es nachhaltig auf die Qualität einer kulturellen Bildung in ländlichen Räumen einzuwirken und die Residenzen generationsübergreifend und für alle Bürger*innen zu öffnen? In einem sinnverstehenden qualitativ-empirischen Forschungsansatz gehen wir folgenden Fragen nach:

- Wie greifen künstlerische Residenzen vorhandene und sich durch den gesellschaftlichen Wandel verändernde ländliche Strukturen und Themen auf und bespielen diese?
- Welche Themen, Rahmenbedingungen, Strukturen und Kooperationen wirken begünstigend für die kulturelle Arbeit in und mit künstlerischen Residenzen in ländlichen Regionen, welche hemmen diese?
- Welche Strategien werden aufgrund welcher Recherchearbeit von den Residenzkünstler*innen verfolgt und wie werden diese mit den Akteur*innen vor Ort in einen künstlerischen Prozess transformiert und aufgearbeitet?
- Wodurch zeichnen sich die jeweiligen künstlerischen Residenzen im Einzelfall an den verschiedenen Orten aus? Mit welchen Themen und Methoden stoßen sie bei welchen Gruppen auf besonderes Interesse?
- Worin liegen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen künstlerischen Strategien und Vorgehensweisen wie auch thematischen Schwerpunkte?
- Was bleibt nach Beendigung der Residenzphase? Welche Spuren hinterlassen die Residenzprojekte in den Orten und bei den in diesen lebenden Menschen? Etablieren sich langfristige Kooperationen mit den Künstler*innen? Entstehen Anknüpfungspunkte für eine gemeinsame regionale Identifikation?
- Können die künstlerischen Residenzen in diesem Sinne einen Beitrag zum Umgang mit den in ländlichen Regionen stattfindenden Transformationsprozessen und zur Aktivierung der „lokalen Bevölkerung zur zukunftsweisenden Gestaltung des sich verändernden Lebensumfelds“ (Kegler 2018, o. S.) leisten?

Das Projekt folgt grundsätzlich einem vom Rat für Kulturelle Bildung (2014) definierten Verständnis, das kulturelle Bildung als „die Allgemeinbildung durch spezifische ästhetische Erfahrungen definiert“ (ebd., S. 14f.). Er empfiehlt „eine engere Anbindung an die Künste, die je ein besonderes Erfahrungsfeld bedeuten“ (ebd.; vgl. auch Zirfas 2015; Bilstein/Zirfas 2017). Im Projekt wird hypothetisch davon ausgegangen, dass die künstlerischen Residenzen zu einer Neudimensionierung eines Bildungs- und Subjektverständnisses führen, wenn Bürger*innen eines Ortes als Akteur*innen und Mitproduzent*innen in künstlerische Prozesse eingebunden werden. Künstlerische Residenzen als öffnendes Angebot bedeuten dann auch, die Art und Weise zu beobachten und zu beschreiben, wie kulturelle Bildungsarbeit verhandelt und wie miteinander kommuniziert wird. D. h. es gilt die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, wie Sinn und Gemeinschaft stiftende Prozesse hervorgebracht werden und wie sich diese in einer je spezifischen ästhetischen Qualität als Differenz-, Kontingenz- oder Fremderfahrung etc. zeigen.

Eine breite Debatte in der kulturellen und ästhetischen Bildung im nationalen wie internationalen Kontext gilt seit einiger Zeit der Frage nach Partizipation und Vermittlung (vgl. Kulturstiftung des Bundes 2012; Scheurle/Hinz/Köhler 2017; Westphal 2018b; Westphal 2018c). Anschluss an diese Diskurse findet das Projekt darin, einem Verständnis nachzugehen, das die Teilhabe als Teil des Qualitätsdiskurses beansprucht (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2014, S. 93). Dabei soll speziell auch an Untersuchungen angeknüpft werden, welche kulturelle Bildung in ländlichen Regionen als Verhandlung des Miteinanders in Gemeinschaft begreifen (vgl. Schneider/Kegler/Koß 2017).

Die Untersuchung künstlerischer Residenzen beruht auf drei methodischen Zugängen. Die zentrale Vorgehensweise ist die Teilnehmende Beobachtung. Diese ermöglicht es, Handlungsabläufe und Interaktionen, etwa künstlerische Prozesse und Aushandlungsprozesse der Beteiligten, zu erfassen. Sie werden in situ erhoben und im Auswertungsprozess in dichte bzw. szenische Beschreibungen überführt. Den zweiten Zugang bilden qualitative Befragungen (Leitfadeninterviews, Expert*inneninterviews und Gruppendiskussionen) der Residenzkünstler*innen sowie der teilnehmenden und der ortsansässigen Bevölkerung. Drittens erfolgt die Analyse von, durch und mit den Residenzkünstler*innen und der Bevölkerung produzierten Dokumenten (Anträge, Konzepte, Zeitungsberichte, Postkarten, Einladungen, Dokumentationen etc.), die als materielle Spuren über die Praxis der künstlerischen Residenzen Auskunft geben. Dabei richtet sich der Blick sowohl auf die sozialen als auch die ästhetischen Dimensionen künstlerischer Residenzen.

Im Beitrag diskutieren wir zunächst die Frage, was unter künstlerischen Residenzen im Allgemeinen sowie in ländlichen Räumen im Besonderen verstanden werden kann (2). Unter Berücksichtigung erster Ergebnisse der Auswertung von Interviews mit Leiter*innen von Residenzprogrammen richtet sich anschließend der Blick auf die mit den Programmen verbundenen

(wechselseitigen) Erwartungen an die Künstler*innen und die ortsansässige Bevölkerung und den daraus resultierenden Herausforderungen (3). Der Beitrag schließt mit einem Fazit (4.).

2. Künstlerische Residenzen – Formate (kultureller Bildung) von, mit, für Künstler*innen, Bevölkerung, ländliche Regionen?

Welche Potenziale und immanenten Qualitäten in erfahrungsoffenen kulturellen Angeboten wie den künstlerischen Residenzen für Bildungsprozesse angelegt sind, ist bislang sowohl in praktischer als auch theoretischer Hinsicht wenig systematisch erforscht (vgl. Engel/Böhme 2015; Engel et al. 2018; Westphal 2018a). Es finden sich nur vereinzelt Forschungsprojekte zu Residenzen, diese untersuchen primär die Perspektive der Künstler*innen (vgl. AAC 2012; Glauser 2009; Gardner 2013; Vargas 2016) oder beschreiben spezifische Residenz-Projekte (vgl. AAC 2011; EU 2014; Sauer 2018).

Begriffsbestimmungen erfolgten vor allem durch Residenz-Institutionen im Bereich der Bildenden Künste. Die Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (IGBK o. J.) beschreibt Artist-in-Residence Programme einleitend als besonders bedeutsam für internationale Karrieren der Kunstschaffenden (vgl. ebd.) und begründet dies folgendermaßen:

„Sie ermöglichen Zugang zu Netzwerken und neuen Märkten, sie befördern Austausch zwischen der lokalen Kunstszene, Künstler*innen und einem internationalen Publikum. Dadurch nehmen sie eine Schlüsselposition innerhalb der Mobilitätsinfrastruktur ein“ (ebd.).

Auch die Alliance of Artists Communities (AAC o. J.) zielt mit einer dienstleistungsorientierten Sprache stark auf die Interessen der Künstler*innen ab. In der Beschreibung werden Freiheiten in künstlerischen Tätigkeiten sowie Professionalisierungschancen und Austausch mit Professionellen im Feld hervorgehoben (ebd.). Der inkludierende Charakter der Residenzen, Fremde (Künstler*innen) an verschiedenen Standorten (international) willkommen zu heißen, mit unterschiedlichen Disziplinen und Kulturen in Kontakt treten zu lassen und ggf. gemeinsam künstlerisch tätig sein zu können, soll die Attraktivität der Residenzen zusätzlich erhöhen. Künstlerische Residenzen scheinen außerdem eine Antwort auf die hohen Mobilitätsansprüche des Feldes zu sein, gleichwohl sie auch unter Aspekten prekärer Arbeitsfeldsituationen reflektiert werden (vgl. Crückeberg 2019, S. 151 f.; IGBK o. J.).

Kittner beschreibt Residenzkünstler*innen als Reisende (2018, S. 58). Durch die Hervorhebung der außeralltäglichen Erfahrung am Residenzort und der

Gleichsetzung mit einer freizeitartigen Auszeit wird der Form *Arbeitsreise* ein besonderer Akzent gegeben und dem Bild moderner Tourist*innen angenähert (vgl. ebd.). In der internationalen Diskussion hebt man den Aspekt des *Kulturaustausches* über nationalstaatliche Grenzen hinweg hervor (vgl. Crückeberg 2019, S. 158). Thematisiert wird dabei auch die interkulturelle Kommunikation zwischen Künstler*in und ortsansässiger Bevölkerung. Für die vergangenen Jahre wird ein deutlicher Anstieg der Zahl der internationalen Residenzaufenthalte konstatiert (vgl. Vargas 2016).

Hinweise darauf, wie sich Residenzaufenthalte aus Perspektive der Künstler*innen gestalten, gibt die Studie von Glauser (2009), in der die Autorin darauf abzielt, die Bedeutungszuschreibungen und die gesellschaftliche Rolle von Künstler*innen, wie sie in der institutionalisierten Praxis des Kunstfeldes, des Residenzaufenthaltes oder Atelierstipendiums sichtbar werden, herauszuarbeiten:

„Manche Künstler sind während des Aufenthaltes gänzlich auf sich selbst gestellt, andere sind in Kulturaustauschprogramme involviert, Gast einer Künstlerstätte, einer Ausstellungsinstitution oder einer Kunstschule. Neben vereinzelt, freischwebenden Studios existieren veritable Künstlerkolonien [...] sowie Arrangements mittlerer Größe, die Assoziationen an Schwesternheime wecken. Während gewisse Kulturförderungsinstitutionen primär entsenden, setzen andere auf das Prinzip der Einladung, [...], oder auf Austausch“ (Glauser 2009, S. 14f.).

Residenzen unterscheiden sich demzufolge stark in Bezug auf die Rahmenbedingungen. Alle Artist-in-Residence-Institutionen und -Programme sind jedoch in hohem Maße davon abhängig, dass ihnen (finanzielle) Ressourcen bereitgestellt werden. Nur wenn dies erfolgt, kann eine Unterstützung der Künstler*innen und ihrer Projekte realisiert werden (vgl. Behnke 2009, S. 70). Dies beinhaltet die Finanzierung des Aufenthaltes und die Unterbringung, aber auch Hilfestellung bei der Produktion und/oder der Präsentation (vgl. GD EAC 2016).

Die weit verbreitete *klassische* Auffassung von Residenzen mit Fokus auf den Mehrwert für die Künstler*innen, denen eine maximale Freiheit bei der künstlerischen Arbeit eingeräumt wird, hat sich während der vergangenen Jahre teilweise gewandelt bzw. wird durch andere Formen ergänzt (vgl. GD EAC 2016, S. 9). Es finden sich zunehmend Residenzen mit einem spezifischen Fokus: etwa *thematische Residenzen*, in denen Themen, die über die eigene künstlerische Entwicklung hinausgehen, bearbeitet werden oder *produktionsbasierte Residenzen*, die auf die praktische Umsetzung eines Projektes oder einer Idee zielen. In *forschungsbasierten Residenzen* erforschen die Künstler*innen einen Ort oder eine Region, greifen Probleme auf und bearbeiten diese künstlerisch und in enger Zusammenarbeit mit den Ortsansässigen. Der interdisziplinäre Austausch

zwischen den Residierenden, aber auch mit nicht-künstlerischen Feldern sind für *interdisziplinäre Residenzen* bedeutsam (vgl. ebd., S. 21 ff.). Zu bedenken ist, dass diese Differenzierung bzw. darin angelegte Typisierung der Residenzformen nicht trennscharf zu sehen ist; fließende Übergänge oder Überschneidungen sind möglich. Aktuelle Residenzprogramme für ländliche Regionen favorisieren die beschriebenen neueren Formen gegenüber den *klassischen*, wie in der Selbstdarstellung auf den Homepages deutlich wird (vgl. FLUX Theater+Schule o. J.; Bröllin e. V. o. J., S. 11). Die eingeladenen Künstler*innen sollen im Austausch mit der lokalen Bevölkerung ortsbezogene Arbeiten entwickeln und überschreiten dabei Genre Grenzen. Das Projekt DO_KiL begleitet diese Art der künstlerischen Residenzen im Rahmen einer Feldforschung.

3. Künstlerische Residenzen in ländlichen Räumen als Formate kultureller Bildung – die Perspektive der Leiter*innen

Ländliche und periphere Regionen wurden lange nicht nur im Bereich kulturelle Bildung vernachlässigt, sondern sind laut Bildungsbericht 2016 generell benachteiligt (vgl. Kolleck/Büdel 2020). Dabei ist zu beachten, dass fehlende Sichtbarkeit nicht mit dem Fehlen solcher Angebote gleichgesetzt werden kann. Allein im Bereich des zeitgenössischen Theaters schaffen freie Künstler*innen, Landes Bühnen, Amateurtheater und Soziokultur vielfache Gelegenheiten zur kulturellen Bildung. Künstlerische Residenzen als ergänzendes Angebot werden im Rahmen unseres Forschungsvorhabens, wie bereits erläutert, neben der konkreten künstlerischen Arbeit auch daraufhin untersucht, wie sie als Formate kultureller Bildung in ländlichen Räumen konzipiert und umgesetzt werden und wie sie ihre Ausrichtung und Ziele in Bezug auf den lokalen Kontext gestalten.

Künstlerische Residenzen in ländlichen Räumen Deutschlands haben zunächst einmal Tradition. Die Künstlerkolonien in Worpswede und Ahrenshoop gründeten sich schon Ende des 19. Jahrhunderts. In den darstellenden Künsten in Deutschland ist der Begriff Residenz jedoch erst in den letzten Jahren zunehmend wichtiger geworden: als Format der Nachwuchsförderung und Weiterbildung (v. a. in den Netzwerken der urban situierten Spielstätten) und zugleich im Kontext einer generellen Bestrebung, die Arbeit der darstellenden Künste in, für und mit ländlichen Regionen neu zu gestalten (vgl. Schneider/Schröck/Stolz 2019). Im Zuge unserer Forschung wurde deutlich, dass diese letztgenannte Entwicklung einen wesentlichen Kontext für die von uns zur Beobachtung ausgewählten Residenzen bildet: Auch wenn die beteiligten Künstler*innen ihre Residenzen jeweils selbstständig gestalten, ist ihre künstlerische Arbeit eingebettet in *Residenzprogramme*. Allein schon durch die Auswahl der Künstler*innen, aber auch durch die Fokussierung auf bestimmte Themenfelder und Zielgruppen, die Beschränkung auf bestimmte Regionen, die Organisation

von begleitenden Tagungen und vieles mehr üben die Programme Einfluss auf die künstlerische Arbeit aus. Im Effekt wird die Art und Weise der künstlerischen Produktion selbst zum Experimentierfeld: Manche Programme engagieren sich für die engere Vernetzung von Theatermacher*innen und Schulen, andere sehen Kunst als gestaltende Kraft in Regionalentwicklungsprozessen. Somit werden von den Programmen nicht nur konkrete künstlerische Projekte in der Form einer Residenz ermöglicht, sondern es wird zugleich ein Bild zukünftiger Kultur- und Bildungslandschaften entworfen und erprobt. Um den unterschiedlichen Orientierungen der Programme auf die Spur zu kommen, führten wir zu Beginn unserer Forschung qualitative Interviews mit Akteur*innen durch, die Artist-in-Residence-Programme in ländlichen Regionen konzipiert haben und leiten. Im Folgenden stellen wir die Ergebnisse vor. Ergänzend findet ein Interview Berücksichtigung, das die Perspektive eines bundesweit agierenden Förderprogramms für ländliche Räume abbildet². Die Interviewten arbeiten in einer Landesbühne, im Kulturbüro einer regionalen Entwicklungsgesellschaft, an einem internationalen Residenzort sowie in einem Netzwerk aus Theatern und Schulen. Sie waren dabei für die Ausformulierung der Ziele und Rahmenbedingungen der Residenzen zuständig, organisierten die Ausschreibung und Auswahl der Residenzkünstler*innen und unterstützten diese u. a. durch Beratungen, Visiten vor Ort sowie Zugänge zu lokalen Netzwerken und Akteur*innen. Dagegen konnten sie nur begrenzt Einblicke in die Prozesse der künstlerischen Projekte in den einzelnen ländlichen Gemeinden geben, da sie nur selten in diese involviert waren.

Die Befragung adressiert, was künstlerische Residenzen aus Sicht der Befragten ausmacht, welche Ziele mit ihnen verfolgt werden und welche Erwartungen an Künstler*innen und Beteiligte bestehen. Die leitfadengestützten Interviews wurden daher so konzipiert, dass Narrationen von ursprünglichen Grundideen, Erwartungen und Konzepten der Initiator*innen in den Fokus rücken sollten. So fragten wir zunächst danach, wie die Idee zu Residenzen im Ländlichen entstanden seien und welche Impulse maßgeblich die Entwicklung der Programme bestimmten. Im weiteren Verlauf des Interviews wurden vertiefend Fragen zur Auswahl der Residenzorte und -künstler*innen sowie zu Netzwerken und Teilnehmenden gefragt, um anschließend nach nachhaltigen Spuren der Residenzen fragen zu können. Abschließend wurden zukünftige Perspektiven und Wünsche der Befragten, besonders in Bezug auf künstlerische Projekte, in den Blick gerückt.

Die Auswertung erfolgte mittels dokumentarischer Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013). Die Ergebnisdarstellung bewegt sich auf der Ebene dessen, was die Befragten zu künstlerischen Residenzen sagen (also dem

2 Die Nummerierung der Interviews mit E00# wurde chronologisch vorgenommen und hat überdies keine Bedeutung.

immanenten Sinngehalt, der in der formulierenden Interpretation erschlossen wird), wobei wir die Äußerungen zu unterschiedlichen thematischen Aspekten vergleichen.

Die augenscheinlichste Gemeinsamkeit aller Interviews ist es, dass künstlerische Residenzen vor allem als *Impulse* in verschiedene Richtungen verstanden werden: Es wird davon ausgegangen, dass Residenzen demnach sowohl zur Stärkung ländlicher Regionen beitragen als auch persönliche Entwicklungsprozesse der Menschen vor Ort anregen können. Sie sollen den Befragten zufolge darüber hinaus Impulse für die beteiligten Künstler*innen und (kulturellen) Organisationen bieten. Abgesehen von diesen Gemeinsamkeiten verknüpfen die Expert*innen jedoch sehr unterschiedliche Prioritäten und Ziele mit den Residenzprogrammen. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die Programme an unterschiedliche kulturelle Organisationen angegliedert sind (siehe oben), die verschiedene Rahmungen für das Handeln bieten. Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Erwartungshandlungen und Wahrnehmungen, die in Bezug auf die Künstler*innen und die Beteiligten vor Ort geäußert werden, getrennt nach diesen beiden Akteur*innengruppen vorgestellt.

3.1 Künstler*innen als Botschafter*innen der Kunst und der Region

Die Interviews mit den Leiter*innen von Residenzprogrammen verdeutlichen, dass die Künstler*innen je nach Programm zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit den Orten in Berührung kommen. Meist gibt es dort bereits erste Kontakte durch das Programm zu Bürgermeister*innen, Schulleiter*innen oder anderen gut vernetzten Personen vor Ort (s.u.). An die Künstler*innen werden von den Programmleiter*innen in der Folge unterschiedliche Erwartungen herangetragen. In manchen Programmen werden sie als Teil eines laufenden Entwicklungsprozesses beauftragt, als „Expertise von außen“ (E002, Z. 118) zu einer vor Ort mit Kulturakteur*innen entwickelten Fragestellung, eine „künstlerische Intervention“ (ebd., Z. 197) zu entwickeln. Diese Intervention hat dann zum Ziel, erste Ideen in einem frühen Stadium temporär zu erproben und davon für den Prozess zu lernen (vgl. ebd., Z. 111 ff.) sowie Themen zu entdecken, die bislang „im Verborgenen“ (ebd., Z. 117 f.) lagen. Künstler*innen werden in solchen Residenzprogrammen ausschließlich als temporäre Gäste betrachtet, die keine das Projekt überdauernden Beziehungen zu einem Ort aufbauen müssen, weil dies von den lokal arbeitenden Akteur*innen selbst übernommen wird.

In anderen Programmen sollen die Künstler*innen durchaus intensive Beziehungen und Strukturen für künstlerisches Arbeiten aufbauen. Sie sind angehalten, sich „mit unserer Region zu identifizieren“ (E003, Z. 637) und nach

dem Projekt quasi als Botschafter*innen für diese zu fungieren. Durch ihre Residenzen sollen neue Beziehungen zwischen der einladenden Kulturinstitution und der lokalen Bevölkerung gestiftet werden (vgl. E001, Z. 27 ff.). In einem dieser Programme sind die Künstler*innen eingeladen, über drei Jahre mehrere Residenzen durchzuführen, um einen langfristigen Prozess zu gestalten und so selbst lokale Strukturen für ihre Arbeit zu etablieren (vgl. E004). Die Künstler*innen wählen in dieser Variante einen thematischen Rahmen, initiieren ein passendes Projekt, führen es durch und entwickeln es weiter, während in der ersten Version der Programme nur die Entwicklung und Durchführung einer eng begrenzten Intervention zu ihren Aufgaben gehört. Offen bleibt nach der Analyse der Interviews, wie genau in den unterschiedlichen Residenzen die Teilhabe der Bevölkerung von den Künstler*innen ausgestaltet wird. Dies bedarf weiterer Untersuchung, die im Rahmen von DO_KiL durch teilnehmende Beobachtung geleistet wird.

Aus der konzeptionellen Sicht aller Programmleiter*innen steht vor allem im Zentrum, wie sich ein Austausch zwischen einer künstlerischen Residenz mit den Beteiligten vor Ort gestaltet:

„Künstlerresidenzen sind ja'n Vorgang, da braucht man einen Austausch, da geht's tiefer, da arbeitet man gemeinsam an bestimmten Themen. [...] es ist meistens, so wie ich es kenne, 'ne Zusammenarbeit, wo dann nachher was anderes rauskommt, als am Anfang man sich vorgestellt hat“ (E002, Z. 692 ff.).

Die Begegnung mit Fremden und Fremdem wird von mehreren der Leitenden als wichtiges Moment für die Entwicklung sowohl der Menschen vor Ort als auch der Künstler*innen genannt: Auch „die darstellenden Künstler [brauchen] Austausch und Begegnung“ (E002, Z. 49 f.). Im Idealfall gingen „beide Seiten, eine Dorfgemeinschaft, [...] aber auch der Künstler in seiner Arbeit, in seinem Denken, seinen Möglichkeiten [...], beeinflusst, gestärkt“ (E005, Z. 791 ff.) aus dem Prozess hervor. So entsteht aus der Begegnung künstlerischer Handschriften und lokaler Strukturen ein Drittes, das sich prozesshaft entfaltet und in den künstlerischen Arbeiten lesbar wird.

3.2 Künstler*innen als Herausfordernde und Herausgeforderte

In der Analyse der Interviews wird deutlich, dass Residenzen, welche konzeptionell als *Impulse* gedacht werden, dazu führen, dass die Künstler*innen und die lokale Bevölkerung von den Leitenden als einander wechselseitig Herausfordernde gedacht werden. Als *Herausgeforderte* müssen sich die Künstler*innen in „eine gewachsene soziale Dynamik“ (E001, Z. 212), als die eine Kommune oder eine Region von den Interviewten betrachtet wird, begeben.

„Also man muss da halt Klinken putzen und muss zu den Leuten hin, man muss also wie auch einer unsrer Künstler oder mindestens einer wahrscheinlich reflektieren würde, man trinkt sehr viel Kaffee und auch Schnaps“ (E001, Z. 190 ff.).

Praxen der Geselligkeit sind laut dem Leiter dieses Residenzprogramms grundlegend, um das Vertrauen der Bevölkerung zu gewinnen und zugleich ein Gespür dafür zu entwickeln, „wer in so einer Kommune, sozusagen, wie wofür steht oder was zu sagen hat oder engagiert ist und wenn ja wofür“ (E001, Z. 210 f.). Dies gilt auch für partizipative Projekte in urbanen Kontexten, aber scheint in ländlichen Räumen schon deshalb besonders dringlich, weil es „für manche Sachen eben nur einen möglichen Partner [gibt] und nicht fünf“ (ebd., Z. 221). Der intensive Kontakt zur Bevölkerung hat, laut den Befragten, oft zur Folge, dass Residenzvorhaben im Verlauf angepasst werden. So mag etwa der zu Beginn als Aufführungsort avisierte Leerstand die Menschen vor Ort nicht begeistern (vgl. E004, Z. 246 ff.) oder aber Projekte nehmen durch Kontakte zu lokalen Vereinen einen ganz neuen Verlauf.

Diese Art der Arbeit ist aus der Sicht der Leitung selbst für erfahrene Künstler*innen in allen befragten Programmen eine Herausforderung:

„Wir haben jetzt nicht 'n Elfenbeinturm-Künstler engagiert, sondern die mussten schon 'ne kommunikative Ader haben. [...] da haben wir die aber mit den Projekten dann schon auch herausgefordert, ja. [...] es war auch für die was Neues immer. Aber es hat halt auch damit zu tun, dass sie sich an die Bedingungen vor Ort anknüpfen mussten“ (E003, Z. 801 ff.).

Die Herausforderung, eine Arbeit *mit* der Bevölkerung zu entwickeln, ist in den untersuchten Programmen konzeptionell angelegt. Sie erscheint den Leitenden nicht nur als eine Frage fehlender anderer Strukturen für zeitgenössisches Theater in ländlichen Räumen, sondern auch als künstlerische Frage: „Wenn das nicht irgendeine Verknüpfung [zur Bevölkerung] gibt, ist das nur 'ne Störaktion von außen, die keiner haben möchte“ (E004, Z. 386 ff.). Der von den Programmleiter*innen gewünschte *Impuls* einer Residenz hätte keinen Effekt, wenn es nicht gelänge, die Künstler*innen in die lokale(n) Gemeinschaft(en) einzubetten (vgl. E005, Z. 687). So erscheint die Residenz aus Sicht der Leiter*innen zum einen als Format der Zusammenarbeit, zugleich soll sie aber auch das allgemeine Ziel erfüllen, „die Bürger vor Ort zu erreichen, für Kunst zu begeistern durch Beteiligung“ (E003, Z. 42 f.). Den Residenzen wird von einigen Leitenden das Potenzial zugesprochen, neue ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Verbunden damit ist die Wahrnehmung der Leitenden, dass in ländlichen Regionen so gut wie keine *zeitgenössischen* Theaterformen, wie wir sie eingangs umrissen haben, präsent seien: Das

„Theaterverständnis im ländlichen Raum ist ein ganz, ganz anderes und die ländlichen Räume sind sehr, sehr verwurzelt in ihren [...] eigenen äh kulturellen vorhandenen oder nicht vorhandenen Strukturen und die zeitgenössische Darstellung der Künste im ländlichen Raum, die müssen sich ja ihren Weg erst erbahnen, also das ist ja [...] immer was Fremdes in diesem Kontext“ (E004, Z. 105 ff.).

Die Residenzen sollen „Möglichkeitsräume“ (E004, Z. 885) für kulturelle Bildung abseits der Breitenkultur eröffnen, damit „die Leute auch mit etwas in Kontakt [kommen], [...] an das sie sonst nicht so ohne Weiteres rankämen“ (E005, Z. 467 ff.). Die erwünschte Wirkung oder eine Begründung der Notwendigkeit dieses Kontakts lassen die Leiter*innen meist offen. Sie konstatieren vor allem das Fehlen zeitgenössischer Arbeitsweisen und den für sie selbstverständlichen Wunsch, dies zu ändern. Die daraus entstehenden wechselseitigen Erwartungen und Ansprüche in der Arbeit mit den Menschen vor Ort gilt es in den Phasen der Feldforschung genauer zu beobachten. Nicht zuletzt stehen nicht allein die Leitenden, sondern auch Künstler*innen diesen Erwartungen durchaus kritisch gegenüber und integrieren diese Haltung in ihre Arbeit mit der Bevölkerung.

3.3 Die Menschen vor Ort als Ermöglichende, Teilnehmende und Publikum

Als Gäste, die den Auftrag haben, partizipative Projekte zu entwickeln, benötigen die Künstler*innen in ihren Residenzen aus der Sicht der Programmleiter*innen verschiedenste Gegenüber vor Ort. Aus den Interviews können mindestens drei Partizipationsformen abgelesen werden, die von den Programmleitenden angesprochen wurden. Sie lassen sich als Ermöglichende, Teilnehmende und Publikum typisieren.

Als *Ermöglichende* werden von den Leitenden meist engagierte Einzelpersonen im Ort genannt. Sie können als „Türöffner“ dienen, denn „bereits der persönliche Kontakt bei der Bekanntmachung des Angebots entscheidet oftmals über die Zustimmung oder Ablehnung“ (Kegler 2018, o. S.). Ermöglichende zeichnen sich durch ihr besonderes Engagement aus:

„Da, wo es gut funktioniert, gibt es immer jemanden, der sich selbst dafür verantwortlich fühlt vor Ort, der ein Eigeninteresse hat, der vielleicht in solchen Prozessen irgendwie auch schon Erfahrung hat“ (E002, Z. 619 ff.).

Ermöglichende finden sich im Rathaus, der Schulleitung, Vereinen, unter regionalen Künstler*innen, in der Jugendpflege und an vielen anderen sozialen Orten als bereits Engagierte (E003, Z. 358 ff.). Damit sind sie einerseits

hervorragende potenzielle Partner*innen für die Residenzprogramme, aber gleichzeitig durch ihr vielfaches, oft ehrenamtliches, Engagement auch schon sehr eingebunden, während die Residenzkünstler*innen als bezahlte Kräfte in den Ort kommen (vgl. E002, Z. 641 ff.). Ermöglichende müssen in jeder Kommune neu identifiziert werden, denn der*die Bürgermeister*in ist nicht qua Funktion der*die beste Ansprechpartner*in. Manche begrenzen ihre Unterstützung auf eine kleine Ansprache bei der Abschlusspräsentation (vgl. E001, Z. 498 ff.), andere öffnen Räume, stellen Ressourcen bereit und vermitteln Kontakte (vgl. ebd., Z. 936 ff.; E003, Z. 229 ff.; E004, Z. 468 ff.). Wenn die Residenz vornehmlich zum Ziel hat, regionale Entwicklung mit den Mitteln der Kunst zu begleiten, werden lokale Ermöglichende schon zu Beginn eingebunden, um ihre Problemstellungen und Interessen kennenzulernen (vgl. E002, Z. 387 f.). Sie sind dann entscheidend in die Entwicklung der Residenz und ihre Nachhaltigkeit involviert (vgl. ebd., Z. 326 ff.) und bauen auch untereinander „Allianzen“ (E005, Z. 589) für Kultur auf. Wenn die Residenzorte und Themen aber vornehmlich von den Künstler*innen ausgewählt werden und erst danach Kontakte gesucht werden, verlieren Ermöglichende zwar nichts an ihrer Bedeutung für das Gelingen, haben aber meist im typischen Residenzrahmen von zwei bis sechs Monaten keine Möglichkeit, die langfristigen Prozesse vor Ort (kommunale Haushaltspläne, Terminplanung der Vereine, usw.) darauf einzustellen. Gleichzeitig sind sie in der Lage, durch nachbarschaftliche Kontakte und langjährige Beziehungen Dinge zu ermöglichen, die die künstlerischen Gäste in dieser kurzen Zeit nicht bewegen könnten.

„[...] was für Partner findest du vor Ort und wie verbindlich und verlässlich und engagiert sind die im Zusammenspiel mit dir? und wenn du so jemand hast [...], dann brauchst du dich nicht mehr so in Sorgen zu sein, dass du die Menschen und so weiter bekommst, sondern die führen dir dann die Leute entsprechend zu [...] und das ist einfach die halbe Miete, um dann in Ruhe arbeiten zu können“ (E004, Z. 472 ff.).

Im Idealfall sind Ermöglichende also – so die befragte Person – in der Lage, aufgrund ihres sozialen Status in einer Gemeinde und des damit verbundenen Vertrauensvorschlusses den Weg für die Künstler*innen zu ebnen. Gleichzeitig können Projekte auch daran scheitern, dass man sich auf falsche Versprechungen verlassen hat (vgl. ebd., Z. 335 ff.).

Als Teilnehmende sind die Menschen vor Ort je nach Orientierung der Residenz entweder eingeladen, an einem künstlerischen Angebot teilzunehmen oder im Sinne „regionaler Selbstbeschreibung“ (E002, Z. 589) an einem künstlerisch gestalteten Austausch zu einem Thema mitzuarbeiten (vgl. ebd., Z. 430 ff.). Die künstlerischen Formen können dabei von Landschaftstheater über installative Ansätze bis zu Formen künstlerischer Forschung reichen (vgl. E001, Z. 683 ff.). Dabei stehen Begegnungen unterschiedlicher Gruppen innerhalb

einer Gemeinde immer wieder im Zentrum (vgl. E003, Z. 663 ff.). Die Teilnehmenden können also zum einen Kunst begegnen, mit der sie so sonst nicht unbedingt in Kontakt kommen würden, und zum anderen sich untereinander als Bewohner*innen einer Region oder Kommune bedingt durch den künstlerisch veränderten Rahmen ihrer Begegnung anders erleben. Dabei müssen die Teilnehmenden keinen konstanten Kreis bilden, sondern die Erfahrung einiger Leitender zeigt, dass es den Projekten guttun kann, in „Zwischenstufen“ (ebd., Z. 674) sichtbar zu werden und unterschiedliche Gruppen einer Kommune einzubinden. Dies sei auch deshalb wichtig, weil sich die künstlerischen Vorhaben in Residenzen oft stark von den vor Ort gepflegten Kunstpraxen bzw. kulturellen Praktiken unterscheiden würden. Deshalb können sich die (potenziellen) Teilnehmer*innen und Ermöglicher*innen im Konzeptstadium oft „gar nicht so vorstellen, was es im Ergebnis dann eigentlich sein soll“ (E001, Z. 519 f.). Umso größere Bedeutung hat es dann, ein (Zwischen-)Ergebnis zu sehen (vgl. ebd., Z. 515) und somit den Fokus auf den gemeinsamen Prozess zu legen. Hier öffnen sich im Anschluss meist weitere Türen. Die genauen Formen der Partizipation und ihre Entwicklung im Projektverlauf bleiben in den Interviews aufgrund der strukturell-organisatorischen Perspektive der Leitenden jedoch meist vage. Die eigenen Perspektiven der Teilnehmenden auf Residenzen darzulegen und ihre Bildungserfahrungen nachzuvollziehen, ist ein wichtiger Fokus der weiteren Forschungsarbeit im Projekt DO_KiL.

In der dritten Partizipationsform *als Publikum* werden die Menschen vor Ort sehr unterschiedlich angesprochen und involviert: Sie können beispielsweise zufälliges Publikum einer Intervention im Nahverkehr (vgl. E003, Z. 954 f.) sein oder aus den Fenstern eine vorbeiziehende Inszenierung im öffentlichen Raum (vgl. E004, Z. 369 ff.) wahrnehmen, „ohne bewusst hingehen zu müssen“ (ebd., Z. 503). Als Publikum können sie aber auch direkt an einer Aufführungssituation teilnehmen und werden dabei entsprechend selbst zu Akteur*innen, indem sie betrachten und hören, aber auch selbst in Aktion treten (vgl. E004, Z. 504 ff.). Auch wenn sie nicht selbst am Prozess beteiligt waren, erleben sie hier einen kulturellen Bildungsmoment, der vom anschließenden Gespräch (vgl. E005, Z. 484 ff.) und dem Kennenlernen der Künstler*innen (vgl. ebd., Z. 509) bis zu einem neuen Blick auf die eigene Gemeinde reichen kann.

4. Fazit und offene Fragen

Vergleicht man die Aussagen der Leitenden zu den in den Programmen angelegten Vorstellungen einer künstlerischen Residenz, schält sich übereinstimmend ein wesentliches strukturelles Merkmal heraus. Die Herausforderung an eine künstlerische Residenz und beteiligte Akteur*innen wird als ein wechselseitiges Verhältnis beschrieben. So sind es zum einen die Künstler*innen, die

herausgefordert sind, sich in ein Verhältnis zu den Menschen, Gegebenheiten etc. vor Ort zu setzen und künstlerisch darauf zu antworten. Und umgekehrt sind es die Akteur*innen vor Ort, die herausgefordert sind, sich an den künstlerischen Prozessen in unterschiedlicher Form als Ko-Produzent*innen einzubringen bzw. auf die künstlerischen Interventionen zu antworten. Darin ist ein bildendes Moment für beide Seiten enthalten. Wie das wechselseitige Spannungsverhältnis von Seiten der Künstler*innen und den beteiligten Akteur*innen vor Ort in welcher Qualität (z. B. als Irritation, Begeisterung, Neues) erfahren wird, ist Anliegen der weiteren Untersuchung.

Die Frage nach der Nachhaltigkeit dieser Prozesse und ihrem wissenschaftlichen Nachweis bleibt eine herausfordernde Kategorie für alle partizipativen Kunstprojekte, deren Charakter per se flüchtig ist und deren Finanzierung zudem projektweise erfolgt. Punktuelle Angebote kultureller Bildung, wie es die einzelnen Residenzen sind, können aller Wahrscheinlichkeit nach aufgrund ihrer temporären Natur nicht zu langfristigen Veränderungen vor Ort führen. Dafür bedarf es einer kontinuierlichen Arbeit vor Ort und weiterer Angebote und Formate sowie der Etablierung langfristiger Strukturen (etwa hauptamtlicher Stellen) durch die Residenzprogramme und weitere Akteur*innen vor Ort. Sonst kann es dazu kommen, dass am Ende eines Projektes alle Beteiligten Lust auf das Weiterarbeiten signalisieren, ohne dass dies von den Programmen ermöglicht werden kann:

„Natürlich kommt immer die Rückmeldung, ja jetzt müsste man doch eigentlich anfangen, so, jetzt hat man sich kennengelernt, jetzt ist man an dem Punkt, dass man sich gegenseitig vertraut, ähm jetzt haben wir auch so bisschen kapiert, was ihr eigentlich wollt, und wer ihr seid, und wie ihr Kunst denkt oder so und jetzt könnte man noch anfangen. Ganz klar, wenn Künstler wieder abziehen, stirbt es aber meistens“ (E001, Z. 298ff.).

So kann die Annahme von Crückeberg, Künstlerresidenzen wirkten „wenig nachhaltig und gegenseitig“ (2019, S. 157), auch in den geführten Interviews nachgezeichnet werden, wenngleich eine langfristige Beobachtung der Residenzorte bzw. der Teilnehmenden dieser Angebote noch nicht geleistet wurde. Dieses Desiderat aufzuarbeiten und hier Prozesse und Spuren sichtbar zu machen ist ein weiteres Anliegen des Projektes DO_KiL.

Das Projekt richtet seinen Blick aber auch auf den von Kittner (2018) entworfenen Aspekt der Residenz als Reise. Zu fragen ist, in welcher Weise regionale Kulturlandschaften von punktuellen Besuchen profitieren können. Ländliche Regionen sind Teil einer globalisierten Welt. Dies ist keine neue Entwicklung: Nachzügler*innen oder temporäre Gäste haben schon immer zur kulturellen Vielfalt der Regionen beigetragen. „Villages were never hermetic communities: there always were comings and goings“ (Ward 2019, S. 107). Auch weiträumige Wanderungen über Landesgrenzen hinweg sind – verstärkt

durch den europäischen Integrationsprozess – keine Seltenheit in Deutschlands ländlichen Regionen. Nach Beetz (2005) gehören zu den wichtigsten Gruppen Arbeitskräfte in arbeitsintensiven Landwirtschafts- und Verarbeitungsbereichen, (Spät-)Aussiedler*innen (v. a. in Niedersachsen und Süddeutschland), Gastarbeiter*innen der 1960er und 1970er, die in ländliche Gebiete weiterzogen, sowie Geflüchtete, deren Siedlungsmöglichkeiten durch politische Verteilungsschlüssel beschränkt sind (Beetz 2005, S. 175). Hinzu kommen Fachkräfte im Gesundheitswesen, die an vielen ländlichen Orten die medizinische Nahversorgung und Pflege aufrechterhalten sowie privat motivierte Zuzüge, z. B. durch Heirat. Die künstlerische Residenz, wie sie hier umrissen wurde, ist in diesem Sinne kein Sonderphänomen, sondern Teil einer mobilen Welt. Ihre Chancen und Möglichkeiten müssen sich jeweils situativ neu erweisen.

Ein weiterer Fokus zukünftiger Analysen kann deshalb im Modus der Bezugnahmen der gastierenden Künstler*innen zu den ihnen fremden Gemeinden bzw. deren Bevölkerung liegen. Eine Interpretation der Künstler*innen als Fremde in der Fremde, die durch künstlerische Prozesse zur Auseinandersetzung und einer weiteren Befremdung des Eigenen, des Gewohnten anregen und so Spuren in Anderen und des Anderen, des Neuen hinterlassen, könnte hier die Perspektive fruchtbar erweitern.

„Mehr kann man kaum machen gegen das Vergessen des Anderen. Man kann ihn nur einladen, ihm die Gastfreundschaft anbieten und sich seiner Ankunft uneingeschränkt aussetzen, auch wenn man nie vorher wissen kann, ob sich auch der Gast an die Gesetze der Gastfreundschaft halten wird [...]. Kommen muss er und kann nur er selbst.“ (Wimmer 2014, S. 237)

All diesen offenen Fragen nach der konkreten Ausgestaltung von Residenzen, der Perspektiven und Strategien von Künstler*innen und der vor Ort involvierten Menschen sowie nach den Spuren, die künstlerische Residenzen in ländlichen Raum hinterlassen, soll im Verlauf des DO_KiL-Projektes nachgegangen werden.

Literatur

- Alliance of Artists Communities (AAC) (Hrsg.) (2011): Artist-in-Residence Selection. Providence, RI: AAC.
- Alliance of Artists Communities (AAC) (Hrsg.) (2012): From surviving to thriving. Sustaining artist residencies. Providence, RI: AAC.
- Alliance of Artists Communities (AAC) (o. J.): Residencies. www.artistcommunities.org/residencies (Abfrage: 07.09.2020).
- Beetz, Stephan (2005): Migration. In: Beetz, Stephan/Brauer, Kai/Neu, Claudia (Hrsg.): Handwörterbuch zur ländlichen Gesellschaft in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 168–176.
- Behnke, Christoph (2009): Künstlerförderung als Aufgabe des Kulturmanagements? Feldtheoretische Überlegungen am Beispiel von Artist-in-Residence-Institutionen. In: Jahrbuch für Kulturmanagement (1), S. 65–96.

- Bilstein, Johannes/Zirfas, Jörg (2017): Muss das sein? Zur Anthropologie der Kulturellen Bildung. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Bielefeld: transcript, S. 29–50.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Bröllin e. V. (o. J.): Kulturland Uecker-Randow verbindet. Entstehung der Projektidee. www.broellin.de/images/trafo2/Antragskonzept_Kulturland_Uecker-Randow_verbindet.pdf (Abfrage: 07.09.2020).
- Crückeberg, Johannes (2019): Künstlerresidenzen. Zwischen cultural diplomacy und Kulturpolitik. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, Birgit/Böhme, Katja (Hrsg.) (2015): Didaktische Logiken. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. München: kopaed.
- Engel, Birgit/Fisch, Ingrid/Hölscher, Stefan/Treese, Anna-Lena (Hrsg.) (2018): VER_Handeln. Begegnungen im öffentlichen Raum der Kunst. München: kopaed.
- Europäische Union (EU) (Hrsg.) (2014): Policy Handbook on artists' residencies. ec.europa.eu/assets/eac/culture/policy/cultural-creative-industries/documents/artists-residencies_en.pdf (Abfrage: 07.09.2020).
- FLUX Theater+Schule (o. J.): KÜNSTLERISCHE RESIDENZEN IM LÄNDLICHEN RAUM. fluxhessen.de/residenzen/ (Abfrage: 07.09.2020).
- Gardner, Sarah (Hrsg.) (2013): International Perspectives on Artist Residencies, D'Art Topics in Arts Policy, no. 45, International Federation of Arts Councils and Culture Agencies, Sydney.
- GD EAC, Generaldirektion der Europäischen Kommission für Bildung, Jugend, Sport und Kultur (2016): Policy handbook on artists' residencies. European agenda for culture: work plan for culture 2011-2014. Luxembourg: Publications Office.
- Glauser, Andrea (2009): Verordnete Entgrenzung. Kulturpolitik, Artist-in-Residence-Programme und die Praxis der Kunst. Bielefeld: transcript.
- Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (IGBK) (o. J.): Artist-in-Residence. Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste. www.igbk.de/index.php/de/service/artists-in-residence (Abfrage: 07.09.2020).
- Kegler, Beate (2018): Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperationen zwischen Stadt und Land. www.kubi-online.de/index.php/artikel/zukunft-land-perspektiven-einen-kulturellen-umgang-transformationsprozessen-chancen (Abfrage: 07.01.2021).
- Kittner, Alma-Elisa (2018): „Sightseer's Work“. Die zeitgenössische Künstlerreise als Arbeit. In: Pechlaner, Harald/Innerhofer, Elisa (Hrsg.): Künstler unterwegs. Wege und Grenzen des Reisens. Baden-Baden: Nomos, S. 57–72.
- Kolleck, Nina/Büdel, Martin (2020): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Vorstellung der Forschungsvorhaben der BMBF-Förderrichtlinie. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen-vorstellung-forschungsvorhaben-bmbf (Abfrage: 30.03.2021).
- Kulturstiftung des Bundes (Hrsg.) (2012): Heimspiel 2011. Dokumentation: Wem gehört die Bühne? Halle a. d. Saale, S. 27–34.
- Lehmann, Hans-Thies (2012): Get down and party. Together. Partizipation in der Kunst seit den Neunzigern. In: Kulturstiftung des Bundes (Hrsg.): Wem gehört die Bühne? Heimspiel 2011. Dokumentation. Halle a. d. Saale. www.yumpu.com/de/document/read/21257393/statement-von-hans-thies-lehmann-heimspiel-2011 (Abfrage: 03.02.2021).
- Primavesi, Patrick (2020): Situationen: Öffentliche Räume dramaturgisch denken. In: Umatham, Sandra/Deck, Jan (Hrsg.): Postdramaturgien. Berlin: Neofelis, S. 246–269.
- Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2014): SCHÖN DASS IHR DA SEID. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Sauer, Ilona (2018): Generationale Begegnungen zwischen Stadt und Land. Die Residenzen. In: Westphal, Kristin/Bogerts, Teresa/Uhl, Mareike/Sauer, Ilona (Hrsg.): Zwischen Kunst und Bildung. Theorie, Vermittlung, Forschung in der zeitgenössischen Theater-, Tanz- und Performancekunst. Oberhausen: Athena, S. 39–55.
- Scheurle, Christoph/Hinz, Melanie/Köhler, Norma (Hrsg.) (2017): PARTIZIPATION: teilhaben/teilnehmen. Theater als soziale Kunst II. München: kopaed.
- Schneider, Wolfgang/Kegler, Beate/Koß, Daniela (Hrsg.) (2017): Vital Village. Entwicklung ländlicher Räume als kulturpolitische Herausforderung. Bielefeld: transcript.

- Schneider, Wolfgang/Schröck, Katharina M./Stolz, Silvia (2019): Theater in der Provinz. Künstlerische Vielfalt und kulturelle Teilhabe als Programm. Berlin: Theater der Zeit.
- Vargas, Rita (2016): International Artists-in-Residence 1990–2010. Mobility, Technology and Identity in Everyday Art Practices. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ward, Collin (2019): Global Villagers, 1990. In: Myvillages (Hrsg.): The rural. London, Cambridge, Massachusetts: Whitechapel Gallery; The MIT Press, S. 106–112.
- Westphal, Kristin (2018a): Zwischen Kunst und Bildung. In: Westphal, Kristin/Bogerts, Teresa/Uhl, Mareike/Sauer, Ilona (Hrsg.): ZWISCHEN Kunst und Bildung. Theorie, Vermittlung, Forschung im zeitgenössischen Theater, Tanz und Performance. Oberhausen: Athena, S. 15–28.
- Westphal, Kristin (2018b): Die Kunst, in Bildungskontexten künstlerisch tätig zu sein: Neue Formen des Lernens und Bildens. www.kubi-online.de/artikel/kunst-bildungskontexten-kuenstlerisch-taetig-sein-neue-formen-des-lernens-bildens (Abfrage: 07.09.2020).
- Westphal, Kristin (2018c): Unterbrechungen. Verrückungen. Teilhabe und Kritik als ästhetische Praxis in Theater und Schule. In: Engel, Birgit/Peskoller, Helga/Westphal, Kristin/Böhme, Katja/Kosica, Simone (Hrsg.): räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 111–124.
- Wimmer, Michael (2014): Vergessen wir nicht – den Anderen! In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 219–240.
- Zimmermann, Mayte/Westphal, Kristin/Arend, Helga/Lohfeld, Wiebke (Hrsg.) (2020): Theater als Raum bildender Prozesse. Bielefeld: Athena.
- Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2015): Arenen der Ästhetischen Bildung, Zeiten und Räume kultureller Kämpfe. Bielefeld: transcript.

Affektive Relationen. Drei Institutionen kultureller Bildung in ländlichen Räumen

Birgit Althans, Mirjam Lewandowsky, Fiona Schradling und Janna R. Wieland

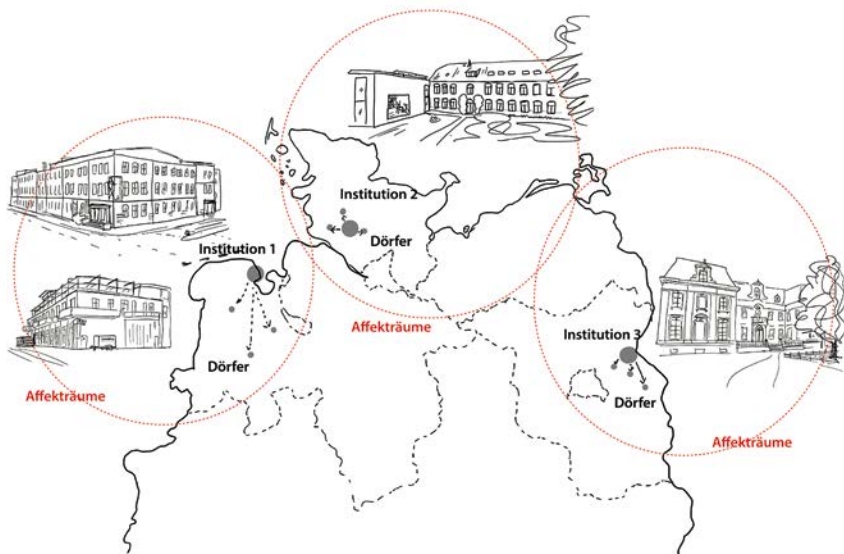
Ziel des BMBF-Forschungsprojekts *Wasteland? Ländlicher Raum als Affektraum und Kulturelle Bildung als Pädagogik der Verortung* an der Kunstakademie Düsseldorf ist es, ländliche Räume als Räume affektiver Verortung zu untersuchen.

In der ersten Forschungsphase werden zunächst drei unterschiedliche Institutionen kultureller Bildung (Theater, Kunststiftung, Museum) untersucht. Die Verstetigung, Temporalität oder Transformation der institutionellen Praktiken, die institutierende Arbeitspraxis, Kultur- und Bildungsbegriffe werden vom Projekt in ihrer Einbettung in (kommunal-)politische, finanzielle und soziale Rahmenbedingungen untersucht. Theoretische Fundierungen des Projekts sind Ansätze des New Materialism/Material Feminism und der Affekttheorie. Ausgehend von dem im ersten Forschungsjahr erhobenen empirischen Material (ethnographische Beobachtungen und ethnographische Interviews, Feldnotizen, Soundaufnahmen, Fotos und Videos) sollen in diesem Beitrag *affektive Relationen* der institutionellen Praxis sichtbar gemacht und herausgearbeitet werden.

Die drei Institutionen werden von drei Forscherinnen ethnographisch beforscht. Dabei wurde das Forschungsteam im Sinne der *diffraktionellen¹ Methodologie* Karen Barads interdisziplinär zusammengesetzt, um unterschiedliche Forschungsperspektiven mit dem Feld zu verschränken. (1) Die Kunstwissenschaftlerin Mirjam Lewandowsky skizziert in diesem Beitrag *affektive Relationen* des Oderbruch Museums Altranft (Brandenburg), (2) anschließend führt die Kulturanthropologin Janna R. Wieland in die mobile Arbeitspraxis der Jungen Landesbühne Niedersachsen Nord (Julabü) in Wilhelmshaven (Niedersachsen) ein, (3) die Medien- und Kulturwissenschaftlerin Fiona Schradling arbeitet die Kunst- und Kulturtätigkeit der Arthur Boskamp-Stiftung in Hohenlockstedt (Schleswig-Holstein) als raumschaffende Praxis heraus.

1 „Es bedarf respektvoller Auseinandersetzungen mit verschiedenen disziplinären Praktiken, nicht griffiger Darstellungen, die von einer außenstehenden Position aus Karikaturen einer anderen Disziplin zeichnen. Mit der Entwicklung einer diffraktiven Methodologie ziele ich auf den Versuch, für wichtige Details fachlicher Argumente innerhalb eines vorliegenden Felds rigoros aufmerksam zu bleiben, ohne ihnen unkritisch beizupflichten oder bedingungslos einen (inter)disziplinären Ansatz einem anderen vorzuziehen.“ (Barad 2013, S. 61 f.)

Abb.1: Projektdesign Affekträume (Zeichnung: Janna R. Wieland)



Durch Einschränkungen während der Covid-19-Pandemie (auch im Feldzugang vor Ort) näherte sich das Projekt neben kürzeren (als ursprünglich im Forschungsdesign angelegten) Forschungsaufenthalten insbesondere über Medien wie Telefonate, Social Media und Videocalls den Institutionen. Dieser veränderte Zugang führte dazu, nicht nur die Einschränkungen, sondern auch die sozio-politischen Abhängigkeiten der Institutionen zu beforschen. Aufgrund der Idee des Projekts, Räume und Institutionen kultureller Bildung als *Affekträume* und als Teil von *Affekträumen* zu untersuchen, haben sich die drei Forscherinnen vor Ort auf die vorgefundenen Situationen auch im Hinblick auf zu beobachtende *affizierende Dynamiken* zwischen Personen, politisch-regionalen Gegebenheiten, Materialitäten etc. konzentriert. In Auseinandersetzung mit dem empirischen Material entstanden erste Skizzen von Affekträumen. Affekte können im Rückgriff auf Spinoza als grundlegend relational gefasst werden, als verbindende Kraft nicht nur zwischen Subjekten, Subjekten und Dingen, Orten etc., sondern auch zwischen Körpern und Ideen, jeweils in multirelationaler Beziehung zu ihrer Umgebung/Ökologie (vgl. hierzu Deleuze 2000; Massumi 2002; Massumi 2010; aus medienwissenschaftlicher Perspektive auch Skeggs/Wood 2012). Die untersuchten Institutionen verstehen wir demnach nicht unabhängig von ihrem Umfeld, sondern als etwas, das sich in einem Prozess der ständigen Aushandlung von Praktiken und Verstrickungen „par le milieu“ (Stengers 2005, S. 187) konstituiert. Aus dieser Beobachtungsperspektive ergaben sich Fragen wie: Wie „verschränken“ (Barad 2015) sich Affekträume mit den kulturellen, strukturellen, institutionellen, alltäglichen, ästhetischen – und ästhetisch-sensorischen, auf

spezifische Weise sicht- und fühlbaren – Dimensionen des (landschaftlichen) Raumes? Zeigen sich die Institutionen als etablierte, stabile und unveränderbare Konstrukte, oder – gerade unter den besonderen Bedingungen der Covid-19-Pandemie – durch ihre dynamischen Konturen und Prozesse ihrer jeweiligen Vernetzung und Verschränkung mit ihren Umgebungen als stets unabgeschlossene Praxis des „Werden-mit-anderen“ (Haraway 2018, S. 11)?

1. Oderbruch Museum Altranft

Das Oderbruch Museum Altranft befindet sich in einem Dorf mit knapp 1000 Einwohnern am westlichen Rand des Oderbruches, umgeben von weiten Landschaften mit Wiesen, Feldern und Wasserläufen. Das Museum, das sich als „Werkstatt für ländliche Kultur“ (vgl. www.oderbruchmuseum.de) oder als „Heimatemuseum“ versteht (vgl. Böhm 2020), wird in einem ehemaligen Herrenhaus mit einem 3,5 ha großen angrenzenden Park beherbergt. Wechselnde Veranstaltungen, Programmtage, Theateraufführungen, Feste oder thematisch angesetzte Werkstätten vernetzen nicht nur die Besucher*innen vor Ort. Es finden auch Workshops und Kooperationen mit dem Schwerpunkt auf landschaftlicher Bildung in umliegenden Schulen und Kitas statt.²

Daneben wird mit dynamisch wechselnden Ausstellungsobjekten und einer Sammlung, die aus dem ehemaligen Freilichtmuseum Altranft hervorgegangen ist, gearbeitet. Erklärtes Ziel der Programmdirektoren Kenneth Anders und Lars Fischer ist es, durch landschaftliche Bildung ein Forum des Austauschs zu schaffen und den Menschen auf Augenhöhe zu begegnen. „Perspektivvielfalt und die Nähe zu den Akteuren war von vornherein ganz wichtig“ (Interview Anders 5.10.2020)³.

Ein besonderes Ereignis unter den zahlreichen Veranstaltungen ist das jährlich stattfindende Erntedankfest. Covid-19-bedingt konnte es im Oktober 2020 nicht in gewohnter Form stattfinden. Statt etwa 4000 Besucher*innen wurde nur etwa die Hälfte empfangen, die Anzahl der Stände und Vorführungen war reduziert, die große Bühne fehlte und der traditionelle Umzug der Traktoren musste ganz ausfallen. Dennoch war die Stimmung heiter, die Besucher*innen hatten sichtlich Freude an dem Ereignis, standen in gebührendem Abstand an den Essenständen an, genossen die Sonne und unterhielten sich angeregt.

Schon früher war es ein Fest, das auf die deutsch-polnischen Beziehungen durch gemeinsame Traditionspflege zielte. Das kleine Dorf Altranft liegt im

2 Der Begriff der „landschaftlichen Bildung“ bezieht sich auf raumbezogene kulturelle Bildung und wurde in Altranft als didaktisches Konzept für die Primar- und Sekundarstufe entwickelt (vgl. Anders 2018).

3 Narratives Interview am 5.10.2020 mit Kenneth Anders, durchgeführt von Mirjam Lewandowsky (mit Birgit Althans, Fiona Schrading, Janna R. Wieland) in Altranft.

Oderbruch in unmittelbarer Nähe zur Oder, die die Grenze zu Polen markiert. Deftige Essensstände, laute Musik, Blasmusikkapellen und ein großer Umzug waren schon vorher fester Bestandteil des Festes. „Eigentlich wollten wir das in der Form aber nicht weiterführen“, sagt Kenneth Anders (Interview Anders 5.10.2020). Zusammen mit Lars Fischer veränderte er die inhaltliche Ausrichtung des Festes über die Jahre hinweg und erweiterte das Essensangebot, indem sie neu hinzu gekommene regionale Anbieter wie eine lokale Bäckerei, einen Stand mit Bio-Ravioli, Verkäufer*innen von Produkten wie Honig oder Käse oder auch einen naheliegenden Coworking Space miteinbezogen. Zugleich war es wichtig, das Erntedankfest nicht neu zu konzipieren, sondern die Ideen aufzunehmen, die schon da waren.

„Und letztlich war das für den Erfolg des Museums zumindest hier im Dorf ganz entscheidend, dass wir nicht versucht haben, uns ein neues Fest auszudenken, sondern gesagt haben, wir führen dieses Fest weiter. Und dann haben wir andere Musik geholt, aber auch nicht nur Musik nach unserem Geschmack – darum gings nicht! [...] Sonst gibts ja ne große Bühne mit Antenne-Brandenburg und Joanna Jambor. Das Fernsehsternchen macht Moderation und das ist auch gut, weil an dem Tag Leute kommen und sich das angucken. Und auch diesen traditionellen Dorfumzug – das absolute Kraftzentrum – wollen wir im nächsten Jahr wieder machen. Das ist schon cool, wenn die alle hier mit ihren Treckern und Fuhrwerken und so vorfahren. [...] Da ist richtig viel Adrenalin drin! Und das hätten wir uns nicht neu ausdenken können“ (Interview Anders 5.10.2020).

Abb. 2 und Abb. 3: Erntedankfest in Altranft. 4.10.2020
(Fotos: Mirjam Lewandowsky, Zeichnung: Janna R. Wieland)



Interessanterweise verwendet Anders den Begriff des *Kraftzentrums*, der assoziativ mit Wirksamkeit, Verdichtung und Kontaktpunkten verknüpft und zentral für die theoretische Rahmung eines Affektraums ist (vgl. Massumi 2002). Ein Kraftzentrum herzustellen bedeutet hier also, mit dem Bestehenden zu arbeiten und die Wirksamkeit auch historisch zu verorten, ohne auf neue

Akzente zu verzichten. So rücken nicht nur regionale Besonderheiten wie etwa die Geschichtlichkeit des Ortes – das Museum befindet sich in unmittelbarer Nähe eines ehemaligen, im Verfall begriffenen LPG-Geländes –, das Schloss und der umgebende Park, die umliegende Landschaft, die Architektur und Infrastruktur des Dorfes in den Blick, sondern auch die Historizität der Praxis selbst. Welches Wissen von wem produziert wird, wird im Oderbruch Museum Altranft so ebenso Gegenstand der kuratorischen Arbeit wie auch die Frage, welches Wissen wie sichtbar gemacht werden kann.

Auch wenn der traditionelle Dorfumzug in diesem Jahr nicht stattfand, wird das Fest als Kraftzentrum hier zum konstituierenden Prozess einer landschaftlichen Bildung, in der sich die Besucher*innen nicht nur dem Konsum regionaler Produkte hingeben, sondern gleichzeitig an der Weitergabe kultureller Erfahrung im Sinne einer Praxis des „Entgegennehmens“ und „Weitergebens“, des „Werdemit-anderen“ teilhaben können (Haraway 2018, S. 11). Diese reflexive und nur prozessual erfahrbare Kraft des Festes geht weit über einen bloßen Unterhaltungscharakter hinaus und deutet eine sich auflösende Grenze zwischen kuratorischer und kulturbildender Arbeit an. Das Fest und die Praxis des Museums gehen eine Allianz ein. Mit der Betonung der Materialitäten des Raums, der sie begleitenden Stimmungen und Atmosphären werden Prozesse sichtbar, die nicht im Sprachlich-diskursiven aufgehen, sondern deren Bedingung das Tätigsein selbst ist. Das Ereignis des Festes lenkt den Blick auch auf den umgebenden Raum. Materialitäten wie Landschaft, Boden, Wasser im Boden und in den Flüssen sind hier signifikante, oft aktiv agierende Akteur*innen. Die Bewältigung und Prävention von zu großen Wassermassen in Land- und Wasserwirtschaft spielen auch in den Jahresthemen der Institution zentrale Rollen. Materialitäten werden so als konstituierende Elemente sichtbar, die nicht als leblos oder passiv verstanden werden können, sondern als Materie, die selbst Handlungsmacht und ein sich selbst organisierendes Potential besitzt.

Man könnte die vor Ort damit befassten Institutionen, auch die Kulturinstitutionen, als mit den Gegebenheiten der Umgebung verschränkte „Apparate“ verstehen (vgl. Barad 2007, S. 230). Was bedeutet es, wenn Institutionen von einer solchen Kraft getragen werden und die Darstellung und Entstehung sozialer, landschaftlicher und politischer Normen und Vorstellungen gleichermaßen legitim ist? Mit Blick auf das Erntedankfest könnte man den *Apparat* des Oderbruch Museums Altranft als ein Bündel von materiell-diskursiven Praktiken verstehen, in dem Materie von vornherein als dynamisches Werden aufgefasst wird und Idee und Konzept, Wort und Ding, Materialität und Diskursivität dehierarchisiert werden. Wir verstehen nach diesem ersten Forschungsjahr nicht nur die Institutionen als Apparate, die nicht unabhängig von ihrer Umgebung zu denken sind, sondern entwickeln dabei zugleich einen Forschungsapparat, der sich durch die Tätigkeit der Forschenden mit unterschiedlichen disziplinären Hintergründen in der Auseinandersetzung und Verschränkung mit dem Ort

entwickelt. Darin wird versucht, in Affekträumen das eigene relationale Affiziert-Werden mitzudenken.

Diese *Apparaturen* werden oft gerade dann sichtbar, wenn Störfaktoren wie etwa Covid-19 im Jahr 2020 auftauchen. Im Rahmen der Lockdowns wurden im Oderbruch Museums Altranft Workshops mit Schulen und viele öffentliche Veranstaltungen wie Symposien oder Feste abgesagt und bremsen gerade das aus, was die Aktivitäten des Museums eint: die Möglichkeit des Kontakts. Insbesondere die Absage eines Theaterstücks, das im November uraufgeführt werden sollte, schmerzte die Veranstalter sehr, da nun unklar sei, ob und wann das Stück überhaupt aufgeführt werden könne, da es in den Theatern einen erheblichen Terminstau gäbe (vgl. Anders 2020). Gleichzeitig führte der Lockdown zu einem regen Anstieg der Nutzung von digitalen Formaten wie Podcasts, Blogs, YouTube Videos, Online Tutorials, Newsletter etc., wodurch das Museum als aktiver Ort seine Sichtbarkeit ortsungebunden ausweitete.

Vor allem kommunalpolitisch spitzte sich die Situation während der Covid-19-Pandemie zu. So wurde bereits im ersten Lockdown im Frühjahr 2020 wichtige Kommunikation mit den Ämtern verhindert, die das finanzielle Fortbestehen sichern sollte. Erst am Ende des Jahres 2020 wurde die Finanzierung vom Kreistag Märkisch-Oderland für die nächsten vier Jahre zugesagt (vgl. Oderbruch Museum Altranft 2020). Diese Unsicherheit wurde im Jahr 2020 mehr als sonst zum dauerhaften Begleiter und verdeutlicht auch die Abhängigkeit des Museums von kommunalpolitischen Entscheidungen.

Und auch auf überregionaler Ebene wurde der Wert von kulturellen Einrichtungen als Kultur legitimierende Institutionen vor allem im zweiten Lockdown 2020 auf die Probe gestellt. Die Maßnahmen zur Kontaktreduzierung betrafen nämlich vor allem die Gastronomie und den Kultur- und Freizeitbereich. Während Theater, Opern, Konzerthäuser, Museen, oder Kinos schließen mussten, blieben Geschäfte und weite Teile des Einzelhandels geöffnet. Dies führte zu einer öffentlichen Auseinandersetzung über den Wert von Museen, in der Leiter*innen diverser Kunst- und Kultureinrichtungen darauf hingewiesen haben, dass Museen weit mehr als Unterhaltung seien (vgl. Monopol 2020). Sie betonten vor allem die identitäts- und kulturstiftende Rolle der Museen als Orte des Austauschs und der Integration. Auch Kenneth Anders äußerte bezüglich der Schließungen im November 2020 Unverständnis und bedauert, dass „wir nun zum zweiten Mal erfahren, dass Kunst und Kultur als nicht notwendig angesehen werden für das Funktionieren einer Gesellschaft“ (Anders 2020).

Gleichwohl schärft und bestätigt die Pandemie auch die reflexive und relationale Repräsentationspolitik des Oderbruch Museums Altranft, das eine visuelle Hegemonie von Objekten zugunsten von affektiven und relationalen Praktiken auflösen will. Und so resümiert Kenneth Anders am Ende des Jahres 2020:

„Das Sonderbare, Verstörende und Ambivalente an diesem Jahr ist für uns, dass wir im Museum ein sehr gutes Jahr hatten. Wir haben ein paar Wochen später angefangen und mussten einige Veranstaltungen absagen, aber wir hatten so viele Besucher wie überhaupt noch nie, wir hatten unglaublich gutes Feedback [...]. Doch das ändert nichts an dieser beklemmenden Stimmung, die die Gewinne, die wir dieses Jahr hatten, jetzt wieder kassiert“ (Anders 2020).

Dieses Sonderbare, Verstörende und Ambivalente ist der Ausgangspunkt für weitere Forschungen, Affekträume wie oben beschrieben aufzuspüren.

2. Landesbühne Niedersachsen Nord/Junge Landesbühne Niedersachsen Nord

Die Landesbühne Niedersachsen Nord in Wilhelmshaven und die Junge Landesbühne Niedersachsen Nord verstehen sich zusammen als kommunales Theater, das ausgehend von seinen zwei Proben- und Spielorten in Wilhelmshaven im Sinne seines bildungs- und kulturpolitischen Auftrags den niedersächsischen ländlichen Norden bespielt. Die Landesbühne wirkt von außen mit ihrem festen Ensemble und Spielzeiten wie ein klassisches Stadttheater, ist aber in ihrer Praxis sehr mobil und dynamisch ausgelegt. Jede Inszenierung inklusive Schauspieler*innen, Requisiten und Bühnenbild ist so konzipiert, dass alles gemeinsam im Tourbus der Landesbühne Platz findet und tageweise auf- und abgebaut werden kann. Neben den zwei Spielstädten in Wilhelmshaven, dem Stadttheater und dem TheOs (Theater am Ozeanis), gibt es zwölf feste Spielorte mit Theaterbühnen, sowie weitere wechselnde Spielorte in Aulen von Schulen, in Turnhallen, auf Dorfplätzen, in Schlössern, in Kindergärten oder auch auf Plätzen in den umliegenden Dörfern und in Wilhelmshaven. Zugleich ermöglicht die Mobilität der Landesbühne einen Austausch an den unterschiedlichen Spielorten, wodurch die Theaterpädagog*innen der Jungen Landesbühne Niedersachsen Nord, kurz *Julabü*, aktuelle Themen, Entwicklungen und Bedürfnisse lokaler Akteur*innen (etc.) aufspüren und diese in ihre inszenatorische Arbeit und in die Theaterclubs (mit Kindern, Jugendlichen, Älteren – die auch eine Bürgerbühne umfassen) mitaufnehmen.

In einem „Walking Interview“ (Kühl 2016)⁴, in dem der Fokus auf die für die jeweiligen Interviewten relevanten Orte der Institution gerichtet wurde, beschreibt die Theaterpädagogin Anna-Lena Rode die Landesbühne als einen „Bienenstock“

4 Siehe hierzu weiterführend die „Walking Methodologies“ (Springgay/Truman 2018) und die „Spaziergangswissenschaften“ (Burckhardt 2017).

(Interview Rode 19.8.2020)⁵, aus dem heraus die Schauspielenden, die künstlerischen, dramaturgischen, theaterpädagogischen Beschäftigten, inklusive Requisiten, Bühnenbildern, technischer Ausstattung, mit ihren Produktionen, Ideen, Konzepten und Formaten, wie „Bienen“ ausfliegen, wiederkommen, sammeln, produzieren, ausfliegen und wiederkommen, Anfragen bekommen, bearbeiten, inszenieren und so weiter. Sie bilden in dieser Hin- und Herbewegung ein Geflecht prägender/intensiver/loser/verfestigender/fluidier Beziehungen und Begegnungen, die die Landesbühne als Raum von Begegnungen erst durch diese hervorbringt: Ein Gewebe aus intensiven Beziehungen, die sich teils verstetigen, teils wieder lösen, doch in der Summe in ihren Begegnungen immer wieder neu und unterschiedlich intensiv hervorgebracht werden und so auch die Praxis der Landesbühne formen. Diese Beziehungen des Theaters (mit Menschen, Wegen, Dingen, Orten) sind Verbindungen, die einer fortlaufenden Pflege bedürfen, wie der Intendant der Landesbühne, Olaf Strieb, es skizziert (vgl. Strieb 2017).

Durch die Möglichkeit des Unterwegsseins und des Austausches auf ihren Reisen/Besuchen/Begegnungen an ihren Spielorten bekommen die Akteur*innen der Landesbühne ein Gespür für Themen und Stimmungen an Schulen, in Kollegien und von Schüler*innen mit: teils im Austausch mit Lehrer*innen zu aktuellen Themen, die ggf. bereits wieder vergangen sind oder doch wieder zu Tage treten oder auch durch eigene Eindrücke, die über erneute Besuche immer wieder in Erscheinung treten. Anna-Lena Rode berichtet, dass die Idee des Stücks „Schöne neue Welt auf dem Planeten Wawisi“ (in der Spielzeit 2019) vor dem Hintergrund entstand, dass sie in der Arbeit mit Jugendlichen immer wieder den Eindruck hatte, diese fühlten sich nicht gehört: „Wieso sollten sie dann ihre Meinung sagen“, wenn sie „eh nichts ändern können?“ (Interview Rode 19.8.2020). Dieses nicht zu vernachlässigende Gefühl des „Nicht-gehört-Werdens“ findet in der Begegnung mit der Theaterpädagogin Rode einen Raum und führt dazu, dass sie und ihre Kolleg*innen „wirklich die Dringlichkeit“ verspürten ihre Theaterform „radikal“ (Interview Rode 19.8.2020) zu öffnen, um so auf die Kinder und Jugendlichen einzugehen. Das Team der Produktion „Schöne neue Welt auf dem Planeten Wawisi“ machte den Entstehungsprozess des Stücks zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit, um „auf diese Weise die Möglichkeit zu schaffen, Demokratie und Teilhabe auf einzigartige Weise zu erfahren.“ (Landesbühne Niedersachsen Nord 2020a). Schauspielende und Theaterpädagog*innen reisten durch Schulen und arbeiteten mit unterschiedlichen Formaten (z. B. Gesprächen, Fragerunden, szenischen Spielen, Brainstorming etc.) gemeinsam mit etwa 100 mitwirkenden Kindern und Jugendlichen. Aus dem Gefüge des Sich-Einlassens auf die lokalen Akteur*innen, auf Orte und Dinge und dem „Verspüren“ von Dringlichkeiten, die sich aus den Beziehungen/Relationen/Verschränkungen (vgl. Barad 2015)

5 Walking Interview am 19.08.2020 mit Anna-Lena Rode, durchgeführt von Janna R. Wieland in Wilhelmshaven.

ergeben, begegnen Rode und ihre Kolleg*innen den Kindern und Jugendlichen, einer Sache, einem Stück oder Arbeitsprozess mit einer neuen, veränderten Ernsthaftigkeit.

Die Landesbühne und insbesondere die Julabü lässt sich so als ein „Entwicklungsort“ (Interview Rode 19.8.2020) beschreiben, an dem Theater in unterschiedlichen Formaten stattfinden kann und zwischen Stadttheater, der Spielstätte TheOs, den festen und losen Spielorten, den Schulen, sowie zwischen Konzeption, Proben und Aufführung ein ständiges Hin und Her, ein Affiziert-Werden und Affizieren, ein „gelebtes und erlebtes In-Beziehung-Stehen“ (Slaby/Mühlhoff/Wüschner 2016, S. 69) in pragmatisch entstandener „affektiver Relationalität“ (ebd.) geschieht.

Doch lassen sich diese Hin- und Herbewegungen nicht unabhängig von ihrem Umfeld, dem kultur- und bildungspolitischen Auftrag des kommunalen Theaters, den Interessen des Publikums, den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen und von älteren Bürger*innen denken. Vor allem besteht ein immer präsenter werdender Legitimierungszwang, der durch die Einflüsse von Covid-19 verstärkt zu Tage tritt (vgl. Deuflhard 2020; Fuhrmann 2020), sowie die sich aufdrängende Frage, ob Theaterarbeit online stattfinden kann und muss.

Die üblicherweise hohen Besucher*innenzahlen der Landesbühne, pro Spielzeit rund 100.000 Besucher*innen im Spielgebiet, die knapp 30 % des Gesamtetats der Landesbühne stellen, brechen im Jahr 2020 und zum jetzigen Zeitpunkt auch im Frühjahr 2021 weg (Wein 2020; Stadt Wilhelmshaven 2018, S. 87; Koalitionsvereinbarung Land Niedersachsen 2017, S. 31). Auch die Online-Präsenz⁶, die die Landesbühne in der Pandemiezeit sichtbar macht, u. a. „Live aus dem TheOs“ (Landesbühne Niedersachsen Nord 2020c), sowie die Einsparungen in Transportkosten und Kurzarbeitergeld können den Millionenverlust kaum auffangen. Die Sorge besteht zudem darin, dass die staatlichen Ausgaben für Covid-19-Hilfsprogramme nach der Krise mit Sparmaßnahmen kompensiert würden und mit diesen einhergehend die bislang hohe Unterstützung für die Landesbühne unter den Kommunen bröckeln könnte (Wein 2020).

Dies trifft auf eine ohnehin bereits prekäre und immer wieder unsichere Finanzierungslage, da der Strukturwandel in Industrie und Wirtschaft und einhergehende Sparzwänge die Finanzierung von Kultureinrichtungen zuerst zur Disposition stellt, da sie zu den „freiwilligen Abgaben der Gemeinden gehören“ (Kulturstiftung des Bundes 2019 zit. nach Schröck 2020, S. 5) Hier wird deutlich, wie groß dieses Netz von Abhängigkeiten einer öffentlichen Institution ist. Neben der Finanzierung, dem kulturpolitischen Auftrag der Landesbühne und deren

6 „Sechs Wochen lang wurden jeden Abend aus der Studiobühne am Bontekai Auftritte regionaler Künstler gestreamt. Ensemble-Mitglieder lasen im Homeoffice alle 15 Bände von Ovids Metamorphosen. [...] Die technischen Möglichkeiten aber waren begrenzt und die Abrufzahlen unter den durchschnittlich älteren Stammzuschauern der Landesbühne freundlich ausgedrückt überschaubar.“ (Wein 2020)

Einfluss auf die Arbeitspraxis ist die Theaterlandschaft überregional zunehmend mit einem „Druck von rechts“ (Laudenbach/Goetz 2019) und dem damit einhergehenden Versuch, Einfluss auf Kunst und Theater zu nehmen, konfrontiert (Landesbühne Niedersachsen Nord 2020b). Dies äußert sich beispielsweise in bundesweiten anonymen Hassmails, Mord- oder Bombendrohungen, in „Strafanzeigen, Störaktionen, Demonstrationen gegen Kunstprojekte [...] an Theatern, Opern, Museen“ (Laudenbach/Goetz 2019), sowie in offiziellen Anfragen und Anträgen „der AfD in Parlamenten, Stadträten und Kulturausschüssen“ (ebd.). Die als Entgegnung dieser Entwicklung entstandene Erklärung „Region Nord-west Erklärung der Vielen“ (2020), bei der auch die Landesbühne Niedersachsen Nord (inkl. Julabü) Unterzeichnerin ist, steht für eine Sensibilisierung und Positionierung der Landesbühne für demokratische Prozesse. Diese sollen in der Theaterarbeit gestärkt werden und aktiv im Arbeitsprozess für die Freiheit und Vielfalt von Kunst und Kultur eingesetzt werden (ebd.; Landesbühne Niedersachsen Nord 2020b).

3. Arthur Boskamp-Stiftung

„Du erlebst natürlich diese ganzen Besprechungen, die sich scheinbar um etwas drehen, wo ganz viel los ist. Und das ist gar nicht so! [...] Gerade in so einer Tristesse, wie das jetzt ist und mit diesen ganzen (Corona)Beschränkungen. Und was es dann für ein Geschenk ist, wenn etwas stattfindet, das so besonders ist. Weil *dazwischen spielt sich ganz viel ab*. [...] Wir sind hier etwas ganz anderes und das wirst du sehen, wenn du in diese Vereine gehst, wenn du in diesen Ort gehst, wenn du mit uns in diesen Teambesprechungen bist und wenn du dann das andere erlebst. Ich glaube, dann strickt es sich noch anders zusammen, um das zu spüren, was da... „*It's a Kind of Magic*“, so, das ist da, *da ist was*.“ (Feedbackgespräch Kruse 26.11.2020, Hervorhebungen F.S.)⁷

Ein Videocall verbindet uns, Büros formen sich zu quadratischen Mini-Fenstern, Räume aus dem ländlichen Hohenlockstedt, Berlin und Düsseldorf werden hier zu einer digitalen Szene verschweißt, die selbst eigensinnige Bedingungen des Sprechens, Sehens und Fühlens hervorbringt. Diese wöchentlichen digitalen (Mini-)Teambesprechungen des Leitungsteams⁸ der Arthur Boskamp-Stiftung ermöglichen einen Zugang zu dem „Dazwischen, in dem sich ganz viel abspielt“

7 Feedbackgespräch mit Ulrike Boskamp, Claudia Dorf Müller, Bettina Kruse und Joerg Franzbecker am 26.11.2020, durchgeführt von Fiona Schradung über Zoom. Feedbackgespräche sind Teil des responsiven Forschungsdesigns des Projekts.

8 Ulrike Boskamp, Gründerin und Co-Leiterin der Arthur Boskamp-Stiftung, Claudia Dorf Müller, Co-Leiterin der Stiftung und Leiterin des Lokalprogramms, Bettina Kruse, Organisation und Verwaltung. Fiona Schradung begleitet als teilnehmende Beobachterin seit Mai 2020 die wöchentlichen Teambesprechungen.

von dem Bettina Kruse im obigen Zitat spricht: Ein verzweigtes Netz aus Ideen, wichtigen Akteur*innen, organisatorischen Fragen, Praktiken, Widersprüchen, pragmatischen Entscheidungen und Visionen entspinnt sich hier, das immer wieder neu geprüft, hinterfragt und umsortiert wird. Die Planung und Organisation von Kunst- und Kulturprojekten, finanzielle und personelle Fragen, der Umgang mit der Covid-19-Pandemie und Aushandlungen über aktuelle Transformationen und veränderte Ausrichtungen der Stiftung spielen hier ebenso eine Rolle wie pragmatische Fragen zum Erhalt des zentralen Veranstaltungsorts *M.1*, zum Umbau des *Högerbaus*⁹, zur Verwaltung der Immobilien und Erhalt des Stiftungskapitals. Diese sehr unterschiedlichen Anliegen, Interessen und Sorgen, die hier zusammentreffen, stehen miteinander in Resonanz und Konfrontation, sind unauflösbar miteinander verbunden, während das, was aktuell von Relevanz ist, immer wieder neu ausgehandelt wird. Diese Aushandlungspraxis verweist auf die offene Verfasstheit der Kunst- und Kulturinstitution, die sich im Sinne einer unabschließbaren „instituierten Praxis“ (vgl. Nowotny/Raunig 2016) immer wieder neu in Praktiken der Kooperation und Aushandlung konstituiert. Mit Isabelle Stengers „Ökologie der Praktiken“ (2005) lässt sich die Arthur Boskamp-Stiftung als ein bewegliches Gefüge verstehen, das sich in und durch unterschiedliche Praktiken konstituiert, stabilisiert und verändert, während zugleich die Praktiken nicht unabhängig von den institutionellen, infrastrukturellen und affektiven Umwelten gedacht werden können, in denen sie wirksam sind.

Der Veranstaltungsort der 2003 gegründeten Arthur Boskamp-Stiftung, das historische Gebäude *M.1* (für Massivbaracke 1), sticht als massiver Backsteinbau auffällig zwischen mehreren Supermärkten hervor, die inmitten der Gemeinde Hohenlockstedt als kleinerem Versorgungsort der Region in einem Areal angelegt sind, das einmal den Kern der ehemaligen militärischen Architektur des *Lockstedter Lagers* bildete. Die militärische und industrielle Geschichte des Ortes sind dem *M.1* als ehemaliger Soldatenunterkunft, Flüchtlingsunterkunft und Fabrik eingeschrieben und der aufwendige, dreijährige Umbau des Gebäudes im gleichzeitigen Aufnehmen und Umschreiben dieser Geschichte bildete ein zentrales Gründungsmoment für die Stiftung. Die Räume des *M.1* sind heute so angelegt, dass sie durch die Praktiken der eingeladenen Kurator*innen, Künstler*innen und lokalen Teilnehmer*innen immer neu umgestaltet werden und zu vorübergehenden *Kontaktzonen*¹⁰ zwischen internationaler zeitgenössischer Kunst,

9 Eine besondere Verantwortung sieht die Arthur Boskamp-Stiftung in Schutz und Pflege der historischen Massivbaracke *M.1*, ihrem zentralen Veranstaltungsort in Hohenlockstedt, sowie seit 2018 auch des denkmalgeschützten ehemaligen Soldatenheims von Fritz Höger. Der *Högerbau* soll in Zukunft als Künstler*innenhaus fungieren und Unterkünfte und Ateliers für ein neues Residency-Programm der Stiftung beherbergen.

10 In einem Feedbackgespräch und Ideenaustausch am 19.11.2020 mit Ulrike Boskamp, Claudia Dorfmueller, Bettina Kruse und Joerg Franzbecker diskutieren wir über die

sozialer Praxis und Alltagskultur werden können. Die drei aktuellen Programme der Stiftung mit unterschiedlicher (internationaler, regionaler und lokaler) Ausrichtung, *M.1 kuratieren*, *Förderpreise* und *M.1 Lokal*¹¹, bilden den institutionellen Rahmen für ein veränderbares, offenes Gefüge von Kunst- und Kulturtätigkeiten, das durch wechselnde Akteur*innen mit- und umgestaltet werden kann: Die alle eineinhalb Jahre wechselnden künstlerischen Leiter*innen¹², die in dieser Zeit das künstlerische Programm des Hauses eigenverantwortlich gestalten, die künstlerischen Beiträge der Förderpreisträger*innen und die vielen „lokalen Kurator*innen“ (Interview Dorf Müller 23.7.2020)¹³ des Lokalprogramms, die Veranstaltungsreihen wie den Filmclub, den Kochclub und das Repaircafé mitgestalten, lassen vor Ort in Hohenlockstedt künstlerische, soziale und kulturelle Räume entstehen. Aufgrund dieser wechselnden Kooperationen zeichnet sich die Institution durch eine relationale und offene Verfasstheit aus, die die Mitarbeiterinnen als „Durchlässigkeit“ (Dorf Müller 2020a), als eine „Bewegung, die immer von Innen nach Außen geht“ (Feedbackgespräch Kruse 19.11.2020) beschreiben. Die Akteur*innen tragen sozusagen „ihre Welt“ (Feedbackgespräch Boskamp 19.11.2020)¹⁴ mit in ein dynamisches „Innen“ ein, verändern es, können ihre Funktion wechseln und „das dann wieder nach außen tragen und immer wieder reinkommen und wieder rauskommen“ (Feedbackgespräch Kruse 19.11.2020). *Innen* und *Außen* sind in diesem Sinne keine stabilen Gegebenheiten, sondern dynamische relationale Verhältnisse, die in Praktiken erzeugt werden, während sich die Frage „Wie möchte diese Institution existieren?“ (Interview Dorf Müller 23.7.2020) immer wieder neu stellt und das Team der Stiftung zur Aushandlung, Sorge und Diskussion anregt.

Durch die Kunst- und Kulturarbeit der Stiftung, die die Mitarbeiterinnen auf unterschiedliche Weise als das Schaffen, Anbieten und Öffnen von Räumen charakterisieren¹⁵, entstehen im M.1 „Freiräume“ (Feedbackgespräch

„Vervielfältigung von Kontaktzonen“ als eine mögliche Beschreibungsweise der Kunst- und Kulturtätigkeit der Arthur Boskamp-Stiftung.

- 11 Das aktuelle Kunst- und Kulturprogramm der Arthur Boskamp-Stiftung findet sich auf ihrer Webseite: www.m1-hohenlockstedt.de/de.
- 12 In diesem Jahr, 2021, beginnt Agnieszka Roguski ihr kuratorisches Programm, das Verhältnisse von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit innerhalb sich wandelnder Technologien in den Blick nimmt und sich zunächst dem Thema des *Gossip* (Klatsch) als informellem, gemeinschaftsbildendem und subversivem Wissensaustausch widmet.
- 13 Ethnografisches Interview mit Claudia Dorf Müller am 23.07.2020, durchgeführt von Fiona Schradung in Hohenlockstedt.
- 14 Feedbackgespräch mit Ulrike Boskamp, Claudia Dorf Müller, Bettina Kruse und Joerg Franzbecker am 26.11.2020, durchgeführt von Fiona Schradung über Zoom.
- 15 Zum Beispiel spricht Claudia Dorf Müller in Bezug auf das Lokalprogramm von einem Öffnen und Anbieten von „Begegnungsräumen“ und „Handlungsräumen“ (Interview Dorf Müller 23.7.2020), Bettina Kruse vom Schaffen von „Freiraum“ (Feedbackgespräch Kruse 19.11.2020) und die ehemalige künstlerische Leiterin Sascia Bailer spricht vom

Kruse 19.11.2020), aber nicht im Sinne einer liberalen Idee von Freiheit als von ihrer Umwelt losgelöste, autonome und von Sorgebeziehungen unabhängige Räume, denn sie sind von arbeitsintensiven Praktiken der Organisation wie von den infrastrukturellen und materiellen Bedingungen abhängig und mit dem Ort verschränkt. Es sind *relationale Räume*, die aus den kuratorischen und künstlerischen „materiell-diskursiven Praktiken“ (Barad 2012, S. 31) hervorgehen, die unterschiedliche Anschlüsse ermöglichen und mehrdeutig bleiben. Wenn *Raum* nicht auf seine geographische Dimension beschränkt wird und als lediglich unbeweglicher nichtsozialer und nichtkultureller Hintergrund für menschliches Handeln aufgefasst wird, sondern als in Praktiken in Kraft gesetztes (vgl. Law 2002) und in Relationen (vgl. Massey 2005) produziertes, un abgeschlossenes Gefüge, kann auch die affektive Dimension in den Blick genommen werden, die sich in und mit diesen relationalen Räumen entfaltet (vgl. Reckwitz 2012; Slaby/Mühlhoff/Wüschner 2019). Räume sind immer auch affektiv strukturiert, entfalten ein „gelebtes und erlebtes In-Beziehung-Stehen“ (Slaby/Mühlhoff/Wüschner 2016, S. 69) und ereignen sich als spürbares Affektgeschehen. In den relationalen, durch unterschiedliche Praktiken der künstlerischen Leiter*innen, der Künstler*innen wie der lokalen Akteur*innen mitgestalteten Räumen des M.1, die mehrdeutig und für Veränderungen sensibel bleiben, kann sich vielleicht das ereignen, was im Anfangszitat als „Magie“ beschrieben wurde, als spürbares „*Da ist was*“.¹⁶

Fazit

Das Projekt fragt einerseits nach den sichtbar gewordenen Vernetzungen und Verschränkungen der untersuchten Institutionen mit ihrer Umgebung und andererseits danach, wie diese als *affektive Relationen* und *Dynamiken* beschreibbar sein können, danach, wie stabil und (zugleich) dynamisch sich die

Schaffen von Räumen als „Safe Spaces“, in denen sich Leute wohlfühlen und auf künstlerische Prozesse einlassen können (Interview Bailer 09.11.2020, durchgeführt von Fiona Schradung über Zoom).

16 Im Rahmen des Sommerferienprogramms „Holo Szenen Experimente“ für Kinder und Jugendliche im Juli 2020 zeigte sich diese Entstehung spezifischer relationaler und affektiver Räume im M.1 aus dem Zusammentreffen unterschiedlicher Akteur*innen. In zwei Workshops zum experimentellen Erzählen und Experimentalfilm wurden Kinder und Jugendliche zu Filmemacher*innen, Geschichtenerzähler*innen und Erforscher*innen der heimischen Spaces & Places, die sich unter Pandemiebedingungen durch Abstandsregeln signifikant verändern. Das Ferienprogramm ist eine der wenigen Veranstaltungen, die seit dem Ausbruch der Pandemie unter strengen Auflagen als Präsenzveranstaltung stattfinden konnten. Das Virus ist unweigerlich zum Mitspieler im institutionellen Gefüge geworden, verändert die Arbeitsweisen, fordert flexiblere Organisationsstrukturen und verändert darüber hinaus die Affekträume der Institution wie des gesamten Ortes.

drei Institutionen kultureller Bildung (Museum, Theater, Kunststiftung) – gerade unter den besonderen Bedingungen der Covid-19-Pandemie – zeigen. In den drei verdichtenden Texten, die mittels der *diffraktiven Methodologie* aus dem in den drei Institutionen erhobenen Material – aus Beobachtungen, Interviews, Fotos, Videos, Zeichnungen und Sound Dokumenten – entstanden, kristallisieren sich drei Begriffe heraus, die aus verdichteten, übereinandergelegten und „durcheinander hindurch“ (Barad 2015, S. 75) gelesenen Aussagen heraus entstehen und die von den Forschungsfeldern selbst formuliert wurden, um ihre jeweiligen instituierenden Praxen und Praktiken zu beschreiben: *Kraftzentrum* (Altranft), *Bienenstock* (Wilhelmshaven), *Schaffen von Räumen* (Hohenlockstedt). Diese Begriffe würden im Kontext der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2014) und der *responsiven Organisationsforschung* (Althans/Engel 2016) als *Fokussierungsmetaphern* aufgefasst werden. Im hier vorgestellten Projekt werden sie als Metaphern der *affektiven Relationen* der institutionellen Praxis des Oderbruch Museum Altranft, der Jungen Landesbühne Niedersachsen Nord und der Arthur Boskamp-Stiftung sichtbar gemacht und herausgearbeitet. Deutlich wird, dass die in den Metaphern zusammengefassten Aktivitäten und affektiven Dynamiken der drei skizzierten Institutionen in ihrer Verstetigung, Temporalität oder Transformation u. a. auch durch ihren *Response* auf ihre Umgebung initiiert werden: Die untersuchten Institutionen sind dabei jeweils unterschiedlich durch (kommunal)politische Entscheidungen, u. a. verbunden mit temporären Förderzeiträumen, durch kulturpolitische Aufträge, soziale und historische Kontexte ihrer Orte und Gegenden, sowie durch Covid-19-Einschränkungen unterschiedlich betroffen bzw. beeinflusst. Finanzielle (Un-)Sicherheiten führen beispielsweise in der einen Institution zu realen Existenzängsten, in einer anderen trotz Frustration, Unsicherheiten und Ängsten, verursacht durch Covid-19, zu einer Entspannung durch eine verstetigte Finanzierungslage. *Affektive Dynamiken* lassen sich jedoch nicht nur von *außen* nach *innen* denken, sondern als eine Relationalität, die sowohl ihre institutionelle Praxis als auch ihre Rahmenbedingungen transversal durchläuft. Affekte¹⁷ verstehen sich dabei stets als relational, als unbestimmt und verbindende Kraft. So schaffen beispielsweise vorgefundene historische Kontexte, indem sie seitens einer Institution aufgegriffen

17 Affekte beziehen sich auf ein relationales, soziales und dynamisches Bezugsgeschehen, ein „gelebtes und erlebtes In-Beziehung-Stehen“ (Slaby/Mühlhoff/Wüschner 2016, S. 69), auf die affektive Textur des Miteinander-Seins, die in spezifische Emotionen, Atmosphären und Strukturen des Fühlens eingehen können, aber nicht in diesen aufgehen. Zentral ist, dass wir Affekte und Affizierungsprozesse nicht als in vorgegebenen Räumen, Körpern und Subjekten lokalisierte untersuchen wollen, vielmehr sind die Entstehung, Materialisierung und Fortdauern von Orten und Körpern nicht ohne ihre affektive Strukturiertheit zu denken. Affektive Relationen kommen also nicht einfach zu vorgegebenen Akteur*innen hinzu, sondern diese konstituieren sich zuallererst in, durch und mit affektiven Milieus, in „Mikroszenen affektiver Relationalität“ (ebd., S. 88).

werden, wiederum neue *affektive Dynamiken*. Im Oderbruch Museum Altranft – um dieses hier exemplarisch hervorzuheben – unterscheidet sich (seit der Übernahme durch Kenneth Anders und Lars Fischer 2004) die Praxis stark von einer traditionellen Auffassung eines Heimatmuseums: Es geht vielmehr um ein Museum als aktiven Ort und dessen Sichtbarkeit in der öffentlichen Wahrnehmung der Region. Seine traditionellen Verschränkungen sind bewusst aufgegriffene Narrative oder Momente, die z. B. wie ein *Kraftzentrum* in die aktuellen Strukturen hineinwirken. Auch die Mobilität der Landesbühne Niedersachsen Nord/Julabü ist kein neues, sondern ein historisch gewachsenes Konzept, das nur aufgrund ihrer Mobilität, Vernetzung und Kooperationen über unterschiedliche Kommunen hinweg überleben konnte. Die Mobilität und Flexibilität der Landesbühne als ihre *verstetigte Form* und die damit einhergehende stetige Veränderung und ein Reagieren auf ihre Umgebung ist ihr demnach historisch eingeschrieben.

Sowohl das Oderbruch Museum Altranft wie auch die Landesbühne Niedersachsen Niedersachsen Nord/Julabü präsentieren sich als schon etablierte, mehr oder weniger stabile Institutionen (stets gefährdet durch nicht stetige Finanzierungen) und knüpfen dabei an bestehende Traditionen vor Ort an, bewahren ihre fragile Stabilität aber gerade durch ihre Flexibilität (Altranft) und Mobilität (Landesbühne Nord/Julabü), durch das stetige Weiterverstricken mit immer neuen Akteur*innen, Narrationen, Materialien, Medien – mit *affektiver Relationalität*. Im M.1 scheint dieses Weiterwachsen in affektiver, durchaus kontroverser Relationalität von Beginn an die organisatorische Praxis bestimmt zu haben: Der Standort wächst an und in der Fluidität seiner künstlerischen und kulturpolitischen Entscheidungen; sein veränderbares, unabschließbares institutionelles Gefüge schafft kontinuierlich neue Räume. Dies zeigt sich auch oder gerade unter Covid-19 Bedingungen. Insgesamt zeigen sich die drei untersuchten Institutionen teils als etablierte und stabile, jedoch nicht als unveränderbare Konstrukte. Ihre dynamischen Konturen und die Prozesse ihrer jeweiligen Vernetzungen und Verschränkungen mit ihren Umgebungen machen *affektive Dynamiken* sichtbar, die nicht nur in die institutionelle Praxis hineinwirken, sondern auch wieder heraus wirken, beispielsweise im *Schaffen von Räumen*, in *Begegnungszonen*, im Aufgreifen und Weiterentwickeln von *Kraftzentren* oder auch in der historischen Hin- und Herbewegung und Vernetzung mit lokalen und regionalen Akteur*innen.

Der Einfluss von Covid-19 macht hier nicht nur Einschränkungen, sondern insbesondere Abhängigkeiten der Institutionen von ihrer öffentlichen Wahrnehmung und Förderung sichtbar. In der Betrachtung der drei Kultureinrichtungen wird deutlich, dass sie mehr als nur Unterhaltungsapparate sind. Insbesondere die von ihnen initiierten Begegnungen vor Ort, die gemeinsame neue Räume und Geschichten schaffen, Gemeinschaften herstellen und auch kulturpolitische Ziele zur Stärkung demokratischer Prozesse verfolgen, wurden hier 2020 relevant. Gerade in Zeiten der sozialen Isolation und Vereinzelung ist

das Ermöglichen von kulturellen, künstlerischen, sozialen und affektiven Zusammenkünften wichtiger denn je – als zentrales Moment von Kulturarbeit.

Das in seiner Arbeitsweise hier vorgestellte Projekt *Wasteland?* wird auch weiterhin versuchen, die Institutionen bei ihrem Unruhig-Bleiben in der Gegenwartigkeit (vgl. Haraway 2018, S. 9) ihre Praktiken des *Weitergebens* und *Entgegennehmens*, *Herstellens* und *Aufhebens* und ihrem „Werden-mit-anderen“ (ebd., S. 11) zu begleiten und dabei bestrebt sein, sich mit ihnen verwandt-zu-machen (vgl. ebd., S. 15). Der mit Bezug auf eine *diffraktionelle Methodologie* (Barad 2013) zusammengestellte Forschungsapparat, der sich in der ersten Projektphase vor allem im Umgang mit den unterschiedlichen Materialitäten des in den Forschungsfeldern erhobenen Materials zeigte, wird im weiteren Projektverlauf seine *diffraktionelle Methodologie* ausweiten: Der vertiefte Austausch der unterschiedlichen disziplinären Perspektiven im Forschungsteam „bedarf respektvoller Auseinandersetzungen mit verschiedenen disziplinären Praktiken“ (Barad 2013, S. 61 f.), die das erhobene Material diskutieren und bemüht sind, „für wichtige Details fachlicher Argumente innerhalb eines vorliegenden Felds rigoros aufmerksam zu bleiben“ (ebd., S. 62) und dies auch für die beteiligten Institutionen produktiv zu machen.

Literatur

- Althans, Birgit/Engel, Juliane (Hrsg.) (2016): *Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Anders, Kenneth (2018): *Sich bewegen, indem man am Ort bleibt*. In: Landesinstitut für Schule und Medien (Hrsg.): *3 Kulturschulen. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt: Erproben, Vernetzen, Verankern – Kulturelle Bildung an Schulen in die Fläche*. Berlin: Lisum, S. 40–46.
- Anders, Kenneth (2020): *Kenneth Anders vom Oderbruch-Museum erzählt, wie sie im Corona-Lockdown klarkommen*. In: *Märkische Oderzeitung*, www.moz.de/nachrichten/kultur/theater-kenneth-anders-vom-oderbruch-museum-erzaehlt_-wie-sie-im-corona-lockdown-klarkommen-52923902.html (Abfrage: 19.01.2021).
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham/London: Duke University Press.
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Berlin: Suhrkamp.
- Barad, Karen (2013): *Diffractionen: Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht*. In: Bath, Corinna/Meißner, Hanna/Trinkaus, Stephan/Völker, Susanne (Hrsg.): *Geschlechter Interferenzen: Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen*. Berlin: LIT, S. 27–67.
- Barad, Karen (2015): *Verschränkungen*. Berlin: Merve.
- Böhm, Andrea (2020): *Was ist denn hier los?* www.zeit.de/2020/33/corona-krise-deutschland-hygiene-demos-maskenpflicht-ausnahmestandard (Abfrage: 30.01.2021).
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, 9. überarbeitete und erweiterte Auflage, Opladen: Barbara Budrich.
- Burckhardt, Lucius (2017): *Landschaftstheoretische Aquarelle und Spaziergangswissenschaft*. Berlin: Martin Schmitz Verlag.
- Deleuze, Gilles (2000): *Was die Kinder sagen*. In: ders.: *Kritik und Klinik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 85–93.

- Deuffhard, Amelie (2020): Intendantin über Kultur-Lockdown: „Wir müssen Solidarität zeigen“. www.taz.de/Intendantin-ueber-Kultur-Lockdown/!5721079/ (Abfrage: 29.01.2020).
- Fuhrmann, Frank (2020): „Junge Landesbühne Nord jetzt online“. www.radio-jade.de/nachrichten/2020/12/junge-landesbuehne-niedersachsen-nord-jetzt-online (Abfrage: 29.01.2021).
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Koalitionsvereinbarung Land Niedersachsen (2017): *Gemeinsam für ein modernes Niedersachsen. Für Innovation, Sicherheit und Zusammenhalt. Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) Landesverband Niedersachsen und der Christlich-Demokratischen Union (CDU) in Niedersachsen für die 18. Wahlperiode des Niedersächsischen Landtages 2017 bis 2022*. www.cdu-niedersachsen.de/wp-content/uploads/2017/11/11-16_Koalitionsvertrag_final.pdf (Abfrage: 29.01.2021).
- Kühl, Jana (2016): *Walking Interviews als Methode zur Erhebung alltäglicher Raumproduktionen*. *Europa Regional*, 23.2015(2), S. 35–48. www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51685-8 (Abfrage: 29.01.2020).
- Landesbühne Niedersachsen Nord (2020a): *Schöne neue Welt auf dem Planeten Wawisi – Zukunftstück. Ein interaktives Stück über die Frage, wie wir leben wollen und wie es sich anfühlt, mitzubestimmen*. www.landesbuehne-nord.de/stueck/schoene-neue-welt-auf-dem-wundersamen-planeten-wawisi/2020-01-24 (Abfrage: 29.01.2021).
- Landesbühne Niedersachsen Nord (2020b): *REGION NORDWEST – ERKLÄRUNG DER VIELEN. KUNST SCHAFFT EINEN RAUM ZUR VERÄNDERUNG DER WELT*. www.landesbuehne-nord.de/erklaerung-der-vielen (Abfrage: 29.01.2021).
- Landesbühne Niedersachsen Nord (2020c): *„Live aus dem TheOs“*. landesbuehne-nord.de/live-aus-dem-theos (Abfrage: 05.03.2021).
- Laudenbach, Peter/Goetz, John (2019): *AfD und Kulturpolitik: Druck von rechts*. www.sueddeutsche.de/kultur/afd-kulturpolitik-rechtsextremismus-gewalt-1.4578106 (Abfrage: 01.04.2021)
- Law, John (2002): *Objects and Spaces*. In: *Theory, Culture & Society* 19, H. 5/6, S. 91–105.
- Massey, Doreen (2005): *For Space*. Los Angeles u. a.: Sage.
- Massumi, Brian (2002): *Parables for the Virtual. Movement, Affect, Sensation*. Durham und London: Duke University Press.
- Massumi, Brian (2010): *Ontomacht. Kunst, Affekt und das Ereignis des Politischen*. Berlin: Merve.
- Monopol (2020): *Der Kultur wird jegliche Wichtigkeit abgesprochen. Reaktionen auf Museumsschließungen*. www.monopol-magazin.de/reaktionen-auf-die-erneute-schliessung-von-ausstellungshaeusern (Abfrage: 19.01.2021).
- Nowotny, Stefan/Raunig, Gerald (2016): *Instituierende Praxen. Bruchlinien der Institutionskritik*. Wien u. a.: transversal texts.
- Oderbruch Museum Altranft (2020): *Newsletter vom 15. Dezember 2020*. www.blog.oderbruchmuseum.de/von-hoehen-und-tiefen/?utm_source=mailpoet&utm_medium=email&utm_campaign=newsletter-oderbruchmuseum (Abfrage: 19.01.2020).
- Reckwitz, Andreas (2012): *Affektive Räume: Eine praxeologische Perspektive*. In: Mixa, Elisabeth/Vogl, Patrick (Hrsg.): *E-Motions. Transformationsprozesse der Gegenwartskultur*. Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 23–44.
- Schröck, Katharina M. (2020): *Landesbühne als Reformmodell. Partizipation und Regionalität als kulturpolitische Konzeption für die Theaterlandschaft*. Bielefeld: transcript.
- Skeggs, Beverly/Wood, Helen (2012): *Reacting to Reality Television: Performance, Audience and Value*. London, New York: Routledge.
- Slaby, Jan/Mühlhoff, Rainer/Wünschner, Philipp (2016): *Affektive Relationalität. Umriss eines philosophischen Forschungsprogramms*. In: Eberlein, Undine (Hrsg.): *Zwischenleiblichkeit und bewegtes Verstehen – Intercorporeity, Movement and Tacit Knowledge*. Bielefeld: transcript, S. 69–108.
- Slaby, Jan/Mühlhoff, Rainer/Wünschner, Philipp (2019): *Affective Arrangement*. In: *Emotion Review* 11, H. 1, S. 3–12.
- Springgay, Stephanie/Truman, Sarah E. (2018): *Walking Methodologies in a More-than-Human World: WalkingLab*. New York: Routledge.

- Stadt Wilhelmshaven (2018): Beteiligungsbericht der Stadt Wilhelmshaven mit den Daten der Jahresabschlüsse 2015 – 2017. www.wilhelmshaven.de/PDF/Infomaterial/20_Finzen/Beteiligungsbericht_2018.pdf?m=1543392622& (Abfrage: 29.01.2021).
- Stengers, Isabelle (2005): Introductory Notes on an Ecology of Practices. In: *Cultural Studies Review* 11, H. 1, S. 183–196.
- Strieb, Olaf (2017): Interview mit Olaf Strieb – Intendant der Landesbühne Niedersachsen Nord. Ems-Jade TV am 24.11.2017. www.youtube.com/watch?v=L8PSPVpH_gg (Abfrage: 29.01.2021).
- Wein, Martin (2020): Weihnachtsmärchen der Landesbühne. Pippi ist arbeitslos. www.weser-kurier.de/region/niedersachsen_artikel,-pippi-ist-arbeitslos-_arid,1945441.html#nfy-reload (Abfrage: 02.03.2021).

Von der Publikumsbindung zur Gemeinschaftsbildung. Analyse und Vergleich der Audience Development Strategien von Gastspiel- und Amateurtheatern in peripheren ländlichen Räumen

Birgit Mandel und Ann-Kathrin Schmidt

Welche kulturelle und soziale Relevanz hat Theater in ländlichen Räumen? Inwiefern unterscheiden sich Interessen an Kunst und Kultur und insbesondere an Theater zwischen Bewohner*innen abgelegener ländlicher Räume und städtischer Bevölkerung? Mit welchen Strategien arbeiten Theater in ländlichen Räumen, um Bewohner*innen für ihre Angebote zu interessieren, und inwiefern unterscheiden sich diese von den Audience Development Maßnahmen städtischer Theateranbieter? Wie kommunizieren Amateur Bühnen mit ihrem Publikum, wie gelingt ihnen die Bindung des Publikums? Inwiefern können Maßnahmen der Amateur Bühnen für professionelle Theater beispielgebend sein? Welche Potentiale und Gelingensbedingungen lassen sich identifizieren für kooperative Partnerschaften zwischen den verschiedenen Theaterakteur*innen, um kulturelle Begegnungs- und Bildungsmöglichkeiten für ländliche Räume stark zu machen? Dies sind zentrale Forschungsfragen des Projekts *Theater im Off*, zu dem nachfolgend einige theoretische Hypothesen und erste empirische Ergebnisse präsentiert werden. Der vorliegende Beitrag gibt einen ersten Einblick in die Vielfalt der Theaterformen und ihrem Wirkungsgefüge in ländlichen Räumen und arbeitet Instrumente und Potentiale des Audience Developments sowie dessen Verschränkung zu Konzepten der kulturellen Bildung heraus. An der Schnittstelle von Publikumsforschung, Audience Development, Kultureller Bildung und Community Building wird danach gefragt, welche Bedeutung Theater in ländlichen Räumen in Bezug auf kulturelle Teilhabe, Gemeinschaftsstiftung und regionale bzw. dörfliche Identität hat. Anhand erster durchgeführter Interviews mit Akteur*innen aus Südniedersachsen werden Praktiken der Publikumsansprache und -bindung im Vergleich von Amateurtheatern und Landestheatern gezeigt.

1. Treffpunkte schaffen und Beziehungen stiften – Beispiele für Theater in ländlichen Räumen

Beim Heersumer Landschaftstheater wirkt alle zwei Jahre ein ganzes Dorf an einer großen Theaterproduktion mit. Professionelle Akteur*innen der freien Szene sorgen im Zusammenspiel mit den Ideen und Interessen der generationsgemischten Laienakteur*innen dafür, dass auch in künstlerischer Hinsicht ein für alle Beteiligten und verschiedene Publikumsgruppen überzeugendes Ergebnis entsteht. Der Alltagsraum wird zum ästhetischen Raum und eröffnet neue Perspektiven auf das dörfliche Leben. Das Publikum besteht sowohl aus Dorfbewohner*innen, Verwandten und Freund*innen der Spielenden wie auch aus Besucher*innen der umliegenden Großstädte, aus Theateraffinen wie aus normalerweise nicht an Theater Interessierten, die sich hier an einem durch Theater geschaffenen „dritten Ort“ (vgl. Oldenbourg 1999) begegnen. Das auch überregionale Interesse an den Aufführungen stärkt Stolz, Zusammenhalt und kulturelle Identität der Bewohner*innen.

Das Landestheater Tübingen bespielt regelmäßig Orte im ländlichen Umland und kommt damit seinem kulturpolitischen Auftrag nach, an verschiedenen Orten der Region präsent zu sein. Ein neues Format, mit dem es nicht nur Gastspiele abliefern, erprobte das Landestheater Tübingen von 2016 bis 2019 auf der Schwäbischen Alb, ermöglicht durch das Programm TRAFÖ der Kulturstiftung des Bundes. Vor Ort wurden Theaterprojekte mit den Dorfbewohner*innen entwickelt, die sich mit dem Ort und seinen Geschichten befassen. Dafür lebten und arbeiteten Regisseur*innen, Dramaturg*innen, Autor*innen, Bildende Künstler*innen und Schauspieler*innen über einen längeren Zeitraum hinweg in dem Ort. Einbezogen wurden Schulen, Kultureinrichtungen und Vereine. Aus diesen Kooperationen entstand unter dem Titel *Stadt Land im Fluss* ein enges Netzwerk unter Regie des freien Theaters Lindenhof Melchingen, das als dauerhafter Kulturnetzwerker immer neue ortsbezogene Projekte auf der Schwäbischen Alb entwickelt.

Der Name des freien Theaters am Rand beschreibt dessen geographische Lage kurz vor dem Grenzpfahl, dem Deich und der deutschen Grenze zu Polen. Das Theater ist sowohl weit außerhalb städtischer Räume wie auch außerhalb üblicher Theater-Kategorien, wenn es als kleines privates Theater avantgardistische, zeitgenössische Produktionen mit prominenten Protagonist*innen und außergewöhnlichen *Rand-Themen* verbindet, die vor Ort von Relevanz sind, wie Gentechnik, Ressourcenvernichtung, Subsistenzwirtschaft oder Regionalgeld. Dabei bezieht das Theater die regionale Landwirtschaft in die bio-zertifizierte Theatergastronomie kulinarisch mit ein. Ferner wird auf die sozioökonomisch schwache Situation der Region eingegangen und das Konzept *Eintritt bei Austritt* umgesetzt, bei dem die Besucher*innen nach der Vorstellung frei entscheiden können, wie viel ihnen der Theaterabend im Rahmen ihrer Möglichkeiten wert

war. Im Zusammenbringen von einheimischen Besucher*innen und angereisten Großstädter*innen aus Berlin zu gemeinsamen Events in der Verbindung von Kunst und Gastronomie mit regionalen Produkten gelingt auch ihnen ein *dritter Ort* der Begegnung.

Der kleine Ort Kattendorf in Schleswig-Holstein zählt zwar lediglich 850 Einwohner*innen, jedoch kann der dort beheimatete Amateurtheaterverein Theaterclub Kattendorf e. V. stolze 216 Mitglieder verzeichnen. Bereits an diesen Zahlen wird die Theaterbegeisterung der Gemeinde deutlich, die sich auch baulich manifestiert: 2009 wurde mit Hilfe von europäischen Fördergeldern zur Regionalentwicklung, aber vor allem durch das Engagement der Bürger*innen ein Theatersaal für das Dorf fertiggestellt. Die Theaterarbeit wird von acht Gruppen getragen, so können bereits Kattendorfer Kinder in der Gruppe *KidKatts* erste Theatererfahrungen sammeln, um später in der Jugendgruppe ihre Rolle zu finden. Ausgehend vom Schauspiel auf Plattdeutsch haben sich vielfältige Sparten wie Lustspiel und klassisches Theater entwickelt. Auch hier ist das ganze Dorf an den Produktionen beteiligt, wenn der Dorf-Friseur die Maske übernimmt, Geschäftsleute die Requisiten stiften und ansässige Unternehmen in ihren Läden den Kartenvorverkauf übernehmen. Das Theater übernimmt zentrale Funktionen im gemeinschaftlichen Dorfleben der Region.

Der kurze Blick in die Praxis des Darstellenden Spiels in ländlichen Räumen in ganz Deutschland zeigt, wie facettenreich Theaterarbeit in der Fläche realisiert und mit welchen unterschiedlichen Ansätzen des Audience Developments gearbeitet wird, um Publikum zu erreichen und zu binden. So werden neue Outreach-Formate erprobt, die darauf abzielen, Zugangsbarrieren abzubauen, besondere Orte und Momente geschaffen, die den Theaterbesuch zum Event werden lassen oder Partnerschaften aufgebaut und gepflegt, die Nachbar*innen zu Multiplikator*innen machen. Vor allem werden Menschen unterschiedlicher sozialer Gruppen aktiv in die Theaterarbeit eingebunden. Gemein haben die (oft nur impliziten) Strategien, dass der Bezug zu den Lebensrealitäten vor Ort hergestellt und soziale Begegnungen geschaffen werden – Publikumsgewinnung und -bindung in ländlichen Räumen ist somit vor allem Beziehungsarbeit.

2. Audience Development, Kulturelle Bildung und Community Building als Konzepte für ländliche Regionen?

Audience Development als ein Konzept, das auf die Gewinnung und nachhaltige Bindung von Publikum an eine kulturelle Einrichtung abzielt, ist vor allem in städtischen Räumen virulent und scheint für periphere ländliche Räume, die kaum über eine konkurrierende professionelle Angebotsstruktur verfügen, auf den ersten Blick überflüssig zu sein. Audience Development als aus dem angelsächsischen Kontext übernommenes Modell (vgl. Arts Council England 2004)

zeichnet sich durch einen integrativen Ansatz aus, der Elemente des Kulturmarketings und der Kulturvermittlung auf der Basis von Kulturnutzungsforschung strategisch zusammenbringt und damit Kulturbesucher*innen nicht (nur) als Kund*innen, sondern vielmehr als Subjekte einer ganzheitlichen Erfahrung im Rahmen eines Kulturbesuchs begreift und damit auch kulturelle Bildungsprozesse einschließt (vgl. Mandel 2008 und 2016).

Audience Development kann sowohl das Ziel einer rein quantitativen Steigerung des Publikums verfolgen wie auch dazu beitragen, bestehendes Publikum durch Service- und Vermittlungsangebote, die besondere Erfahrungen und kulturelle Selbstbildungsprozesse ermöglichen, noch stärker zu binden. Im angelsächsischen Diskurs wird unterschieden zwischen dem „product-led“ Ansatz, bei dem es darum geht, für bestehende künstlerische Produktionen und Programme ein passendes Publikum zu gewinnen, und dem „target-led“ Ansatz, der die zu erreichenden (neuen) Zielgruppen in den Mittelpunkt stellt und sich auch in seiner Programmpolitik an deren Interessen orientiert (vgl. Kawashima 2006). Audience Development kann sowohl Marketingziele im Sinne der Erhöhung von Besucher*innenzahlen und Einnahmen als auch kultur- und bildungspolitisch motivierte Ziele wie die Erweiterung der Diversität im Publikum verfolgen, also sowohl nachfrageorientiert wie teilhabeorientiert agieren. Strategien zur Publikumsentwicklung können dabei auch kulturelle Bildungsziele integrieren, indem Vermittlungsinstrumente entwickelt werden, die die Zugänglichkeit zu den künstlerisch-kulturellen Angeboten erhöhen, Interesse und Verständnis für bestimmte Kunstformen schaffen und zugleich nachhaltig künstlerisch-kulturelle Erfahrungen und neue Perspektiven bei den adressierten Gruppen im Sinne kultureller Selbstbildungsprozesse initiieren (vgl. Mandel 2016).

Audience Development als betriebliches Konzept professioneller Kultureinrichtungen wurde bislang nicht auf Amateurinitiativen angewendet, denn dort besteht (zum jetzigen Kenntnisstand) wenig Notwendigkeit, professionelle Strategien der Publikumsgewinnung zu entwickeln. Mit den Aufführungen müssen keine Einnahmen erzielt, sondern allenfalls Unkosten gedeckt werden. Das Publikum besteht größtenteils aus Bekannten der Spielenden und kommt aus persönlicher Verbundenheit; es gibt, anders als bei den öffentlichen Theatern, keinen kulturpolitischen Auftrag, bestimmte Publikumsgruppen zu erreichen.

Zentrale Auslöser für ein verstärktes Bemühen im Audience Development von professionellen Kultureinrichtungen in Deutschland seit Anfang der 2000er Jahre sind ein nachlassendes Interesse an klassischen Kulturangeboten bei jüngeren Generationen durch fehlende Enkulturation und den Wandel kultureller Interessen insgesamt. Dies korrespondiert mit einem verstärkten kulturpolitischen Interesse an kultureller Bildung als Auftrag an die öffentlich finanzierten Kultureinrichtungen. Die Einrichtungen sind aufgefordert, sich um unterrepräsentierte Publikumsgruppen zu bemühen, wobei der Fokus auf

Kindern und Jugendlichen liegt, die v. a. über formale Bildungseinrichtungen erreicht werden.

Ziele kultureller Bildung bestehen jedoch keineswegs nur in der Enkulturation in das bestehende klassische Kulturangebot und der Entwicklung des „Publikums von morgen“, sondern im Diskurs der kulturellen Bildung werden vor allem Erhöhung von Lebensqualität und individuelles Empowerment durch Kunst und Kultur stark gemacht. So verstandene kulturelle Bildung ermöglicht es dem*r Einzelnen nicht nur, eigene kulturelle Interessen zu entwickeln und auszudifferenzieren, sondern auch eigenständige kulturelle und gesellschaftliche Werturteile und Positionen herauszubilden und sich damit aktiv in das gemeinschaftliche Leben einbringen zu können (vgl. u. a. BKJ 2020). Im Verhältnis von kultureller Bildung und Audience Development geht es vor allem um die übergreifende Frage, inwiefern durch welche organisationalen Settings chancengerechte kulturelle Teilhabe ermöglicht werden kann.

Obwohl der Anteil der Besucher*innen klassischer Kultureinrichtungen stagniert bzw. in manchen Bereichen wie dem öffentlichen Theater sogar rückläufig ist (vgl. de Sombre 2017; Mandel 2020), bedeutet das nicht, dass nur eine kleine Gruppe von Menschen kulturell aktiv ist. Ein Großteil der Bevölkerung in Deutschland nimmt kulturelle Angebote jenseits der öffentlich geförderten wahr, seien es solche der privaten Anbieter wie Kinos, Popkonzerte, Clubs oder aber breitenkulturelle Angebote wie Chöre, Tanzgruppen oder auch Amateurtheater (vgl. Götzky 2016). Insbesondere in ländlichen Regionen sind andere Praktiken kulturellen bürgerschaftlichen Engagements weit bedeutsamer als der Besuch traditioneller Kulturinstitutionen, die dort auch kaum vorhanden sind. So gibt es allein im Flächenland Niedersachsen etwa 1000 Amateurtheatergruppen (vgl. Renz/Götzky 2014).

Evaluationen von Audience Development Programmen zeigen, dass es alleine durch veränderte Kommunikation und verstärkte Vermittlung nicht gelingt, im Sinne von Teilhabeorientierung ein neues, anderes Publikum nachhaltig zu binden. Zum einen sind dafür Veränderungen in der Zielsetzung, im Programm und in den Formaten notwendig, um wirklich bei den Interessen der neu zu erreichenden Gruppen anzusetzen. Zum anderen erweist es sich als erfolgreich, Mitglieder dieser Gruppen über Kooperationen aktiv in die Arbeit einzubinden, um ihre Interessen und Ideen zu verankern. Auch Veränderungen in der Mitarbeit*innenschaft sind notwendig, um die angestrebte erhöhte Diversität des Publikums auch im eigenen Team und die damit verbundene Vielfalt von Perspektiven zu implementieren (vgl. Mandel 2013).

Im aktuellen Diskurs eines kulturpolitisch motivierten Audience Developments wird zunehmend davon gesprochen, dass Kulturorganisationen als Kulturakteurinnen auch über ihr künstlerisches „Kerngeschäft“ hinaus Verantwortung für das sozialräumliche Umfeld übernehmen, und dazu beitragen sollten, dass sich das kulturelle und soziale Leben einer Nachbarschaft oder Region

weiterentwickelt (vgl. Mandel 2016; Föhl/Wolfram 2016). „How are the lives of members of the community made better by the work you do?“ (Borwick 2012, S. 38) – dies müsse die zentrale Frage für Kultureinrichtungen sein, so schlägt der amerikanische Kulturwissenschaftler Borwick in seiner einschlägigen Publikation „Building Communities, Not Audiences“ (2012) vor. Non-profit-Kultureinrichtungen sollten sich nicht darauf beschränken, Kunst zu produzieren und präsentieren, sondern die Kompetenzen ihrer Häuser und ihrer Mitarbeitenden dafür einsetzen, bedeutungsvolle Beziehungen mit der Community bzw. Nachbarschaft, in der sie verortet sind, aufzubauen. Dabei erweise sich vor allem das Potential, kulturelle, nicht kommerziell definierte Freiräume und Begegnungsorte für unterschiedliche soziale Milieus zu eröffnen, sogenannte *dritte Orte*, als Stärke von Kultureinrichtungen.

Als neues Leitbild für Kultureinrichtungen wird die Idee des *dritten Ortes* starkgemacht als ein spielerischer und niedrigschwelliger Treffpunkt im Sinne von „Home Away from Home“ (vgl. Oldenbourg 1999). Auch das Konzept des „dritten, transkulturellen Raums“ (Bhabha 2000) wird mit dem Ziel vorgeschlagen, dass Kultureinrichtungen Menschen unterschiedlicher Herkunft, Altersgruppen und Milieus in einem hierarchiefreien Raum zusammenbringen, die sich sonst nicht begegnen würden. Der von Kulturorganisationen geschaffene Raum, der kein faktischer, sondern auch ein durch Beziehungen geschaffener sein kann (vgl. Löw 2019), würde eine Art utopischen Raum darstellen, in dem neue Ideen für das Zusammenleben entwickelt werden können, jenseits von Begrenzungen durch Konventionen und Gruppenzugehörigkeiten.

Eine solche Verantwortung für das gemeinschaftliche kulturelle Leben durch Kulturakteur*innen ist um so virulenter in ländlichen Räumen, wo es weder eine spezialisierte Kulturinfrastruktur noch ein Stammpublikum für bestimmte Kunstformen gibt und kulturelle Orte auch eine Anker-Funktion für allgemeine Kulturentwicklungsprozesse haben (vgl. Drews 2017).

3. Angebot und Nachfrage: Besonderheiten des Theaters in ländlichen Räumen

Ein Großteil öffentlicher Kulturfördermittel, von denen 35% in die Theaterlandschaft investiert werden, fließt in die großen Zentren und Metropolen der Bundesrepublik. Von den 140 Stadt- und Staatstheatern befinden sich lediglich 24 in Städten mit weniger als 50.000 Einwohnern (vgl. Deutscher Bühnenverein 2020). Thomas Renz begründet diese Situation mit der historischen Entwicklung der Darstellenden Künste, korrelierend mit dem Heranwachsen des Bildungsbürgertums in Städten. Gleichzeitig sieht er in dem aktuellen Theaterstrukturgefüge eine Veränderungsnotwendigkeit: „[Es gibt] immense Probleme in der Frage nach Teilhabergerechtigkeit auf der Angebotsseite zwischen urbanen und ländlichen

Räumen“ (Renz 2018, o.S.). Denn umgekehrt bedeutet diese historisch bedingte Verteilung, dass in ländlichen Räumen kaum öffentliche Förderung für Theater ankommt, wenn, wie Susanne Keuchel empirisch belegt, beispielsweise in Südniedersachsen nur 12 Prozent aller Kultureinrichtungen nicht im Ballungsgebiet um das eher urbane Göttingen zu verorten sind (vgl. Keuchel/Graff 2011).

Ob das geringere Angebot öffentlich geförderter Hochkultur in ländlichen Räumen oder ländliche Lebensstile Ursache dafür sind, dass Bewohner*innen hier sehr viel seltener hochkulturelle Angebote besuchen als Bewohner*innen der Städte ist nicht verifiziert (vgl. Spellerberg 2014, S. 227). Spellerberg wie Renz vertreten die Einschätzung, dass „der Einfluss des Wohnortes auf die grundsätzliche Nachfrage nach Theater wesentlich weniger relevant ist, als die Zugehörigkeit zu bestimmten (Bildungs-)Milieus“ (Renz 2018, o.S.). Renz vermutet, dass sich das Publikum klassischer Theaterangebote im urbanen und im ländlichen Raum hinsichtlich ihrer soziodemographischen und ökonomischen Merkmale, ihrer Bedürfnisse und Motivationen kaum unterscheidet.

Inwiefern ländliche Räume andere Lebensstile hervorbringen als die stark verdichteten und zugleich anonymisierten Metropolen (vgl. u. a. Mitterer 2013) oder ob sich Lebensstile in globalisierten Welten zwischen Stadt und Land zunehmend angleichen (vgl. u. a. Becker/Hainz 2002), darüber gibt es unterschiedliche wissenschaftliche Einschätzungen.

Inwiefern ländliche Räume das kulturelle Verhalten beeinflussen, ist empirisch bislang nur in Studien zu deutlich geringeren Besuchen hochkultureller Veranstaltungen durch Menschen aus dörflichen Regionen nachgewiesen, was auch mit den längeren Anfahrtswegen zu tun haben kann (vgl. u. a. Keuchel/Hill 2012; Allmannritter 2019).

Bislang muss aufgrund fehlender empirischer Studien davon ausgegangen werden, dass zumindest das Publikum der Gastspiele der Landesbühnen in seiner soziodemografischen Zusammensetzung denen des klassischen Hochkulturpublikums in den Metropolen entspricht: „Frauen, höher Gebildete und Ältere sind am häufigsten ‚überzeugte Theatergänger*innen‘“ (Mandel 2020, S. 21). Zu vermuten ist, dass es hingegen deutliche Unterschiede im Publikum der Amateurtheater gibt. Dazu werden im Rahmen dieses Projekts quantitative Publikumsstudien durchgeführt.

Auch wenn das Theaterangebot in ländlichen Regionen quantitativ sehr viel geringer ist als in den Städten, lohnt sich ein Blick auf die besondere Akteur*innenlandschaft in der Fläche: Denn neben den Gastspielen der Stadt- und Staats- und Landestheater spielen Freie Theater, privatwirtschaftliche Theater sowie die Interessensgemeinschaft der Städte und Theatergastspiele (INTHEGA e. V.) mit ihren Tourneetheatern eine wichtige Rolle als Theateranbieter. Hinzu kommen (Sozio-)Kulturvereine, kommunale Verwaltungen und kirchliche Träger als Veranstalter. Vor allem aber beleben die vielen Amateurtheaterbühnen das kulturelle Angebot in ländlichen Regionen.

4. Landesbühnen: Zwischen Kultur-Auftrag und Auslastungsdruck

Die insgesamt 24 Landesbühnen in Deutschland erfüllen den kulturpolitischen Auftrag, Theater in die Fläche zu tragen und somit insbesondere in ländliche Räume, um das Publikum zu erreichen, das in der Stadt verortete Theaterangebote nicht wahrnehmen kann. Dabei müssen sie eine herausfordernde Doppelfunktion erfüllen: Als Stadttheater im Stammhaus haben sie einerseits den Auftrag, der urbanen Bevölkerung ein abwechslungsreiches und zugleich kontinuierliches Programm zu bieten. Andererseits sind sie in der Fläche aufgrund des geringen sonstigen Angebots stärker gefordert, ein diverses Publikum zu adressieren und individuell auf die örtlichen Gegebenheiten einzugehen. Trotz dieses Spagats erhalten sie im Vergleich zu anderen öffentlichen Bühnen die geringste finanzielle Förderung. „So sind sie abhängig von den Buchungen und dem Verkauf von Vorstellungen“, diagnostiziert Silvia Stolz, Intendantin und Geschäftsführerin eines Kultur- und Tagungszentrums (2019, S. 59). Die Auswahl der Stücke der Landesbühnen muss von Beginn an auf ihre Mobilität und ihre Attraktivität für potentielle Besucher*innen jenseits des Stammpublikums hin konzipiert und geprüft werden. Damit sind die Landesbühnen geübte und routinierte Outreach-Experten, da sie ihr Stammhaus und damit ihren gewohnten Kontext und ihre Räume für die Gastspiele in der Fläche verlassen. So dürfen beispielsweise das Bühnenbild, die Technik und Requisiten die Verladevorgaben des Tournee-LKWs nicht überschreiten. Vor allem stehen die Landesbühnen vor der Herausforderung, ihre Produktionen an möglichst viele Gastspielorte zu verkaufen, was nur gelingt, wenn es bekannte Anknüpfungspunkte gibt, wie aus Filmen bekannte Titel oder Klassiker; grundsätzlich seien Komödien deutlich stärker nachgefragt, experimentelle Stücke werden in der Regel nicht gebucht (vgl. Intendant Landesbühne, eigenes Interview 2020). Damit müssten sie sich in der Fachöffentlichkeit dem Vorwurf aussetzen, im Wesentlichen populäre, wenig innovative Stoffe und Inszenierungen zu präsentieren. Zentrales Ziel sei es jedoch weniger, künstlerische Innovationen hervorzubringen als viel mehr zur kulturellen Grundversorgung beizutragen: „Man muss ganz klar sagen, es ist nicht unsere Aufgabe, die Speerspitze der ästhetischen Avantgarde zu sein. Und wer als Theaterkünstler Avantgarde sein will, der ist schlichtweg falsch bei uns, der muss woanders hin“ (Intendant, eigenes Interview 2020).

Veranstalter von Theaterangeboten in ländlichen Räumen und damit „Einkäufer“ und Kooperationspartner der Landestheater sind zumeist durch Laien getragene und ehrenamtlich geführte Kulturvereine. Diese organisieren vor Ort nicht nur Theater, sondern auch Konzerte, Lesungen oder Ausstellungen. Im persönlichen Gespräch zwischen Intendant*in und Veranstalter müsse häufig eine intensive Beratungsarbeit durch die Landesbühnen geleistet werden, um

sowohl die inhaltlichen Aspekte des Programms als auch allgemeines Wissen im Veranstaltungsmanagement zu vermitteln.

„Wir haben Tools entwickelt, um die Veranstalter vor Ort zu unterstützen, weil das sind ja Laien, das ist bürgerschaftliches Engagement, die haben vom Veranstalten nur wenig Ahnung“ (Intendant, eigenes Interview 2020).

Die Fachkompetenzen einer Marketingabteilung eines öffentlich geförderten Theaterbetriebs sind bei den für die Öffentlichkeitsarbeit verantwortlichen (Laien-)Veranstalter für die Gastspiele oft nicht vorhanden. Damit die Gastspiele für die Veranstalter finanziell tragbar sind, muss ein möglichst großes Publikum gewonnen werden. Dies führt in ländlichen Räumen häufig zur Nutzung von Sporthallen, Festhallen oder Aulen als Aufführungsorte, die weder über die notwendige technische Ausstattung, Akustik noch Atmosphäre verfügen, die eine Theaterpräsentation bedarf (vgl. Kulturverein, eigenes Interview 2021). Bislang gibt es kaum Erkenntnisse über die Arbeit der Kulturvereine als Ermöglicher von Kultur in ländlichen Räumen, als Auftraggeber von Theater und als Gastgeber. Von Verbänden in Auftrag gegebene Erhebungen sowie Dissertationsschriften (BKJ 2019; LAFTBW 2016, Stolz 2019; Kegler 2020) bieten singuläre Einblicke. Aufgrund ihres freiwilligen Engagements und oft laienbasierter Theaterarbeit sowie ihrer Nähe zur lokalen Bürgerschaft stehen die lokalen Kulturvereine in engem Kontakt mit dem potentiellen Publikum und bestimmen gleichzeitig die kulturellen Programme für eine ganze Region.

Durch die nur kurze Anwesenheit vor Ort, das Erleben des Publikums an nur einem Abend mit wenig persönlichem Kontakt, ist es für die Gastspieltheater schwierig, Kenntnisse über ihr Publikum zu erlangen und zu diesem eine Beziehung aufzubauen. „Die gestufte, über Umwege stattfindende Publikumsansprache und umgedreht auch das verzögerte Feedback erschweren die Spielplanung“ (Schröck 2020, S. 368). Nur ein Bruchteil der Bevölkerung ländlicher Räume würde durch die Angebote der Gastspieltheater erreicht, es gäbe keine Bindung zwischen Theater und Publikum, so konstatiert Schröck nach ihrer Befragung von Landesbühnen und sieht die „große klaffende Distanz zwischen Landesbühne und Publikum“ (ebd., S. 45) als größte Herausforderung für die Landestheater. Die nicht vorhandene Präsenz und Kontinuität durch ein Theaterhaus vor Ort bedeutet auch, dass es für Landesbühnen in ländlichen Räumen sehr viel schwerer ist, Rahmenprogramme und Vermittlungsprogramme zu entwickeln.

Eine Möglichkeit, die Lücke zwischen Publikum und Gastspiel zu schließen, könnte in gezielten Kooperationen der Gastspieltheater mit örtlichen Einrichtungen im Bereich der Vermittlung und des Audience Developments liegen. Hier scheint es bislang noch finanzielle und organisatorische Hürden zu geben (vgl. Intendant, eigenes Interview 2020). Aktuell experimentieren jedoch immer mehr Landestheater mit partizipativen Elementen in ihren Inszenierungen, die an regionale Gegebenheiten und Interessen anknüpfen und Menschen vor Ort

einbinden, mit dem Ziel neues Publikum zu gewinnen und das Theater stärker in die regionale Gemeinschaft einzubinden.

Dass Theaterangebote in ländlichen Räumen eine stärkere soziale Funktion haben als in Städten, ist eine Beobachtung, die unter anderem dazu führt, den Pausen einen höheren Stellenwert zu geben:

„Ich bin überzeugt davon, dass Theater in Gastspielorten, gerade in den kleineren, tatsächlich eine andere gesellschaftliche Funktion hat als beispielsweise Theater in Berlin oder in Hamburg. [...] Theateraufführungen sind eine der wenigen Gelegenheiten wo die Menschen zusammenkommen. Das ist eine ganz wichtige Funktion. Das führte ganz praktisch zu der Entscheidung, dass es grundsätzlich eine Pause gibt. Ich bin der Überzeugung, dass dieses Zusammenkommen, die Gespräche, dieses gesellschaftliche Ereignis ‚Theaterbesuch‘ sich nicht erschöpft durch das, was auf der Bühne passiert, sondern dass da sehr viel mehr dranhängt und dazugehört, auch das Pausengespräch. Wenn wir Glück haben, wird über's Stück geredet, wenn nicht, ist auch egal“ (Intendant, eigenes Interview 2020).

Es lässt sich schlussfolgernd die Hypothese aufstellen, dass Gastspielbetriebe in ländlichen Räumen nur in geringem Maße Audience Development Instrumente anwenden können, die sie im Stammhaus realisieren, da primär die Veranstalter*innen vor Ort die Handlungsfelder der Publikumsgewinnung und -bindung übernehmen. Um ein erfolgreiches Audience Development in ländlichen Räumen umzusetzen, scheint es insbesondere für die Gastspiele förderlich, die Intention und Arbeitsweise der Veranstalter genauer zu betrachten, eng mit ihnen zu kooperieren und diese in ihrem kulturellen Engagement zu unterstützen. Schröck schlägt darüber hinaus vor, dass die Theater regional vor Ort inszenieren sollten unter Einbeziehung lokaler Themen und in Kooperation mit Partnern vor Ort: „Nicht nur Vorgefertigtes vorbeibringen, sondern etwas Neues entstehen lassen und somit nicht ein Theater für die Region, sondern ein Theater der Region zu werden“ (Schröck 2020, S. 46).

5. Amateurtheater: Kulturelle und soziale Erlebnisse, die Beziehungen stiften

Das Amateurtheater ist keine singuläre Erscheinung oder ein regionales Phänomen. Wie die bereits angeführten Statistiken verdeutlichen, ist Amateurtheater eine verbreitete kulturelle Praxis in der Bundesrepublik, die interessanterweise deutlich häufiger in ländlichen als in städtischen Regionen anzutreffen ist. Eine quantitative Studie zum Amateurtheater in Niedersachsen und dessen Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen durch Götzky und Renz (2014) charakterisierte die Amateurtheaterlandschaft sowohl als vielfältig wie auch sehr

publikumswirksam in Bezug auf die Auslastung. Die Studie zeigte, dass es „kaum ‚weiße Flecken‘ mit Regionen oder Orten gibt, an denen nicht Theater gespielt wird“ (ebd., S. 6). Schaut man genauer hin, wurden mehr als die Hälfte aller befragten Theatergruppen in kleinen Gemeinden bis zu 5.000 Einwohner*innen lokalisiert. Weitere 25 % der befragten Theatergruppen sind in Kleinstädten bis maximal 20.000 Einwohner*innen angesiedelt. Daraus schlussfolgern die Autor*innen, Amateurtheater seien primär als eine kulturelle Praxis in ländlichen Räumen zu charakterisieren (vgl. ebd., S. 6). 68 % der im Bund Deutscher Amateurtheater organisierten Bühnen sind in ländlichen Räumen angesiedelt: „Amateurtheater ist also [...] ein zum überwiegenden Teil in der Peripherie der Ländlichkeit aktiver Kulturträger“ (Schnell 2018, o.S.). Im Umkehrschluss ist davon auszugehen, dass das Amateurtheater die wichtigste Theaterform in ländlichen Räumen darstellt (vgl. Götzky 2012, S. 72).

Zur Begründung weshalb sich gerade in ländlichen Räumen Laien zum Theaterspielen zusammenschließen, lassen sich bislang nur Vermutungen formulieren. Zum einen ist aufgrund der weniger ausgeprägten kulturellen Infrastruktur der Konsum professioneller Kulturangebote erschwert und das Selbermachen eine Alternative. Zum anderen hat das Amateurtheater als eine Ausprägung der Breitenkultur eine lange Tradition in den Dörfern. Kegler vermutet, dass Breitenkultur in ländlichen Regionen noch heute „die regionale Identität und ein Zusammengehörigkeitsgefühl stärkt“ (Kegler 2016, S. 12). Das wird auch dadurch bestätigt, dass 29 % der untersuchten Amateurtheater in Niedersachsen plattdeutsche Stücke aufführen, die dazu beitragen, diese Sprachtradition zu pflegen (vgl. Götzky/Renz 2014). Kegler geht in ihrer Untersuchung von Amateurtheatern, die als Freilichtbühnen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen situiert sind (2018), noch einen Schritt weiter, wenn sie zu dem Ergebnis kommt, dass die kulturelle Praxis von Freilichtbühnen in eher schwierigen Ausgangslagen von ländlichen Räumen von größerer Bedeutung ist als in urbaneren Zentren, da sie u. a. die Sozialgemeinschaften stabilisiert, Impulse für gemeinschaftliche Aufgaben hervorbringt und Potential für zukunftsweisende Formate der generationsübergreifenden kulturellen Bildungsarbeit innehat (vgl. Kegler 2018, S. 71).

Auch Schneider (2014) propagiert das Potential der Amateurtheater – vor allem in ländlichen Räumen – Gemeinschaft und Identität zu stiften. Zugleich scheint der sozialräumliche Wandel auch in ländlichen Räumen so stark, dass von der ländlichen Gemeinschaft als stärker gemeinwohlorientiert, wo Menschen stärker aufeinander angewiesen sind und dies durch gemeinsame, kulturelle „heilig gehaltene Bräuche“ gestützt wird (Tönnies 1887/2019, S. 138) nicht mehr per se ausgegangen werden kann. Wie eng ist also das Netz der Amateurtheater mit den Dorfbewohner*innen und dem Publikum wirklich? Welche sozialen Interaktionen stößt das Amateurtheater mit welcher Wirkung an?

Nach dem Credo *Theater für alle und von allen – jede*r darf mitspielen, niemand wird ausgeschlossen*, ist in den meisten Amateurtheatervereinen in

den oft kleinen und ländlich verorteten Spielgemeinschaften die einzige Zugangsvoraussetzung die Freude am Darstellenden Spiel oder am gemeinsamen Wirken. So gelingt es dem Amateurtheater an die unterschiedlichsten Interessen und Bedürfnisse einer Vielzahl von Personen anzuknüpfen. Wer nicht auf der Bühne stehen aber dennoch mitmachen möchte, ist ebenso willkommen und übernimmt als Teil der Gruppe etwa organisatorische Aufgaben. So fällt bei der Betrachtung der Spielgruppengrößen in der Studie von Götzky/Renz auf, dass diese meist maximal 25 Mitspieler*innen umfassen, jedoch eine weitaus höhere Anzahl von Helfer*innen vor und hinter der Bühne aufweisen. Amateurbühnen in peripheren ländlichen Räumen akquirieren sowohl die Spieler*innen als auch die Besucher*innen vorwiegend aus der direkten Umgebung und verfügen über ein jährlich wiederkehrendes Stammpublikum: „Je kleiner die Bühne ist, desto eingeschworener und ortsbezogener zeigt sich deren Community, die Bühnengemeinschaft und Stammpublikum vereint“ (Kegler 2018, S. 52).

Es ist also davon auszugehen, dass bereits vor und nach der Aufführung eine enge persönliche Bindung zwischen Amateurtheater und Publikum besteht. Zu vermuten ist zudem, dass es Amateurtheatern gelingt, auch kunstfernes Publikum zu gewinnen und zu binden, weil es dieses auf der persönlichen Ebene anspricht. Damit werden Amateurtheater, unabhängig der inszenierten Inhalte auf der Bühne, zu einem kulturellen und sozialen Faktor vor Ort.

Es kann vermutet werden, dass Amateurtheater keine expliziten Strategien verfolgen, um diese Effekte zu erzeugen. Vielmehr sind es die individuellen Kontakte, Kompetenzen und das persönliche Engagement der Mitglieder, über die Nachfrage erzeugt und Publikum gebunden wird. So wird die Website von dem/der Helfer*in verantwortet, die es sich am ehesten zutraut oder auch in anderen Kontexten für Öffentlichkeitsarbeit zuständig ist. Mund-zu-Mund-Propaganda, also die persönliche Einladung oder das zufällige Gespräch beim Bäcker über das neue Stück, wirken nachhaltiger als Mailings oder Radiowerbung (vgl. Kegler 2018, S. 66). Durch das Proben und Präsentieren in Feuerwehrhäusern, Gaststätten oder in Gemeindefestsaal sind die Produktions- und Spielorte eingebettet in die örtlichen Lebenswelten (vgl. IfK 2015, S. 36), sodass räumliche Schwellenängste, anders als bei städtischen Theaterinstitutionen, bei (potentiellen) Besucher*innen als nur sehr gering gewertet werden können. Anders als bei den Landesbühnen geht es den Amateurtheatern jedoch nicht darum, die Spielortwahl strategisch zur Publikumsgewinnung einzusetzen, vielmehr entsteht diese Spielpraxis aus den vor Ort vorhandenen Strukturen und Möglichkeiten.

Die Stückauswahl bezieht sich auf die Vorlieben der Spieler*innen und des Publikums und ist vor allem unterhaltungsorientiert. Komödien, Schwänke, Lustspiele machen 78 % der gespielten Stücke aus (vgl. Götzky/Renz 2014, S. 22). So konstatiert ein Spielender: „Wir spielen vornehmlich ländlichen Schwank, schwarzen Humor, Verwechslungen oder Beziehungskomödien ‚Wer mit wem‘ [...] Es ist schon immer sehr, sehr spaßig und das schätzt unser Publikum eben

auch: Dass wir sie zum Lachen bringen. Es gibt auch mal Pausen, wo wir nicht weiterspielen können, weil das Publikum so tobt [...] Bei uns ist der Spaß im Vordergrund“ (AT, eigenes Interview 2021).

Theatervereine, die sich der Brauchtumpflege oder den unterhaltungsorientierten Genres widmen, präsentieren ihre Stücke meist in lockerer Atmosphäre, bei der Essen und Trinken sowie das Reinrufen und Mitsingen nicht nur erlaubt sondern gar erwünscht sind. Nach der Aufführung endet die Veranstaltung zumeist nicht, sondern Spieler*innen und Publikum lassen den Abend gemeinsam ausklingen. Zum Teil werden für verschiedene Zielgruppen verschiedene Formate angeboten: für die Familien Theater am Sonntagnachmittag bei Kaffee und Kuchen und für die junge Generation am Samstagabend mit DJ und gemeinsamen Feiern: „Im Anschluss machen wir eine Party [...] Dann wird mal richtig gefeiert. Dann machen wir für unsere Gäste ein warmes Buffet, mit Schnitzel vom Metzger aus dem Nachbardorf und hinterher (lacht) wird auch ein Glas Bier getrunken“ (AT, eigenes Interview 2021). Amateurtheater initiieren soziale Räume und gestalten soziale Gemeinschaft mit, indem sie nicht nur selbst einladen und aktive Teilhabe ermöglichen, sondern sich auch an anderen gesellschaftlichen Ereignissen wie Jahres-, Orts- und Kirchenfesten beteiligen, was ihnen auch die Wertschätzung der Bevölkerung einbringt: „Hier in der Gemeinde haben wir ein sehr hohes Ansehen, weil wir [...] sehr, sehr viel für die Gemeinschaft machen. Zum Beispiel bringen wir einen Teil unsrer Einnahmen wieder zurück [in den Ort]. Das heißt, wir spenden etwas dorthin wo es gerade benötigt wird“ (AT, eigenes Interview 2021).

Das Ziel der Publikumsgewinnung dürfte dabei nicht im Vordergrund stehen. Und zugleich werden Erfolgsdimensionen eines teilhabeorientierten Audience Developments von vielen Amateur Bühnen selbstverständlich angewandt: Diese binden die zu erreichenden Zielgruppen aktiv ein als Spieler*innen oder als Mit-Organisator*innen, und die Programme und Auswahl der Stücke sind an den Interessen dieser Zielgruppen orientiert. Sie kooperieren mit unterschiedlichen Initiativen vor Ort. Theateraufführungen sind immer auch als soziale Ereignisse gestaltet, wo sich Menschen der Region treffen.

Das Publikum wird im Wesentlichen aus Angehörigen, Freund*innen und Nachbar*innen der Mitspielenden generiert, womit vermutlich auch Menschen erreicht werden, die sich normalerweise nicht für Theater interessieren, aber aus persönlicher Verbundenheit und sozialen Motiven dabei sind. Da die Sozialstruktur der Akteur*innen von Amateur Bühnen relativ heterogen ist bezüglich Alter und Bildung (wobei auch hier der Frauenanteil dominierend ist) (vgl. Götzky/Renz 2014), dürfte auch das Publikum deutlich heterogener sein als das der Stadt- und Staatstheater, das sich vor allem durch ein hohes Bildungsniveau und höheres Alter auszeichnet.

Auch könnte vermutet werden, dass Amateurtheater in besonderer Weise zu kulturellen Bildungsprozessen beitragen, indem sie Laien als Spielende

und Helfer*innen, bspw. für das Bühnenbild, ästhetisch gestaltend über einen längeren Zeitraum einbeziehen. Auf diese Weise können künstlerisch-gestaltende Fähigkeiten ausgebildet und kreative und soziale Kompetenzen weiterentwickelt werden (vgl. Reinwand 2007). Die Wirkung geht über die Teilnehmenden hinaus, da auch Freund*innen und Verwandte indirekt über Erzählungen oder direkt über die Mitgestaltung der Rahmungen einbezogen sind. Im besten Falle wird ein ganzes Dorf involviert.

Fazit

Aus städtischer und hochkultureller Perspektive wird Theater in ländlichen Räumen als eher defizitär eingeschätzt, denn für die Theater-Fachöffentlichkeit zählen vor allem Komplexität und künstlerische Innovation, wie sie in den Theaterhäusern der Metropolen zu finden ist. In der stärker werdenden Debatte um Kunst und Kultur in ländlichen Räumen bildet sich jedoch die Erkenntnis heraus, dass die unterschiedlichen Ausprägungen künstlerischer und kultureller Praxis nicht mit einem Maß gemessen werden können. Vielmehr gehe es darum, regionalspezifische Interessen und Potentiale bedarfsorientiert wahrzunehmen und auszubauen.

Übertragen auf das Theater bedeutet dies, jede Theaterform – Gastspieltheater, freie Szene, Amateurtheater – hat andere Aufgaben und erreicht vermutlich auch ein anderes Publikum. Inwiefern es dabei Unterschiede zwischen Publikum in Städten und Publikum in peripheren ländlichen Räumen gibt ist zu untersuchen. Dabei soll u. a. ermittelt werden, welchen Einfluss die Theaterformen haben, ob Gastspieltheater vorwiegend ein eher hochgebildetes und älteres Publikum anziehen, das dem städtischen Kulturpublikum gleicht, während Amateurtheater auf dem Land ein sozial heterogenes Publikum erreichen, das eher aus sozialen Gründen denn aus künstlerischen Interessen kommt. Denn, so die Ausgangshypothese: Wenn das Vergnügen am gemeinschaftlichen Spiel sowie die Bestätigung gemeinsamer Zugehörigkeit im Vordergrund stehen und nicht eine bestimmte künstlerische Qualität und ein vordergründiges Bildungsanliegen, hat das auch Auswirkungen auf das Publikum. Welche Strategien die deutlich flexiblere freie (Theater-)Szene verfolgt, um in ländlichen Räumen ein Publikum zu finden und welche Wirkungen sie als professioneller Akteur in ländlichen Regionen erzeugt ist eine weitere Frage.

Die unterschiedlichen Qualitäten von professionellen Gastspieltheatern, freier Szene und Amateurtheatern können produktiv werden für Prozesse der Publikumsgewinnung und -bindung in der Kooperation der verschiedenen Theaterformen in ländlichen Räumen, wenn diese ihre Kontakte, Kompetenzen, Infrastruktur und ihr Publikum teilen und sich in ihren Inhalten, Aktivitäten und ästhetischen Interessen wechselseitig anregen.

Darüber hinaus ist in ländlichen Räumen mit einer deutlich geringeren kulturellen Infrastruktur danach zu fragen, inwieweit die verschiedenen Theaterakteur*innen mit ihren unterschiedlichen Arbeitsweisen, Strukturen, impliziten und expliziten Bildungsansprüchen auch zur Gemeinschaftsbildung und kulturellen Dorfentwicklung beitragen können. Breitenkulturelle Theateraktivitäten in ländlichen Räumen, in die Bewohner*innen aktiv eingebunden sind, haben das Potential, über den Kunstkonsum hinaus die ästhetische und kulturelle Eigentätigkeit von Menschen zu fördern. Sie stehen für ein weites, nicht normatives Kunstverständnis, das unterschiedliche ästhetische Ausdrucksweisen als gleichwertig akzeptiert und integriert. Inszenierungen entstehen in *interkultureller* Zusammenarbeit unterschiedlicher Gruppen, sei es intergenerativ oder zwischen Menschen verschiedener Milieus, und immer durch das Engagement vieler freiwillig Engagierter. Damit können sie zugleich ein breites und vielfältiges Publikum erreichen.

Durch den oftmals partizipativen, selbstorganisierten und netzwerkbasierten Charakter von Theaterprojekten in ländlichen Räumen werden Möglichkeiten eröffnet, Theater und Publikum jenseits der traditionellen Strukturen der Stadt- und Staatstheater in produktiven Kooperationen zwischen Amateuren und Profis zu denken.

Literatur

- Allmannritter, Vera (2019): Lebensstile, Besuchermotivationen und eine erfolgreiche kollektive Besucheransprache von Kultureinrichtungen. Ergebnisse des Audience Development Pilotprojektes zum Thema „Kulturelle Teilhabe im ländlichen Raum“ der Konferenz Nationaler Kultureinrichtungen. www.konferenz-kultur.de/projekte/190829_Abschlussbericht-AD-KNK-2017-2018.pdf?m=1572192397& (Abfrage: 12.03.2021).
- Arts council England/Johnson, Gill (2004): *New audiences for the arts: The new audiences programme 1998 – 2003*, London.
- (AT) Akteur eines Amateurtheaters aus Südniedersachsen. Online Interview am 15.01.2021.
- (BKJ) Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2019): Kulturvereine. Selbstverständnis, Strukturen, freiwilliges Engagement. www.bkj.de/publikation/kulturvereine (Abfrage: 20.01.2021).
- (BKJ) Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2020): Argumente für Kulturelle Bildung. Warum Kulturelle Bildung wichtig ist. www.bkj.de/publikation/argumente-fuer-kulturelle-bildung (Abfrage: 29.02.2021).
- (IfK) Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (2015): Förderpotenziale für die kulturelle Infrastruktur sowie für kulturelle Aktivitäten in ländlichen Räumen. www.kupogeIfK.de/download/Studie_laendliche-kulturarbeit.pdf (Abfrage: 16.5.2020).
- (LAFTBW) Landesverbands Freie Tanz- und Theaterschaffende Baden-Württemberg e. V. (2016): Freie Darstellende Künste in ländlichen Raum Baden-Württembergs. Evaluation Gastspielförderung. Bestandsaufnahme Veranstaltersituation. www.laftbw.de/fileadmin/user_upload/LaFT-Broschuere-FreiedarstKunst-2016_online-9MB.pdf (Abfrage: 20.01.2021).
- Becker, Heinrich/Hainz, Michael (2002): Dörfer sind auch nicht mehr das, was sie mal waren. Dörfliches Sozialleben im Spiegel der Vereine. In: Zeitschrift für Agrargeschichte und Agrarsoziologie (ZAA) 50, H. 1, S. 106-115.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.

- Borwick, Doug (2012): The Road to Community Engagement. In: Borwick, Doug (Hrsg.): Building Communities, not Audiences. The future of the arts in the United States. Winston-Salem: Arts-Engaged, S. 37–82.
- Deutscher Bühnenverein (2020): Theaterstatistik 2018/2019. Bd. 54. Köln.
- De Sombre, Steffen (2017): AWA – Bildungsbürgertum und Massenkultur. de.slideshare.net/hemartin/awa-2017-dr-steffen-de-sombre-bildungsbürgertum-und-massenkultur (Abfrage: 21.01.2021).
- Drews, Katja (2017): Kulturtourismus im ländlichen Raum an „dritten Orten“ der Begegnung als Chance zur Integration von Kultur- und Tourismusentwicklung. Eine Befragung von touristischen und einheimischen Kulturbesuchern in ländlichen Regionen Niedersachsens. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Föhl, Patrick/Wolfram, Gernot (2016): Partizipative Kulturentwicklungsplanung als Wegbereiter für neue Formen der kulturellen Teilhabe und des Community Building. In: Mandel, Birgit (Hrsg.): Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Bielefeld: transcript, S. 265–279.
- Götzky, Doreen (2012): Kulturpolitik in ländlichen Räumen. Eine Untersuchung von Akteuren, Strategien und Diskursen am Beispiel des Landes Niedersachsen. d-nb.info/1036425487/34 (Abfrage: 05.05.20).
- Götzky, Doreen/Renz, Thomas (2014): Amateurtheater in Niedersachsen. Eine Studie zu Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen von Amateurtheatern. core.ac.uk/download/pdf/148067787.pdf (Abfrage: 17.05.2020).
- Götzky, Doreen (2016): Breitenkultur – ein Thema für die Publikumsforschung?. In: Glogner-Pilz, Patrick/Föhl, Patrick S. (Hrsg.): Handbuch Kulturpublikum. Forschungsfragen und –befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 455–480.
- Intendant, verantwortete Gastspiele einer Landesbühne in Südniedersachsen. Online Interview am 14.11.2020.
- Kawashima, Nobuko (2006): Audience Development and Social Inclusion in Britain. Tensions, contradictions and paradoxes in policy and their implications for cultural management. In: International Journal of Cultural Policy 12, H. 1, S. 55–72.
- Kegler, Beate (2014): Ganz nah dran. Der ländliche Raum zwischen Breitenkultur und Soziokultur. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Weißbuch Breitenkultur. Kulturpolitische Kartografie eines gesellschaftlichen Phänomens am Beispiel des Landes Niedersachsen, Bd. 2. Hildesheim: Hildesheimer Universitätschriften, S. 57–80.
- Kegler, Beate (2018): Freilichttheater in Niedersachsen. Studie zur Lage und kulturpolitischen Bedeutung der Freilichtbühnen als breitenkulturelle Akteure. www.freilichtbuehnen.com/images/pdf/ENDFASSUNGFreilichttheater_in_Niedersachsen_final_v8.pdf (Abfrage: 10.04.2020).
- Kegler, Beate (2020): Soziokultur in ländlichen Räumen. Die kulturpolitische Herausforderung gesellschaftsgestaltender Kulturarbeit. München: kopaed.
- Keuchel, Susanne/Graff, Frederik (2011): Kulturforschung in Südniedersachsen, Sankt Augustin. musikland-niedersachsen.de/volumes/site/NetzwerkService/Foerderatlas/Downloads/Kulturforschung_Suedniedersachsen.pdf (Abfrage: 11.05.2020).
- Keuchel, Susanne/Hill, Anja (2012): Kulturmonitoring Niedersachsen für das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kunst. www.niedersachsen.de/download/81020 (Abfrage: 10.11.2020).
- Kulturverein, Kulturverein aus Südniedersachsen. Online Interview am 08.01.2021.
- Löw, Martina (2019): Raumsoziologie. 10. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mandel, Birgit (2013): Interkulturelles Audience Development. Zukunftsstrategien für öffentlich geförderte Kulturinstitutionen. Bielefeld: transcript.
- Mandel, Birgit (2016): Audience Development, kulturelle Bildung, Kulturentwicklungsplanung, Community Building. Konzepte zur Reduzierung der sozialen Selektivität des öffentlich geförderten Kulturangebots. In: Dies. (Hrsg.): Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens. Bielefeld: transcript, S. 19–49.
- Mandel, Birgit (2020): Theater in der Legitimitätskrise? Interesse, Nutzung und Einstellungen zu den staatlich geförderten Theatern in Deutschland – eine repräsentative Bevölkerungsbefragung. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus4-10122 (Abfrage: 15.05.2020).

- Mitterer, Brigitte (2013): Raumbezogene Lebensstile und Konsummuster – eine Annäherung an die Dorfbewohner des 21. Jahrhunderts. Untersucht an zwei Gemeinden im Einzugsgebiet von Großstädten. Würzburg.
- Oldenbourg, Ray (1999): *The great good old places: cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. 3. Auflage. New York: Da Capo Press.
- Reinwand, Vanessa-Isabell (2007): Theaterpädagogische Prozesse in Biographieverläufen unter dem Aspekt der ästhetischen Bildung. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Renz, Thomas (2018): Theater in der Provinz – Gastspieltheater als Förderer kultureller Teilhabe in ländlichen Räumen. www.kubi-online.de/artikel/theater-provinz-gastspieltheater-foerderer-kultureller-teilhabe-laendlichen-raeumen (Abfrage: 09.11.2020).
- Schneider, Wolfgang (2014): Kultur von allen? Beschreibungen von Breitenkultur. In: Ders. (Hrsg.): *Weißbuch Breitenkultur. Kulturpolitische Kartografie eines gesellschaftlichen Phänomens am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Bd. 2. Hildesheim: Hildesheimer Universitätschriften, S. 15–36.
- Schnell, Stephan (2018): Amateurtheater im peripheren Raum von Ländlichkeit. www.kubi-online.de/artikel/amateurtheater-peripheren-raum-laendlichkeit (Abfrage: 27.05.2020).
- Schröck, Katharina M. (2020): Landes Bühnen als Reformmodell. Partizipation und Regionalität als kulturpolitische Konzeption für die Theaterlandschaft. Bielefeld: transcript.
- Spellerberg, Annette (2014): Was unterscheidet städtische und ländliche Lebensstile?. In: Berger, Peter A./Keller, Carsten/Klärner, Andreas/Neef, Rainer (Hrsg.): *Urbane Ungleichheiten. Neue Entwicklungen zwischen Zentrum und Peripherie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 199–232.
- Stolz, Silvia (2019): Traditionen auf dem Prüfstand. Veranstalter und Anbieter im Gastspiel. In: Schneider, Wolfgang/Schröck, Katharina M./Stolz, Silvia (Hrsg.): *Theater in der Provinz. Künstlerische Vielfalt und kulturelle Teilhabe als Programm*. Berlin: Theater der Zeit, S. 53–65.
- Stolz, Silvia (Hrsg.): *Theater in der Provinz. Künstlerische Vielfalt und kulturelle Teilhabe als Programm*. Berlin: Theater der Zeit, S. 160–184.
- Tönnies, Ferdinand (Beteiligt: Clausen, Bettina/Haselbach, Dieter) (2019): *Gesamtausgabe: 1880–1935. Gemeinschaft und Gesellschaft*. Berlin: de Gruyter.

KuBiLa – Kulturelle Bildungslandkarten. Netzwerkstrukturen, strukturelle Bedingungen und Teilhabepotentiale kultureller Bildung in Nordthüringen

Ulrike Stutz; Dagmar Brand und Fabian Hagedorn;
Jennifer Rossi und Ulrike Stutz

Ulrike Stutz

KuBiLa – Netzwerkstrukturen der Peripherie

Mit dem Projekt *KuBiLa – Kulturelle Bildungslandkarten* analysieren wir – ein interdisziplinäres Team aus den Bereichen Kunstpädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie der Universität Erfurt – Netzwerkstrukturen kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Dabei legen wir den Fokus auf Austausch- und Kooperationsbeziehungen unterschiedlicher Kultur- und Bildungsakteur*innen in ausgewählten ländlichen Landkreisen in Ostdeutschland. Unsere zentrale Frage richtet sich darauf, welche Formen der Vernetzung eine Strategie bieten könnte, um regionale Unterschiedlichkeit und Ungleichheit als zentrale Herausforderungen des deutschen Bildungssystems (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2019) zu bewältigen. Hiermit knüpfen wir an Diskurse zu Potentialen von Vernetzung in der kulturellen Bildung (vgl. Fink 2017; Lauterbach-Dannenberg 2019; Wingert 2015) und zur Entwicklung von Bildungslandschaften (vgl. Bleckmann/Durdel 2009; Kelb 2014) an. Außerdem greifen wir mit dieser Fragestellung Empfehlungen auf, die im Rahmen einer Kulturentwicklungskonzeption in Thüringer Landkreisen formuliert wurden (vgl. Föhl/Sievers 2015).

Das Projekt findet in der ersten Projektphase in den Gemeinden der Nordthüringer Landkreise Nordhausen, Unstrut-Hainich und Kyffhäuser statt. Die Klassifizierungen „ländlich“, „peripher“ und „städtisch“ orientieren sich an den vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) definierten Raumtypen 2010 (BBSR 2020a).¹ Alle in unsere Untersuchung einbezogenen

1 Die Unterscheidung von ländlicher und städtischer Umgebung bestimmt sich demnach nach der Besiedelungsstruktur gemäß der Merkmale Bevölkerungsdichte und Siedlungsflächenanteil. Die Bestimmung der Lage als sehr zentral, zentral, peripher oder sehr peripher basiert auf Erreichbarkeitsanalysen des BBSR (2020a).

Nordthüringer Landkreise gelten als ländliche Kreise, alle Gemeinden haben eine periphere oder sehr periphere Lage (Daten des BBSR, Stand 31.12.2017), einige wenige Gemeinden innerhalb der ländlichen Kreise weisen gleichzeitig zur peripheren oder sehr peripheren Lage eine städtische Struktur auf (BBSR 2020b).

Mit Thüringen wird eines der neuen Bundesländer ausgewählt, das sowohl Merkmale sogenannter Strukturschwäche aufweist, aber auch über sozioökonomische und kulturelle Potentiale verfügt.² Allerdings werden im Teilhabeatlas des Berlin-Instituts (2019) alle Landkreise Thüringens als „abgehängte Regionen“ (ebd., S. 15) mit den schlechtesten Teilhabechancen definiert. In einer zweiten Projektphase wird ein Vergleich mit zwei weiteren ostdeutschen Bundesländern vorgenommen. Dabei werden sowohl regional übergreifend relevante Faktoren als auch unterschiedliche Formen von Kooperation und Vernetzung in der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen herausgearbeitet.

KuBiMap – Online-Mapping kultureller Praxis

Ein zentrales Element des Forschungsprojekts bildet eine interaktive Landkarte (www.kubi-map.de), auf der Kulturangebote und ihre Nutzung sowie Bildungseinrichtungen in den drei Nordthüringer Landkreisen eingetragen werden können. Dabei lassen sich auf der Landkarte nicht nur institutionelle Angebote z. B. von Museen, Bibliotheken und Gedenkstätten eingeben, sondern auch selbstinitiierte und informelle kulturelle Praktiken mit Bezug zu kanonisierter (vgl. Pähler 2021, S. 229 ff.), populärer, materieller und immaterieller Kultur. Mit den Eintragungen auf der Landkarte schaffen die Akteur*innen ein Mapping ihrer regionalen kulturellen Praxis, die eine Grundlage für ihre kulturellen Bildungsprozesse bildet. Unter „Kultureller Bildung“ wird dabei die Ermöglichung subjektorientierter Aneignungsprozesse in der Auseinandersetzung mit Kultur in der Einbeziehung formaler, non-formaler und informeller Bildungsprozesse verstanden (vgl. Zacharias 2013; Reinwand-Weiss 2020).

Auf der Landkarte werden unterschiedliche Perspektiven zusammengeführt: So können visualisierte Daten zu statistisch ermittelten Bedingungen der Region angezeigt werden (siehe Teilbeitrag von D.Brand und F.Hagedorn) und im

2 So wies Thüringen in 2017 die niedrigste Arbeitslosenquote in den neuen Bundesländern auf, die damit leicht über dem Bundesdurchschnitt lag. Für die Landkreise der Modellregion zeichnete sich zwischen 2011–17 eine positive Entwicklung der Arbeitslosenquote ab, allerdings ausgehend von einer überdurchschnittlich hohen Quote in dieser Region (Quelle: www.inkar.de). Thüringen hat hohe „Öffentliche Ausgaben für Kultur je Einwohnerin und Einwohner“ (5. Stelle im bundesweiten Vergleich 2017, Kulturfinanzbericht 2020). Es verfügt außerdem über eine hohe Anzahl an angebotenen Sitzplätzen in öffentlichen Theatern (3. Stelle beim bundesweiten Vergleich Spielzeit 2015/16, Kulturindikatoren 2018).

Projektverlauf ermittelte Kooperationsbeziehungen werden ebenfalls auf der Landkarte grafisch dargestellt. Damit werden auch Einblicke in den Forschungsprozess und in Zwischenergebnisse unserer Forschung gegeben. Weitere Bereiche der Website beziehen sich auf einen „Kulturkalender“, eine „Ehrenamtsbörse“ und eine „Kulturbörse“, die eine Übersicht aller eingetragenen Kulturorte zeigt.

Forschungsmethoden von KuBiLa: quantitativ, qualitativ, interaktiv

Im Forschungsprojekt *KuBiLa* wird forschungsmethodisch ein Mixed-Methods-Ansatz angewendet, der quantitative, qualitative und interaktive Verfahren verbindet. Perspektiven der Beforschten, statistische Daten und ermittelte Strukturen werden hierbei aufeinander bezogen:

- Auf der Grundlage einer sekundärstatistischen Analyse werden Bedingungen kultureller Bildung in der Modellregion erfasst. Die hierbei verwendeten Indikatoren werden auch für die Ermittlung von zwei ostdeutschen Vergleichsregionen verwendet (siehe Teilbeitrag von D.Brand und F.Hagedorn).
- Die Analyse von Dokumenten zur Kulturhistorie und diesbezügliche Literaturrecherchen ermöglichen es, ein historisches Verständnis der Modell- und Vergleichsregionen zu gewinnen.
- Eine tabellarische Sammlung von Kultureinrichtungen und -angeboten verschiedener Sparten schafft eine Gesamtschau der untersuchten Landkreise.
- Mit Online-Fragebögen werden Austausch- und Kooperationsbeziehungen von Kultur- und Bildungseinrichtungen ermittelt (siehe Teilbeitrag von J.Rossi und U.Stutz).
- Teilstrukturierte Gruppendiskussionen helfen die Erkenntnisse zu den ermittelten Kooperationsbeziehungen ausdifferenzieren und zu erweitern.
- Mit einem Forschungskiosk sollen Austausch und Beteiligung am Forschungsprojekt in den Regionen angeregt werden. Hiermit und mit dem Online-Mapping werden interaktive Forschungsverfahren angewendet.

Forschung als Nachzeichnung von Bezugssystemen

Die Einbeziehung interaktiver Forschungsmethoden könnte eine methodologische Fundierung mit der „Aktionsforschung“ („Action Research“, Lewin 1968) nahelegen. So werden mit diesem Ansatz nicht nur Analysen von Machtstrukturen, sondern auch deren Verwandlung im Sinne einer Demokratisierung angestrebt und vor diesem Hintergrund kommunikative Forschungssettings entwickelt (vgl. Anastasiadis/Wrentschur 2019; Hering 2010; Lewin 1968; Moser 1977). Diese sind mit dem Anspruch verbunden, asymmetrische Beziehungen zwischen den Forschenden und den Beforschten aufzuheben, um Prozesse der „Selbstermächtigung“ (Hill 2014) bei denjenigen zu unterstützen,

auf die sich das Untersuchungsinteresse richtet. Allerdings kann die Frage gestellt werden, inwiefern eine Egalisierung der Beteiligten, die mit unterschiedlichen Positionierungen und Voraussetzungen im Forschungsprozess agieren, möglich ist (vgl. Anastasiadis/Wrentschur 2019; Moser 2018, S. 451 f.). Eine für die Beforschten parteinehmende Forschung lässt sich außerdem bezüglich einer notwendigen Distanzeinnahme der Forschenden gegenüber ihrem Gegenstand problematisieren (Tillmann 2008, S. 856).

Im Projekt *KuBiLa* wird vor dem Hintergrund dieser offenen Fragen und aufgrund des auf Strukturen bezogenen Forschungsinteresses nicht die Aktionsforschung, sondern die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) als eine mögliche methodologische Fundierung herangezogen.

Hierbei handelt es sich um eine ab den 1980er Jahren u. a. von Madeleine Akrich (2006 [orig. 1992]), Michel Callon (2006a [orig. 1986]), Bruno Latour (1987) und John Law (2006 [orig. 1992]) entwickelte sozialwissenschaftliche Theorie, mit der der Akteur³ als relationale Kategorie neu gefasst wird. So definieren sich Akteure nach der ANT nicht durch Eigenschaften, die sie unabhängig von ihrer Stellung in einem Netzwerk haben, sondern durch ihre Bezugnahmen zu anderen Akteuren. Dabei werden nicht nur Menschen, sondern auch Objekte, Medien und Technologien als Akteure definiert, die auch mit dem aus der strukturellen Linguistik entlehnten Begriff „Aktant“ bezeichnet werden (Latour 2019, S. 95). Hiermit werden Akteure als Elemente eines Verweisungszusammenhangs gekennzeichnet und ihr nicht-personaler Charakter wird betont.

Wird der Ansatz der ANT in der Forschung von *KuBiLa* angewendet, wird kulturelle Bildung als Bezugssystem betrachtet, das nicht nur aus menschlichen Akteuren, sondern auch aus Einrichtungen, Institutionen, Orten oder auch relevanten Objekten wie z. B. Baudenkmalen gebildet wird. Dabei werden die Akteure kultureller Bildung nicht als voneinander separierte Einheiten betrachtet, sondern als aufeinander bezogene Knotenpunkte, die mit ihren Interaktionen Wandlungen des Netzwerks erzeugen.

In der Anwendung des Begriffsinstrumentariums der ANT kann die Art und Weise des Zusammenwirkens der Akteure auf eine spezifische Art und Weise nachgezeichnet und begrifflich gefasst werden. So ist es möglich herauszuarbeiten, wie Akteure im Netzwerk Bedeutung erlangen, indem sie z. B. ihr Handlungsprogramm auf andere Akteure übertragen, also eine „Übersetzung“ (Callon 2006a, S. 136 ff.; Law 2006, S. 438) dieses Programms vollziehen. Analysiert werden kann auch, inwiefern durch die jeweiligen Übersetzungsprozesse und durch den Ausgleich von Interessen der Akteure zumindest temporär stabile Zusammenschlüsse entstehen und somit ein „Enrolement“ (Callon 2006a, S. 156) stattfindet. Es kann außerdem benannt werden, welche Medien bei diesen Vermittlungen der Interessen

3 Wenn sich „Akteur“ im Sinn der ANT nicht auf Personen, sondern auf Elemente in Netzwerken bezieht, werden keine unterschiedlichen Geschlechtszugehörigkeiten einbezogen.

relevant sind (Callon 2006c [orig. 1991], S. 323). Herausarbeiten lässt sich zudem, ob ein Akteur die Funktion eines „Übersetzer-Sprechers“ innehat, indem es ihm gelingt, dass sein Skript des Netzwerks von den anderen Akteuren „inskribiert“ (Callon 2006c, S. 323) also verinnerlicht wird.

In der Anwendung analytischer Begriffe aus der ANT ist es außerdem möglich, sogenannte „Black Boxes“ (Callon/Latour 2006 [orig. 1981], S. 83f.) im Netzwerk zu identifizieren. Hiermit sind Akteure und Zusammenschlüsse von Akteuren angesprochen, deren Stabilität auf nicht-sichtbaren z.B. routinierten Abläufe basieren, die aber aufgrund einer fehlenden Reflexion dieser Abläufe wenig anpassungsfähig auf Wandlungen reagieren können. Insbesondere vor dem Hintergrund der Wandlungen, die im ländlichen Raum in Ostdeutschland aktuell und in der Zukunft zu erwartenden sind, ist es für das Forschungsprojekt *KuBiLa* von großem Interesse, diese nicht sichtbaren Prozesse zu reflektieren und hieraus Erkenntnisse für die Entwicklung von Veränderungspotentialen zu generieren.

Die Interventionen der Forschenden in das untersuchte Feld durch interaktive Ansätze wie das Online-Mapping und den Einsatz eines Forschungskiosks ermöglichen es, nicht nur bereits bestehende Netzwerke, sondern auch Prozesse der Netzbildung zu beobachten und diese beschreibbar zu machen. Die Fundierung der Forschung mit der ANT hilft dabei, die eigene Position der Forschenden und ihre Rollen im Netzwerk zu analysieren. So kann z.B. gefragt werden, inwiefern das Projekt *KuBiLa* selbst die Rolle eines „Übersetzer Sprechers“ im Netzwerk einnimmt, der das Skript des Netzwerks definiert. Und es können kritische Reflexionen dazu angestellt werden, welche Bedeutung es für das untersuchte Netzwerk hat, wenn durch die Aktivität der Forschenden ein neues Netzwerk mit veränderten Spielregeln entsteht. Dabei ist auch zu bedenken welche Konsequenz es für diejenigen Akteure hat, die nicht am Online-Mapping teilnehmen und somit nicht den „obligatorischen Passagen Punkt“ (OPP) durchschreiten (Callon 2006b [orig. 1986], S. 183), der den Eintritt in ein Netzwerk markiert. Schließlich sind diese Akteure im neuen Netzwerk weder sichtbar noch handlungsfähig. Diese Betrachtungen sind insbesondere vor dem Hintergrund einer möglichen Verstetigung des neu entstandenen Netzwerks zu bedenken, um so Strategien zu entwickeln, die der Entwicklung von Ausschlüssen und neuen „Black-Boxes“ durch die Forschung entgegenstehen.

Dagmar Brand und Fabian Hagedorn

Strukturelle Bedingungen kultureller Bildung im Vergleich

Ziel des vorliegenden Teilbeitrags ist es, in der ausgewählten Modellregion in Nordthüringen die strukturellen Besonderheiten als Bedingungen kultureller Bildung auf kommunaler Ebene herauszuarbeiten. Dazu gehören Aspekte der

Digitalisierung, der Mobilität und Erreichbarkeit sowie nicht zuletzt die sozio-ökonomischen und demografischen Gegebenheiten. Gerade in als strukturschwach geltenden ländlichen Regionen ist es notwendig, die besonderen Strukturmerkmale zu identifizieren, Potenziale und Hemmnisse zu erkennen, um kulturpolitisch darauf zu reagieren.

Heterogenität von peripheren und ländlichen Räumen

Die Nordthüringer Modellregion im Projekt *KuBiLa* umfasst den Landkreis Nordhausen, den Kyffhäuserkreis und den Unstrut-Hainich-Kreis. Um das komplexe Konstrukt der strukturellen Bedingungen in der Modellregion anschaulich abzubilden, wurde im Projekt auf Grundlage einer sekundärstatistischen Analyse ein vereinfachender Index *Strukturelle Bedingungen kultureller Bildung* entwickelt. Im weiteren Fortgang des Projekts sollen durch die Verknüpfung der Ergebnisse aus dieser Indexbildung mit den Ergebnissen der Netzwerkanalyse sowie des interaktiven Online-Mappings auch Zusammenhänge zwischen den sozialräumlichen Strukturen und den Aktivitäten kultureller Bildung verdeutlicht werden. Daraus lassen sich neben Potentialen und Hemmnissen kultureller Bildung in ländlichen Räumen in Ostdeutschland mögliche kulturpolitische Unterstützungsbedarfe ableiten.

Wenngleich zahlreiche wünschenswerte Indikatoren aus amtlichen Statistiken⁴ nicht für die kommunale Ebene zur Verfügung standen, konnten aus dem Gemeindeverzeichnis-Informationssystem *GV-ISys* des Statistischen Bundesamtes (2020b) sowie dem Portal *INKAR – Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung* des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2021) Daten gewonnen werden.

Tab. 1: Indikatorenübersicht für den Index Strukturelle Bedingungen kultureller Bildung

Indikatoren zur Bevölkerung	
Bevölkerungsentwicklung (zensusbasiert)	Veränderung der Bevölkerung 2014 gegenüber 2011 (Entwicklung der Zahl der Einwohner in %)
Billeter-Maß	Altersmaß für das Verhältnis von Kinder-, Eltern- und Großelterngeneration
Indikatoren zur Beschäftigung	
Beschäftigungsquote	Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten an der erwerbsfähigen Bevölkerung
Entwicklung der Beschäftigtenzahl	Veränderung der Beschäftigten von 2014 gegenüber 2011
Anzahl der Pendler	Pendlersaldo je 100 SV-Beschäftigte am Arbeitsort

⁴ Die Indikatoren aus den Kulturstatistiken des Bundes und der Länder (2020a) konnten leider ebenso wenig für eine kleinräumige Analyse nutzbar gemacht werden, wie weitere Surveys zu den Themen Zivilgesellschaft und Engagement.

Indikatoren zur Mobilität	
Erreichbarkeit des Mittelzentrums	Durchschn. Pkw-Fahrzeit zum nächsten Mittel- oder Oberzentrum in Minuten
Versorgung des Öffentlichen Nahverkehrs	Einwohnergewichtete Luftliniendistanz zur nächsten Haltestelle des ÖV mit mind. 10 Abfahrten am Tag
Indikatoren zur Digitalisierung	
Breitbandversorgung mit 50 mBit/s	Anzahl der Haushalte mit einem Breitbandanschluss von mindestens 50 mBit/s

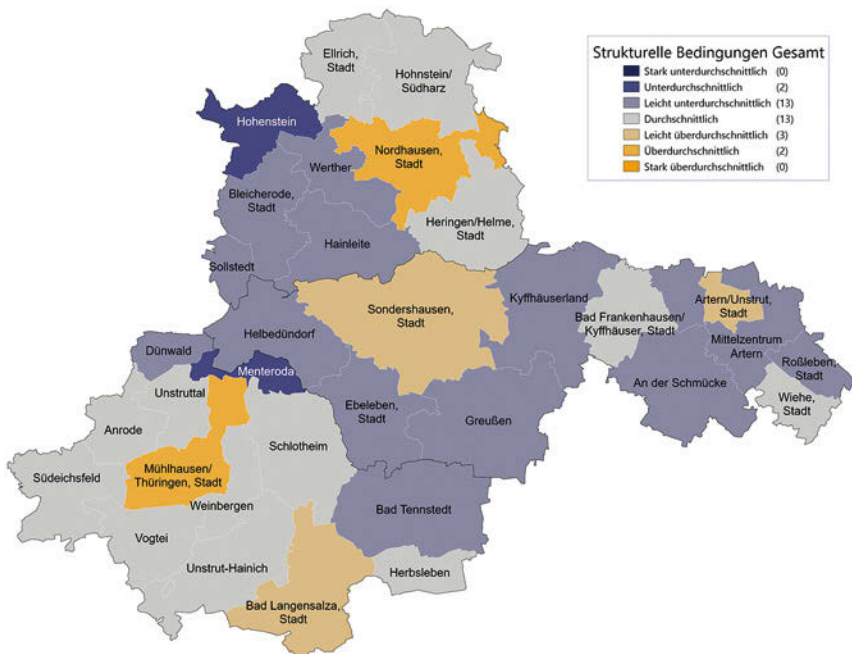
Quelle: BBSR Bonn 2020 (INKAR). Anmerkung: Basisjahr der Daten ist 2017. Alle Indikatoren beziehen sich auf die Verwaltungsebene der Gemeindeverbände.

Um die unterschiedlich skalierten und gepolten Einzelindikatoren in eine vergleichbare Form zu bringen, wurde eine siebenstufige Skala konstruiert, auf welcher jeder Indikator abgebildet werden kann. Die Durchschnittswerte der ländlichen Räume in Ostdeutschland dienen jeweils als Benchmark-Wert und Mittelpunkt der Skala. In die Durchschnittswerte gehen alle Gemeindeverbände in ostdeutschen Landkreisen ein, die nach Definition des BBSR als *ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen* oder *dünnbesiedelte ländliche Kreise* gelten (vgl. BBSR 2017). Die Analyse ist gezielt auf der Verwaltungsebene der Gemeindeverbände⁵ angesiedelt. Zwischen den neuen Bundesländern zeigen sich zum Teil erhebliche Unterschiede bei der Gebietsgröße und der Bevölkerungszahl der Gemeinden, welche auf Ebene der Gemeindeverbände weniger stark ausgeprägt sind (vgl. BBSR 2019, S. 2). Auf diese Weise kann eine Aussage dazu getroffen werden, ob ein Gemeindeverband bezüglich der strukturellen Bedingungen vergleichsweise über-, unter- oder durchschnittlich ausgestattet ist. Die Beschreibung der Regionen findet somit in einer Einordnung zu anderen ländlichen Räumen statt und beruht nicht auf normativen Maßstäben und Soll-Werten. Dies entspricht auch dem Forschungsansatz, der unter Einbezug der Akteur-Netzwerk-Theorie vorgeschlagen wird (siehe Teilbeitrag von U. Stutz).

Aus den Werten der ausgewählten Einzelindikatoren werden die Indikatorenbündel *Erwerb, Bevölkerung, Mobilität* und *Digitalisierung* gebildet. Der Index *Strukturelle Bedingungen kultureller Bildung* ergibt sich schlussendlich additiv aus den Indikatorenbündeln.

5 In Thüringen umfasst diese Verwaltungsebene gemeinschaftsfreie Gemeinden, Verwaltungsgemeinschaften sowie erfüllende Gemeinden mit den zugehörigen beauftragenden Gemeinden. In anderen Bundesländern ist hierfür auch die Bezeichnung Verbandsgemeinden zu finden.

Abb. 1: Landkarte der Gemeindeverbände in der Nordthüringer Modellregion und Index *Strukturelle Bedingungen kultureller Bildung* (eigene Darstellung, Kartengrundlage: © Lutum + Tappert. Verarbeitete Daten: BBSR Bonn 2020. Anmerkung: Es handelt sich um die Gebietsstände aus dem Jahr 2017)



Die Ergebnisse des Index zeigen, dass die ländlichen Kreise in der Modellregion keineswegs als homogen zu verstehen sind. Zwischen den Gemeindeverbänden können vielmehr deutliche Unterschiede herausgearbeitet werden. Einzig die städtisch geprägten Mittelzentren Mühlhausen (Unstrut-Hainich-Kreis), Bad Langensalza (Unstrut-Hainich-Kreis), Sonderhausen (Kyffhäuserkreis), Artern (Kyffhäuserkreis) und Nordhausen (Landkreis Nordhausen) als zentrale Orte sind vergleichsweise überdurchschnittlich ausgestattet.⁶ Dreizehn Gemeindeverbände gelten als durchschnittlich und fünfzehn liegen unter dem Durchschnitt aller Regionen. Unterschiede lassen sich auch zwischen den Landkreisen feststellen. Während im Unstrut-Hainich-Kreis neben den Mittelzentren acht Gemeindeverbände durchschnittliche Bedingungen aufweisen, sind es im Landkreis Nordhausen drei und im Kyffhäuserkreis zwei Gemeindeverbände.

Die Ausstattung der Mittelzentren unterstreicht die besondere Relevanz der Mobilität in peripheren Räumen und die Bedeutung des Systems der

6 Nordhausen und Mühlhausen übernehmen als Mittelzentren zudem Teilfunktionen eines Oberzentrums.

zentralen Orte (vgl. weiterführend Thüringer Ministerium für Inneres und Kommunales 2013).

Auch bei den Indikatoren zum Thema Erwerb⁷ zeigt sich die Bedeutung der Mittelzentren in der Region, da diese durchgehend überdurchschnittlich oder leicht überdurchschnittlich ausgestattet sind. Darüber hinaus erreicht nur das teilweise städtisch geprägte Bad Frankenhausen (Kyffhäuserkreis) einen leicht überdurchschnittlichen Wert.

Die Auswertung des Indikatorenbündels zur Bevölkerung verdeutlicht eine zentrale Herausforderung der Nordthüringer Modellregion. 26 der 33 Gemeindeverbände liegen in ihren Bedingungen unter dem Durchschnitt aller Regionen. Lediglich sechs Gemeindeverbände können als überdurchschnittlich oder leicht überdurchschnittlich eingestuft werden.

Es ist wenig überraschend, dass die Mittelzentren auch bezüglich der Indikatoren zur Mobilität überdurchschnittlich bis stark überdurchschnittlich ausgestattet sind. Unterschiede innerhalb der Modellregion zeigen sich jedoch in der Anbindung der umliegenden Gemeinden an das jeweilige Mittelzentrum. Die Ergebnisse in diesem Indikatorenbündel erweisen sich als diejenigen mit der größten Heterogenität. Neben den Mittelzentren gelten mit Vogtei und Weinbergen (beide Unstrut-Hainich-Kreis) zwei weitere Gemeindeverbände als überdurchschnittlich und weitere neun Gemeindeverbände als leicht überdurchschnittlich. Hingegen liegen acht Gemeindeverbände hinsichtlich der Mobilität unter dem Durchschnitt.

Ähnlich unterschiedlich sind die Gemeindeverbände in der Modellregion in puncto Digitalisierung ausgestattet. Neben den überwiegend städtisch geprägten Gemeindeverbänden Nordhausen und Artern weist hier auch das Kyffhäuserland (Kyffhäuserkreis) einen überdurchschnittlichen Wert auf. In sechs weiteren Gemeindeverbänden sind eine leicht überdurchschnittliche Anzahl an Haushalten mit einem Breitbandanschluss versorgt. Demgegenüber sind zehn Gemeindeverbände leicht und sechs weitere Gemeindeverbände unterdurchschnittlich oder sogar stark unterdurchschnittlich ausgestattet.

Kulturhistorie als strukturgebendes Moment

Um die Modellregion vertiefend zu beschreiben, müssen über den Index hinaus weitere Aspekte mit Bedeutung für die kulturelle Bildung in ländlichen Regionen beachtet werden. Auf Grundlage einer Literaturrecherche und einer Dokumentenanalyse werden hierfür nachfolgend ausgewählte Aspekte zur Thüringer Kulturhistorie sowie den daraus resultierenden Folgen für die Kulturpolitik und die Verwaltungsstruktur erläutert.

7 Alle Ergebnisse der einzelnen Indikatorenbündel und dazugehörige grafische Darstellungen sind unter www.kubi-map.de abrufbar.

Im Mittelalter gliederte sich das heutige Gebiet des Freistaats Thüringen in 30 Fürstentümer, aus welchen sich bis zur Ausrufung der Republik im Jahr 1918 sieben Freistaaten entwickelten. Erst im Jahr 1920 schlossen sich diese zu einem Thüringer Freistaat zusammen. Aus den einst engmaschigen Gebietsgliederungen entstand ein ebenso ausdifferenziertes Kulturangebot, das im Zuge der Zusammenschlüsse meist übernommen wurde. Thüringen weist daher ein ausgeprägtes kulturelles Erbe auf, welches einerseits mannigfaltige Chancen für die kulturelle Bildung bietet, andererseits stellt die Bewahrung des kulturellen Erbes eine große Herausforderung für die Kulturförderpolitik dar (vgl. Grabowski 2015, S. 4).

Die kleinteilige Herrschaftsgeschichte wirkt sich auch auf die Verwaltungsstruktur aus. Thüringen weist bis in die Gegenwart administrativ eine heterogene Landschaft auf, die mit gemeinschaftsfreien Gemeinden, Verwaltungsgemeinschaften, Landgemeinden, erfüllenden Gemeinden und beauftragenden Gemeinden unterschiedliche Formen der kommunalen Verwaltung umfasst. Eine groß angelegte Gebiets- und Strukturreform der Thüringer Landesregierung scheiterte im Jahr 2017. Stattdessen wurden durch das *Gesetz zur freiwilligen Neugliederung kreisangehöriger Gemeinden* (vgl. Thüringer Landtag 2019) finanzielle Anreize zur freiwilligen Umstrukturierung gesetzt. Trotz einiger Zusammenschlüsse gliedert sich Thüringen – und auch die Nordthüringer Modellregion – im Vergleich zu anderen Bundesländern nach wie vor in ein engmaschiges Netz aus kommunalen Verwaltungseinheiten.

In erster Linie sind die kommunalen Gebietskörperschaften mit der Wahrnehmung von Kulturaufgaben betraut und tragen den Großteil der Kulturausgaben in Deutschland (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2020, S. 29). Die Wahrnehmung der Kulturaufgaben zählt in der Regel zu den freiwilligen Aufgaben der Gemeinden und ist bei Haushaltsnotlagen besonders häufig von Kürzungen und Streichungen bedroht. Dieser Aspekt ist für die Modellregion relevant, da im Jahr 2017 insgesamt 18 von 27 Gemeinden im Landkreis Nordhausen, 23 von 43 Gemeinden im Kyffhäuserkreis und 21 von 42 Gemeinden im Unstrut-Hainich-Kreis ein Haushaltssicherungskonzept erstellen mussten.⁸

Dass die Freiwilligkeit der Kulturausgaben keine Selbstverständlichkeit sein muss, zeigt das Bundesland Sachsen, in welchem gem. § 2 Abs. 1 des Sächsischen Kulturraumgesetzes die Kulturpflege eine Pflichtaufgabe der Gemeinden und Landkreise darstellt. Die Gesetzgebungskompetenz im Politikfeld der Kulturpolitik liegt im Sinne der sog. *Kulturhoheit* hingegen bei den Bundesländern (vgl. BVerfGE 12, 205, S. 229). Im gelungenen Zusammenspiel von Landes- und

8 Die Daten zur Erstellung der Haushaltssicherungskonzepte wurden durch eine Nachfrage bei der Thüringer Staatskanzlei gewonnen.

Kommunalebene liegt daher eine wichtige Grundbedingung für die kulturelle Bildung in ländlichen Regionen.

Um den Stellenwert der Kultur zu beziffern, werden häufig die Kulturausgaben herangezogen. Neben der Gesamthöhe und den Ausgaben pro Kopf soll nachfolgend auch der *Kommunalisierungsgrad* berücksichtigt werden. Dabei handelt es sich um das Verhältnis zwischen Kulturausgaben von Land und Kommunen (vgl. vertiefend Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2020, S. 24 ff.). Die Kulturausgaben der Länder sind in der Regel an eine überregionale Bedeutung von Einrichtungen und Kulturprojekten geknüpft und fließen daher verstärkt in Großprojekte in den urbanen Zentren. Die Kommunen hingegen prägen mit ihren Ausgaben das Angebot vor Ort und können gemeindespezifische Besonderheiten berücksichtigen. Hieraus resultiert die Annahme, dass ein höherer Kommunalisierungsgrad und eine Sicherung der kommunalen Kulturausgaben der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen zugutekommt.

Im Jahr 2017 wurden in Thüringen von Land und Kommunen durchschnittlich 148,28 Euro pro Kopf für Kultur ausgegeben. Thüringen liegt damit deutlich über dem Durchschnitt aller Bundesländer von 114,77 Euro. Lediglich in Sachsen sowie den Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen wurde pro Kopf mehr für Kultur ausgegeben. Vor dem Hintergrund des bereits erläuterten demografischen Wandels in Thüringen, welcher insbesondere die ländlichen Regionen betrifft, sind die Zahlen jedoch etwas zu relativieren. Insgesamt entsprechen die Ausgaben 319 Millionen Euro (Grundmittel⁹) und nach Sachsen den zweithöchsten Kulturausgaben unter den neuen Bundesländern. Thüringen weist hingegen mit 44,7 Prozent den geringsten Kommunalisierungsgrad unter den neuen Bundesländern auf (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2020, S. 8 f.).

Ausblick: Komparative Analyse zur Kontrastierung der Befunde

Anhand des gebildeten Index kann die Nordthüringer Modellregion im Vergleich zu anderen ländlichen Räumen in Ostdeutschland beschrieben und eingeordnet werden. Neben den Mittelzentren mit überdurchschnittlichen Bedingungen für die kulturelle Bildung weist die Region zahlreiche unterdurchschnittlich ausgestattete Gemeindeverbände auf. Die Gemeindeverbände unterscheiden sich bezüglich der untersuchten Bedingungen zum Teil erheblich, weshalb die Modellregion nicht als ein einheitlicher ländlicher Raum definiert werden kann. Trotz des Bevölkerungsrückgangs ist die Modellregion verwaltungstechnisch nach wie vor in zahlreiche kommunale Gebietskörperschaften unterteilt. Eine zentrale Herausforderung in der Region ist die Bewahrung des reichhaltigen

9 Bei den Grundmitteln handelt es sich um die Ausgaben eines Aufgabenbereichs abzüglich der dem jeweiligen Aufgabenbereich zurechenbaren Einnahmen (aus dem öffentlichen und nicht öffentlichen Bereich).

kulturellen Erbes, welche zugleich Raum für neue Formen lassen und die Bedeutung der Mobilität berücksichtigen muss.

Die weiterführenden Untersuchungen im Projekt werden auch die Bedeutung von Kultur als Standortfaktor beleuchten. Aspekte der soziodemografischen Struktur, der Digitalisierung, der Mobilität und der Erwerbsstruktur stellen Bedingungen für das kulturelle Angebot dar, können zugleich aber auch wechselseitig durch das kulturelle Angebot beeinflusst werden.

Im weiteren Fortgang werden die Befunde aus der Nordthüringer Modellregion mit zwei weiteren ländlichen Regionen in den neuen Bundesländern verglichen. Durch Anwendung des erläuterten Index sowie einer komparativen Analyse der kulturpolitischen, kulturhistorischen und verwaltungstechnischen Aspekte können hierfür zwei Regionen mit ähnlichen Herausforderungen ermittelt werden. Der Vergleich ermöglicht Rückschlüsse darauf, welche Strategien in unterschiedlichen Regionen zum Umgang mit den spezifischen Strukturmerkmalen zur Anwendung kommen.

Jennifer Rossi und Ulrike Stutz

Teilhabepotentiale von Kooperationsbeziehungen ländlicher kultureller Bildung

In diesem Teilbeitrag werden Teilhabepotentiale ländlicher kultureller Bildung fokussiert und hiermit gesellschaftliche Aufgaben reflektiert, die in kulturpolitischen Diskursen (vgl. Deutscher Bundestag 2007; Braun 2019; Keuchel 2019) der kulturellen Bildung zugesprochen werden.

Strukturmerkmale ländlich geprägter Regionen Ostdeutschlands als Herausforderung für Teilhabe

Betrachtet man die Ergebnisse der von Dagmar Brand und Fabian Hagedorn erstellten sekundärstatische Analyse der in Phase I untersuchten Modellregion Nordthüringen unter dem Gesichtspunkt der Teilhabe, werden folgende Herausforderungen deutlich:

In abgelegenen und ländlich geprägten Gemeindeverbänden besteht im Unterschied zu den Mittelzentren die Problematik weiter Wege (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2019, S. 16) und der schlechten Erreichbarkeit kultureller Bildungsangebote. So muss z. B. zum Erreichen von Angeboten außerhalb der eigenen Gemeinde wegen des vielerorts unterdurchschnittlich ausstatteten ÖPNV häufig auf das eigene Fahrzeug zurückgegriffen werden.

Besonders für Familien und ältere Menschen stellt dies eine Herausforderung dar.

Bezüglich der Digitalisierung zeigt sich, dass – im Vergleich zu den überdurchschnittlich gut ausgestatteten Mittelzentren Thüringens und zu den an diese angrenzenden Gemeinden – in vielen peripheren Gemeinden die digitale Ausstattung unterdurchschnittlich oder sogar stark unterdurchschnittlich ist. Dies erschwert Nutzer*innen kultureller Bildung die Teilhabe an digitalen Bildungsangeboten und Anbieter*innen die Organisation und Bereitstellung dieser Angebote. In der aktuellen Covid-19-Pandemie, in der aufgrund von Kontaktbeschränkungen Kulturangebote oftmals nicht in Präsenz stattfinden können, wird dies besonders schmerzhaft deutlich. Einige Gemeinden sind durch mangelnde Breitbandversorgung teilweise oder ganz abgeschnitten von der kulturellen Teilhabe an neuen Digitalformaten.

Eine weitere Problematik entsteht durch die Bevölkerungsstruktur. So findet vielerorts eine Überalterung der Bevölkerung in den „abgehängten“ Regionen statt, insbesondere durch die Abwanderung junger Menschen, die es vermehrt in die Städte zieht (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2019, S. 26 ff.). Zudem wirkt sich der demografische Wandel mittelbar negativ auf die Steuereinnahmen der Kommunen aus und verschärft die mitunter ohnehin schon angespannten Haushaltslagen. Dies hemmt – wie im Teilbeitrag von D.Brand und F.Hagedorn beschrieben – die Wahrnehmung der freiwilligen Aufgabe Kultur durch die Kommunen und verschlechtert die kulturellen Teilhabechancen vor Ort.

Hinzu kommt, dass ein Großteil der ländlichen Bevölkerung für ihre Erwerbstätigkeit in weiter entfernte, weniger periphere Regionen pendelt, was zeitliche und finanzielle Ressourcen kostet, die für kulturelle Aktivitäten dann nicht mehr zur Verfügung stehen. Als Folge dieses Mangels an Publikum in den Gemeinden droht das Schrumpfen von Frequenz und Vielfalt kultureller Angebote in diesen Regionen. Immer häufiger fehlt es in den ländlichen Gemeinden zusätzlich an alltäglichen sozialen Begegnungsstätten, die die Kommunikation und das Miteinander fördern, wie z. B. Einkaufsmöglichkeiten, Gaststätten, Freizeittreffs und Bibliotheken. Die regionale Zusammenlegung öffentlicher Stellen, die Kürzung von Verantwortungsbereichen und der damit bedingte Wegfall von hauptamtlichen, für die kulturelle Bildung zuständigen, Stellen in den Gemeinden (vgl. Sievers 2018) bilden weitere Herausforderungen für die ländliche kulturelle Bildung. Denn diese Einsparungen führen zu einer Übertragung der Verantwortung für kulturelle Bildung auf die lokal ansässigen Vereine und Initiativen und somit zum großen Teil auf die Ehrenämter, von denen in den strukturschwachen Regionen ohnehin ein hohes Maß an Flexibilität und Eigeninitiative gefordert wird. Außerdem entsteht hierdurch für Bildungsinstitutionen wie z.B. Schulen die Aufgabe, Angebote kultureller Bildung zusätzlich zu ihren anderen Verpflichtungen zu organisieren und zu betreuen. Durch eine Erweiterung des Bildungsauftrags von Schule ergeben sich allerdings auch Chancen für die kulturelle Bildung, wie z. B. im Zuge des Ausbaus von Ganztagsbildung

sichtbar wird. So etablieren sich Anbieter*innen kultureller Bildung als externe Kooperationspartner*innen von Schule (vgl. Züchner 2014) und Pädagog*innen bilden nicht zu unterschätzende Multiplikator*innen für lokale Netzwerke kultureller Bildung (vgl. Kelb 2014).

Hemmende Faktoren für die Entwicklung von Teilhabe in der ländlichen kulturellen Bildung stellen jedoch zusätzlich zu den bereits angeführten Aspekten die mangelnde Kommunikation und Kooperation zwischen Kommunalpolitik, Kulturakteur*innen und Bildungsträgern dar (vgl. Sievers 2018). Hieraus resultierende Unklarheiten – z.B. bezüglich Verantwortung, Finanzierung sowie Passung und Nachhaltigkeit des Kulturangebots vor Ort – wirken sich auf Teilhabeprozesse besonders nachteilig aus. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der bereits dargestellten regionalen Ungleichverteilung der Kultur Ausgaben zugunsten der urbanen Zentren (siehe Teilbeitrag von D.Brand und F.Hagedorn).

Rekonstruktion von Vernetzungspraktiken vor dem Hintergrund der Frage nach Teilhabe

Das Forschungsprojekt nähert sich der Frage nach möglichen Teilhabepotentialen ländlicher kultureller Bildung auf einer strukturellen Ebene, indem Vernetzungen und Vernetzungsprozesse in den untersuchten Regionen nachgezeichnet werden.

Ein Verfahren regionale Netzwerkstrukturen zu ermitteln stellt die Auswertung von Befragungen zu Austausch- und Kooperationsbeziehungen mittels einer visuellen Netzwerkanalyse (vgl. Schönhuth 2013, S. 9ff.) dar. Im Projekt *KuBiLa* werden diese Befragungen mit Fragebogenerhebungen durchgeführt. Als Vertreter*innen einer Kultur- beziehungsweise Bildungseinrichtung machen die Befragten dabei Angaben zur eigenen Einrichtung, unter anderem zur geografischen Verortung in der Modellregion sowie zur Einordnung nach vordefinierten Kulturpartnern bspw. nach der Art der Bildungseinrichtung. Anschließend können sie bis zu fünf Austausch- und Kooperationspartner*innen aus der Modellregion angeben und die Art und Weise und die Intensität der Beziehungen definieren. Zukünftig erwünschte Partner*innen und Formen des gewünschten Austauschs bzw. der Kooperation können abschließend eingetragen werden.

Die visuelle Netzwerkanalyse ermöglicht es, die Beziehungsstärke und Multiplexität, d.h. die Vieldimensionalität von Beziehungen (vgl. Rürup et al. 2014, S. 25ff.) sowie die Beziehungsform, d.h. die Gerichtetheit bezüglich einseitiger oder reziproker Beziehungen zu analysieren. Hiermit können die Positionen der einzelnen Elemente sowie die Stabilität oder auch Fragilität von Beziehungen herausgearbeitet werden. So verweist die Zentralität einzelner Knotenpunkte gegebenenfalls auf ihre Rolle als „Brückenbauer“ bzw. „Vermittler“ im Netzwerk. Das Aufkommen wechselseitiger, triadischer Beziehungen,

die laut netzwerktheoretischer Annahmen eine besondere Beständigkeit besitzen (Stegbauer/Rausch 2013, S. 6ff.), kann Hinweise auf ein stabiles Zusammenwirken geben. Lücken zwischen Teilnetzwerken geben wiederum Hinweise auf strukturelle Löcher.

Sollen diese Ergebnisse der Netzwerkanalyse aus der Perspektive der ANT reflektiert werden, so müssen die ermittelten Beziehungen als Teil eines hybriden und fluiden Netzwerks „Kulturelle Bildung“ begriffen werden, das aus weiteren auch nicht-menschlichen Akteuren gebildet wird (siehe Teilbeitrag U. Stutz).

Um dieses Netzwerk nachzuzeichnen und es daraufhin zu befragen, inwiefern seine Strukturen dazu geeignet sind, Teilhabe zu ermöglichen, müssen zunächst die ermittelten Beziehungen in die Begrifflichkeiten der ANT übersetzt werden.

So kann z. B. die herausgearbeitete zentrale Position eines Akteurs darauf verweisen, dass dieser als Sprecher des Netzwerks fungiert, reziproke Beziehungen können auf gegenseitige Interessensausgleiche hinweisen und auf gelungene Übersetzungen von Handlungsprogrammen sowie die Bildung von Allianzen. Diese stabilen Zusammenschlüsse sind gerade vor dem Hintergrund des Interesses an Teilhabepotentialen relevant, da sie Strukturen bereitstellen, die für das gemeinsame Lösen von Problemen geeignet sind. Allerdings kann das parallele Aufkommen von nicht miteinander in Verbindung stehenden Teilnetzwerken oder auch das Aufkommen von vereinzelt Akteuren drauf verweisen, dass diese Zusammenschlüsse nicht für alle Akteure anschlussfähig sind und so Ausschlüsse produziert werden. Strukturelle Löcher können aber nicht nur aus mangelnden Verbindungen, sondern auch aus „Black Boxes“ resultieren, also aus intransparenten Beziehungen mit starker Wirkungsmacht. Im Kontext von Teilhabe ist es relevant, die verborgenen Strukturen dieser Beziehungen und mögliche Ansatzpunkte für Wandlungen zu erkennen.

Mit teilstrukturierten Gruppendiskussionen kann den mit der Fragebogenerhebung gewonnenen Erkenntnissen nachgegangen und die Befunde können konkretisiert, aber auch erweitert werden.

So können weitere – auch nicht-menschliche – relevante Akteure ermittelt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für Teilhabeprozesse befragt werden. Hierzu zählen möglicherweise Orte der Begegnung, die im ländlichen Raum – wie bereits ausgeführt – zunehmend entfallen, Schulen als Orte kultureller Bildung, Behörden, die bezüglich ihrer Zuständigkeit für kulturelle Bildung diffus werden, aber auch konkrete Objekte wie Baudenkmale, Kunstwerke sowie landschaftliche Elemente, die Identifizierungspraktiken dienen.

Die Untersuchung richtet sich dabei auf die Praxis des Netzwerkbildens, die sich in der Art und Weise des Verknüpfens abzeichnet. Dabei sind auch Medien, Symbole, Dokumente und Handlungsformen zu benennen, die als Vermittlungsmedien im Übersetzungsprozess verwendet werden. Hierbei kann es sich um Feste, Rituale, Schriftstücke u. a. handeln, die in der Analyse von Teilhabe auf die Anschlussfähigkeit für Viele zu befragen sind.

Die ANT schafft eine Denkstruktur, um dem hybriden Netzwerk Kulturelle Bildung der untersuchten Regionen und seinen Teilhabepotentialen nachzuspüren.

Literatur

- Akrich, Madeleine (2006): Die De-Skription technischer Objekte. In: Bellinger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, S. 407–428.
- Anastasiadis, Maria/Wrentschur, Michael (2019): Forschungsräume öffnen und das Soziale gestalten. Österreichische Zeitschrift für Soziologie 44, H. 3, S. 9–25.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf (Abfrage: 15.02.2021).
- Bellinger, Andréa/Krieger, David J. (2006): Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In: Dies. (Hrsg.): ANThology – Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, S. 13–50.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2019): Teilhabeatlas Deutschland. Ungleichwertige Lebensverhältnisse und wie die Menschen sie wahrnehmen. www.berlin-institut.org/fileadmin/Redaktion/Publikationen/PDF/BI_TeilhabeatlasDeutschland_2019.pdf (Abfrage: 25.03.2021).
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2017): Siedlungsstrukturelle Kreistypen. www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/kreise/siedlungsstrukturelle-kreistypen/kreistypen.html?nn=2544954 (Abfrage: 20.03.2021).
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2019): Erläuterungen Raumbezüge. www.inkar.de/documents/Erlaeterungen%20Raumbezeuge19.pdf (Abfrage: 17.03.2021).
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2020a): Laufende Raumbeobachtung – Raumabgrenzungen. Raumtypen 2010. www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/Raumtypen2010_vbg/Raumtypen2010_alt.html (Abfrage: 25.3.2021).
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2020b): Raumabgrenzungen: Referenzdateien und Karten. Raumtypen: Besiedelung und Lage. www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/Raumtypen2010_vbg/Referenz_Typen.xls?_blob=publicationFile&v=1 (Abfrage: 25.3.2021).
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2021): INKAR, Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung. www.inkar.de (Abfrage: 25.3.2021).
- Braun, Tom (2019): Teilhabe, Anerkennung und Kritik – Verantwortung und Potenziale zivilgesellschaftlicher Organisationen der Kulturellen Bildung. www.kubi-online.de/artikel/teilhabe-erkennung-kritik-verantwortung-potenziale-zivilgesellschaftlicher-organisationen (Abfrage: 26.03.2020).
- Callon, Michel (2006a): Einige Elemente einer Soziologie der Übersetzung: Die Domestikation der Kammmuscheln und der Fischer der St. Brieuc-Bucht. In: Bellinger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): ANThology – Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, S. 135–174.
- Callon, Michel (2006b): Die Soziologie eines Akteur Netzwerkes: Der Fall des Elektrofahrzeugs. In: Bellinger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): ANThology – Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, S. 175–194.
- Callon, Michel (2006c): Techno-Ökonomische Netzwerke und Irreversibilität. In: Bellinger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): ANThology – Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, S. 309–342.

- Callon, Michel/Latour, Bruno (2006): Die Demontage des großen Leviathans. Wie Akteure die Makrostruktur der Realität bestimmen und Soziologen ihnen dabei helfen. In: Bellinger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): ANThology – Ein einführendes Handbuch zur Akteur- Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, S. 75–102.
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000. Berlin.
- Fink, Tobias (2017): Programmziel: Kooperation. Forschungsstand zur Zusammenarbeit von Schulen und Kultureinrichtungen. In: Fink, Tobias/Götzky, Doreen/Renz, Thomas (Hrsg.): Kulturagenten als Kooperationsstifter? Wiesbaden: Springer VS, S. 35–48.
- Föhl, Patrick S./Sievers, Norbert (2015): Kulturentwicklungskeption für die Modellregion Landkreis Kyffhäuser und Landkreis Nordhausen. Abschlussbericht. Bonn.
- Grabowski, Peter (2015): Thüringen: Ein Kuhschwanzfest und 173 Schlösser im demografischen Echo. Zur Kultur und Kulturpolitik in Thüringen. Politik & Kultur 5, H. 15, S. 4.
- Hering, Sabine (2010): Aktionsforschung. In: Miethe, Ingrid/Bock, Karin (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 269–276.
- Hill, Burkhard (2014): Fallverstehen – Praxisforschung – Handlungsforschung. Drei sozialwissenschaftlich begründete Zugänge zur Erforschung der Kulturellen Bildung. www.kubi-online.de/artikel/fallverstehen-praxisforschung-handlungsforschung-drei-sozialwissenschaftlich-begruendete (Abfrage: 15.02.2021).
- Kelb, Viola (2014): Mehr Teilhabe durch Vernetzung. Rahmenbedingungen für Qualität und Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. www.kubi-online.de/artikel/mehr-teilhabe-durch-vernetzung-rahmenbedingungen-qualitaet-kulturelle-bildung-lokalen (Abfrage: 15.1.2021).
- Keuchel, Susanne (2019): Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt – Kitt oder Korrektiv? www.kubi-online.de/index.php/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftlicher-zusammenhalt-kitt-oder-korrektiv (Abfrage: 26.03.2021).
- Latour, Bruno (1987): Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society. Milton Keynes: Open University Press.
- Latour, Bruno (2006): Technik ist stabilisierte Gesellschaft. In: Bellinger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk- Theorie. Bielefeld: transcript, S. 369–397.
- Latour, Bruno (2019): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lauterbach-Dannenber, Nina (2019): Kulturelle Teilhabe Älterer in ländlichen Räumen – Ermöglichungsstrukturen schaffen durch Innovation, Vernetzung, Partizipation und Eigensinn. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-teilhabe-aelterer-laendlichen-raeumen-ermoeglichungsstrukturen-schaffen-durch (Abfrage: 25.03.2021).
- Law, John (2006): Notizen zur Akteur-Netzwerk-Theorie: Ordnung, Strategie, Heterogenität. In: Bellinger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk- Theorie. Bielefeld: transcript, S. 429–446.
- Lewin, Kurt (1968): Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. 3. Auflage. Bad Nauheim: Christian-Verlag.
- Moser, Heinz (1977): Methoden der Aktionsforschung. München: Kösel.
- Moser, Heinz (2018): Praxisforschung – Eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. München: kopaed, S. 449–478.
- Pähler, Alexander (2021): Kulturpolitik für eine pluralistische Gesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Reinwand-Weiss, Vanessa (2020): Kulturelle Bildung aus der Perspektive der Wissenschaft in Forschung und Lehre. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-aus-perspektive-wissenschaftsforschung-lehre (Abfrage: 04.05.2021).
- Rürup, Matthias/Röbken, Heinke/Emmerich, Marcus/Dunkake, Imke (2014): Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung. Berlin, Heidelberg, New York: Springer VS.
- Schönhuth, Michael/Gamper, Markus/Kronenwett, Michael/Stark, Martin (Hrsg.) (2013): Visuelle Netzwerkforschung: qualitative, quantitative und partizipative Zugänge. Bielefeld: transcript.
- Sievers, Norbert (2018): Kulturpolitik für ländliche Räume. www.kubi-online.de/artikel/kulturpolitik-laendliche-raeume (Abfrage: 26.03.2020).

- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2018): Kulturindikatoren. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Kultur/Publikationen/Downloads-Kultur/kulturindikatoren-1023018209004.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 25.03.2021).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2020): Kulturfinanzbericht. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Kultur/Publikationen/Downloads-Kultur/kulturfinanzbericht-1023002209004.pdf;jsessionid=E43812E2A4D0EBCB9D33FE23CE-6F4E6F.live741?__blob=publicationFile (Abfrage: 25.03.2021).
- Statistisches Bundesamt (2020a): Bildung, Forschung und Kultur. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Kultur/_inhalt.html (Abfrage: 19.03.2021).
- Statistisches Bundesamt (2020b). Gemeindeverzeichnis. www.destatis.de/DE/Themen/Laender-Regionen/Regionales/Gemeindeverzeichnis_inhalt.html (Abfrage: 19.03.2021).
- Stegbauer, Christian/Rausch, Alexander (2013): Einführung in NetDraw. Erste Schritte mit dem Netzwerkanalyseprogramm. Wiesbaden: Springer VS.
- Thüringer Landtag (2019). Thüringer Gesetz zur freiwilligen Neugliederung kreisangehöriger Gemeinden im Jahr 2019 (ThürNGG 2019). parldok.thueringen.de/ParlDok/vorgang/36992 (Abfrage: 20.03.2021).
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/thueringer_bildungsplan_18_dasnetz.pdf, (Abfrage: 25.03.2021).
- Thüringer Ministerium für Inneres und Kommunales (2013): Zentrale Orte. www.thueringen.de/th3/gebietsreform/faq/FragenundAntworten/18/ (Abfrage: 19.03.2021).
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2008): Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann. Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 54, Heft 6, S. 852–868.
- Wingert, Christine (2015): Förderung für Kultur in ländlichen Räumen. Programme, Akteure und mögliche Synergien. In: Kulturpolitische Mitteilungen Nr. 151, Heft IV/2015, S. 35–38.
- Zacharias, Wolfgang (2013): Pluralität und Praxisvielfalt Kultureller Bildung. www.kubi-online.de/artikel/pluralitaet-praxisvielfalt-kultureller-bildung (Abfrage: 25.03.2021).
- Züchner, Ivo (2014): Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Empirische Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-ganztagschule-empirische-ergebnisse-studie-zur-entwicklung (Abfrage: 04.05.2021).

Zur Entwicklung kultureller Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen: Die Bedeutung von Vertrauen

Thi Huyen Trang Le und Nina Kolleck

1. Einleitung

Mit der Stärkung von Kooperationen im Feld der kulturellen Bildung wird unter anderem das Ziel verfolgt, Chancengerechtigkeit zu fördern (vgl. Kelb/Taube 2014; Bundesvereinigung Kulturelle Kinder und Jugendbildung e. V. 2018). Aufgrund der mehrfach konstatierten regionalen Disparitäten im Bildungsbereich gewinnt dies insbesondere in ländlichen Räumen zunehmend an Bedeutung. Nicht zuletzt sind periphere Regionen im Vergleich zu Städten häufig durch mangelnde wohnortnahe Bildungsangebote sowie Passungsprobleme zwischen Angebot und Nachfrage von Ausbildungsplätzen gekennzeichnet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 15). Die Literatur zu Kooperationen in der kulturellen Bildung in ländlichen Regionen ist oft praxisorientiert und eher selten wissenschaftlich ausgerichtet. An diesem Punkt setzt unsere qualitative Studie *Netzwerktheoretische Analyse kultureller Bildungsnetzwerke in sehr peripheren ländlichen Räumen* an. Ziel der Studie ist u. a. die empirische Herleitung von Gelingens- und Risikofaktoren bei der Etablierung langfristiger Kooperationen zwischen Akteur*innen aus unterschiedlichen Organisationen (Vereine, Kommunalverwaltung usw.) der kulturellen Bildung in ländlichen Regionen.

Der vorliegende Beitrag diskutiert erste vorläufige Ergebnisse. Die Datenerhebung erfolgte anhand halbstandardisierter Interviews in Kombination mit Elementen der qualitativen Netzwerkanalyse. Die Auswertung wurde sukzessiv mittels der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2014) vorgenommen. Da sich das Thema *Vertrauen* im Zuge unserer induktiven Analysen als zentral erwiesen hat, verfolgen wir in dem vorliegenden Artikel eine fundierte Auseinandersetzung mit *Vertrauen* im Kontext kultureller Bildungs Kooperationen in ländlichen Räumen. Im Mittelpunkt steht die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage, welche Bedingungen zur Entstehung und Entwicklung von Vertrauen zwischen Akteur*innen aus unterschiedlichen Organisationen im Kontext kulturelle Bildung in ländlichen Regionen beitragen.

Der Beitrag gliedert sich in sieben Abschnitte. Im Anschluss an diese Einleitung wird sehr knapp auf den Forschungsstand und die Relevanz der eigenen Studie eingegangen. Anschließend skizzieren wir unser Verständnis von

kultureller Bildung. Im vierten Kapitel gehen wir auf theoretische und empirische Überlegungen zu Vertrauen ein. Dabei greifen wir insbesondere auf das Sozialkapitalkonzept nach Robert D. Putnam (1993, 2000) zurück. Seine Abhandlungen zu Sozialkapital, Vertrauen und bürgerschaftlichem Engagement bieten interessante Perspektiven, die sich in unseren Daten widerspiegeln. Im fünften Abschnitt dieses Beitrags erfolgt eine nähere Beschreibung der methodischen Herangehensweise. Erste Ergebnisse unserer theoretisch geleiteten empirischen Datenanalysen werden beispielhaft in einem sechsten Kapitel diskutiert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und einem kurzen Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven zu diesem Themenfeld.

2. Forschungsstand und Relevanz der Thematik

Periphere ländliche Räume werden durch die voranschreitende Urbanisierung und den demografischen Wandel mit neuen sozialen Herausforderungen (z. B. Abnahme von gesellschaftlicher Teilhabe) konfrontiert (vgl. Küpper et al. 2013; Specht et al. 2013; Svendsen/Svendsen 2016a). Kulturelle Bildung kann einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Partizipation und der demokratischen Mitgestaltung dieses gesellschaftlichen Wandels leisten (vgl. Steigerwald 2019; Deutscher Bundestag 2002) und ist demzufolge „unverzichtbar für die Entwicklung regionalspezifischer Ressourcen“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 138). Trotz der zuletzt gewachsenen Aufmerksamkeit mangelt es der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen häufig an Ressourcen. Öffentliche Mittel sind knapp, weshalb kulturelle Bildungsarbeit vor allem durch freiwilliges Engagement ermöglicht wird (vgl. Deutscher Bundestag 2007; Schneider 2014; Wagner 2000). Es ist nicht absehbar, dass sich diese Situation in den nächsten Jahren grundlegend verbessern wird. Umso wichtiger ist es für kulturelle Bildungseinrichtungen in diesen Regionen, alternative Ansätze zur Stabilisierung und Entwicklung kultureller Bildungsarbeit in ländlichen Kommunen in den Fokus zu rücken. Ein möglicher Ansatz ist die Stärkung von regionalen Netzwerken, die in der Literatur als wichtige Voraussetzung zur Förderung der Qualität ehrenamtlicher Kulturarbeit angesehen werden (vgl. Schneider 2014; Deutscher Bundestag 2007). Unklar bleibt jedoch, wie sich die langfristige Etablierung von Netzwerken zwischen Akteur*innen aus unterschiedlichen Organisationen im Feld der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen gestalten lässt.

Mit der Stärkung von Netzwerken im Feld der kulturellen Bildung wird unter anderem das Ziel verfolgt, Chancengerechtigkeit zu fördern (vgl. Kelb/Taube 2014, S. 10f.). Aufgrund der starken regionalen Disparitäten im deutschen Bildungssystem ist dies insbesondere in ländlichen Räumen wichtig (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 15). Zugleich wird beobachtet, dass sich Gelegenheiten zur Förderung junger Menschen besonders

in Bildungsbündnissen zwischen non-formalen und formalen Einrichtungen ergeben (vgl. Züchner 2014; Hebborn 2009; Liebau 2018; Kemmerich-Lortzing 2014). Obwohl kulturelle Bildungslandschaften in ländlichen Räumen in den letzten Jahren vermehrt in den Blick genommen wurden (vgl. Bildhauer 2018; Kegler 2018; Moeller 2014), mangelt es noch an empirisch fundierten Erkenntnissen über Rahmenbedingungen zur Etablierung von kulturellen Bildungsk Kooperationen. Stattdessen liegen derzeit überwiegend praxisorientierte und programmatisch-kulturpolitische Publikationen vor (vgl. Moeller 2014; Kegler 2018; Schmidt 2018; Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft 2015).

In der empirischen Bildungsforschung hat sich die Erkenntnis verfestigt, dass sich Netzwerke aus sozialen Beziehungen konstituieren, die auf Vertrauen basieren (vgl. Kolleck 2014; Kappauf/Kolleck 2018). Vertrauen ist demzufolge eine wichtige Dimension zur Förderung von Kooperation sowie der Wahrnehmung von und Teilhabe an kulturellen Bildungsprojekten (vgl. Köllmann 2017; Ittner 2019), wie es bereits in diversen empirischen Studien untermauert wurde. So konnte beispielsweise in einer Studie zu Musikgruppen für junge Menschen mit Lernbeeinträchtigungen gezeigt werden, dass in musikalischen Ensembles Vertrauen zirkulär erwächst. Der Studie zufolge fördert steigendes Vertrauen die Beteiligung junger Menschen an den kulturellen Bildungsinitiativen, wodurch sie mit der Zeit persönlichen Erfolg erleben und hierdurch wiederum an Vertrauen zur Ensembleleitung sowie zu sich selbst gewinnen (vgl. Köllmann 2017, o. S.). Bisherige Studien konzentrierten sich vor allem auf das Vertrauen zwischen Personen, die kulturelle Bildungsprojekte anbieten, sowie Personen, die an diesen Projekten teilnehmen. Offen ist weiterhin, welche Funktion das Vertrauen zwischen Akteur*innen aus unterschiedlichen Organisationen in diesem Bereich in ländlichen Räumen besitzt und wie Vertrauen entwickelt wird. An dieses Desiderat schließt die vorliegende Studie an.

3. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen – eine begriffliche Annäherung

In den letzten Jahren wurden konzeptionelle Weiterentwicklungen zu kultureller Bildung (vgl. Fuchs 2012; Liebau 2018) vorgenommen und das Thema gewann in wissenschaftlichen, politischen sowie öffentlichen Diskursen zunehmend an Bedeutung (vgl. Liebau 2018, S. 1221). Diese Aufmerksamkeit beruhte häufig auf hohen Erwartungen an positive Effekte, wie zum Beispiel der Förderung des bürgerschaftlichen Engagements, sozialer Teilhabe sowie der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Steigerwald 2019; Deutscher Bundestag 2002). Es deutet sich demnach bereits an, dass sich das Feld durch Vielfältigkeit, Heterogenität und Unübersichtlichkeit auszeichnet (vgl. Liebau 2018, S. 1221). Zudem fehlt

es bisher an einer allgemein akzeptierten Definition, was nicht zuletzt auch aus den unterschiedlichen Interessenslagen innerhalb der Wissenschaft sowie Praxisfeldern resultiert (vgl. Statistisches Bundesamt 2020; Weigl 2016). Es verwundert in dem Zusammenhang nicht, wenn kulturelle Bildung als „großer Container“ (Liebau 2018, S. 1221) bzw. „Sammelbegriff“ (Fuchs 2009, S. 8) (z. B. musikalische Bildung, Soziokultur) beschrieben wird und bei vielen Menschen Irritationen und Missverständnisse auslöst. Aufgrund der Herausforderung der Eingrenzung des Konzepts der kulturellen Bildung und zur Vermeidung der Einschränkung des Untersuchungsfeldes durch eine vorläufige, klare, thematische Einordnung, bietet sich zur Erschließung der an der Studie angepassten Definition eine offene Herangehensweise an.

In der kulturellen Bildung können formale, non-formale sowie informelle Angebote unterschieden werden. Während musisch-künstlerische Fächer im schulischen Curriculum (formale Bildung) zunehmend an Bedeutung verlieren, lässt sich eine steigende Nachfrage an kulturellen Bildungsangeboten im non-formalen Bereich beobachten. Non-formale kulturelle Bildung findet zwar nicht in formalen Bildungseinrichtungen (z. B. Schule, Hochschule) statt, wird aber im Unterschied zu informeller Bildung in organisierter und strukturierter Form angeboten. Informelle kulturelle Bildung wird häufig mit Sozialisation in Verbindung gebracht. Diese dritte Form kultureller Bildung findet überall statt, führt nicht zu einem formal anerkannten Abschluss und wird quasi nebenher erworben (vgl. Liebau 2018, S. 1225ff.).

In der Forschung zu Organisationen und Netzwerken erscheint die non-formale kulturelle Bildung besonders relevant, da sie einerseits empirisch greifbarer ist und andererseits in den letzten Jahren zulasten der formalen kulturellen Bildung zunehmend an Bedeutung gewann (Kolleck/Büdel 2020). Häufig wird non-formale kulturelle Bildung in Form von Kursen in unterschiedlichen ästhetisch-kulturellen Sparten angeboten (z. B. Heimatvereine, Zirkuspädagogik) (vgl. Liebau 2018, S. 1225 ff.). Non-formale Angebotsstrukturen umfassen sowohl hochkulturelle als auch breitenkulturelle Aktivitäten. Zur traditionell urban geprägten Hochkultur zählen beispielsweise Opernhäuser, Museen und Theater (vgl. Reuband 2007; Deutscher Bundestag 2005; Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft 2015). In der Regel existieren hochkulturelle Initiativen in urbanen Zentren und sind „durch ein hohes Maß an Professionalität in der künstlerischen Arbeit, eine überwiegend öffentliche Finanzierung und eine nicht flächendeckende Verbreitung“ (Deutscher Bundestag 2005, S. 3) gekennzeichnet. Hochkulturelle Institutionen sind jedoch im Vergleich zur Breitenkultur in ländlichen Räumen seltener zu finden:

„Breitenkultur wird vor allem geprägt durch ehrenamtliches Engagement; Breitenkultur wird von Akteuren in ihrer Freizeit gestaltet, und diese kommen im besten Fall aus allen Generationen, Schichten und Kulturen der Bevölkerung; Breitenkultur

ist zumeist in Vereinen organisiert; Breitenkultur finanziert sich zum Teil über die Mitgliedsbeiträge der Vereine; Breitenkultur und Soziokultur sind eng verbunden und tragen zur kulturellen Entwicklung des ländlichen Raums bei; Breitenkultur ist kulturelle Bildung, weil sie künstlerische Partizipation und kulturelle Teilhabe ermöglicht“ (Schneider 2014, S. 9).

Des Weiteren sind breitenkulturelle Initiativen weniger von städtischen Infrastrukturen abhängig, was sie weitestgehend von hochkulturellen Einrichtungen unterscheidet. Allerdings können aus der Hoch- sowie Breitenkultur Synergieeffekte resultieren, indem beispielsweise Institutionen der Hochkultur breitenkulturelle Angebote entwickeln (vgl. Schneider 2014; Deutscher Bundestag 2005). Breitenkultur wird in der Regel mit weiteren Begrifflichkeiten, wie populäre Kultur oder Laienkultur, assoziiert. Insgesamt ist die Terminologie jedoch weder inhaltlich festgelegt noch geschützt (vgl. Deutscher Bundestag 2005, S. 2). Zugleich werden breitenkulturelle Aktivitäten, wie auch andere Formen der kulturellen Bildung, von aktuellen Entwicklungen wie dem demografischen Wandel sowie der mangelnden öffentlichen Finanzierung bedroht (vgl. Deutscher Bundestag 2007; Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft 2015). Die Existenz vieler Einrichtungen wäre ohne ehrenamtliches Engagement in der Regel nicht denkbar (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 46). Mit Blick auf die amerikanische Gesellschaft Anfang der 2000er Jahre wies bereits Putnam (2000) darauf hin, dass die aktive Beteiligung in Vereinen, dank der Eigenschaft persönliche Interaktionen zu ermöglichen, ein wichtiger Träger zur Förderung des Sozialkapitals ist (vgl. Putnam 2000; Crede 2000; Svendsen/Svendsen 2016a; Kenworthy 1997), was auch Offe und Fuchs (2001) in Hinblick auf Deutschland belegen.

4. Sozialkapital und Vertrauen

Einführung in Putnams Konzept des Sozialkapitals

Robert D. Putnam (1993, 2000) entwickelte eine neue Konzeptualisierung des Begriffs des Sozialkapitals, die einen maßgeblichen Einfluss auf die internationalen Sozial- und Kulturwissenschaften hat (vgl. Helmbrecht 2005; Tzanakis 2013; Portes 2000; Schäfer 2006; Offe/Fuchs 2001; Svendsen/Svendsen 2016a). In seinen Arbeiten betrachtet er das soziale Kapital aus einer makroökonomischen, sozialintegrativen Perspektive (vgl. Kriesi 2007; Oberle 2016; Svendsen/Svendsen 2016b). In diesem Zusammenhang interessiert den Politikwissenschaftler, wie sich Sozialkapital auf Kollektivitäten – wie Gesellschaften, Kommunen, Gemeinschaften und Gruppen – auswirkt (vgl. Putnam 2000; Kriesi 2007). In der Literatur wird Sozialkapital überwiegend als wichtiges Merkmal zur Ermöglichung zwischenmenschlicher Zusammenarbeit betrachtet (vgl. Tzanakis 2013,

S. 6), weshalb diesem Konstrukt auch der Vorteil der Förderung von spontanen Kooperationen zugeschrieben wird (vgl. Putnam 1993, S. 167). Putnams Ansicht nach zählen zu den zentralen Merkmalen von Sozialkapital zum einen gesellschaftliche Strukturen, wie informelle und formelle soziale Netzwerke. Zum anderen sind individuelle Orientierungen gemeint – so z.B. Vertrauen, generalisierte Reziprozität, Solidarität und Gemeinsinn (vgl. Oberle 2016, S. 408):

„Social Capital here refers to features of social organization, such as trust, norms and networks, that can improve the efficiency of society by facilitating coordinated actions“ (Putnam 1993, S. 167).

Putnam (2000, S. 22 f.) differenziert zwischen brückenbildendem (bridging) und bindendem (bonding) Sozialkapital. Soziale Netzwerke, die Menschen mit ähnlichen Interessen und Merkmalen (z.B. Geschlecht, soziale Klassen, usw.) in intern gut vernetzten gesellschaftlichen Gruppen (z.B. Vereinen, Parteien) zusammenbringen und eine klare Abgrenzung nach außen vorweisen, werden als bindendes Sozialkapital verstanden. Brückenbildendes Sozialkapital ist hingegen durch eine Vernetzung von Menschen mit unterschiedlichen Merkmalen aus verschiedenen sozialen Gruppen gekennzeichnet (vgl. Putnam/Goss 2001; Fuchs 2020; Meißelbach 2019). In der Praxis sind soziale Netzwerke sowohl brückenbildend als auch bindend. Ein Vorteil des bindenden Sozialkapitals ist die Gewährleistung von Reziprozität und Solidarität, der allerdings nur Personen in ebendiesen relativ homogenen und intern gut vernetzten Netzwerken zur Verfügung steht (vgl. Putnam 2000; Putnam/Goss 2001). Demnach erhalten zwar Mitglieder eines Netzwerkes Vorteile, wie zum Beispiel die schnelle Gewinnung neuer Informationen, jedoch können gleichzeitig Nachteile für externe Personen entstehen, die politische, wirtschaftliche sowie soziale Ungleichheiten begünstigen (vgl. Putnam/Goss 2001, S. 23 f.). Aufgrund dessen appellieren Putnam und Goss (2001, S. 24), sich mit dem Zweck sowie der Auswirkung von Sozialkapital auseinanderzusetzen. Im Kontext kultureller Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen stellt sich damit einhergehend die Frage, wie brückenbildendes Sozialkapital gefördert werden kann.

Vertrauen als Bestandteil der Bildung von Sozialkapital

Zu den elementaren Momenten von Sozialkapital zählt – neben sozialen Netzwerken, Reziprozität, Werten und Normen – Vertrauen (vgl. Putnam 1993, 2000; Meißelbach 2019; Tzanakis 2013; Svendsen/Svendsen 2016b; Fukuyama 1995). Dieses wird als „Gleitmittel“ (Putnam und Goss 2001, S. 21) gesellschaftlicher Kooperationen beschrieben, welches im Zuge unsicherer Aushandlungsprozesse soziale Interaktionen ermöglichen bzw. verbessern kann (vgl. Fuchs 2006, S. 117). Mit dem Vertrauensbegriff werden zwei wechselseitige Phänomene verbunden:

Einerseits können wir selbst das Vertrauen anderer genießen und werden folglich als vertrauenswürdig erachtet, andererseits schenken wir anderen unser Vertrauen (vgl. Endreß 2001, S. 165). Während in der Literatur Vertrauen zu Menschen, Objekten, Einrichtungen und Systemen betrachtet wird (vgl. Endreß 2001; Luhmann 2014), bezieht sich Vertrauen nach Putnam (2000, S. 136) lediglich auf die zwischenmenschliche Ebene. Vertrauen erwächst zum einen durch subjektiv gesammelte Erfahrungen. Zum anderen entwickelt es sich innerhalb von Gesellschaften. Letztes basiert auf der normativen Annahme, die Mehrheit der Mitglieder eines Gemeinwesens orientierten sich an den sozial erwünschten und gemeinschaftsorientierten Verhaltensregeln (vgl. Putnam 2000; Meißelbach 2019). Dieser Gedanke schließt an Überlegungen nach Fukuyama an, der beobachtete: „Trust arises when a community shares a set of moral values in such a way as to create regular expectations of regular and honest behavior“ (Fukuyama 1995, S. 153).

Vertrauen, das in engen, persönlichen Beziehungen und in größere Netzwerke eingebettet ist (z. B. Familien, Freundeskreise), wird als „thick trust“ bezeichnet. Im Gegensatz dazu ist „thin trust“ auf Mitmenschen im Allgemeinen bezogen, wozu unpersönliche Bekanntschaften zählen (vgl. Putnam 2000, S. 136). Nach Putnam (2000, S. 136) ist „thin trust“ zur Förderung der demokratischen Gesellschaft nützlicher als „thick trust“, da diese Form einen größeren Radius des Vertrauens, demnach über die persönlichen Beziehungen hinaus, beinhaltet sowie zu Ehrlichkeit und genereller Reziprozität innerhalb einer Gemeinschaft beiträgt.

In Anlehnung an Putnams (1993, 2000) Argumentation fördert Vertrauen wirtschaftliche Dynamiken. Da explizite Vertragsabschlüsse in der Regel kostenintensiv sind oder sich die dabei entstehenden vereinbarten Pflichten als unrealistisch erweisen, steigt die Wahrscheinlichkeit zur Zusammenarbeit, je höher das vorliegende Maß an Vertrauen in der Gemeinschaft ist. Folglich ist Vertrauen zur Aufrechterhaltung von Kooperationen unverzichtbar (vgl. Putnam 1993, S. 170 f.). Neben der Wirtschaftlichkeit kann Vertrauen zugleich auch bürgerschaftliches Engagement fördern (vgl. Putnam 1995; Svendsen/Svendsen 2016a), was für Putnam als wichtiger Indikator für Stärke und Ausprägung der Zivilgesellschaft gilt (vgl. Tzanakis 2013, S. 6). Demzufolge gehören für den Politikwissenschaftler Partei-, Verbands- und Vereinsstrukturen zu den interessanteren Netzwerken. Derartige Beziehungsstrukturen erhöhen den Gemeinsinn innerhalb einer Gemeinschaft, leisten einen wichtigen Beitrag zum Gemeinwohl, indem sie Vertrauen (re-)produzieren und reziprokes Handeln verstärken. Zudem wird die Kooperationsbereitschaft zwischen den involvierten Mitgliedern gefördert (vgl. Kriesi 2007, S. 27). In Bezug auf Freiwilligenarbeit in Kommunen beschreibt Putnam (1993, S. 168), dass Mitglieder zur Erfüllung ihrer organisationalen Pflichten auf Vertrauen zu dritten Parteien angewiesen sind. Als Beispiel kann die Einstellung eines neuen Dirigenten oder einer neuen Dirigentin in einem Chorverein genannt werden. Nicht zuletzt gehört es zu den organisationalen Pflichten des Vereins und seines Vorstandes, eine neue Chorleitung einzustellen, wenn die

Stelle frei wird. Hier kann ein Mitglied eines Chorvereins, die/der die neue Chorleitung bereits persönlich kennt und vertraut, als Vermittler*in agieren. Demnach kann Vertrauen zu einer unbekannt Person über solche Beziehungen hergestellt werden: „I trust you, because I trust her and she assures me that she trusts you“ (Putnam 1993, S. 169).

5. Methodische Herangehensweise

Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens haben wir mit Akteur*innen der kulturellen Bildung aus vier ländlichen Kommunen zusammengearbeitet. Die Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller Sparten war uns bei der Auswahl wichtig. So konnten wir Kooperationspartner*innen im Bereich Kunstvermittlung, Theaterarbeit sowie Museumspädagogik gewinnen (vgl. Bender et al. 2019, S. 72). Zur Identifizierung regionsspezifischer Kooperationsbeziehungen und Netzwerkstrukturen wurden ausgehend von unseren Kontaktpartner*innen und anderen Kulturschaffenden aus den beteiligten Regionen weitere zentrale Akteur*innen rekrutiert. In diesem Zusammenhang haben wir uns zur Gewährleistung der minimalen sowie auch maximalen Kontrastierung innerhalb der Korpusbildung für das Verfahren des theoretischen Samplings entschieden (vgl. Strübing 2019, S. 533f.). Demzufolge wurden durch die bereits begonnene Analyse der Daten mittels der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse neue Ad-hoc-Hypothesen generiert, die parallel als Grundlage für das Selektieren der neuen Fälle dienen. Im Zuge der Interviews verwiesen die meisten Kulturschaffenden auf zentrale Akteur*innen der politisch-administrativen Ebene oder auf andere Kulturschaffende, wodurch die Schwerpunkte hinsichtlich der Korpusbildung, neben einigen wenigen weiteren sozialen Akteur*innen, insbesondere auf der politischen sowie kulturellen Ebene, lagen.

Im Zuge der Operationalisierung der Forschungsfragen erfolgte in den beteiligten Regionen eine methodeninterne Triangulation von halbstrukturierten Interviews und Instrumenten der Netzwerkanalyse. Während halbstandardisierte Interviews eine Strukturierung, Flexibilität sowie Offenheit des Gespräches ermöglichten, wurden mithilfe der ego-zentrierten, standardisiert-strukturierten Netzwerkkarten Narrationen angeregt. Darüber hinaus fungierte die Visualisierung von Netzwerken, die vorab postalisch versendet wurden, für die Befragten als kognitive Unterstützung. Dies war insbesondere für die Untersuchung von komplexen Phänomenen, wie sozialen Netzwerken, hilfreich (vgl. Hollstein/Pfeffer 2010, S. 2). Bei der Anwendung dieser Technik wurden konzentrische Kreise in Anlehnung an Kahn und Antonucci (1980) verwendet. Insgesamt wurden in den beteiligten Kommunen 34 Interviews und ego-zentrierte Netzwerkkarten telefonisch erhoben. Die gewonnen qualitativen Daten wurden während des Interviews aufgezeichnet und anschließend

nach dem erweiterten Transkriptionssystem, angelehnt an Dresing und Pehl (2015), transkribiert. Die Daten wurden sukzessiv mittels der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse, in Anlehnung an Kuckartz (2018), analysiert. Ziel dieses Auswertungsverfahrens war die Entwicklung eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems (vgl. Schreier 2014, S. 5). Im Rahmen dieser Studie haben wir vor allem auf die induktive Vorgehensweise für die Bildung von Kategorien zurückgegriffen. So wurde aus dem Material heraus die Hauptkategorie *Vertrauen* gebildet. Nachdem die Kodierung des Materials anhand dieser Hauptkategorie erfolgte, wurden drei vorläufige Subkategorien entwickelt, die nachfolgend näher beschrieben werden.

Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags befinden wir uns noch im Kodierungsprozess, weshalb wir uns nun zunächst auf erste Einblicke in die erhobenen Daten konzentrieren und vorläufige Interpretationen sowie theoretische Rückkopplungen vornehmen.

6. Erste Bestandsaufnahme: Vertrauen im Kontext kultureller Bildung in ländlichen Räumen

Während der Analyse wurden aus dem Material drei vorläufige Subkategorien extrahiert: *persönliche Präferenzen*, *Präsenz und Nähe* sowie *Macht*. An dieser Stelle gehen wir kurz auf diese Kategorien ein und illustrieren diese zur besseren Nachvollziehbarkeit mit exemplarischen Zitaten. Die Zitate wurden für eine bessere Lesbarkeit sprachlich geglättet.

Präsenz und Nähe

Bei der Analyse der Daten deutet sich an, dass Kooperationen zwischen Einrichtungen kultureller Bildung häufig auf informeller Ebene stattfinden. Im Zuge der Kooperationsbereitschaft bringen die Beteiligten grundsätzlich gegenseitiges Vertrauen mit. Dieses wird in vielen Fällen bereits vor der Zusammenarbeit durch persönliche Begegnungen und Kontakte sowie durch regelmäßige Präsenz an Veranstaltungen hergestellt. Auf diese Weise wird sukzessiv Vertrauen gebildet, wodurch die Beteiligten zu potenziellen Kooperationspartner*innen eingestuft werden.

„Oder man geht eben zu seinen Veranstaltungen in die Konzerthalle, wenn er dort ein Buch vorstellt oder was liest [...] Und dann spricht man ihn eben danach an und fragt ihn, haben Sie Zeit also ein Termin zur Besprechung“ (Wanderverein).

Vertrauen, so die Darstellung vieler Interviewter, wächst insbesondere in dünnbesiedelten Regionen, da aufgrund der sozialen Nähe gegenseitige Beobachtungsmechanismen gefördert werden und somit Nachbar*innen bzw. Mitbürger*innen

innerhalb der Gemeinschaft stärker in das eigene Bewusstsein treten. Dies wird exemplarisch im folgenden Zitat verdeutlicht:

„Man kennt die alle, man hebt die Hand, man grüßt sich einfach, sagt ‚guten Tag‘ oder ‚Hallo‘ oder schnackt einfach auch mal kurz. Man ist hier nicht anonym“ (Bürgermeister).

Inhaltlich-tiefgründige Austauschprozesse werden zur Förderung des Vertrauens nicht unbedingt als notwendig erachtet. Nähe und Präsenz fördern in ländlichen Räumen gegenseitige Beobachtungsmechanismen, die Gefühle von Sicherheit und Kontrolle auslösen. Liegt dieses Phänomen nicht vor, werden stattdessen explizite Kontrollmechanismen zur Gewährleistung von Kooperationen genutzt, welche im Folgenden näher dargestellt werden.

Macht

Im Verlauf der Auswertung zeigen sich in Bezug auf Vertrauen erste Hinweise auf strukturelle Machtverhältnisse. Die Daten weisen darauf hin, dass kulturelle Einrichtungen Kooperationen mit dem Ziel der Gewinnung von neuen, notwendigen Ressourcen (z.B. Informationen, Sachgegenstände) verfolgen. Die Beteiligten finden sich demnach in heteronomen Verhältnissen wieder. Während die von uns befragten Personen kaum Schwierigkeiten in Zusammenarbeit mit anderen kulturellen Einrichtungen beschreiben, liegen insbesondere im Zuge der Beendigung von Kooperationen mit politisch-administrativen Einrichtungen Herausforderungen vor, die durch geringe Vertrauensverhältnisse verstärkt werden.

„Die Stadtverwaltung selbst hat ein sehr geringes Wissen von unserer Arbeit, so dass wir in dem öffentlichen, kommunalpolitischen Prozess über unsere Mittelverwendung immer wieder Rechenschaft ablegen müssen. [...] Noch dazu, wenn man kein vertrauensvolles, dauerhaftes Gespräch miteinander hat“ (Museum).

Anhand dieses Zitates wird gezeigt, dass sich kulturelle Einrichtungen durch geringes Vertrauen, welches durch mangelnde Austauschmöglichkeiten verstärkt wird, gegenüber politisch-administrativen Institutionen in einer Rechtfertigungshaltung wiederfinden. Zwar sind Instrumente wie Reportpflichten herkömmliche Wege für geldgebende Institutionen, ihre Macht zu repräsentieren, jedoch weisen solche Einrichtungen allein über häufige Verwendungen dieser Instrumente auf die mangelnde Qualität der Vertrauensverhältnisse hin.

„Es gab auch Bürgermeister, die am Anfang nicht mit uns zusammenarbeiten wollten. Und [sie] hat dort sich sehr engagiert und immer wieder gesagt, ihr könnt denen vertrauen, die vertreten im Prinzip die bürgerschaftlichen Interessen dieser Landschaft“ (Museum).

Aus diesem Interviewausschnitt lässt sich interpretieren, dass für den Bürgermeister nicht ersichtlich ist, ob sich die Ziele und Interessen des Museums mit seinen und der Zivilgesellschaft decken. Das mangelnde Vertrauen bildet sich auf dieser Basis, welches in Form von Ablehnung von Kooperationen gezeigt wird. Diese Ablehnung wird im Zusammenhang mit diesem Zitat als Demonstration von Macht und Autonomie gedeutet. Um diesen strukturellen Machtverhältnissen entgegenzuwirken, bedarf es Vermittler*innen, die selbst innerhalb einer Region oder Einrichtung eine machtvolle Position einnehmen, die beiden Kooperationspartner*innen persönlich kennen und ihnen grundsätzlich vertrauen.

Persönliche Präferenzen

Eine weitere Dimension von Vertrauen ist die *persönliche Präferenz*. Nach Darstellung der Befragten hängt die Bildung sowie Aufrechterhaltung der Vertrauensverhältnisse davon ab, was ihnen bei einer Zusammenarbeit von Bedeutung ist. Konkret werden bspw. Charaktereigenschaften wie Verlässlichkeit genannt. Wird das Vertrauen in die Verlässlichkeit des Gegenübers enttäuscht und kommt es dadurch zu einem Vertrauensbruch, werden zukünftige Kooperationsmöglichkeiten in Zweifel gezogen.

„Glaube ich ja, dass die wenig Zeit haben, aber deswegen werden ja Protokolle geschrieben, dass man dann halt mal nachlesen kann, wenn man schon nicht pünktlich kommt. [...] Das überlegt man sich, ob man da ein zweites Mal irgendwas macht, jedenfalls mit dem“ (Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtung).

Neben Charaktereigenschaften spielen, laut der Darstellung unserer Befragten, die Verfolgung gemeinsamer Ziele sowie ähnliche moralische Norm- und Wertvorstellungen eine besondere Rolle in der Entwicklung von Kooperationen und somit auch in der Vertrauensbildung.

„Und das ist so ein Grundvertrauensverhältnis, wir müssen uns vorher nicht abstimmen. Wir wissen, wo wir beide hinwollen“ (Ehrenamtlicher Bürgermeister).

In den Interviews zeigt sich, dass Vertrauen insbesondere zu Menschen gebildet wird, die als engagiert dargestellt werden. Sich engagieren wird in diesem Kontext mit der regelmäßigen Darstellung eigener moralischer Überzeugungen verbunden. Durch wiederkehrendes Einsetzen für bestimmte persönliche Thematiken wissen Kooperationspartner*innen, ob ähnliche moralische Norm- und Wertvorstellungen vorhanden sind. Auf Basis ähnlicher Normen und Werte, so die Darstellung vieler Befragten, kann Vertrauen wachsen.

„Solche Leute sind halt der [Phillipp Berthold] und der [Wilhelm Höhner], dass die halt auch überzeugend darstellen können, was das für Vorteile bringt für die Kommunen. [...] Und das haben wie beiden wirklich, ich sage mal, herausragende Art und Weise gemacht oder machen es immer noch“ (Landkreis).

Werden diese Ziele seitens der Kulturschaffenden nicht von vornherein klar vermittelt, überwiegt insbesondere im Anfangsstadium der Vernetzung geringes Vertrauen, wodurch die Bereitschaft zur Kooperation erschwert wird. Durch mangelnde Vertrauensbildung besteht die Gefahr, dass Ziele von kulturellen Vereinen sowohl in der Öffentlichkeit als auch bei potenziellen Kooperationspartner*innen fehlgedeutet werden.

„Der Verein ist 2011 in erster Linie gegründet worden, weil wir festgestellt hatten, dass unsere Arbeit nicht richtig eingeordnet wurde in der Öffentlichkeit. [...] es sah für bestimmte Partner so aus, als würden wir das, was wir hier tun, in erster Linie aus Akquisegründen tun“ (Museum).

7. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat erste Ergebnisse unserer Studie zu Vertrauensbeziehungen in kulturellen Bildungsnetzwerken in ländlichen Räumen präsentiert. Anhand des erhobenen Datenkorpus und unserer vorläufigen Analysen konnten wir erste Einschätzungen zur Beantwortung der Forschungsfrage geben, nämlich: Welche Bedingungen tragen zur Entstehung und Entwicklung von Vertrauen zwischen Akteur*innen aus unterschiedlichen Organisationen im Kontext kulturelle Bildung in ländlichen Regionen bei? Insbesondere wurde gezeigt, dass Vertrauen eine zentrale Rolle spielt, sofern dieses auf bestehenden persönlichen Kontakten in einem eng definierten Gebiet mit gewissen Traditionen und Routinen beruht.

Die erhobenen Daten verdeutlichen, dass unterschiedliche Mechanismen zur Vertrauensbildung beitragen und die Beziehungen zwischen Repräsentant*innen von zentralen Organisationen (z.B. Museen, Stadtverwaltung) in ländlichen Räumen unterstützen. Dabei erweisen sich die Kategorien *persönliche Präferenzen*, *Präsenz und Nähe* sowie *Macht* als grundlegend. Vertrauen erwächst in den von uns untersuchten ländlichen Räumen im Feld der kulturellen Bildung insbesondere durch informelle Kontakte. Dieser Befund stützt bisherige Erkenntnisse zu Vertrauensbeziehungen in Regionen aus anderen Feldern (vgl. Putnam 1993; Zimmermann 2019; Weber 2006). Zur Förderung des Vertrauensverhältnisses und damit auch der Kooperationsbereitschaft zwischen Einrichtungen kultureller Bildung und politisch-administrativen Institutionen

in peripheren ländlichen Räumen bedarf es insbesondere der Unterstützung von Vermittler*innen. Vertrauensverhältnisse zwischen den Kooperationspartner*innen werden durch geringe Präsenz und damit einhergehender geringer gegenseitiger (bewusster) Wahrnehmung geschwächt, wodurch insbesondere seitens der Repräsentant*innen von finanzierenden Einrichtungen explizite Kontrollmechanismen eingesetzt werden.

Individuelles und kollektives Verhalten variieren je nach Örtlichkeit und Traditionen. Zugleich weisen die für die vorliegende Studie erhobenen Daten darauf hin, dass in ländlichen Regionen mit geringer Siedlungsdichte gegenseitige Beobachtungsmechanismen eine besonders große Rolle zukommt. Diese scheinen den vertrauensgebenden Personen eine gewisse Form von Kontrolle und damit einhergehend Sicherheit zu vermitteln, was wiederum eine Tendenz zur Förderung neuer Kooperationen implizieren kann. Die Erforschung regional-spezifischer Vertrauenskulturen ist schließlich von großer Bedeutung, um die Entstehung und Entwicklung von Vertrauen in kulturellen Bildungsnetzwerken in ländlichen Räumen besser nachvollziehen zu können.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv Media.
- Bender, Saskia/Kolleck, Nina/Lambrecht, Maïke/Heinrich, Martin (2019): Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. Das Verbundprojekt „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PaKKT). In: Heinrich, Martin/Klewin, Gabriele (Hrsg.): Praxisforschung und Transfer. WE_OS Jahrbuch, Bd. 2, S. 65–81.
- Bildhauer, Judith (2018): Das regionale Netzwerk für Kulturelle Bildung auf der Schwäbischen Alb. www.kubi-online.de/artikel/regionale-netzwerk-kulturelle-bildung-schwaebischen-alb (Abfrage: 29.01.2021).
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder und Jugendbildung e.V. (2018): Kooperationen für kulturelle Bildung. Eine Starthilfe. www.kuenste-oeffnen-welten.de/wp-content/uploads/2019/09/PU_20181218_Arbeitshilfe_Starthilfe_Kooperation_Kulturelle_Bildung_2._Auflage_web.pdf (Abfrage: 29.01.2021).
- Crede, Daniela (2000): Der Verein als zentrales Element bürgerschaftlichen Engagements. Münsteraner Diskussionspapiere zum Nonprofit-Sektor, 9. Münster: Universität Münster.
- Deutscher Bundestag (2002): Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. dipbt.bundestag.de/dip21/btd/14/089/1408900.pdf (Abfrage: 29.01.2021).
- Deutscher Bundestag (2005): Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Gitta Connemann, Dr. Wolfgang Böttsch, Günter Nooke, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der CDU/CSU. dip21.bundestag.de/dip21/btd/15/059/1505910.pdf (Abfrage: 29.01.2021).
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf (Abfrage: 29.01.2021).
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Endreß, Martin (2001): Vertrauen und Vertrautheit – phänomenologisch-anthropologische Grundlegung. In: Hartmann, Martin/Offe Claus (Hrsg.): Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt a. M.: Campus, S. 161–203.

- Fuchs, Manfred (2006): *Sozialkapital, Vertrauen und Wissenstransfer in Unternehmen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Fuchs, Max (2009): *Kulturelle Bildung – eine Bestandsaufnahme*. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel*. Berlin: Deutscher Kulturrat, S. 7–16.
- Fuchs, Max (2012): *Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel*. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 63–67.
- Fuchs, Saskia (2020): *Geltungsbereiche des sozialen Kapitals in Deutschland. Eine Prüfung der Messinvarianz, der Verteilung und der Auswirkung von sozialem Vertrauen, Reziprozität und formalen Netzwerken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fukuyama, Francis (1995): *Trust. The social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press.
- Hebborn, Klaus (2009): *Bildung in der Stadt: Bildungspolitik als kommunales Handlungsfeld*. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–231.
- Helmbrecht, Michael (2005): *Erosion des „Sozialkapitals“? Eine kritische Diskussion der Thesen Robert D. Putnams*. Bielefeld: transcript.
- Hollstein, Betina/Pfeffer, Jürgen (2010): *Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke*. www.pfeffer.at/egonet/Hollstein%20Pfeffer.pdf (Abfrage: 29.01.2021).
- Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (2015): *Förderpotenziale für die kulturelle Infrastruktur sowie für kulturelle Aktivitäten in ländlichen Räumen. Eine Bestandsaufnahme*. www.kupoge.de/download/Studie_laendliche-kulturarbeit.pdf (Abfrage: 29.01.2021).
- Ittner, Helmut (2019): *KünstlerInnen lernen für die Kulturelle Bildung*. www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerinnen-lernen-kulturelle-bildung (Abfrage: 29.01.2021).
- Kahn, Robert L./Antonucci, Toni C. (1980): *Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support*. In: Baltes, Paul B./Brim, Orville G. (Hrsg.): *Life-span development and behavior*. New York: Academic Press, S. 383–405.
- Kappauf, Zola/Kolleck, Nina (2018): *Vertrauen im Bildungsverbund. Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonaler Vertrauens*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, H. 5, S. 1045–1062.
- Kegler, Beate (2018): *Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperationen zwischen Stadt und Land*. www.kubi-online.de/artikel/zukunft-land-perspektiven-einen-kulturellen-umgang-transformationprozessen-chancen (Abfrage: 29.01.2021).
- Kelb, Viola/Taube, Gerd (2014): *Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.): *Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften*. München: kopaed, S. 9–16.
- Kemmerich-Lortzing, Regine (2014): *Ein Theaternetzwerk als Struktursicherung für Kulturelle Bildung. Wie KünstlerInnen, Kulturschaffende und Schulen in Freiburg zusammenarbeiten*. In: Kelb, Viola (Hrsg.): *Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften*. München: kopaed, S. 227–230.
- Kenworthy, Lane (1997): *Civic engagement, social capital, and economic cooperation*. In: *American Behavioral Scientist* 40, H. 5, S. 645–656.
- Kolleck, Nina (2014): *Qualität, Netzwerke und Vertrauen – Der Einsatz von Sozialen Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, H. 6, S. 159–177.
- Kolleck, Nina/Büdel, Martin (2020): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Vorstellung der Forschungsvorhaben der BMBF-Förderrichtlinie*. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen-vorstellung-forschungsvorhaben-bmbf (Abfrage: 30.10.2020).
- Köllmann, Elke (2017): *Vertrauen, Erfolg und Partizipation – Die Bedeutung von inklusiven Musikgruppen für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen*. www.kubi-online.de/artikel/vertrauen-erfolg-partizipation-bedeutung-inkluisiven-musikgruppen-jugendliche (Abfrage: 29.01.2021).
- Kriesi, Hanspeter (2007): *Sozialkapital. Eine Einführung*. In: Franzen, Axel/Freitag, Markus (Hrsg.): *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–46.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Küpper, Patrick/Steinführer, Annett/Ortwein, Steffen/Kirchesch, Moritz Sebastian (2013): Regionale Schrumpfung gestalten. Handlungsspielräume zur langfristigen Sicherung gesellschaftlicher Teilhabe schaffen und nutzen. literatur.thuenen.de/digbib_extern/dn052553.pdf (Abfrage: 29.01.2021).
- Liebau, Eckart (2018): Kulturelle und Ästhetische Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1219–1239.
- Luhmann, Niklas (2014): *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. 5. Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Meißelbach, Christoph (2019): *Die Evolution der Kohäsion. Sozialkapital und die Natur des Menschen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Moeller, Cathrin (2014): Für ländliche Räume empfehlen sich regionale Gesamtkonzepte. KulturTotal im Leipziger Raum. In: Kelb, Viola (Hrsg.): *Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften*. München: kopaed, S. 177–180.
- Oberle, Monika (2016): Robert D. Putnam: Bowling alone. The collapse and revival of American community, New York: Simon and Schuster 2000, 541 S. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): *Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 408–411.
- Offe, Claus/Fuchs, Susanne (2001): Schwund des Sozialkapitals? Der Fall Deutschland. In: Putnam, Robert D. (Hrsg.): *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung, S. 417–514.
- Portes, Alejandro (2000): The two meanings of social capital. In: *Sociological Forum* 15, H. 1, S. 1–12.
- Putnam, Robert D. (1993): *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, Robert D. (1995): Tuning in, tuning out: the strange disappearance of social capital in America. In: *Political Science & Politics* 28, H. 4, S. 664–684.
- Putnam, Robert D. (2000): *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, Robert D. (2001): Schlussfolgerungen. In: Ders. (Hrsg.): *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung, S. 751–790.
- Putnam, Robert D./Goss, Kristin A. (2001): Einleitung. In: Putnam, Robert D. (Hrsg.): *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung, S. 15–45.
- Reuband, Karl-Heinz (2007): Partizipation an der Hochkultur und die Überschätzung kultureller Kompetenz. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 3, S. 46–70.
- Schäfer, Julia (2006): *Sozialkapital und politische Orientierungen von Jugendlichen in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, Christine (2018): Kulturelle Bildung auf dem Land: Erfahrungen aus der Praxis am Beispiel des Vereins „Ländliche Akademie Krummhörn-Hinte e.V.“. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-dem-land-erfahrungen-aus-praxis-beispiel-des-vereins-laendliche-akademie (Abfrage: 29.01.2021).
- Schneider, Wolfgang (2014): Kultur von allen? Beschreibungen von Breitenkultur. In: Dies. (Hrsg.): *Weißbuch Breitenkultur. Kulturpolitische Kartografie eines gesellschaftlichen Phänomens am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Hildesheim: Universitätsverlag, S. 15–36
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 15, H. 1, Artikel 18.
- Specht, Judith/Wenz, Katrin/Weber, Monika/Häring, Anna Maria/Braun, Charis Linda (2013): Wandel im ländlichen Raum: Von Wandlungsprozessen zu neuen Kompetenzbedarfen. Arbeitspapier. www.hnee.de/_obj/D5F997CE-3EFB-41B1-9F52-423137259546/outline/Wandel_im_laendlichen-Raum_Spechtetal_end.pdf (Abfrage: 29.01.2021).
- Statistisches Bundesamt (2020): *Spartenbericht Soziokultur und Kulturelle Bildung 2020*. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Kultur/Publicationen/Downloads-Kultur/spartenbericht-soziokultur-5216101209004.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 29.01.2021).
- Steigerwald, Claudia (2019): *Kulturelle Bildung als politisches Programm. Zur Entstehung eines Trends in der Kulturförderung*. Bielefeld: transcript.

- Strübing, Jörg (2019): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 525–544.
- Svendsen, Gunnar Lind Haase/Svendsen, Gert Tinggaard (2016a): Homo Voluntarius and the rural idyll: Voluntary work, trust and solidarity in rural and urban areas. In: Journal of Rural and Community Development 11, H. 1, S. 56–72.
- Svendsen, Gunnar Lind Haase/Svendsen, Gert Tinggaard (2016b): Trust, social capital and the Scandinavian welfare state. Explaining the flight of the bumblebee. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Tzanakis, Michael (2013): Social capital in Bourdieu's, Coleman's and Putnam's theory: empirical evidence and emergent measurement issues. In: Educate 13, H. 2, S. 2–23.
- Wagner, Bernd (2000): Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftliches Engagement in der Kulturarbeit. In: Kulturpolitische Mitteilungen Heft II/2000, S. 37–41.
- Weber, Sandra (2006): Regional Governance – Kooperation in dezentralen Metanetzen in der bayerischen Rhön. In: Ott, Erich (Hrsg.): Beiträge Region und Nachhaltigkeit: zu Forschung und Entwicklung im UNESCO-Biosphärenreservat Rhön. Fulda: Fuldaer Verlagsanstalt, S. 18–37.
- Weigl, Aron (2016): Auswärtige Kulturpolitik für Kinder. Künstlerisch-ästhetische Bildung als Herausforderung transkultureller Beziehungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmermann, Karsten (2019): Kooperation, interkommunale und regionale. In: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.): Handwörterbuch der Stadt- und Raumentwicklung. Hannover: Akademie für Raumentwicklung in der Leibniz-Gemeinschaft, S. 1211–1219.
- Züchner, Ivo (2014): Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Empirische Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-ganztagsschule-empirische-ergebnisse-studie-zur-entwicklung (Abfrage: 29.01.2021).

Wie verorten Mitglieder von Musikvereinen ihre Arbeit in Abgrenzung zur Praxis von Musikschulen? Eine dokumentarische Studie zu Musikvereinen im ländlichen Raum

Verena Bons, Johanna Borchert, Thade Buchborn und Wolfgang Lessing

1. Fragestellung

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie Mitglieder von Musikvereinen ihre Arbeit in Abgrenzung zur Praxis von Musikschulen verorten. Mit dieser Zielsetzung möchten wir zwei Desiderate bearbeiten: Zum einen sollen die bislang eher peripher untersuchten Praxen ländlicher Musikvereine ins Zentrum unserer Überlegungen gerückt werden. Zum anderen nehmen wir Kooperationen aus der Perspektive der handelnden Personen in den Blick und rekonstruieren sowohl die Alltagstheorien als auch die handlungsleitenden Orientierungen von Musikvereinsmitgliedern, die den Akteur*innen selbst in der Erhebungssituation nicht zugänglich und damit implizit sind. Unsere Rekonstruktion soll auf diese Weise zeigen, wie die Zusammenarbeit zwischen Musikverein und Musikschule im Alltag wahrgenommen und umgesetzt wird. Zugleich werden die Selbst- und Fremdbilder der Befragten, sowohl hinsichtlich der Institutionen als auch ihrer Vertreter*innen deutlich. Aus der Zusammenschau dieser Aspekte ergeben sich erste Hinweise auf die Frage, wie der im Zentrum unseres Projektes stehende Begriff der „kulturellen Bildung“ von den Akteur*innen der von uns untersuchten ländlichen Musikvereine gefasst wird.

2. Einführung in das Thema und theoretischer Rahmen

Zwischen öffentlichen Musikschulen und Musikvereinen im ländlichen Raum bestehen auf verschiedenen Ebenen Beziehungen. Dies ist einerseits durch die Tatsache begründet, dass es sich bei beiden Institutionen um zentrale Player des Musiklebens in Dörfern und Gemeinden handelt, die ihre Arbeit zumindest teilweise an identische Personengruppen adressieren (Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ein Blasinstrument spielen); damit stehen sie notwendigerweise in einem Wettbewerb um öffentliche Aufmerksamkeit und Unterstützung. Andererseits ist darauf hinzuweisen, dass es zwischen beiden Institutionen häufig

personelle Überschneidungen gibt (vgl. Ardila-Mantilla 2016, S. 178–205), z. B. Instrumentalpädagog*innen der Musikschule, die zugleich im Musikverein tätig sind oder Schüler*innen, die zwar an der Musikschule ihren Instrumentalunterricht erhalten, aber im Musikverein ihre Ensemblespiel-Erfahrungen sammeln. Daher kann auf der Ebene der Akteur*innen von einem mehr oder minder dichten Beziehungsgeflecht ausgegangen werden.

Wenn für diese Beziehung im Folgenden der Begriff der *Kooperation* gewählt wird, so ist damit – im Gegensatz zu einem häufig anzutreffenden Begriffsverständnis – keinesfalls impliziert, dass hier notwendigerweise eine „vertraglich fixierte Zusammenarbeit zwischen zwei Partnern“ (Föhl 2011, S. 25), mithin eine dezidierte Kooperationsabsicht auf Seiten der Institutionen, vorliegen muss. Weit ergiebiger für eine Klärung der Beziehung zwischen Musikschule und Musikverein wäre die zunächst zurückhaltend erscheinende Definition von Cordula Pleiss (2003), die unter Kooperation eine Situation versteht, in der „zwei Personen [und damit können sowohl einzelne Akteur*innen als auch Institutionen gemeint sein] unterschiedliche individuelle Handlungsziele haben, sie diese Handlungsziele bzw. die damit verbundenen Planungen und Ausführungen aber partiell oder phasenweise aktiv miteinander koordinieren müssen“ (ebd., S. 78; vgl. auch Oberschmidt 2015). Diese Definition besitzt den Vorteil, dass sie nicht zwangsläufig von einer Identität der Interessen ausgehen muss und auch keinen Konsens als Voraussetzung für Kooperation benötigt. Insofern lassen sich mit ihr auch dort noch Formen von Zusammenarbeit beschreiben, wo sich zugleich Konkurrenz- oder Abgrenzungsbestrebungen feststellen lassen oder wo ein gleichgültiges Nebeneinander vorzuherrschen scheint (das in aller Regel ja ebenfalls *koordiniert* werden muss).

Gemäß dieses erweiterten Begriffsverständnisses soll der Terminus „Kooperation“ in diesem Beitrag nicht auf die administrative Ebene, auf der Musikschulen und Musikvereine ihre Beziehungen gleichsam offiziell regeln, angewendet werden, sondern gilt der Perspektive der Akteur*innen. Bevor die Frage beantwortet werden kann, wie Musikschulen und Musikvereine ihre „Planungen und Ausführungen“ (Pleiss 2003, S. 78) als Institutionen miteinander koordinieren – z. B. in einer aktiven Bündelung der Kräfte oder in einer Fixierung genau definierter Zuständigkeitsbereiche –, ist zunächst zu fragen, welche impliziten und expliziten Vorstellungen von Kooperation die Handlungspraxen der Akteur*innen immer schon leiten. Diese Frage bezieht sich nicht so sehr auf die konkret stattfindenden Kooperationsaktivitäten einzelner Musikvereinsmitglieder oder Musikschullehrer*innen, sondern vor allem auf die oftmals nur implizit vorliegenden gegenseitigen Zuschreibungen, die ihrerseits auf die zugrundeliegenden Orientierungsrahmen der Akteur*innen verweisen (zum Begriff des Orientierungsrahmens vgl. Abschnitt 4). Aus diesen Orientierungen lassen sich die Spielräume ableiten, innerhalb derer explizite Kooperationsbemühungen aus der Sicht der Akteur*innen überhaupt möglich werden. Erst wenn deutlich ist, wie sich die beteiligten Personen gegenseitig wahrnehmen

und inwieweit diese Wahrnehmung ihre Handlungspraxis bestimmt, kann der Rahmen sichtbar werden, aus dem heraus die Institutionen ihre Kooperationsbemühungen zu gestalten vermögen.

3. Stand der Forschung

Überblickt man die seit den 2000er Jahren sprunghaft angestiegene Bedeutung, die dem Phänomen der Kooperation in der Musikpädagogik zugemessen wird (vgl. z. B. Lehmann-Wermser et al. 2010; Kulin/Schwippert/Riekmann 2015; Kulin 2016; Oberschmidt 2015; Oberhaus 2020), so fällt auf, dass sich sowohl die konkreten Kooperationsaktivitäten als auch deren wissenschaftliche Reflexion mit deutlichem Übergewicht auf die Kooperationen allgemeinbildender Schulen (bzw. anderer formaler Bildungseinrichtungen wie Kindergärten) mit Institutionen und Akteur*innen des non-formalen Bildungsbereichs (z. B. Musikschulen, freischaffende Instrumentallehrende etc.) konzentrieren. So finden innerhalb des seit dem Schuljahr 2008/2009 laufenden Programms *Jedem Kind ein Instrument (JeKi)* Kooperationen zwischen Schulen bzw. Musiklehrenden und Musikschulen bzw. Instrumentallehrenden statt. In JeKi-Projekten wurde der Aspekt der Kooperation im Rahmen der Studie *SIGrun: Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen* auf institutioneller und persönlicher Ebene untersucht (Lehmann-Wermser et al. 2015).

Die Beziehungen, die zwischen Institutionen und Akteur*innen im non-formalen Bereich bestehen, sind stattdessen noch kaum beleuchtet worden. Dieses Defizit zeigt sich an der Institution *Öffentliche Musikschule* in besonderem Maße. Hier sind Kooperationen bislang ebenfalls nur in Bezug auf die allgemeinbildenden Schulen (s. o.) sowie auf Kitas und Kindergärten thematisiert worden. Untersuchungen, die sich dem Verhältnis zwischen Musikschulen und anderen non-formalen Bildungsträgern der Region (Musikvereine, Kirchen, freie Szene, Volkshochschulen) widmen, fehlen jedoch weitgehend. Der Eindruck einer Vernachlässigung wird aber nicht nur durch das augenscheinlich geringe wissenschaftliche Interesse geweckt, sondern ebenso auch durch die Tatsache, dass die im non-formalen Bereich angesiedelten Institutionen selbst die Frage nach ihrem gegenseitigen Verhältnis eher auszublenden scheinen. So wie man auf der Homepage des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM) bis auf ein allgemeines Bekenntnis zur Zusammenarbeit mit Laienmusikverbänden keinerlei Hinweise auf Kooperationen mit Musikvereinen findet – ganz im Gegenteil zu den Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen und Kitas – (vgl. VdM 2020), so fehlt umgekehrt in dem Grundsatzbeitrag des Referenten für Bildung und Jugendpolitik bei der Deutschen Bläserjugend, Matthias Laurisch, in dem es immerhin um die basale Frage geht, „wie Musikvereine ihre ländlichen Räume prägen und gestalten“ (Laurisch 2018), jeder Hinweis auf die Arbeit der Musikschulen. Diese Aussparung ist schon allein deshalb bemerkenswert, als, wie bereits erwähnt, von

einer hohen Verflechtung von Musikschul- und Musikvereinsarbeit ausgegangen werden kann (vgl. Berg 2010, S. 32 f.; Forrer 2015, S. 48).

Das Desiderat an Forschungsarbeiten, die die Kooperationen zwischen den für das Kulturleben ländlicher Räume so prominenten Playern *Musikschule* und *Musikverein* thematisieren, zeigt sich insbesondere am Fehlen von Studien, die mit qualitativen Forschungsansätzen die Perspektive der Akteur*innen zu beleuchten versuchen. Bereits die wenigen Ansätze, die es hierzu gibt, offenbaren die Komplexität dieser Fragestellung, scheinen die jeweils formulierten Antworten doch zwischen den jeweiligen Akteur*innengruppen mehr oder minder deutlich zu differieren. So arbeitet Natalia Ardila-Mantilla (2016) in ihrer Studie zur Musikschularbeit in Österreich heraus, dass für Musikschullehrende, die zugleich in einem Musikverein aktiv sind, eine Differenzlinie zwischen Musikschul- und Musikvereinsarbeit eher nicht zu erkennen ist. Für diese Lehrkräfte ist es eine Selbstverständlichkeit, dass ihre Schüler*innen neben dem Instrumentalunterricht an der Musikschule zugleich auch Ensemble-Erfahrungen im Musikverein sammeln; zwischen der „Lernwelt des Unterrichts“ (Ardila-Mantilla 2016, S. 314) und der „Lernwelt des Ensembles“ (ebd.) besteht ein Kontinuum. Wegen der hier wahrgenommenen „Verflechtung“ (ebd., S. 202) zwischen Musikschule und Musikverein, kann Ardila-Mantilla bei dieser Gruppe von Lehrenden keine „Polarität“ (ebd.) zwischen beiden Institutionen feststellen.

Verlagert man den Fokus jedoch auf die Perspektive der Schüler*innen, so lässt sich eine derartige Polarität sehr wohl erkennen. Zumindest für einige Schüler*innen scheinen Musikschule und Musikverein für durchaus unterschiedliche und auch gegensätzliche musikalische Erfahrungsbereiche zu stehen. Yvonne Gschwandtner (2017) zeigt in einer Interviewstudie, dass bei manchen Befragten die Musikschulausbildung mit Frustrationserfahrungen und Übertiefs einhergeht, während sie zeitgleich im Musikverein erfüllende musikalische Erfahrungen machen (vgl. ebd., S. 74 f., 84, 89). Hier bilden Musikschule und Musikverein also kein produktives Ergänzungsverhältnis, sondern stehen eher in einer Konkurrenzbeziehung.

4. Methodologische Überlegungen und Methodik

Da unser Forschungsinteresse darin besteht, sowohl explizit geäußerte Sichtweisen, Alltagstheorien und Meinungen als auch implizite Wissensbestände der befragten Musikvereinsmitglieder zu rekonstruieren, stellt die auf der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) basierende Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014) ein geeignetes empirisches Verfahren für die Planung, Durchführung und Interpretation unserer Gruppendiskussionen dar. Sie eröffnet uns „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch

zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 9). In der methodologischen Reflexion der Dokumentarischen Methode differenziert Ralf Bohnsack zwischen kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen, welche Akteur*innen teilen, die aufgrund gemeinsamen oder strukturidentischen Erlebens über einen geteilten Erfahrungshintergrund verfügen (vgl. Bohnsack 2017, S. 102–108). Das Zusammenspiel des kommunikativen Wissens, welches sich in Common-Sense-Theorien und den Akteur*innen explizit zugänglichen Normen niederschlägt, und dem konjunktiven, impliziten Wissen, welches den „Modus operandi der Handlungspraxis“ (ebd. S. 103) darstellt, aber den Akteur*innen in der Regel nicht reflexiv zugänglich ist, beschreibt Bohnsack als „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ bzw. als „konjunktiven Erfahrungsraum“ (ebd.). Sowohl das kommunikative als auch das konjunktive Wissen sind handlungsleitend, d. h. sie prägen die Orientierungen der Akteur*innen in der Praxis. Das kommunikative Wissen kann mit den Verfahrensschritten der dokumentarischen Methode als Orientierungsschema, das konjunktive Wissen als „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (ebd.) rekonstruiert werden. „Folgende vier Stufen der Rekonstruktion oder Interpretation lassen sich unterscheiden: formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, Diskursbeschreibung und Typenbildung“ (Bohnsack 2014, S. 35). In der formulierenden Interpretation werden die Inhalte sowie der thematische Verlauf der Diskussionen herausgearbeitet, im Rahmen der reflektierenden Interpretation und Diskursbeschreibung wird analysiert, wie die Inhalte von der Gruppe bearbeitet werden. Durch den Vergleich verschiedener Gruppendiskussionen werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Themenbearbeitungen herausgearbeitet. Dadurch werden die spezifischen *modi operandi* aber auch die von der jeweiligen Gruppe selbst reflektierten Normen sichtbar.

Die Datenbasis für diesen Beitrag bilden Gruppendiskussionen, die wir mit Mitgliedern von Musikvereinen im Laufe des Jahres 2020 durchgeführt haben. Tabelle 1 bietet einen Überblick über das berücksichtigte Datenmaterial.

Tab. 1: Datenbasis

Gruppenname	Datum Länge (in Std)	Beschreibung
Jüngere_St	11.01.20 1:28:48	Gruppendiskussion unter 5 Jugendleiter*innen jüngeren Alters mit wenig Erfahrung in dieser Funktion
Mittlere_St	11.01.20 1:34:48	Gruppendiskussion unter 5 Jugendleiter*innen mittleren Alters mit mittellanger Erfahrung in dieser Funktion
Ältere_St	11.01.20 1:30:07	Gruppendiskussion unter 5 Jugendleiter*innen mit langjähriger Erfahrung in dieser Funktion

Gruppenname	Datum Länge (in Std)	Beschreibung
Vorstände_St	11.01.20 01:27:42	Gruppendiskussionen unter 6 Vorstandsmitgliedern der Jugendabteilung eines Blasmusikverbandes
Vorstandsmitglieder_J	29.10.20 01:23:5	Gruppendiskussion unter 5 Vorstandsmitgliedern eines Musikvereins
jüngere Mitglieder_B	08.12.20 01:09:29	Gruppendiskussion unter 4 Musikvereinsmitgliedern

Aus dem Material haben wir Passagen ausgewählt, die thematische Relevanz und zugleich eine hohe „interaktive Dichte“ (Bohnsack 2014, S. 125) aufweisen, da an diesen „dramaturgische[n] Höhepunkte[n]“, den s.g. „Fokussierungsmetaphern“ (ebd.) insbesondere die konjunktiven, von den Teilnehmer*innen geteilten Wissensbestände deutlich werden, die auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum verweisen.

5. Interpretation und Ergebnisse

In der Ergebnisdarstellung interpretieren wir Passagen aus den zwei in Tabelle 1 grau hinterlegten Gruppendiskussionen, an denen wir unsere Befunde exemplarisch deutlich machen können. Bei den Teilnehmer*innen der zwei behandelten Passagen handelte es sich in beiden Fällen um Mitglieder von Musikvereinen, die gleichzeitig innerhalb ihres jeweiligen Regionalverbands in der Jugendleitung tätig sind und somit die Institution des Musikvereins auch nach außen hin vertreten. Ein Unterschied liegt jedoch darin, dass die Diskutant*innen der einen Gruppe ihr Amt als Jugendleiter*in erst kürzlich übernommen haben („Jüngere“), während die anderen über eine längere Erfahrung in dieser Tätigkeit verfügen („Ältere“). Anhand ausgewählter Textstellen soll im Folgenden die Perspektive der Vereinsvertreter*innen in Hinblick auf mögliche Kooperationen mit Musikschulen dargestellt werden. Vorausgreifend ist festzustellen, dass die Institution Musikschule in den kommenden Passagen durchweg als „Gegenhorizont“ (Bohnsack 2014, S. 138) thematisiert wird: Sie tritt als ein Ort hervor, von dem sich die Akteur*innen der Musikvereine mehr oder minder deutlich abgrenzen, um auf diese Weise die unverwechselbare Besonderheit der eigenen Praxis herauszustellen. Diese der Vergewisserung eigener Identität dienende Abgrenzung erfolgt in vielen Fällen auf einer impliziten Ebene. Sie wird also nicht direkt formuliert, sondern liegt als konjunktiv geteilte Orientierung den expliziten Äußerungen zugrunde.

5.1 Kooperation als Zuarbeit

Transkriptausschnitt 1: Gruppendiskussion „Ältere“, Zeilen 456–483

456 Am: [...] diese Qualifizierung? so wie du sag=sch
457 ebe hier durch die Kurse in *Hofburg, aber oft isch de Weg zu
458 weit, die Bereitschaft net da, zum hierher zu komme, ich glaube
459 Cm: L mhm ja J
460 Bf: L ja J
461 Am: au dass au hier die Musikschule an- äh in de einzelne Städte
462 oder au die allgemeine Musikschule in die Richtung vielleicht au
463 no irgendwie Angebote in der Zukunft anbiete sollte einfach
464 diese Professionalisierung sag=ich mol der Laienszene; ja, wel
465 sonscht wird=s richtig schwierig grad in dänne Regione wo halt
466 Cm: L ja J
467 Am: die Hochschule net vor Ort sin wo diese professionelle Leut nit
468 greifbar sin? oder net hinkomme? wels zu wenig Schüler sin?
469 Cm: L ja J L ja J
470 Am: wel der gewisse finanzielle Aschpekt dann einfach fehlt (.) ähm
471 ich glaub ähm da müsst wahrscheinlich in Kooperation Verbände?
472 also Blasmusikverbände Musikschule Vereine da- müsst müsste in
473 de Zukunft no mehr gehe; also des seh ich für unser Verband
474 Cm: L ja J
475 Am: *Fichtenberg-Aue genauso un ich glaub ähm mir habe ja wie gsagt
476 Cm: L mhm J
477 Am: sogar no des Glück dass die die Musikhochschule relativ dicht
478 isch un und un in die gesamte Verband ähm eigentlich strahlt
479 quasi diese diese Leute ja aber in Regione wie g=sgagt
480 Cm: L mhm J
481 Am: wo=s des nit gibt wird des (.) noch wichtiger sein
482 Cm: mhmja,
483 Am: ja

Die hier wiedergegebene Textstelle aus der Gruppe „Ältere“ schließt an eine Passage an, in der die Teilnehmer*innen die musikalische Ausbildung des Vereinsnachwuchses thematisieren. In dieser vorangehenden Passage wird auf expliziter Ebene übereinstimmend ein Wandel diagnostiziert: Während früher „in vielen Vereinen fast alles in Eigenregie gemacht“ (353f.) wurde, sehen die Teilnehmer*innen heutzutage eine verstärkte „Nähe zu professionellen Ausbildungsinstitutionen“ (351f.). Zu diesen Institutionen zählen sie nicht allein die Musikhochschulen, sondern auch die Musikschulen. Die sich hier abzeichnende

Gegenüberstellung zwischen „Eigenem“ und „Professionellem“ nimmt Kontur an in Gestalt der musikvereinsinternen „Laienausbilder“ (453) auf der einen und der professionellen Instrumentallehrenden auf der anderen Seite. Die Teilnehmer*innen stimmen darin überein, dass es zunehmend schwieriger geworden sei, musikalisch fortgeschrittene Jugendliche als Laienausbilder*innen zu gewinnen. Da, wie zu Beginn der hier wiedergegebenen Textstelle beklagt wird, musikvereinsinterne Ausbildungsformate (wie z. B. die Lehrgänge an der Bläserakademie in*Hofburg) von den Jugendlichen aufgrund der weiten Wege zu wenig genutzt würden (vgl. 457 f.), treten nun die Musikschulen als mögliche Kooperationspartner verstärkt ins Blickfeld.

Den Musikschulen wird in dieser Passage zugebilligt, über (musik-)pädagogische Kompetenzen zu verfügen und diese zugleich auch vermitteln zu können. Allerdings soll dieses Potenzial keineswegs – wie man mutmaßen könnte – in Form einer unmittelbaren Zusammenarbeit beider Institutionen genutzt werden (etwa in dem Sinne, dass die Nachwuchsmusiker*innen des Vereins ihren Unterricht bei Instrumentallehrenden der Musikschule erhalten). Vielmehr weist der Teilnehmer *Am* den Musikschulen die Aufgabe zu, „Angebote in der Zukunft an[zu]bieten“ (463), die eigens auf eine „Professionalisierung [...] der Laienszene“ (464) zugeschnitten sind. Es geht ihm also nicht um eine Nutzung bestehender Ressourcen, sondern um eine Zuarbeit: Die Musikschulen sollen die Laienausbilder*innen der Vereine professionalisieren, was im Umkehrschluss bedeutet, dass die eigentliche Ausbildung der normalen Musikvereinsmitglieder weiterhin innerhalb des Vereins erfolgt und nicht an die Musikschulen delegiert wird.

In der Hoffnung, die Kooperation mit Musikschulen so gestalten zu können, dass die Ausbildungsstrukturen der Musikvereine möglichst unverändert bestehen bleiben, dokumentiert sich eine implizite Orientierung am Erhalt von Eigenständigkeit bzw. an der Unabhängigkeit gegenüber anderen Institutionen. Gleichzeitig offenbart sich an der Insistenz („sonst wird’s richtig schwierig“, 465), mit der *Am* die Notwendigkeit einer Professionalisierung gerade in Regionen betont, die nicht mehr im Umkreis einer Musikhochschule liegen (und in denen daher Studierende als Instrumentallehrende in die Vereinsarbeit eingebunden werden können), eine implizite Sorge um die Zukunft der Musikvereine.

Die Tatsache, dass *Am* in dieser Textstelle eine Form der Zusammenarbeit unthematisiert lässt, die auf der gemeinsamen Nutzung bestehender Ressourcen basiert, bedeutet keineswegs, dass derartige Kooperationen in der Realität nicht durchaus verbreitet sind (wofür unser Datenmaterial einige Hinweise liefert). Interessant an der hier erfolgenden hypothetischen Skizzierung einer Einbindung der Musikschulen ist weniger die Äußerung selbst als vielmehr die impliziten Gehalte, auf denen sie fußt. Dass das Nicht-in-Betracht-Ziehen einer im Grunde nahe liegenden Kooperationsmöglichkeit kein Zufall ist, sondern auf eine tiefer liegende implizite Orientierung schließen lässt, die – im Sinne eines konjunktiven Wissens – auch von den übrigen Teilnehmer*innen geteilt wird, zeigt

der Fortgang der Diskussion, in dem der Unterschied zwischen professionellen Instrumentallehrenden und Vereinsausbilder*innen auch in qualitativer Hinsicht thematisiert wird.

5.2 Professionalität vs. Herzblut

Eine direkte Kooperation zwischen Musikschule und Musikverein kann, nach Ansicht des Teilnehmers Cm, für den Musikverein durchaus gewinnbringend sein, auch wenn er die Motivation dafür auf Musikschulseite als eher gering einschätzt („ma könnte jetzt natürlich sagen ja die Musikschule die tut sich doch jetzt net ihre eigene Konkurrenz da ranzüchten“, 489 ff.). Dennoch versteckt sich, wie die folgende, um das Verhältnis zwischen professionellen und vereinseigenen Ausbilder*innen kreisende Passage zeigt, in dieser Einschätzung eine tiefliegende Ambivalenz, hinter der die bereits in 5.1 anklingende Orientierung an der Bewahrung der Eigenständigkeit und Unabhängigkeit der Musikvereine aufscheint:

Transkriptausschnitt 2: Gruppendiskussion „Ältere“, Zeilen 498–513

498 Cm: [...] es gibt gewisse Sachen die da brauchts Erfahrung dazu grad
499 wenn=s jetzt um irgendwie bläserische (.) um Ansatzgrundlagen
500 geht oder so wo man halt einfach n gewisses Knowhow haben muss?
501 ja (.) des des isch wichtig aber ansonschden sind die anderen
502 Aschpekte; die (.) die ma halt überhaupt net vernachlässigen
503 darf dass der Vorteil eines Vereinsausbilders isch (.) ja der
504 legt sein Herzblut rein sag ich jetzt mal der het net der schafft
505 des eine Beziehung zu dem Schüler aufzubauen und des Ziel dass
506 ja irgendwann dieses Kind oder dieser Jugendliche im Verein
507 spielen soll isch äh- kann-kann dieser eigene Ausbilder
508 natürlich in gewissem Ma-Maße ähm liefern er kann ne Beziehung
509 besser herstellen. ja?
510 Am: er het ja au natürlich en anderes Interesse dran wie jetzt en
511 Cm: L ja J
512 ?m: L ja ebe J
513 Am: Professionelle [...]

Auf der einen Seite wird in dieser Textstelle die Expertise von professionellen Ausbilder*innen (etwa Musikschullehrenden) als durchaus relevant für die Instrumentalausbildung der Musikvereinsmusiker*innen erachtet. Bei den „bläserische[n] [...] Ansatzgrundlagen“ (499) handelt es sich um Lernfelder, die für beinahe jede Instrumentengruppe im Musikverein wichtig sind. Die „andere[n] Aschpekte“ (501 f.), die „ein[...] Vereinsausbilder[...]“ (503)

offensichtlich besser beherrscht, führt *Cm* nun aber deutlich gehaltvoller aus: „der legt sein Herzblut rein, [...] der schafft des, eine Beziehung zu dem Schüler aufzubauen“ (503 ff.), „d[as] Ziel, dass [...] dieses Kind oder dieser Jugendliche im Verein spielen soll [...] kann dieser eigene Ausbilder natürlich in gewissem [Maße] liefern“ (505 ff.). Die Metapher des „Herzblut[s]“ (504) wirkt hier besonders stark: Sie verweist auf die persönliche Involviertheit und Leidenschaft „des Vereinsausbilders“ (503). An keiner Stelle wird in Erwägung gezogen, dass ein*e professionelle*r Instrumentallehrende*r dieses „Herzblut“ ja ebenfalls einbringen könnte. *Herzblut in den Unterricht legen* ist also ein Element des Unterrichts, das dem Kompetenzbereich der Vereinsausbilder*innen zugeordnet wird. Die Art und Weise, in der *Cm* den Begriff der „Beziehung“ (505) betont, verweist auf die besondere Bedeutung, die dieser Aspekt für ihn hat. Inwiefern professionelle Instrumentallehrende nicht möglicherweise ebenfalls eine Beziehung aufbauen könnten, wird auch hier nicht berücksichtigt. Ein weiterer Unterschied besteht in der Zielsetzung der Ausbildung: Als Aufgabe des Instrumentalunterrichts wird hier das Ziel genannt, dass die Kinder bzw. Jugendlichen zu gegebener Zeit im Verein mitspielen können. Aus *Cm*'s Perspektive scheinen professionelle Instrumentallehrende diese Zielorientierung nicht unbedingt zu teilen. Ebenso wird an keiner Stelle in Betracht gezogen, dass auch die professionellen Musiker*innen derartige für die Beziehungsarbeit notwendige Fähigkeiten möglicherweise besitzen könnten. Hier wird deutlich, dass *Cm* – obschon selbst professioneller Instrumentallehrer – aus dem Erfahrungsraum des Musikvereins heraus argumentiert. Aus dieser Perspektive heraus erscheinen ihm die Vertreter*innen der Musikschulen als prinzipiell Außenstehende, die sich hinsichtlich ihrer Arbeitsweise und ihrer Wertestruktur von den Akteur*innen des Vereins deutlich unterscheiden.

Am validiert schließlich die vorhergehenden Aussagen von *Cm*, in dem er eine Begründung liefert: Der „Vereinsausbilder“ (503) hat ein anderes Interesse daran, dass die Zielorientierung (*Nachwuchsmusiker*in spielt im Musikverein*) erfüllt wird, was von *Cm* (511) und einem weiteren Teilnehmer (512) bestätigt wird. Aus der Perspektive der Musikvereinsakteur*innen gibt es also eine Passung zwischen dem Unterrichtsziel von Vereinsausbilder*innen und der Zielorientierung des Musikvereins, die den Musikschullehrkräften in dieser Form abgesprochen wird. Durch die adverbiale Bestimmung „natürlich“ (508, 510) wird zudem insinuiert, dass die Attribute, die den vereinsinternen Ausbilder*innen zugesprochen werden, in der Sache selbst begründet liegen und alternative Sichtweisen daher quasi selbstverständlich ausscheiden. Warum dies „natürlich“ ist, wird nicht erklärt; die Verwendung dieses Wortes scheint daher von der Annahme getragen zu sein, dass die Mitdiskutant*innen seine Bedeutung auch ohne Erklärung verstehen. Dies kann als Hinweis auf einen Konsens infolge gemeinsam geteilter Orientierungen verstanden werden.

Auf impliziter Ebene bleibt festzuhalten, dass – wie schon in 5.1 zu sehen war – auch in diesem Textausschnitt eine Orientierung an der Bewahrung der

Eigenständigkeit der Musikvereine liegt. Als weiterer Orientierungsgehalt zeigt sich die Ausarbeitung des Musikvereins als besonderer Lernort und die Abgrenzung zur Welt der Musikschule. Auf dieser Basis behalten Musikschullehrkräfte im Musikverein immer den Status von *Fremden*, die weder in emotionaler Hinsicht noch in Hinblick auf die Zielsetzungen des Vereins über jene Identifikation verfügen, die von Ausbilder*innen erwartet werden müsste. Durch die Tatsache, dass die Professionalität der Musikschullehrkräfte nicht nur zugestanden, sondern zugleich als wichtiges Qualitätsmerkmal akzeptiert wird, entsteht eine Ambivalenz, die an dieser Stelle nicht aufgelöst wird.

5.3 Zieldimensionen von Musikschul- bzw. Musikvereinsarbeit

Die hier herausgearbeitete Ambivalenz lässt sich auch in der Diskussion der jüngeren Jugendleiter*innen („Jüngere“) beobachten, wird dort aber – im Gegensatz zu den „Älteren“ – argumentativ zu entschärfen versucht. Im Zuge dieser Diskussion gingen die Teilnehmer*innen relativ ausführlich auf die in ihren Augen unterschiedlichen Ziele von Musikvereins- und Musikschularbeit ein. Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehen die Äußerungen eines Blechbläusers (*Dm*), der sich nach abgeschlossenem Musikstudium nun in einem Zweitstudium befindet. Sein Redebeitrag schließt an vorangegangene Äußerungen der Mitdiskutant*innen an, in denen die Musikschulen als ein durch viele Distinktionsmerkmale geprägter Gegenhorizont zu den Musikvereinen exponiert wurden.

Transkriptausschnitt 3: Gruppendiskussion „Jüngere“, Zeilen 204–213

204 Dm: Also bei uns is=es so ähnlich wie (.) wie in deiner Region
205 die (.) Musikschuln (.) da gehts glaub=ich (.) oder is=es
206 mein Eindruck eher drum dass die werd'n mehr=oder=weniger
207 als Solo- ähm (.) Künschtler=s also=jetzt mal überspitzt
208 gesagt (.) ähm hin (.) äh=gearbeitet=dass man viel au=in
209 Richtung Studium kann die geh'n dann die ganze n-äh Jugend
210 Musiziert und=so=weida (.) äh un-und und=n Musikverein (.)
211 brausch=ja einfach quasi Leut die ähm das ganze Se-
212 Jahreskonzept mittragn ja oder wo dann auch mal komm'n zum
213 Aufbauen Abbauen (.)

Dm vertieft den zuvor etablierten Gegenhorizont, indem er zunächst die These vertritt, an Musikschulen gehe es „mehr oder weniger“ (206) um die Ausbildung von „Solo-Künschtler[n]“ (207) und – damit verbunden – um eine Orientierung sowohl an Wettbewerben („[das] ganze [...] Jugend Musiziert“, 209f.) als auch

an den Anforderungen eines späteren Musikstudiums. Musikschulen erscheinen in *Dm*'s Darstellung als eher exklusive und vor allem strikt leistungsbezogene Orte, die sich an Anforderungen orientieren, die nicht durch regionale Akteure definiert, sondern von außen gesetzt werden. Sie stehen für einen überregional geprägten Qualitätsbegriff, dem nun antithetisch die Welt des Musikvereins gegenübergestellt wird. In dieser Welt sei man, so *Dm*, auch auf Leute angewiesen, „die [...] das ganze [...] Jahreskonzept mittragn ja oder wo dann auch mal komm zum Aufbauen Abbauen“ (211–213).

Die von *Dm* exponierte Gegenhorizont-Struktur enthält drei Aspekte:

- Musikschulen orientieren sich im Gegensatz zu Musikvereinen an einem professionellen und damit überregional gültigen Leistungsniveau.
- Musikschulen denken ausschließlich in musikalischen Kategorien, während es in Musikvereinen auch um soziale Qualitäten geht (man muss bereit sein, beim „Aufbauen Abbauen“ mit Hand anzulegen).
- Musikschulen orientieren sich an der individuellen Förderung von Einzelpersonlichkeiten („Solo-Künstler“). In Musikvereinen dominiert hingegen der Gemeinschaftsaspekt.

Dm versucht diese Aspekte im Folgenden durch eine Belegerzählung zu exemplifizieren. Dabei kommt es nun zu einer durchaus bemerkenswerten Umakzentuierung der zuvor exponierten Horizontstruktur:

Transkriptausschnitt 4: Gruppendiskussion „Jüngere“, Zeilen 216–226

216 Dm: [...] da ham=wa nämlich au=schon Kontakte ghabt, wo dann
 217 ers=jemand bei de=Musikschule war und zu uns=kommen isch
 218 un (.) da dn musstn=wa denn ja=au erschtmal integrieren
 219 ja, also nit das er nit wollte aber=s war halt ganz anders
 220 a-rein scho=au vom Spielerischn, dass der (.) klar ganz
 221 anders gspielt hat oder der konnt sich dann erst nit so
 222 einfügen äh in in den Satz ja weil-er quasi (.) nie
 223 Ensemblespiel gmacht hat, ähm (.) un=dann musstn=wa das=ja
 224 au erst integriern oder de-teilweis merk-merkt mans heut
 225 noch ja, seit=jetzt fünf Jahre=oder acht Jahre (.) ähm dass
 226 des halt einfach ne ne andre Richtung isch (.) [...]

Während zuvor die Überzeugung dominierte, dass Musikvereine in Hinblick auf die musikalische Leistungsfähigkeit geringere Ansprüche stellen, so wird hier plötzlich ein anderes Bild gezeichnet. Denn gerade in Hinblick auf die Qualität des Zusammenspiels weisen Spieler*innen, die von der Musikschule kommen, in den Augen von *Dm* nämlich Defizite auf. Dass diese Umakzentuierung nicht

als Widerspruch zum Vorgegangenen erscheint, wird wesentlich durch die Begriffe des „[S]ich-[E]infügens“ (221 f.) und des „[I]ntegrieren[s]“ (218) gewährleistet, mit denen sich nämlich sowohl eine *soziale* Qualität (z. B. das Helfen beim „Aufbauen Abbauen“, 213) als auch ein *innermusikalisches* Vermögen (die Fähigkeit zum Zusammenspiel) bezeichnen lässt. Die mit diesen Begriffen geleistete Verklammerung lässt die zuvor etablierte Gegenhorizont-Struktur in einem durchaus kritischen Licht erscheinen (ohne dass diese Kritik allerdings explizit formuliert würde): Die den Musikschulen zugeschriebene Orientierung an einem professionellen Leistungsniveau wird keineswegs einseitig als qualitative Höherwertigkeit verstanden, die von den Musikvereinen nur dadurch kompensiert werden kann, dass sie auf ihren sozialen, gemeinschaftsstiftenden Auftrag hinweisen. Vielmehr lässt sie sich auch als ein gewissermaßen *überzuchtetes* Trainieren individueller technischer Fertigkeiten verstehen, bei dem eine entscheidende musikalische Dimension, die für das Musizieren im Musikverein benötigt wird, zu kurz kommt. Durchaus selbstbewusst scheint hier also eine gefühlte Überlegenheit der Musikvereine gerade auch in Hinblick auf innermusikalische Aspekte angedeutet zu werden.

Es ist nun allerdings aufschlussreich, dass diese Überlegenheit, obschon sie ja eine grundsätzliche Kritik an der musikschulischen Ausbildungsarbeit implizieren könnte, *Dm* nicht zu einer Um- bzw. Neubewertung des Verhältnisses Musikverein-Musikschule führt (die etwa in die Aussage hätte kulminieren können, dass die Ausbildung im Musikverein wesentlich musik-affiner und daher auch rein inhaltlich höherwertiger sei als das den Musikschulen zugeschriebene Trainieren individueller technischer Fähigkeiten). Vielmehr lässt *Dm* seine These, nach der die Musikschulen eher *professionell* orientiert seien, bestehen und schwenkt sofort wieder in seinen früheren Argumentationsgang ein, nach dem Musikvereine neben der rein musikalischen Arbeit vor allem eine integrierende Funktion haben, die weit mehr als bloß musikalische Aspekte umfasst.

Transkriptausschnitt 5: Gruppendiskussion „Jüngere“, Zeilen 227–237

227 Dm: wie jez=in nem Verein wo du (.) halt sagsch=klar natürlich
 228 isch da Musik äh (.) eine der högschten Punkte, f-für des
 229 macht mans ja, das=ja der Auftrag dann (.) äh aber das
 230 sind natürlich auch noch andre Sachen dabei wo dann im
 231 Hintergrund laufen oder ähm die ganze Organisation, und so
 232 Cm: L mhm J
 233 Dm: weiter ja wo des dann au (.) in manchen Vereinen halt
 234 gibts=au Leut wo isch-(.) kenn die sagn=des i bin jetzt net
 235 der super Musiker aber der macht seit zwanzig Jahrn die
 236 Kasse (.) top. ja=un so Leute brausch=au.
 237 Cm: L mhm J

Dieses Zurückschwenken in eine Horizont-Struktur, die durch die vorangegangene Belegerzählung ja eigentlich neu akzentuiert wurde, verweist auf einen Standort, von dem aus das den Musikschulen zugeschriebene Selbstverständnis primär als etwas Fremdes, der eigenen Orientierung Entgegengesetztes wahrgenommen wird.

Auch an diesem Beispiel lässt sich ablesen, in welchem hohem Maße die Interviewpartner*innen implizit und explizit davon ausgehen, dass Musikvereine eine ganz besondere und nicht auf andere Institutionen zu übertragende Rolle im musikalisch-kulturellen Leben ihrer jeweiligen Gemeinden spielen und argumentativ bestrebt sind, diese Besonderheit herauszustellen. Dem Bewusstsein dieser Besonderheit steht jedoch die Tatsache gegenüber, dass die Musikschulen, zumindest in den Augen von *Dm*, auf ein professionelleres Leistungsniveau abzielen. Die sich daraus ergebende Ambivalenz sucht er zu entschärfen, indem er an den Musikvereinen den Aspekt des Gemeinschaftlichen akzentuiert, der sich nicht allein auf soziale Aktivitäten neben den Proben und Auftritten bezieht, sondern auch ein spezifisches Musizierverständnis einschließt, das den Musikschulen in dieser Form abgesprochen wird. Es geht ihm auf der expliziten Ebene dabei jedoch nicht darum, in ein offenes Konkurrenzverhältnis zu den Musikschulen zu treten (in dem Sinne, dass die Musikvereine durch ihre Betonung des gemeinsamen Musizierens das von den Musikschulen erklärtermaßen favorisierte Ziel *musikalischer Bildung* doch eigentlich wesentlich besser als diese erfüllen). In diesem Falle würde ein gemeinsames, beide Institutionen verbindendes, Anliegen formuliert, in dessen Angesicht dann so etwas wie ein interinstitutioneller Wettbewerb oder ein Sich-Wechselseitig-Ergänzen möglich wäre. Genau das geschieht aber nicht. Zumindest auf der expliziten Ebene gibt es für *Dm* weder Konkurrenz noch ein synergetisches Miteinander zwischen Musikschulen und Musikvereinen, weil jede Institution „halt einfach ne ne andre Richtung“ (226) vertritt.

Hinter dieser eher argumentativen Sichtweise scheint zunächst das Anliegen durch, den Musikverein durch die Darstellung seiner besonderen Qualitäten gewürdigt zu wissen. Daran zeigt sich zudem ein Muster, welches im Rahmen dokumentarischer Interpretation häufig zutage tritt. Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang von einem „Spannungsverhältnis und [einer] notorischen Diskrepanz von konjunktiver und kommunikativer resp. performativer und propositionaler Logik“ (Bohnsack 2014, S. 54). Auf impliziter Ebene scheint *Dm* die Orientierung zu teilen, dass Musikschulen auf einem wie auch immer ausgeprägten höheren musikalischen Niveau arbeiten als Musikvereine. Dies geht daraus hervor, dass er an diesem Orientierungsgelände festhält, wenngleich er ihn durch die vorangegangene argumentativ geprägte Passage (216–226) zu relativieren scheint. Eine Parallele auf inhaltlicher Ebene, die diesen Orientierungsrahmen bestätigt, findet sich zudem im

Bestreben der Musikvereine nach Professionalisierung, die sich an den Logiken und Maßstäben der Musik(hoch)schulen zu orientieren scheint und in deren Kontext eben keine eigenen Standards für Qualität ausgearbeitet werden (vgl. z. B. 5.1 und 5.2). Diese auf impliziter Ebene angesiedelte Orientierung an einem qualitativen Gefälle zwischen der Arbeit von Musikschulen und Musikvereinen steht aber im Widerspruch zum normativ geprägten Bestreben, die Arbeit der Musikvereine als besonders, (gesellschaftlich) wichtig und einzigartig darzustellen, die sich in unserem Material durchgängig zeigt. Wie auch im vorliegenden Beispiel, werden entsprechende Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Norm von den Akteur*innen häufig durch argumentative Ausführungen bearbeitet.

Dass es sich um ein solches Spannungsverhältnis zwischen implizitem Wissen und Common-Sense handelt, zeigt sich auch an anderen Passagen unseres Materials. Die explizit vertretene Haltung, dass Musikschule und Musikverein grundsätzlich andere Ziele verfolgen und dadurch nicht in einem Konkurrenzverhältnis stünden, findet in den Schilderungen der Alltagspraxis der Zusammenarbeit von Musikvereinen und Musikschulen häufig keine Entsprechung. Hier kommt es stattdessen immer wieder zu Erzählungen resp. Beschreibungen, in denen Auseinandersetzungen um personelle, ideelle und sächliche Ressourcen thematisiert werden. Ein Beleg dafür ist eine weitere Passage aus der Gruppendiskussion der jüngeren Vereinsfunktionär*innen, in der entsprechende Spannungsverhältnisse und Problematiken in der Beziehung zwischen Musikverein und Musikschule expliziert werden. Die Teilnehmerin Af erzählt hier folgende Episode:

Transkriptausschnitt 6: Gruppendiskussion „Jüngere“, Zeilen 116–129

116 Af: und dann hab=isch auc in *Turmfingen (.)wo die: sin zuerst
117 ausgebildet an den Musikschule, die kriegen abe unse
118 Instrumente und da war ne Zeit wo wir hatten so kein
119 Instrumente mehr kein Kinde, an dann musste wir auc mit
120 die Musikschule eine rischtige Kooperation haben, dass die
121 Kinde zu uns geschickt werden. weil das Problem is dass
122 manschmal die Unterschied zwischen Musikverein und
123 Musikschule ist=in komplett andere Welt, und die
124 Cm: L mhm J
125 Af: Musikschule ist genannt is besser. aber das Problem war
126 die hatten alle unse Instrumente und die warn alle unse
127 Dorfkinder und dann hatten die auc keine Ahnung
128 mitbekommen, dass die Musikverein überhaupt eine Ensemble
129 hat für diese Jugend und (.) ja.

Af berichtet hier, dass die Kinder ihres Musikvereins an der Musikschule ihren Unterricht erhielten, wobei der Verein der Musikschule mit Leihinstrumenten unter die Arme griff. Anstatt aber im Verein mitzuwirken, blieben diese Kinder an der Musikschule, was zum einen durch die Tatsache begründet wird, dass die Musikschule über einen besseren Ruf verfügt, zum anderen aber auf schlichter Unwissenheit beruht („die [hatten] auc[h] keine Ahnung [...], dass d[er] Musikverein überhaupt ei[n] Ensemble [...] für diese Jugend hat“, (127 ff.)). So wurde eine Kooperation notwendig, durch die dieser Missstand behoben werden sollte.

Auf den ersten Blick scheint diese Passage der zuvor analysierten zumindest auf der expliziten Ebene zu widersprechen, wird hier doch von einer sehr handfesten Konkurrenzsituation berichtet und zudem auf einen Niveauunterschied zwischen Musikschule und Musikverein in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit verwiesen. Doch bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass *Af* und *Dm* trotz dieser offenkundigen Widersprüchlichkeit über eine gemeinsam geteilte implizite Orientierung verfügen. Dies sei kurz erläutert:

Zunächst ist festzuhalten, dass auch *Af* die Musikschule als eine „andere Welt“ (123) bezeichnet. Allerdings wird diese Aussage hier sofort mit der qualitativ-wertenden Einschätzung in Verbindung gebracht, nach der diese andere Welt von Außenstehenden (der Dorfgemeinschaft? den lokalen Entscheidungsträger*innen? den Eltern?) als hochwertiger wahrgenommen wird („Musikschule ist genannt is besser“, (125)). Auch diese Einschätzung lässt sich durchaus noch mit der Position von *Dm* in Verbindung bringen, der ja – wie gesehen – den Musikschulen ebenfalls die Orientierung an einem professionellen Leistungsniveau zugeschrieben und damit einen Gegenhorizont zu den Musikvereinen bezeichnet hatte. Im Gegensatz zu *Dm* kehrt *Af* diesen Niveauunterschied jedoch nicht durch einen Vorzeichenwechsel – im Gegensatz zur Musikschule lernt man im Musikverein, sich musikalisch und sozial einzufügen – argumentativ um. Bei ihr dominiert hingegen der Eindruck, dass durch den Vergleich mit der Musikschule die Musikvereine in der Öffentlichkeit eher negativ konnotiert werden, wodurch es dann zu Nachwuchsproblemen kommt („und da war ne Zeit wo wir hatten so kein Instrumente mehr kein Kinde“ (118 f.)). Sie beschreibt also Konsequenzen, die aus dem auch durch die allgemeine Wahrnehmung gespiegelten Defizit der Musikvereinsarbeit resultieren. Angesichts der Tatsache, dass die Musikvereine auf dieselbe Ressource (Nachwuchs) angewiesen sind wie die Musikschulen, erwächst nun eine Konkurrenzsituation, der nur durch eine offizielle Kooperation abgeholfen werden kann. Diese Kooperation erscheint folgerichtig weniger als Lösung des Problems, sondern eher als dessen Ausdruck (die Musikvereine „musste[n]“ (119) mit der Musikschule eine „rischtige Kooperation“ (120) eingehen). Gäbe es in der Öffentlichkeit nicht den Eindruck, dass die Musikschulen „besser“ seien und wären die Eltern besser informiert, so würde dieses Problem nicht existieren. Die Konkurrenz wird damit als etwas

dargestellt, das den Musikvereinen eher von außen aufgezwungen wird. Zugleich bietet die Kooperation eine Lösung auf anderer Ebene: Die Schüler*innen können an der als höherwertig eingestuften Instrumentalausbildung partizipieren, gehen dem Verein aber zugleich nicht verloren. So ist der Fortbestand des Musikvereins gesichert und die besonderen, durch die Musikschularbeit aus Sicht *Af*'s offenbar nicht zu ersetzenden Angebote bleiben bestehen.

Bei aller Verschiedenheit auf der expliziten Argumentationsebene gehen sowohl *Dm* als auch *Af* implizit von einem qualitativen Niveauunterschied zwischen Musikschule und Musikverein und zugleich von der Einzigartigkeit und Besonderheit des Musikvereins aus und orientieren sich an der Bewahrung der Institution. Sie fordern von Außenstehenden die Wertschätzung dieser Andersartigkeit und – im Falle von *Af* – die Wahrnehmung der Angebote und Rolle des Vereins (durch die Eltern). Zugleich aber tragen sie, wie in 5.2 zu sehen war, durch ihre eigene Praxis nicht unerheblich dazu bei, diese Außenstehenden im Status des *Fremden* zu belassen. Selbst wenn sie dem Verein, wie etwa die Musikschullehrkräfte, durch Zuarbeit verbunden sind, gehören sie nicht wirklich dazu.

6. Fazit und Ausblick

Kooperationen zwischen Musikvereinen und Musikschulen werden in den hier analysierten Textstellen auf dreifache Weise thematisiert:

- Sie erscheinen als *Zuarbeit*, durch die eine Professionalisierung der Musikvereinsausbildung gewährleistet werden soll, wobei im gleichen Zuge auf einer prinzipiellen Ausbildungshoheit der Vereine bestanden wird.
- Sie werden, so lange diese Hoheit gewährleistet ist, als eine willkommene *Bereicherung* für die Musikvereine apostrophiert.
- Sie bilden einen *Schutz* vor unfairen Zugriffen auf gemeinsame Ressourcen (wobei die Musikschulen hier als *Täter*, die Musikvereine hingegen als *Opfer* fungieren).

Kooperationen sollen damit vor allem einer Sicherung der Eigenständigkeit und Exklusivität dienen. In den Einlassungen der Musikvereins-Akteur*innen wird kein übergeordnetes und gemeinsames Ziel (wie z. B. *musikalisch-kulturelle Bildung*) artikuliert, um dessentwillen es wünschenswert wäre, wenn Musikschulen und Musikvereine ihre jeweiligen Kräfte bündeln. Fokussiert wird vielmehr immer wieder und in unterschiedlichsten Zusammenhängen eine prinzipielle Nicht-Vergleichbarkeit zwischen beiden Institutionen. Die sich hieraus ergebende deutliche Markierung von *Innen* und *Außen* hat zur Folge, dass die Kooperationspartner*innen (z. B. Musikschullehrkräfte), die zur

Professionalisierung der Musikvereinsarbeit beitragen sollen, immer auch als *Fremde* konzeptualisiert werden.

Auf der Ebene des impliziten, handlungsleitenden Wissens lässt sich eine Orientierung an einem musikalischen Niveauunterschied zwischen der Arbeit von Musikvereinen und Musikschulen rekonstruieren, welches in einem Spannungsverhältnis zum Bestreben steht, die große (musikalische und soziale) Bedeutung sowie die Einzigartigkeit der Musikvereine im musisch-kulturellen Leben zu betonen. Mit diesen Elementen des Common-Sense kongruent scheinen allerdings die Orientierungen am Erhalt der Institution des Musikvereins sowie am Bewahren von Eigenständigkeit bzw. an der Unabhängigkeit gegenüber anderen Institutionen.

An diese Befunde lassen sich vielfältige Fragen aber auch Zukunftsaufgaben für die Weiterentwicklung der Praxis von Musikvereinen anschließen, von denen an dieser Stelle lediglich zwei angedeutet werden sollen.

Eine mögliche Perspektive, die sich aus unserer Forschung ergibt, könnte sein, dass sich die Akteur*innen, anknüpfend an unsere Befunde, verstärkt mit den Qualitätskriterien ihrer Praxis auseinandersetzen und diese ins Verhältnis zu den Standards von Musikschulen setzen, ohne sich diesen unterzuordnen. Ein entsprechender Prozess könnte, das Selbstverständnis der Vereinsarbeit perspektivisch stärkend, zu einer langfristigen Sicherung des Platzes der Musikvereine beitragen. Zugleich könnte ein derartiger Reflexionsprozess auch die Basis für synergetisch geprägte Kooperationsbeziehungen *auf Augenhöhe* bilden.

In unserem Projekt wird weitergehend zu untersuchen sein, ob das Bedürfnis nach einer Anerkennung der eigenen Besonderheit noch mehr und vielleicht auch anderes zum Ausdruck bringt als lediglich eine starke Identifikation mit dem eigenen Verein. Zu diskutieren wäre etwa, ob die sich an verschiedenen Stellen des Datenmaterials andeutende Polarität zwischen einer den Musikschulen zugesprochenen Orientierung an überregionalen Standards (z. B. dem Leistungsniveau von Musikhochschulen oder den Anforderungen des Wettbewerbs „Jugend Musiziert“) und der auf langjährig gewachsenen zwischenmenschlichen Beziehungen beruhenden Arbeit der Musikvereine nicht von einem impliziten Misstrauen gegenüber einem als überregional verstandenen Begriff kultureller Bildung getragen ist. Könnte es sein, dass hier eine Eigenwüchsigkeit ländlichen Kulturlebens entweder – das wäre zu prüfen! – wirklich zum Ausdruck gebracht oder vielleicht auch nur behauptet wird, die sich nicht so ohne weiteres unter einen mit universellem Anspruch auftretenden und möglicherweise *urban* geprägten Begriff kultureller Bildung subsummieren lässt? Angesichts der Vielschichtigkeit unseres Datenmaterials ist bereits jetzt abzusehen, dass sich diese Frage nicht in einer einfachen polaren Gegenüberstellung beantworten lassen wird, sondern die Berücksichtigung vielfältiger, möglicherweise auch in Spannung zueinander stehenden Aspekte verlangt. Wir dürfen gespannt sein.

Literatur

- Ardila-Mantilla, Natalia (2016): Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich. Wien: LIT Verlag.
- Berg, Hans-Walter (2010): Instrumental- und Chorvereine in NRW. Gegenwart und Zukunftsperspektiven. Trossingen: Volksmusikerbund NRW e. V.
- BMJ (Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen) (2017a): Ehrenamt in Musikvereinen und Chören: 12 Impulse zur erfolgreichen Vereinsarbeit. www.bundesakademie-trossingen.de/fileadmin/user_upload/170711_Impulse-VerbandspilotInnen-OK.pdf (Abfrage: 31.01.2021).
- BMJ (Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen/Deutsche Bläserjugend) (2017b): Die D-Reihe und die Einstiegsstufe in der Deutschen Bläserjugend. Bundesweite Rahmenrichtlinie und inklusive Umsetzung, Trossingen: BMBF.
- Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arndt-Michael (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 241–270.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen und Toronto: UTB GmbH.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen und Toronto: UTB GmbH.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arndt-Michael (Hrsg.) (2013): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsche Bläserjugend (2016): Vielfalt? Bläser? Klasse!. www.deutsche-blaeserjugend.de/index.php/vielfalt-blaeser-klasse (Abfrage: 31.01.2021).
- Ernst, Anselm (2006): Die zukunftsfähige Musikschule. Eine Einführung in die Musikpädagogik für Musikschullehrkräfte. Aarau: Musik Verlag Nepomuk.
- Forrer, Christina (2015): Jugendförderung in Blasmusikvereinen des Kantons St.Gallen (Masterarbeit, Pädagogische Hochschule St.Gallen). www.sgbv.ch/fileadmin/documents/Downloads/2015_masterarbeit_forrerchristina.pdf (Abfrage: 31.01.2021).
- Föhl, Patrick (2011): Kooperationen und Fusionen von öffentlichen Theatern. Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen und Gestaltungsempfehlungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gschwandtner, Yvonne (2017): Die musikalische und soziale Entwicklung von Jugendlichen im Musikverein. Eine qualitative Studie (Masterarbeit, Anton Bruckner Privatuniversität OÖ). www.blasmusik.at/media/1874/masterarbeit-gschwandtner-yvonne.pdf (Abfrage: 31.01.2021).
- Kulin, Sabrina (2016): Kooperation, Beziehungsstrukturen und Sozialkapital von Lehrkräften. eine Analyse zum Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (Doctoral dissertation, Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky). ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/6669/1/Dissertation.pdf (Abfrage: 31.01.2021).
- Kulin, Sabrina/Schwippert, Knut/Rieckmann, Torben (2015): Teilprojekt ‚Kooperation‘. Rahmen und Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften aus Grund- und Musikschule. In: Kranefeld, Ulrike (Hrsg.): Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument. Berlin: BMBF, S. 200–220.
- Laurisch, Matthias (2017a): Musikalisches Engagement stärkt junge Menschen. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Handbuch Das starke Subjekt. München: kopaed, S. 349–354.
- Laurisch, Matthias (2017b): Musikvereine gestalten Möglichkeitsräume für Kinder und Jugendliche. In: Hübner, Kerstin/Schönfeld, Franziska/Kelb, Viola/Ullrich, Sabine (Hrsg.): Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse. München: kopaed, S. 227–234.
- Laurisch, Matthias (2018): Das Klingeln abseits urbaner Zentren. Wie Musikvereine ihre ländlichen Räume prägen und gestalten. www.kubi-online.de/artikel/klingen-abseits-urbaner-zentren-musikvereine-ihre-laendlichen-raeume-praegen-gestalten (Abfrage: 31.01.2021).
- Lehmann-Wermser, Andreas/Naacke, Susanne/Nonte, Sonja/Ritter-Kuhn, Brigitta (2010): Musik-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa.

- Lehmann-Wermser et al. (2015). SIGrun-Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen. Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument. Bildungsforschung: Bd, 41.
- Oberhaus, Lars (2020): Musik in der Kita – inklusiv und kooperativ. Evaluation von Tandemarbeit im Bereich frühkindlicher musikalischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Oberschmidt, Jürgen (2015): Facetten der Kooperation zwischen allgemein bildenden Schulen und Musikschulen. www.kubi-online.de/artikel/facetten-kooperation-zwischen-allgemein-bildenden-schulen-musikschulen (Abfrage: 31.01.2021).
- Oebelsberger, Monika (2011): The phenomenon „Blasmusik“ (music for wind instruments) in Austria – its significance for music education in the international context. In: Liimets, Airi/Mäesalu, Marit (Hrsg.): Music Inside and Outside the School. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 283–287.
- Pleiss, Cordula (2003): Wissensdivergenz in der kooperativen Arbeit (Doctoral dissertation, Zentrale Hochschulbibliothek Flensburg). www.yumpu.com/de/document/read/6859501/wissensdivergenz-in-der-kooperativen-arbeit-zentrale-. (Abfrage: 31.01.2021).
- Röbke, Peter (2004): Musikschule – wozu? Warum eine Musikschule dem Land, der Gemeinde, dem Bürgermeister, dem Lehrer, dem Schüler, den Eltern, dem Leiter lieb und teuer sein sollte. Atzenbrugg: Volkskultur Niederösterreich.
- Schmitz, Siegfried (2012): „Musikalische Bildung in der Laienmusik“. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 572–574.
- Star, Susan Leigh (2017): Dies ist kein Grenzobjekt. Reflexion über den Ursprung eines Konzepts (2010). In: Gießmann, Sebastian/Taha, Nadine (Hrsg.): Grenzobjekte und Medienforschung. Bielefeld: transcript, S. 213–228.
- Transkriptwunder (o. J.): Format ‚Talk in Qualitative Social Research (TiQ)‘. www.transkriptwunder.com/formate/talk-in-qualitative-social-research-tiq (Abfrage: 31.01.2021).
- VdM (2020): Kooperationen. www.musikschulen.de/kooperationen/index.html (Abfrage: 31.01.2021).

OFFENE KUNST-Praxis in ländlichen Räumen erforschen – Eine kunstpädagogische Dimension kultureller Bildung in den Landkreisen Leipzig und Nordsachsen

Lisa-Marie Pfefferkorn, Mandy Putz, Ines Seumel

Die Tendenz zur Öffnung der Häuser gilt in den letzten Jahren als diskursbestimmende Thematik in der Kunst- und Kulturszene und beschäftigt zunehmend diverse Kulturinstitutionen und Bildungseinrichtungen des kulturellen Bildungsbereichs. Dementsprechend werden geschlossene Organisationsformen überdacht und modifiziert. Öffnungstendenzen bestimmen die Gestaltung kulturell-ästhetischer Bildungsangebote, bei denen die Felder der Teilhabe und Inklusion bewusst mitgedacht werden. Eine Öffnung geschieht, indem neue Handlungsweisen und Felder wie die Erweiterung in öffentlich-ländliche Räume etabliert und geöffnete Formate entwickelt werden. Die Herangehensweise, Ausstellungs- und Veranstaltungsformen zu dezentralisieren, erhöht die Zugänglichkeit und Teilhabechance für Bewohner*innen ländlicher Regionen. Variable räumliche (Um-)Nutzungen und neue Handlungsorte wie mobile Stationen, die in Form von wandernden Bühnen oder mobilen Ausstellungsplattformen den Innen- und Außenraum erfahrbar machen, eröffnen die Möglichkeit einer Mitgestaltung des kulturellen Lebens. Seien es Performance-Aktionen¹ wie jüngst im Norden des Landkreises Leipzig, Impulse von Künstler*innen, offene Werkstattangebote für Kinder und Jugendliche oder öffentlich zugängliche Gesprächsrunden für Kulturschaffende und Bürger*innen – Ziel ist es stets, die Bewohner*innen ländlicher Regionen zum Partizipieren, zum mentalen wie physischen Interagieren einzuladen.

Eines haben diese offenen Formate der kulturellen Bildung gemein: Sie integrieren die Menschen, ausgerichtet auf deren Mitbestimmung und Selbstwirksamkeit. Das Dezentralisierungsbestreben im städtischen wie ländlichen Raum mit der Entwicklung hin zu Kooperationsbildungen zwischen Institutionen und nicht-institutionalisierten Einrichtungen, Kollektiven und Einzelakteur*innen birgt damit das Potenzial einer erhöhten Mitbestimmung

1 Im Spätsommer 2020 wurde der zentrale Platz in Thallwitz zu einem Open-Air Kunstmuseum umgebaut und unter anderem für eine Performance-Aktion genutzt (FAIL 2020). Bei dem Kunstvermittlungsformat MdbK [mobil] entstanden im vorausgegangenen Sommer in der Gemeinde etwaige künstlerische Arbeiten.

von Bewohner*innen ländlicher Lebensräume. An diesem tendenziellen Öffnungsanliegen setzt das Projekt *OFFENE KUNST aktiviert Partizipation im ländlichen Raum* (OKaPi) an und entwickelt ein Forschungskonzept, das speziell von der OFFENEN KUNST² aus gedacht wird. Die OFFENE KUNST-Praxis ist prinzipiell so angelegt, dass ein kollektiv-gestalterisches Handeln vollzogen wird, indem Menschen zum Partizipieren aktiviert und eingeladen werden. Ideen gilt es in einem kollektiv-gestaltenden Modus gemeinsam zu entwickeln und zu verwirklichen, um letztendlich aktiv-kreativ auf das ländliche Umfeld einzuwirken sowie Wahrnehmungs- und Erfahrungsräume bei Kindern und Jugendlichen zu erweitern. Die Forschung konzentriert sich gezielt auf Kinder und Jugendliche, um kurz- und längerfristige Auswirkungen auf das kulturell-ästhetische Bildungsniveau der jungen Bewohner*innen der ländlichen Untersuchungsgebiete in den Landkreisen Leipzig und Nordsachsen transparent zu machen.

Was meint das Credo *OFFENE KUNST aktiviert Partizipation im ländlichen Raum*? Dieser Fragestellung wird der Beitrag nachgehen und die spezifisch kunstpädagogische Dimension des Forschungsprojektes OKaPi erläutern. Der Grundsatz birgt diverse mentale Anknüpfungspunkte, sei es die Voraussetzung der Offenheit von Kunst, das Aktivierungsvorhaben, der Teilhabeanspruch oder die Spezifik der ländlichen Untersuchungsgebiete. Unmittelbar eröffnet sich ein breites Diskursfeld, welches es einzugrenzen gilt. In Teilabschnitten werden die Themen der OFFENEN KUNST-Praxis und Partizipation aus einer kunstpädagogischen Perspektive heraus beschrieben und im Kontext ländlicher Räume vorgestellt.

Der Ansatz der OFFENEN KUNST-Praxis ist in der Kunstpädagogik zu verorten und leitet sich aus der kunstwissenschaftlichen Theorie Umberto Ecos ab, welche im Abschnitt „OFFENE KUNST“ umrissen wird. Grundsätzlich gilt: Öffnet sich die Bild-Kunst auf verschiedenen Strukturebenen, müssen sich folgerichtig kunstpädagogische Angebote und Arbeitsweisen ebenfalls in zeitlicher, räumlicher, personeller, materieller, konzeptioneller und kontextueller Dimension öffnen. Das Forschungsprojekt fokussiert insbesondere konzeptuelle und kontextuelle Strategien der OFFENEN KUNST, welche in diesem Beitrag anhand der Kunst-Aktion *7000 Eichen* von Joseph Beuys beschrieben werden. Es gilt, offene künstlerische Strategien hinsichtlich ihres partizipatorischen Potenzials zu überprüfen. Ein zentrales Anliegen des Forschungsvorhabens ist die Untersuchung von Strukturen und Wirkungen geöffneter künstlerischer Situationen und Gestaltungsprozesse. Dabei gilt es herauszufinden, welche spezifischen Bedingungen und Voraussetzungen für eine OFFENE KUNST-Praxis in ländlichen Räumen gegeben sein müssen. Das OKaPi-Projekt betrachtet ebenso

2 Eine Erläuterung und Eingrenzung der Bezeichnung „OFFENE KUNST“ ist dem Abschnitt „OFFENE KUNST aktiviert Partizipation in ländlichen Raum: Öffnung der Kunst – Öffnung der Kunstvermittlung – OFFENE KUNST-Praxis“ zu entnehmen.

vorhandene institutionelle wie nicht-institutionalisierte Strukturen kultureller und künstlerisch-ästhetischer Bildung und weitet den Blick, indem außerschulische Bildungseinrichtungen, Initiativen, Vereine sowie Akteur*innen³, die einer privatwirtschaftlichen Struktur unterliegen, in die Untersuchung einbezogen werden.

Im ersten Forschungsabschnitt erfolgte eine flächendeckende Bestandsaufnahme in den Landkreisen Leipzig und Nordsachsen. Die erste Untersuchung der ländlichen Regionen zielte auf die Herausarbeitung von zielführenden Kooperationsmöglichkeiten ab. Die Zwischenresultate der recherchierenden Forschungsphase werden im Abschnitt „OFFENE KUNST aktiviert Partizipation in ländlichen Räumen: Die Landkreise Leipzig und Nordsachsen – Annäherung an ein komplexes Bedingungsgefüge in den Untersuchungsregionen“ vorgestellt.

1. OFFENE KUNST aktiviert Partizipation in ländlichen Räumen: Partizipation als künstlerische Strategie

Termini wie „Anteilnahme, Austausch, Beteiligung, Einbeziehung, Integration, Inklusion, Kooperation, Mitbestimmung, [...] Öffentlichkeit, Selbstverwaltung, Teilhabe, Teilnahme, Zugang, Zugehörigkeit und Zusammenarbeit“ (Zirfas 2015, o.S.) kursieren im breiten Begriffsfeld der Partizipation und des partizipativen Handelns, einer auf Teilhabe, Selbst- und Mitbestimmung gründenden Praxis, die dem Bestreben des Mitgestaltens im Sinne einer aktiven Beteiligung und nicht eines bloßen Auf- und Wahrnehmens nachgeht und sich unter keinem der vorgeschlagenen Begriffe subsumieren lässt. Mitbestimmung basiert auf individuellem Handeln und bezieht im OKaPi-Forschungsprojekt insbesondere Kinder und Jugendliche in den Prozess gestalterischen Engagements ein. In der Kunstpädagogik sind die gesellschaftsrelevanten Fragen nach Partizipation und die damit im Zusammenhang stehenden neuen „Formen der Kommunikation“ sowohl als „aktuelle Forderungen der Pädagogik [als auch] Handlungsweisen in der zeitgenössischen Kunst“ zu betrachten (Brenne/Sabisch/Schnurr 2012, S. 9). Partizipatorische Ansätze im kunstpädagogischen Diskurs wurden spätestens seit dem Bundeskongress der Kunstpädagogik 2010–2012 (Buko 12) und der herausgegebenen Reihe „Kunst Pädagogik Partizipation“ (ebd.) verstärkt in den Blick genommen. Die zentrale Frage, wie „Kunstpädagogik zur Interaktion mit einer von Heterogenität, Pluralität und hochgradiger Mediatisierung geprägten (Welt-)Gesellschaft qualifizieren“ (ebd.) kann, bestimmt unter anderem den Diskurs partizipatorischer Kunstpädagogik.

3 Der Begriff *Akteur*innen* bündelt Einzel- und Gruppeninitiativen und bezieht institutionelle wie nicht-institutionalisierte Einrichtungen, Einzelpersonen sowie Personengruppen ein, die im kulturellen Bildungsbereich aktiv handeln.

Ursula Jenni verhandelt in ihrem Beitrag „Teilhabe künstlerisch denken“ (2017) Jörg Zirfas' Reflexionen zum Begriff der Partizipation im pädagogischen Kontext der kulturellen Bildung und knüpft am erweiterten Verständnis von Partizipation als künstlerisches Prinzip an (Jenni 2017, S. 125). Partizipation kann als ein wechselseitiger und fortan in sich bildender Prozess verstanden werden. „Partizipation ist so gesehen eine gegenseitige Praxis: Initiator*innen von partizipativen Projekten nehmen immer auch an Erfahrungsmustern und Lebensvorstellungen derjenigen teil, die sie zum Partizipieren einladen“ (ebd.). OKaPi knüpft an dieser Auffassung an, indem Kinder und Jugendliche bewusst zu Mitinitiator*innen ihres eigenen Umfeldes werden. Die Partizipierenden greifen im angedachten Modellprojekt in einer dritten, aktivierenden Forschungsphase auf persönliche Erfahrungswerte zurück und bringen ihre Lebensweltkonzepte in den Gestaltungsprozess ein, indem sie ihr eigenes Weltverständnis künstlerisch-praktisch aus- und verhandeln. Auf Grundlage eines künstlerischen Verständnisses von Partizipation und mit dem gezielten Anliegen, Partizipationsstrategien als künstlerische Ausdrucksmittel zu begreifen, leitet Jenni für den kulturellen Bildungsbereich wesentliche Aspekte partizipativen Handelns ab, welche sie aus dem Theaterbereich generiert.

Diese Überlegungen können zum künstlerisch-ästhetischen Bildungsbereich hin erweitert und auf das Feld der Kunstpädagogik übertragen werden. „Das erste Format basiert auf einem existenziellen Involviert-Sein von Künstler*innen und Partizipierenden in ein Thema oder eine Struktur“ (Jenni 2017, S. 126). Jenni spricht den „Aspekt des partizipativen Mit- und Gegeneinander“ (Sack 2016, S. 126) an, bei dem sich die Partizipierenden zwischen Kommunikation und Differenzabgleich bewegen. Der „Aspekt der wechselseitigen Partizipation“ zielt auf die „gegenseitige Beteiligung von Künstler*innen und Partizipierenden am Leben des jeweils anderen“ (Jenni 2017, S. 126) ab. Die *wechselseitige* Partizipation kann zur Ausgangslage kollektiven Handelns und sozial-gestalterischer Erfahrungen werden. Im Band „Get involved!“ der Zeitschrift „Kunstforum International“ (Glauner 2016) werden drei spezifische Modi der Partizipation diskutiert, die Interaktion, die Kooperation und die Kollaboration, um zu einer Differenzierung von partizipativen Formaten der zeitgenössischen Kunst beizutragen. Der Begriff der Partizipation verweist auf eine „schöpferische Kraft“ des Publikums und veranlasst gleichermaßen eine Aufhebung der „Kategorien Rezeption, Werk [und] Produktion“ (ebd., S. 48). „Erstens: Die Partizipation an der Position der Künstlerproduzenten wäre dann als Mitbestimmung und Kollaboration definiert. [...] Jeder nimmt gleichberechtigt Einfluss auf den Verlauf und das Ergebnis. Ausgangspunkt und Rahmenbedingungen sind von allen Beteiligten jederzeit verhandelbar und neu zu definieren“ (ebd.) Der zweite Modus bezieht sich auf die Partizipationsform, die sich durch „Mitwirkung, Teilnahme und Kooperation“ (ebd.) verwirklicht. In den Modi Kollaboration und Kooperation sind die Verläufe und Resultate „des Produktionsprozesses in der

Regel offen“ (ebd.) und werden vorwiegend von den Künstler*innen gelenkt. „Drittens findet sich die Partizipation an der Position des Betrachters oder Zuschauers als Teilhabe und Interaktion wieder. Die Interaktion betrifft [...] ein offenes Kunstwerk, das zur „aktiven Teilnahme“ einlädt und auffordert“ (ebd.). Es wird an dieser Stelle von einer *interaktiven Partizipation* gesprochen. „Sie ist [...] als der reflektierte Nachvollzug der Entstehung des Kunstwerkes oder der Aufführung und damit die kritische Reflexion auf die ins Werk gesetzte Möglichkeit von Teilhabe überhaupt zu charakterisieren“ (ebd., S. 49). OKaPi knüpft am Verständnis der *interaktiven Partizipation* an. Denn ein Wesenszug partizipatorisch-ausgerichteter künstlerischer Praxis ist es, kollektives Handeln – kollektiv-gestalterisches Engagement – zu erzeugen, welches beispielsweise durch einen Kunstimpuls angestoßen wird, in einen reflexiven Austausch zwischen den Partizipierenden mündet und im Sinne einer *interaktiven* und *wechselseitigen* Partizipation vollzogen wird.

2. OFFENE KUNST aktiviert Partizipation in ländlichen Räumen: Öffnung der Kunst – Öffnung der Kunstvermittlung – OFFENE KUNST-Praxis

„Die Offenheit ist ihrerseits Garantie für einen besonders reichhaltigen und überraschungsträchtigen Typ des Genießens, den unsere Kultur als einen höchsten Wert anstrebt, weil alle Gegebenheiten dieser Kultur uns dazu führen, die Welt gemäß der Kategorie Möglichkeit zu begreifen, zu fühlen und damit zu sehen“ (Eco 2016, S. 185).

Die OFFENE KUNST-Praxis basiert wie eingangs erwähnt auf Umberto Ecos theoretischem Konzept des offenen Kunstwerkes. Eco trat mit dem Beitrag „Das Problem des offenen Kunstwerkes“ auf dem XII. Internationalen Philosophie-kongress (1958) erstmalig in den Diskurs ein und beschrieb in seinem Buch „Das offene Kunstwerk“ – „Opera aperta“ eine tendenzielle Veränderung der bildenden Kunst hin zur direkten Teilhabe vieler Personen am künstlerischen Geschehen. Der Kunsttheoretiker hinterfragte damit grundlegend die Rolle der Künstler*innenpersönlichkeit. Im Zuge der Öffnung der Kunst begannen sich die bislang festgeschriebenen Verhältnisse zwischen Künstler*innen und Rezipierenden zu verschieben. Eco betonte die Offenheit der Interpretationen und schrieb dem interpretierenden Dialog zwischen Werk und Rezipierenden einen neuen Stellenwert zu. Offenheit meint sowohl die Veränderung der Beschaffenheit des Kunstwerkes als auch die modifizierte Beziehung zwischen Kunstschaffenden, Rezipierenden und dem Werk. „Auch die Rede von der Bedeutungsoffenheit des Kunstwerks impliziert [...] eine entwickelte Sensibilität für den Umstand, dass ein Kunstwerk nicht nur eines Schöpfers bedarf, der es hervorbringt, sondern auch fortgesetzte Akte kongenialer Interpretation, die

es immer wieder neu erschließen und so in der Geschichte seiner Rezeption lebendig halten“ (Rebentisch 2013, S. 29). Eco machte auf die besondere Position der Rezipierenden aufmerksam, denn diese seien unabdingbar für die Entfaltung der ästhetischen Qualität eines Kunstwerkes. „Die neueren offenen Kunstwerke machen daher nach Eco in gewisser Hinsicht bloß explizit, was bereits auch für die geschlossenen galt. [...] Denn nur die Interpretationsleistungen seiner Betrachter, Hörer oder Leser können es schließlich beleben und in seinen ästhetischen Qualitäten freisetzen“ (ebd.).

Dem Prinzip des offenen Kunstwerks liegt ein erweitertes partizipatorisches Kunstverständnis zugrunde. Kunstrezeption bleibt kein kontemplativer Prozess der Betrachtung eines Bildes, vielmehr mündet die Auseinandersetzung mit einer oder mehreren künstlerischen Positionen offenen Charakters in eine selbstbestimmte und weiterführende künstlerische Praxis – ein offenes gestalterisches-kollektives Handeln. Das Verhandeln mit anderen Personen ist ein wesentlicher Bestandteil in der Auseinandersetzung mit partizipatorisch ausgerichteten künstlerischen Strategien. Angestrebt wird eine aktions- und prozessorientierte, sprich offene Kunstvermittlungspraxis, in der Kunstrezeption kein eindimensionaler Aufnahmeprozess bleibt und Kunstproduktion nicht als abgeschlossene Herstellung ästhetischer Werke zu begreifen ist, die einmalig zum Betrachten freigegeben werden. Indes werden komplexe ästhetische Prozesse und gestalterische Veränderungen auf künstlerisch-produktive Weise angestrebt. Rezipierende werden unmittelbar zu Teilhabenden und Mitgestaltenden von Kunstprozessen. Die Mitbestimmung am künstlerischen Geschehen ist somit ein Wesensmerkmal der OFFENEN KUNST. „Bei offenen Kunstwerken [...] muss derjenige, der sich damit auseinandersetzt, selbst die Initiative ergreifen: Er muss an der nicht abgeschlossenen Form mitarbeiten und sie – tatsächlich oder in seiner Vorstellung – weiterführen und vollenden“ (Kirschenmann/Schulz 2008, S. 52). Die künstlerische Aussage kann gemeinsam in einem kollektiven Modus oder einzeln erfasst, weiterentwickelt sowie -gedacht werden. Zu welchem Grad diese Mitgestaltung und somit die tendenzielle Vollendung des Kunstwerkes stattfindet, orientiert sich an der materiellen, zeitlichen, räumlichen, personellen, konzeptionellen und kontextuellen Dimension der jeweiligen künstlerischen Strategie. So variieren die Ausrichtung und der Grad der Öffnung abhängig von der jeweils zugrunde liegenden künstlerischen Strategie, zum Beispiel vom Bestimmen einer konkreten Situation, in deren Rahmen alle Beteiligten frei agieren, bis hin zu Impulsen für direkte interaktive Handlungsvollzüge. Folgerichtig ermöglicht OFFENE KUNST sozial-kommunikative Erfahrungen. „Nach dem neuen Selbstverständnis ist Kunst als eine soziale Konstruktion, als ein Schnittpunkt innerhalb eines Netzwerkes diskursiver Praktiken zu begreifen“ (Brohl 2003, S. 5). Die Erfahrenden „dieser Kunst werden mit offenen Situationen konfrontiert“ (ebd., S. 9). Gleichzeitig „wird mit den Situationen ein Feld zum intersubjektiven ästhetischen Handeln etabliert“ (ebd., S. 5). Die initiierten

Situationen eröffnen einen kommunikativen Austausch und laden zur Interaktion ein. Für die OKaPi-Forschung sind die Aspekte der Mitgestaltung und der Interaktion der OFFENEN KUNST-Praxis vor allem in ländlichen Räumen von besonderem Interesse. Perspektivisch gilt es, offene Gestaltungsprozesse in ländlichen Regionen zu initiieren und im Modus des künstlerisch-ästhetischen Handelns kollektiv zu realisieren.

OFFENE KUNST in Form von konzeptuellen und kontextuellen künstlerischen Strategien setzt räumliche, zeitliche, personelle, materielle und mediale Offenheit voraus und bewirkt sie gleichermaßen. Bei der konzeptuellen Kunst ist „die Vorgabe von künstlerischen Ideen (eines Konzeptes)“ durch die Künstler*innen ein Moment, in dem offen gelassen wird, „welche Bilder als Vorstellungswelt“ bei den beteiligten Menschen entstehen. Bei der Kontextkunst ist es vor allem „die Vorgabe eines Umfeldes (eines Kontextes)“ (Kirschenmann/Schulz 2008, S. 54) durch die Kunstschaffenden, in dem offen bleibt, welche Ideen durch die Beteiligten entwickelt werden und welche Vorstellungsbilder daraus hervorgehen. In kontextuell ausgerichteten künstlerischen Strategien geben demnach die Kunstschaffenden ein Umfeld und in konzeptuellen Strategien eine Idee, einen Impuls oder ein Konzept vor. Die Rezipierenden werden zu aktiven Teilnehmenden, indem sie dem Impuls nachgehen, Konzepte aus- und die Idee weiterführen. Eine solche Ausübung kann auf mentaler Ebene stattfinden oder zu direkten und aktiven physischen Handlungen führen, die die Gestalt und Form des Kunstwerkes modifizieren und teilweise komplettieren. Die bewusste und aktive Beteiligung von mehreren Personen ins Zentrum der künstlerischen Aktivität zu rücken und nahezu zur Forderung zu transformieren, um eine Öffnung hin zu einem gesellschaftlich-teilhabenden, partizipatorisch-gestalterischen Engagement zu erreichen, gilt als Ausgangsmoment einiger Künstler*innen seit den 1960er Jahren. „In Werken von John Cage, Yoko Ono und Allan Kaprow wurde das Publikum in deren Aufführungen, Performances und Happenings aktiv beteiligt, wodurch sich der Standpunkt der BetrachterInnen von dem der passiven KunstrezipientInnen zu jenem der aktiven TeilnehmerInnen zu verschieben begann“ (Buchhart 2005, S. 391). Die japanisch-amerikanische Künstlerin Yoko Ono gilt als eine wegweisende Figur der Konzeptkunst, der Fluxus-Bewegung sowie der Performance Kunst. Onos Œuvre setzt sich aus einem umfangreichen Repertoire künstlerischer Ausdrucksmittel zusammen und lädt mehrfach zur direkten Interaktion ein. Eine Sammlung aus 151 handschriftlich angefertigten Skripten, sogenannten Instructions (Handlungsanweisungen⁴), fordert die Adressat*innen zum geistigen wie physischen Mitgestalten auf. Basierend auf dem Potenzial von „Alltagshandlungen“, die zu „Kunsthandlungen“

4 Der Handlungsanweisung ist eine kunsthistorische Tradition zuzuschreiben. Anweisungen und deren Ausführbarkeiten sind seit der Werkstattarbeit in der Renaissance Teil künstlerischer Praxis (vgl. Buchhart 2005, S. 391).

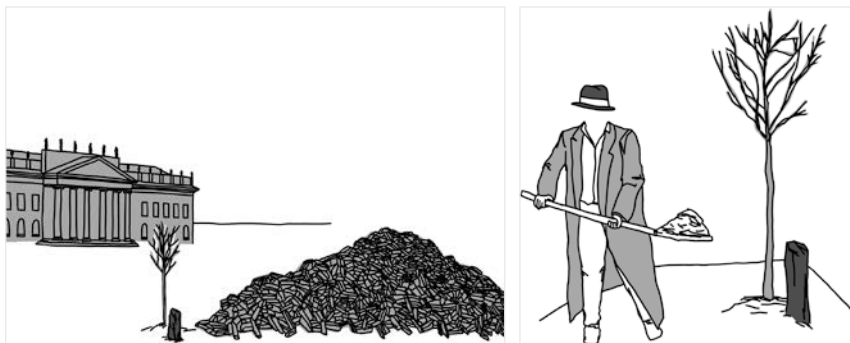
werden, versteht sich der Begriff der Handlung „als Umsetzung eines gewollten Zwecks in die Realität“ (Lüthy/von Hantelmann 2010, S. 7). Der Kurator Hans Ulrich Obrist entwickelt in den 1990er Jahren ein konzeptuell angelegtes künstlerisches Großprojekt *do it – „tu es“*, bei dem er mehr als 150 Handlungsanweisungen versammelt, die Künstler*innen gezeichnet, sprachlich formuliert oder anderweitig kommuniziert haben. Auf poetische, kritisch-ironische, auch mitunter destruktive Weise fordern die Künstler*innen ihre Adressat*innen zum Handeln, zum aktiven Mitgestalten, auf. Die direkte Beteiligung am künstlerischen Geschehen markiert die partizipative Ausrichtung dieser OFFENEN KUNST. Sie kann sich zwischen zeitlich-begrenzten und zeitlich-offenen Gestaltungsprozessen bewegen. Da in verschiedenen künstlerischen Strategien keine zeitliche Limitierung vorgegeben ist, kann die OFFENE KUNST-Praxis gleichermaßen eine zeitlich-geöffnete Dimension annehmen, wie das initiierte Projekt *do it* verdeutlicht. Wann ein Gestaltungsprozess, der mehrere Menschen in das Geschehen einbezieht, beginnt oder endet, liegt dem künstlerischen Konzept zugrunde, welches auch ohne festgelegten Endpunkt existent ist. Am Beispiel der künstlerischen Aktion *7000 Eichen* von Joseph Beuys werden im folgenden Abschnitt die Eigenheiten und Merkmale konzeptueller und kontextueller Kunst und damit einer offenen künstlerischen Strategie exemplarisch veranschaulicht.

Zum Beispiel: Joseph Beuys' „7000 Eichen“

Die Kunstaktion *7000 Eichen* wurde 1982 auf der documenta 7 in Kassel initiiert und wird bis heute fortgesetzt. Der Künstler veranlasste die Pflanzung von 7000 Eichen rund um und im Stadtraum Kassels. Jedem Baum wurde eine Basalt-Stele an die Seite gestellt. Beuys leitete damit eine Aktion in der Öffentlichkeit ein, an der über Jahrzehnte hinweg die Bewohner*innen bewusst aktiv oder unbewusst passiv beteiligt waren und noch sind, denn es sind die Bürger*innen selbst, die diesem Kunst-Impuls nachgehen und ihn ausführen. Mit dieser Aktion „verließ er das Museum und versetzte die Kunst in die Stadt“ (Buschkühle 2021, S. 56). Im Sinne des Mottos „Stadtverwaltung statt Stadtverwaltung“ bezieht sich diese partizipative Strategie auf den urbanen Raum. Beuys ließ zunächst 7000 uralte Steine aus Basalt auf dem Friedrichsplatz im Stadtzentrum in Form eines Dreiecks aufschütten, an dessen Spitze er selbst eine erste symbolische Pflanzung einer jungen Eiche vollzog.

Die Pflanzung jedes weiteren Bäumchens veränderte nicht nur das „Bild“ der Stadt, sie minimierte auch stückweise die Steinskulptur auf dem zentralen Platz. Dadurch verwandelte sich „die unlebendige Steinskulptur“ in eine „lebendige Baumskulptur“ (Seumel 1992, S. 15). 7000 Bäume mit jeweils einem benachbarten Stein in einer ganzen Stadtregion zu integrieren, bedeutet im Sinne der OFFENEN KUNST eine räumliche Öffnung der Kunst. Die räumlichen Verknüpfungen der Raumplastik reichen vom Ort des Abbaus des Basalts über die

Abb. 1 und Abb. 2: Kunst-Aktion 7000 Eichen von Joseph Beuys, Illustration: © Vroni Meier

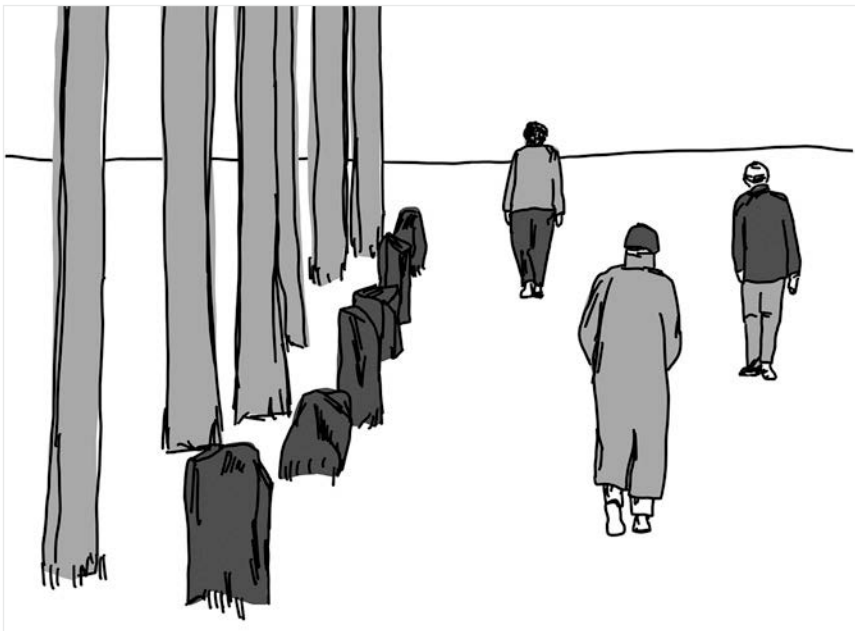


Aufschüttung der Steine auf dem Friedrichsplatz, die Setzung der Bäume an verschiedenen Stellen der Stadt bis zu deren Wachstum in den Luftraum (vgl. ebd.). Die künstlerische Entscheidung, mit 7000 symbolisch deutbaren Baum-Stein-Paaren in den unmittelbaren Lebens- und Handlungsraum einzuwirken, forderte und fordert die Bewohner*innen heraus, sich mit der künstlerischen *Idee* bzw. dem *Konzept* unmittelbar auseinanderzusetzen. Durch die gemeinsam erzeugte Veränderung und Weiterentwicklung des Stadtbildes können sich die Bewohner*innen direkt mit dem künstlerischen Prozess in Beziehung setzen und ihn einzeln und kollektiv realisieren (vgl. Seumel 1992, S. 14). Die Aktion der eigenen Pflanzung wird somit genutzt, um Wandlungsprozesse bei den beteiligten Personen anzustoßen, gesellschaftliche Diskussionen und Debatten auszulösen sowie Denkprozesse anzuregen. Ein gewisser Grad an Eigeninitiative und Eigenwillen bestimmt das Handeln im Rahmen der Aktion, zuweilen entstand und entsteht dabei ein kollektives Engagement: „Nicht nur wurde in dieser Aktion ein Bewusstsein für den Stadtraum geschaffen, die bewusste Wahrnehmung herausgefordert sowie das Nachdenken, die Imagination bezüglich möglicher Anpflanzungen, sondern auch die reale gesellschaftliche Initiative geweckt und kollektive Gemeinschaft gestiftet oder gestärkt. Die Bäume mit-samt den begleitenden Stelen lösten Debatten aus, in denen Städtebau, Nachbarschaft, öffentlicher Raum, bürgerschaftliches Engagement mitunter kritisch und kontrovers diskutiert wurden“ (Buschkühle 2021, S. 57).

Neben der konzeptuellen Strategie der Vor- und Weitergabe der Idee hat diese Aktion auch einen kontextuellen künstlerischen Ansatz. Beuys kreierte ein Umfeld, ein ganzes Bedingungsgefüge, eine räumliche, zeitliche, materielle und personelle Situation im Sinne einer Rahmung, in welcher die Bewohner*innen Kassels kreativ-aktiv handeln können. Sei es, indem sie ein Baum-Stein-Paar erwerben und pflegen oder sei es, dass sie sich in Ämtern um ihre Eichen streiten, sie vor Vandalismus beschützen oder auf der Pflanzfläche zusätzliche

Beete anlegen. Somit gestalten alle Beteiligten nicht nur physische Bestände wie Baum-Stein-Paare und Grünflächen, sondern zugleich soziales wie auch seelisches Material (vgl. Seumel 1992, S. 14). Der Kontrast zwischen dem jungen, energieproduzierenden, wachsenden Baum und dem uralten, aus Lavagestein gewonnenen Material Basalt, das auf den Entstehungsursprung der Erde verweist, ist immens. Vergangenheit und Zukunft verschmelzen. Die zeitliche Dimension der offenen künstlerischen Strategie entsteht durch den Kontrast der Materialien und den geforderten Beteiligungswillen der Bewohner*innen, denn dieser bestimmt die Dauer der Kunstaktion.

Abb. 3: Kunst-Aktion *7000 Eichen* von Joseph Beuys, Illustration: © Vroni Meier



Die gepflanzten Bäume können über Generationen hinweg heranwachsen, sofern es zugelassen wird. Es liegt an den Menschen, die ökologischen Bedingungen herzustellen und für die Dauerhaftigkeit dieser Aktion Sorge zu tragen. Dadurch kommt man möglicherweise der Beuys'schen sozialen Utopie ein Stück näher, viele Menschen zu einer erweiterten künstlerischen Tätigkeit zu bringen. Aus dem permanent andauernden Schaffensprozess der *7000 Eichen* zog sich der Künstler vier Jahre nach Beginn zurück und überließ den Menschen der Stadt Kassel die Weiterentwicklung und somit ein Stück gesellschaftliche Verantwortung, was die personelle Öffnungsdimension dieser Kunstaktion verdeutlicht. Beuys plädierte im Kontext seines „erweiterten“ Kunstkonzeptes für eine Kunst, die „zur Arbeit am und mit dem Menschen, zum spürbaren Wirken in der Gesellschaft berufen“

ist (ebd.). Jeder kreative Beitrag eines jeden Menschen kann ein Beitrag zur idealen Gestaltung des Zusammenlebens sein, was nach Beuys'scher Auffassung die höchste Form der Kunst bedeutet.

Wie an dem Beispiel der *7000 Eichen* von Joseph Beuys deutlich wird, schließt die Frage, wie *offen* eine Künstler*innenpersönlichkeit ihr Werk gestaltet, gleichermaßen die Hinterfragung der Öffnung kunstpädagogischer Vermittlungspraxis ein. Künstlerische und pädagogische Arbeitsweisen fließen ineinander, indem die Öffnungsdimensionen der Kunst Öffnungen in der kunstpädagogischen Praxis hervorrufen. Die verschiedenen Öffnungsdimensionen gelten als mögliche Richtungen, in denen die Arbeitsweisen in der OFFENEN KUNST-Praxis definiert werden. Immer öfter verlagert sich der Handlungsraum kunstpädagogischer Praxis vom geschlossenen in den öffentlichen Raum, in den urbanen wie ländlichen Raum.

Seit nun mehr als zwei Jahrzehnten manifestiert sich in der Kunstpädagogik die Tendenz, prozesshafte Kunst in den Fokus zu nehmen. Der landesweite kunstpädagogische Tag „Prozesshafte Kunst im Unterrichtsprozess“ (Schulz/Uhlig 2000) nahm prozessbasierte Kunst verstärkt in den Blick und verhandelte erste Ansätze einer prozessorientierten Didaktik der Bildenden Kunst. Um einen prozessorientierten Ansatz in der Kunstpädagogik zu etablieren, sollte das ausschließliche Anvisieren eines Endresultates durch das Konzentrieren auf den Verlauf ergänzt werden. Prozessorientierte, geöffnete Gestaltungsprozesse bringen nicht in erster Linie ein fertiges und materiell festgeschriebenes Kunstwerk hervor. Das Prozesshafte kann stellvertretend für das gedanklich-geistige wie körperliche „In-Bewegung-Sein“ (Schulz/Uhlig 2000, S. 4) stehen. Prozesshaftigkeit gilt als Wesenszug konzeptueller wie kontextueller künstlerischer Strategien und wird zur unmittelbaren Voraussetzung einer OFFENEN KUNST-Praxis. Diese zeichnet sich insbesondere durch langfristige (Um-)Gestaltungsprozesse aus, die durch freiwillige Beteiligung, aktive Handlung, flexible soziale Gruppierung und Modellierung von Beziehungen und Situationen gekennzeichnet sind. Es handelt sich dabei um kollektiv-gestalterische Engagements von Handlungen, Situationen sowie vorgefundenen Bedingungen.

Der Zielstellung des Forschungsprojekts entsprechend werden Bedingungen, Verläufe, Erfolge, Komplikationen sowie prinzipielle Wirkungszusammenhänge von Gestaltungsprozessen mit offenem Kunstcharakter im ländlichen Lebensraum untersucht. Es folgen erste Überlegungen zu strukturellen, logistisch-organisatorischen und materiellen Öffnungen. Die nachstehenden Ausführungen sind als exemplarischer Ideenpool zu werten.

Auf OFFENE KUNST reagierende strukturelle, logistisch-organisatorische und materielle Öffnungen:

- Erzeugung räumlicher Öffnung durch die Erweiterung in den ländlichen Außenraum; Ermöglichung flexibler Ortswechsel und räumlicher (Um-)Nutzungen
- Entwicklung zeitlich flexibler Strukturen im schulischen wie außerschulischen Bildungsbereich für Kinder und Jugendliche; Konzeption langfristig-dauerhafter sowie einmalig-kurzfristiger Projektphasen
- Etablierung der interdisziplinären Zusammenarbeit in mittel- bis längerfristigen Projektkooperationen oder themenspezifischen Projektarbeitsphasen
- Schaffung einer institutionellen Öffnung; Etablierung von Kooperationen zwischen Künstler*innen, Kollektiven, freien Akteur*innen, Vereinen und Institutionen
- Aktivierung von bestehenden Netzwerken; Erweiterung der Netzwerkstruktur mittels Einbindung von Einzelakteur*innen des kulturellen Bildungsbereichs
- Einbinden der Bewohner*innen ländlicher Lebens- und Handlungsräume; Integration konzeptioneller Vorschläge, Ideen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen
- Erweiterung des Materialrepertoires; Verwendung unkonventioneller, themenspezifischer Materialien, wie Alltags- und Naturmaterialien, in der Phase künstlerischer Produktion

Offen konzipierte kunstpädagogische Settings werden durch zeitliche, räumliche, kontextuelle, und konzeptuell-inhaltliche Öffnungen bestimmt. In der Betrachtung offener Settings werden vor allem „außerschulische Räume kultureller (Selbst-)Bildung fokussiert“ (Josties/Menrath 2018, S. 12). Josties und Menrath sprechen im Bereich der informellen und non-formalen Bildung von einer „offenen Vorgehensweise“ in der „die Verhandelbarkeit, das weniger Strukturierte und die Prozesshaftigkeit der Kulturellen Jugendbildung“ (ebd.) als Wesenszug der kulturellen Bildungsarbeit deutlich wird. „Auf der künstlerischen Seite knüpft dieser Ansatz der Offenen Settings an prozessorientierte und explorative oder forschende Arbeitsweisen sowie partizipativen Gestaltungsformen an. Auf der pädagogischen Seite folgt er [...] selbstorganisiertem, ästhetisch-gestalterischem Handeln und Lernen mit lebensweltlichem Bezug“ (ebd.).

3. OFFENE KUNST aktiviert Partizipation *in ländlichen Räumen*: Die Landkreise Leipzig und Nordsachsen – Annäherung an ein komplexes Bedingungsgefüge in den Untersuchungsregionen

OKaPi nimmt fernab von jeglicher Romantisierung eine sachlich-forschende Perspektive in den ländlichen Untersuchungsgebieten ein. Eine Stadt-Land-Polarisierung in der Erforschung ländlicher Räume der kulturellen Bildung

ist ebenso wenig zielführend wie eine kategoriale Zuweisung pauschaler Einordnungen des *Ländlichen*. Denn „Ländlichkeit kann an verschiedenen Orten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten sehr unterschiedlich aussehen“ (Schmidt-Thomé 2005, S. 16). Schmidt-Thomé spricht sich für eine Aufhebung der Stadt-Land-Dichotomie aus. Sowohl der ländliche als auch der städtische Lebensraum sind „Bestandteile eines Systems“ und „gelebte Netzwerke“ (ebd.). Die Autor*innen der kürzlich veröffentlichten Erstausgabe des Magazins „Hinterlands – Magazine for Rurale Realities“ wenden die Mehrperspektivität als gewinnbringendes Prinzip für ländliche Lebens- und Handlungsräume an. Sie verweisen auf das bestehende, romantisierende Narrativ ländlicher Räume und plädieren dafür, die Alltagsperspektiven der Bewohner*innen in den Diskurs ruraler Realitäten aufzunehmen, ein Ansatz, dem es nachzuspüren lohnt. „Rural realities and everyday narratives are to take the place of prejudiced, simplistic and romanticized narratives that often dominate the public perception of rural areas“ (Döring/Kuper/Suhr 2020, S. 19).

Die Erforschung der Bedingungsgefüge für die OFFENE KUNST-Praxis erfolgt mit dem Ziel, aktuelle, gewinnbringende und nachhaltige Erkenntnisse für den kunstpädagogischen Bereich in ländlichen Lebens- und Handlungsräumen zu generieren. Dieser Intention folgend wurde im Zeitraum von Januar bis Mai 2020 eine flächendeckende Bestandsaufnahme von Akteur*innen und Einrichtungen der kulturellen Bildung in den ausgewählten ländlichen Räumen realisiert. Die Recherche bildet die Grundlage des qualitativ-empirischen Forschungsvorhabens. Es galt eine überblicksartige Erfassung und kartografische Verortung aller vorgefundener Akteur*innen in den zu untersuchenden Landkreisen vorzunehmen, welche als Orientierungsinstrument in der lokalen Bildungslandschaft fungiert. Das generierte Datenmaterial dient als Basis für die perspektivische Kooperationsbildung in den Landkreisen Leipzig und Nordsachsen.

Die kulturelle Bildungslandschaft der ländlichen Untersuchungsgebiete umfasst eine Vielzahl an Einrichtungen sowie Begegnungsorten und bildet eine Art rhizomartiges System an institutionellen wie nicht-institutionellen Strukturen. Unter dem Vorsatz, ein komplexes Bedingungsgefüge zu erforschen, wurde ein breit angelegtes Recherchevorgehen entwickelt. Neben schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen galt es unter anderem Begegnungszentren, Ausstellungs- und Veranstaltungsorte in die Recherche einzubeziehen. Da als Zielgruppe des Forschungsvorhabens Kinder- und Jugendliche anvisiert werden, fielen in der Recherche Akteur*innen und Einrichtungen im Kinder- und Jugendbereich in den Blick. Die außerschulische Kinder- und Jugendbildung erweist sich bundesweit als „ein eigenständiges, bildendes und pädagogisches Handlungsfeld mit vielfältigen Angeboten und Einrichtungen, Trägern und Strukturen“ (Hafeneger 2011, S. 9). Kulturelle Bildungsprogramme wie „TotalKultur“ des Kulturraumes Leipziger Raum setzen sich zum Ziel, die kulturelle Bildung im

gorien eingeordnet, die jeweils einen thematisch-funktionalen Fokus besitzen. Die Kategorie *Ausstellungsort* umfasst beispielsweise verschiedene Galerien, Ausstellungsräume sowie Ausstellungsflächen, die in Einrichtungen wie Bibliotheken, Rathäusern, Cafés, Ateliers und öffentlichen Gebäuden im Innen- und Außenraum eingebunden sind. Einzel- oder Gruppenakteur*innen der Kategorie *Ausstellungsort* stellen unter anderem Galerist*innen, Ausstellungsmanager*innen, Projektverantwortliche, Kursleiter*innen, Künstler*innen und Kollektive der Kunst- und Kulturarbeit dar. Eine Kategorie bündelt jeweils mehrere Akteur*innen und Einrichtungen der kulturellen Bildung. Wohingegen einzelne Einrichtungen oder Akteur*innen teilweise verschiedenen Kategorien zugewiesen wurden. Das Phänomen der Mehrfachzuweisung verdeutlicht, dass einzelne Akteur*innen der kulturellen Bildung, seien es institutionsgebundene Einrichtungen wie Museen oder selbstverwaltende, gemeinnützige Kulturvereine, grundlegend diversen Funktionsweisen unterliegen und in vielfältigen interdisziplinären Tätigkeitsbereichen operieren.

Bei der Betrachtung der prozentualen Verteilung aller aufgenommenen Akteur*innen und Einrichtungen der kulturellen Bildung ist eine hohe Anzahl *schulischer Bildungseinrichtungen* und *Heimatvereine* zu erkennen, wohingegen bei der Kategorie *außerschulische Bildungseinrichtung* eine niedrige Anzahl in den zu untersuchenden ländlichen Räumen zu verzeichnen ist. Im Vergleich beider Untersuchungsgebiete wird deutlich, dass die Kategorien *Ausstellungsort* und *Träger* im Landkreis Nordsachsen stärker vertreten sind. Die Kategorien *Kinder- und Jugendeinrichtungen* und *Veranstaltungsort* weisen hingegen eine höhere Dichte im Landkreis Leipzig auf. Im Prozess der Kategorienbildung ergaben sich im Bereich der Vereinsarbeit drei Kategorien: *Kulturverein*, *Heimatverein* und *Karnevalsverein*. Doreen Götzky (2013) verweist in ihrer Dissertation auf die bedeutende Aufgabe von Vereinen in ländlichen Räumen, deren Tätigkeitsbereiche und Profile so divers sind wie ihre Formen. Sie stuft Vereine in der Kulturarbeit ländlicher Räume als wichtigste Akteure ein (vgl. Götzky 2013, S. 63). Dazu zählen „traditionelle Vereine“ im musikalisch wie künstlerischen Bereich sowie zahlreiche Kulturvereine (ebd.). Kunst- und Kulturvereine können als *Ausstellungsort*, Begegnungsstätte kulturellen Austausches sowie Plattform für künstlerisch-gestalterisches Engagement dienen und bieten für diverse Alters- und Zielgruppen einen Handlungsraum. Kunstvereine sind jüngst zum „Immateriellen Kulturerbe“ erklärt worden, da sie eine zentral-gesellschaftliche Trägerfunktion besitzen, die kulturelle Teilhabe ermöglicht und Menschen an Bildende Kunst heranführt (Deutsche UNESCO-Kommission 2021). Sie sind ein wichtiger Akteur der kulturellen Bildung in urbanen wie ländlichen Regionen. Die „praktische Vermittlung ästhetisch-kultureller Bildung“ (ebd.) gilt als Prämisse der Kunstvereine, diese stetig zur Vernetzung der lokalen Kunst- und Kulturszene beitragen. Die Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Kunst- und Kulturvereinen, Bildungseinrichtungen und Einzelakteur*innen wird im

Rahmen des Forschungsprojektes OKaPi zur Erforschung kausaler Wirkungszusammenhänge in einer aktivierenden Phase anvisiert.

Ausblick

Die erste überblicksartige Erfassung der Untersuchungsgebiete bietet die Anschlussmöglichkeit für eine Tiefenrecherche. Spezifische Akteur*innen der kulturellen Bildung, welche als potenzielle Anknüpfungsstellen für OFFENE KUNST-Praxis gelten können, werden hinsichtlich solcher Kriterien wie *Kooperation*, *Vernetzung*, *Transparenz* und *Kommunikation* untersucht und ausgewählt. Dabei wird die Forschung stets auf die spezifische, sozio-kulturelle Ausgangslage reagieren und bewusst auf die Potenziale ländlicher Regionen eingehen. Zur Erforschung von Bedingungsgefügen und Wirkungszusammenhängen werden im zweiten Forschungsjahr Online Befragungen und Expert*innen Interviews mit einzelnen Akteur*innen und Einrichtungen der kulturellen Bildung in den Landkreisen Leipzig und Nordsachsen durchgeführt. Ausgehend von den Untersuchungen der Bedingungen, Verläufe, Erfolge und Herausforderungen sowie prinzipiellen Wirkungszusammenhängen von offenen Gestaltungsprozessen in den ländlichen Lebensräumen werden perspektivisch Strategien für die kulturelle Bildungsarbeit sowie Kunstvermittlung erarbeitet. Konkret werden in einer aktivierenden Phase kunstpädagogische Impulse im Sinne der OFFENEN KUNST-Praxis entwickelt, die als Auslöser individueller und vor allem kollektiver Gestaltungsprozesse fungieren. Diese gilt es in ihrer konkreten Erscheinungsweise, in ihrer spezifischen Ausprägung im ländlichen Bedingungsgefüge, aber auch auf der Ebene verallgemeinernder Reflexion forschend zu begleiten.

Literatur

- Brenne, Andreas/Sabisch, Andrea/Schnurr, Ansgar (Hrsg.) (2012): Revisit. Kunstpädagogische Handlungsfelder; teilhaben; kooperieren; transformieren. München: kopaed.
- Brenne, Andreas/Griebel, Christina/Urlaß, Mario (Hrsg.) (2013): MitEinAnder. Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule. München: kopaed.
- Brohl, Christiane (2003): Displacement als kunstpädagogische Strategie. Vorschlag einer heterotopie- und kontextbezogenen ästhetischen Diskurspraxis des Lehrens und Lernens. Norderstedt: Books on Demand.
- Buschkühle, Carl-Peter (2021): Von der bildenden Kraft des Bildes. In: Seumel, Ines/Sturm, Christa (Hrsg.): It happened. Historische Kunst und Performativität – Theoretische, didaktische und methodische Aspekte. München: kopaed, S. 50–71.
- Buchhart, Dieter (2005): Hans Ulrich Obrist: do it. In: Die Genres der Fotografie I. Kunstforum International 2005, H. 175, S. 391.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2021): Bundesweites Verzeichnis Immaterielles Kulturerbe. Idee und Praxis der Kunstvereine. www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/kunstvereine (Abfrage: 30.03.2021)

- Döring, Hanna/Kuper, Freia/Suhr, Maïke (2020): *Hinterlands. Magazine for Rural Realities*, Bd. 1.
- Eco, Umberto (2016): *Das offene Kunstwerk*. 13. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- FAIL – Fine Arts Institute Leipzig, Institut für bildende Künste (2020): Thallwitz. www.fail.institute/de/thallwitz (Abfrage: 28.03.2021).
- Glauner, Max (2016): Partizipation als künstlerische Strategie, deren Modi Interaktion, Kooperation und Kollaboration und die Erfahrung eines „Mittendrin-und-draußen“. In: „Get involved!“ Kunstforum International, H. 240, S. 30–55.
- Götzky, Doreen (2013): *Kulturpolitik in ländlichen Räumen. Eine Untersuchung von Akteuren, Strategien und Diskursen am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Universität Hildesheim.
- Hafenecker, Benno (Hrsg.) (2011): *Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Hübner, Kerstin (2012): *Kunstpädagogik – ganztätig und sozialräumlich!? Impulse für die Kulturelle Bildung*. In: Brenne, Andreas/Sabisch, Andrea/Schnurr, Ansgar (Hrsg.): *Revisit. Kunstpädagogische Handlungsfelder; teilhaben; kooperieren; transformieren*. München: kopaed, S. 161–164.
- Jenni, Ursula (2017): *Teilhabe künstlerisch denken. Fragestellungen und Anregungen für Vermittlungspraktiken in partizipativen Projekten*. In: Schneider, Wolfgang/Eitzeroth, Anna (Hrsg.): *Partizipation als Programm. Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche*. Bielefeld: transcript, S. 123–130.
- Josties, Elke/Menrath, Stefanie (2018): *Kulturelle Jugendbildung in Offenen Settings. Theorie, Praxis und Weiterbildung*. München: kopaed.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (2008): *Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption; Arbeitsheft für den Kunstunterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 10*. 1. Auflage. Leipzig: Ernst Klett.
- Lüthy, Michael/von Hantelmann, Dorothea (2010): *Handeln als Kunst und Kunst als Handeln. Zur Einführung*. In: Gludovatz, Karin/Lüthy, Michael/Schieder, Bernhard/von Hantelmann, Dorothea (Hrsg.): *Kunsthandeln*. 1. Auflage. Zürich: Diaphanes, S. 7–12.
- Moeller, Cathrin (2014): *Für ländliche Räume empfehlen sich regionale Gesamtkonzepte. KulturTotal im Leipziger Raum*. In: Kelb, Viola (2014): *Gut vernetzt?!: Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. Mit Praxiseinblicken und Handreichungen zur Umsetzung „Kommunaler Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung“*. München: kopaed, 177–180.
- Museum der bildenden Künste Leipzig (2019): *MdbK [mobil] x Thallwitz: AkteurInnen*. www.mdbk.de/ausstellungen/mdbk-mobil-x-thallwitz-akteurinnen (Abfrage: 28.03.2021).
- Rebentisch, Juliane (2015): *Theorien der Gegenwartskunst zur Einführung*. 3. Auflage. Hamburg: Junius.
- Sack, Mira (2016): *Intensivierte Beziehungen. Spielarten der Partizipation im deutschen Gegenwartstheater. Drei paradigmatische Beispiele*. In: *Get involved! Partizipation als künstlerische Strategie*. Kunstforum International, Bd. 240, Köln, S. 122–131.
- Seumel, Ines (1992): *Zum Beispiel: Joseph Beuys – 7000 Eichen*. In: *Kunst + Unterricht*, Bd. 159, S. 14–15.
- Seumel, Ines (2015): *Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten*. München: kopaed.
- Schmidt-Thomé, Kaisa (2005): *Europäische Perspektiven auf die Beziehungen zwischen Land und Stadt*. In: Altrock, Uwe/Güntner, Simon/Huning, Sandra/Nuissl, Henning/Peters, Deike (Hrsg.): *Landliebe – Landleben. Ländlicher Raum im Spiegel von Sozialwissenschaften und Planungstheorie*. Cottbus: Altrock, S. 13–29.
- Schulz, Frank/Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2000): *Prozesshafte Kunst im Unterrichtsprozess. Tagungsmaterial*. 1. Kunstpädagogischer Tag in Sachsen. Leipzig: Institut für Kunstpädagogik.
- Zirfas, Jörg (2015): *Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher*. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaeerfen-regulative-programme-empirische (Abfrage: 04.02.2021).

Das Projekt *Ma-ma-Märchenprinz* und seine Beiträge zur Erforschung kultureller Bildung in ländlichen Räumen

Ulrich Frick, Karina Gotthardt, Katrin Rakoczy, Matthias Seitz und Miles Tallon

1. Der Prolog

In der Zeit vor der Covid-19-Pandemie gestartet, lag der inhaltliche Fokus von *Ma-ma-Märchenprinz* auf dem Vergleich des Kulturlebens zweier ruraler Landkreise in Bayern, von denen der eine metropolen-nah (Dachau) und der andere sehr distanziert (Cham) gelegen ist. Im Forschungsdesign war dazu ein Dreischritt geplant (Näheres vgl. www.maerchenprinz.org/forschung):

- Angebotsstudie mit Vollerhebung kultureller Bildungsangebote,
- Case-Control-Studie mit Bestimmung von nutzungs-determinierenden Faktoren,
- Vertiefungsstudien I und II (Bildende Kunst, Chorsingen)

Methodisch standen Forschungsansätze aus der Sozialgeographie, der Epidemiologie und der Wahrnehmungspsychologie im Mittelpunkt. *Ma-ma-Märchenprinz* sollte also eine komplexe empirisch-quantitativ arbeitende Studie werden. Mitten in die ersten Datenerhebungen zur Angebotsstudie erreichte die SARS-CoV2-Pandemie Deutschland und führte in den ersten Lockdown. Die bisherige Projektkonzeption konnte nicht aufrechterhalten werden. Das Projektteam hat mit einer Neuausrichtung des Projekts darauf reagiert, die das Kulturleben als sich schnell verändernden Forschungsgegenstand unter den neuen Bedingungen in einem umgestellten Arbeitsplan untersucht.

In der angepassten Konzeption wurden und werden statt der quantitativen Angebotsstudie und Case-Control-Studie folgende Teilprojekte durchgeführt:

- a) eine Online-Befragung zu den sozialen, künstlerischen und psychologischen Auswirkungen des *Kulturentzuges* aufgrund der Pandemie-Eindämmungsmaßnahmen,
- b) eine qualitative Studie der stattfindenden Änderungen im kulturellen Angebot (auch Bildungsangebot) mittels teilnehmender Beobachtung aus unterschiedlichen Perspektiven (rezeptiv, aktiv),

- c) qualitative Interviews mit key-informants aus den ursprünglichen Untersuchungsgebieten zu Veränderungen vor Ort, und
- d) zeitlich verlagerte und vom Design her auf die aktuellen Übertragungsrisiken und neuartigen Rezeptionssituationen hin veränderte Vertiefungsstudien (Hygiene-Konzept, Kulturelles Erleben im digitalen Raum).

Methodisch bedeutet diese Neuausrichtung eine teilweise Aufgabe des strikten quantitativ-empirischen Forschungszuganges zugunsten einer (vor allem bei den Punkten b und c) auf den Methoden der Grounded Theory basierten Vorgehensweise. Eine Darstellung dieser methodologischen Änderungen ist für inhaltlich interessierte Leser*innen nach unserer Einschätzung häufig trocken und wenig spannend. In der (qualitativ orientierten) Sozialforschung hat sich in jüngerer Zeit eine Subdisziplin im wahrsten Wortsinne in den Vordergrund *gespielt*, die sich gerade diesem Problem einer mangelnden Übersetzung von Wissenschaftssprache in Alltagssprache widmet: die sogenannte *Performative Sozialforschung* (vgl. Gergen/Gergen 2018; Mey 2020). Aus dieser Denktradition heraus haben wir uns im Projektteam von *Ma-ma-Märchenprinz* entschlossen, den Anregungen von Kip Jones (vgl. Jones 2006) zu folgen und die *Biographie* unseres Forschungsvorhabens als kurze Erzählung in die Kunstform einer dramatischen Darstellung zu gießen. Daher finden Sie als Leser*innen dieses ersten Berichtsbandes zum Förderschwerpunkt nun für unser Forschungsprojekt eine eher ungewöhnliche Form der Darstellung, die aber nicht das Verständnis erschweren, sondern das Interesse wecken und die Auseinandersetzung mit unserem Projektvorhaben als (inszenierten) Blick hinter den Vorhang unseres Vorhabens fördern soll. Abschließend werden wir als Navigationshilfe – falls Sie als Leser*in Fakten und Meta-Ebene gerne explizit voneinander getrennt und säuberlich sortiert vorfinden wollen – diese Unterstützung in einem Epilog anbieten.

2. Das Drama in Einheit von Ort, Zeit und Handlung: „Als Corona die Kulturveranstaltungen stahl...“

„So, Frau Grossmann, – tut mir leid, dass es ein bisschen gedauert hat.“

Ich dachte mir nach 35 Minuten Warten auf dem kahlen Universitätsgang, *ein bisschen* ist bei Professorinnen wohl eine andere Größenordnung, und nahm den Ellbogengruß auf, aber die Maske nicht ab. Sie führte mich in ihr überfülltes Büro mit dem musealen Schreibtisch und den zwei unbequemen Besucherstühlen davor. Vorschriftsmäßig war alles gut gelüftet, und der Abstand zwischen uns stimmte bei diesem Monster von professoralem Arbeitsfeld.

„Wo ist denn Ihr Studienkollege?“

lud sie mich mit einem Armschwenk auf die Stühle ein. Es war wirklich ärgerlich, dass Martin mich bei unserem ersten Meeting mit der Zweitgutachterin unserer Doktorarbeiten nachrichtenlos anscheinend versetzt hatte. Wo doch der guten Frau Ariadne JazzCoolUp der Ruf vorausseilte, dass sie unglaublich schnell und impulsiv sein konnte! Die HumFak der Universität zu Köln hatte beschlossen, unseren erziehungswissenschaftlichen Promotionsthemen wegen der Ausrichtung auf kulturelle Bildung (inklusive Chorgesang) eine leibhaftige Musikwissenschaftlerin zur Zweitbetreuung beizustellen. Natürlich war *JazzCoolUp* nicht ihr bürgerlicher, sondern ihr Künstlerinnenname als Mitglied eines experimentellen Vocal-Ensembles. Auf dem Campus hieß sie salopp *JCU*. Das hat man davon, dachte ich, wenn man ein Forschungsprojekt *Ma-ma-Märchenprinz* betitelt. Sie war in der Altersgruppe, in der praktisch alle die EAV und Klaus Eberhartinger kennen, und hatte sich deshalb für die Zweitbetreuung unserer Dissertationen interessiert.

„Äh, – ich glaube, dass Herr Situs vielleicht bei der Anfahrt von Österreich Probleme hatte. Vermutlich kommt er gleich.“

Martin Situs' Eltern wohnten im Innviertel in Oberösterreich, was ihm einen perfekten Sozialisationshintergrund verschafft hatte, kulturelle Bildungsarbeit im ländlichen Raum zu verstehen. Ich war ja eher ein Großstadtkind, das von Martin schon x-mal mit dem Josef-Hader-Sager *Wann i was Greanes brauch, stö I mi an die nächste Ampel* geneckt worden war. Aber wir konnten trotzdem ganz gut miteinander, er im Bereich Bildende Kunst, ich im Bereich Musik, und wir waren begeistert in unser Forschungsprojekt gestartet, bis dann Corona kam.

„Was ich zur Eröffnung gleich mal wissen wollte“, sagte JCU, als sie den Printout unseres ersten Manuskripts aus einem Aktendeckel nahm, „wie um alles in der Welt kommen Sie beide auf *den* Titel?“

Das klang nicht amüsiert, nicht unbedingt unfreundlich, aber auf jeden Fall irritiert. Ich nahm die Maske ab.

„Ursprünglich wollten wir ja das Kulturangebot in einem großstadtnahen und einem peripheren bayrischen Landkreis miteinander vergleichen und Publikumsbefragungen vor Ort durchführen. Aber seit März ist nun alles still gelegt.“

„Sie müssen mich nicht unterschätzen. Ich hab mir Ihr Märchenprinz-Projekt im Web angesehen und verstehe die Botschaft des Titels sehr wohl. Nur frage ich mich, was die Anspielung auf Judith Kerr und ihr Buch zu Ihrem Projekt beiträgt?“

Gott sei Dank hatte ich vor dieser Besprechung das *Rosa Kaninchen* gegoogelt!

„Wir dachten uns, dass wir auch eine Geschichte von Verlust und Migration erzählen müssen, wenn wir Künstler*innen und Kunstbegeisterte nach Kulturentzugserscheinungen befragen. Ob und wie stark das eingeschränkte Kulturleben negative Effekte hat, – das zu untersuchen schien uns als Chance bei einem natürlichen Experiment, wenn wir jetzt in der Kulturszene eine Online-Befragung starten.“

Ich hatte gedacht, JCU als Künstlerin (zusätzlich zur Wissenschaftlerin) würde so eine Anspielung positiv goutieren, wenn man einmal keinen strohtrockenen *Impact-of-Covid19-lockdown-on-artists-and-highbrow-culture-audience-in-Germany*-Titel (Frick et al. 2021) auswählt. Aber sie ließ nicht locker:

„Dass Sie das hier mal gegen die bislang geübte Forschungspraxis bürsten, nach dem Motto *Mehr Kultur ist besser, zeigt besseres Wohlbefinden, und zeitigt bessere Gesundheit etc.*, z. B. bei Fancourt letztes Jahr [sie meinte wohl Fancourt/Finn 2019] –, das find ich durchaus originell. Ja, was passiert denn, wenn man Kultur-Junkies ihr liebstes Spielzeug wegnimmt?, – eine interessante Frage.“

Sie redete sich in eine höhere emotionale Stimmlage, als sie fortfuhr:

„Nur: – warum in aller Welt eine Anspielung auf Nazi-Deutschland und die erzwungene Emigration von Kulturschaffenden aus Deutschland? Es ist in diesen Zeiten schon vorgekommen, dass sich junge Frauen mit Sophie Scholl vergleichen, bloß weil sie mal ein paar Demos organisieren und nicht grundlos in der Gegend herum reisen sollen.“

Jetzt war es Zeit zu kontern! Und weil sie eine recht lockere Sprache pflegte, traute ich mich:

„Nein nein, wir wollten nicht Jana-aus-Kassel spielen.¹ Wir hatten nur die gedankliche Assoziation, dass einerseits unser Forschungsgegenstand, – Künstler*innen und Kulturpublikum, – beim Feldzugang sowas wie eine *hidden population* sind, und dass durch Corona zwar keine Emigration, wohl aber möglicherweise eine Migration erzwungen wurde, – und zwar ins Netz. Aber keinesfalls wollten wir Kulturentzug mit Querdenkerthesen analysieren.“

Das mit der *hidden population* fand sie interessant. Und die Migrationsthese (Kultur wandert ins Netz) wollte sie ebenfalls in ihrem empirischen Gehalt erläutern sehen. Also dozierte ich: Kunstschaffende sind schlecht exakt abgrenzbar, viele haben *bürgerliche* Zweitberufe, oder gehen in die formale oder informelle

1 ZDF Magazin Royale: Jana aus Kassel – Das Musical. 27.11.2020. www.youtube.com/watch?v=phinBFKYDe0 (Abfrage: 30.04.2021).

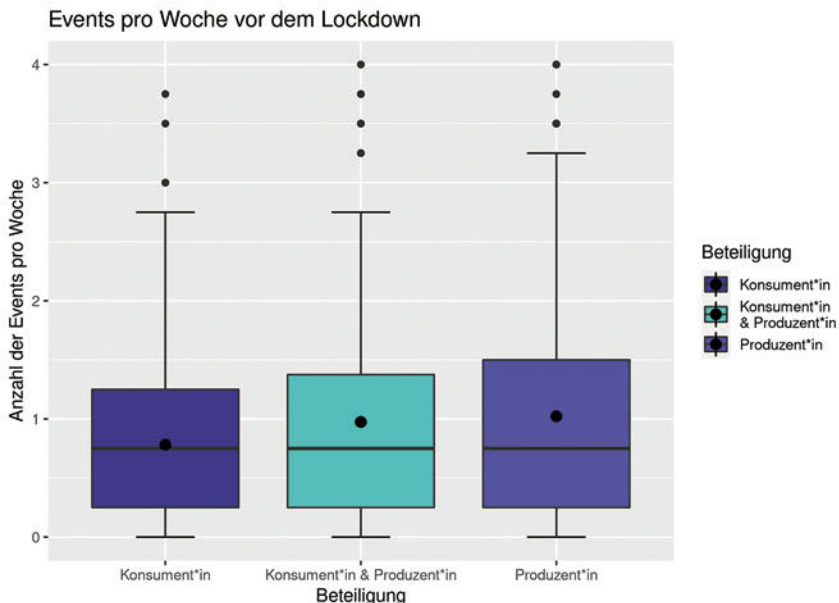
Ausbildung, agieren zwischen unterschiedlichen Sparten und Projekten (vgl. Haak 2007). Kulturpublikum ist ebenfalls fluktuierend über die Lebensspanne und oft multi-fokussiert. Unser Feldzugang war daher 1. ein „facility based sampling“ (Shaghghi et al. 2011), – wir hatten die Veranstaltungsorte in den Kreisen Cham und Dachau schon vor Corona recherchiert und komplett (!) erfasst. Diese Liste nutzten wir nun, um die Veranstalter*innen um Weiterleitung unseres Teilnahmeaufrufs an unserer Online-Befragung an ihr Publikum zu bitten. 2. hatten wir ein *targeted sampling* dadurch, dass wir Orchester, Chöre, Ensembles, Volkshochschulen, Musikschulen, Galerien, Museen, Internet-Plattformen für Sänger*innen, Filmschaffende, usw. direkt um Teilnahme an unserer Befragung baten und sie auf die Webpage einluden. Und 3. haben Martin und ich unsere privaten Netzwerke (natürlich nur im künstlerischen Teil) ausgeschüttelt, und um Hilfe bei einem Schneeballsystem der zahlreichen Teilnahme an der Umfrage *Kulturentzug* gebettelt.

„Ok, klingt vernünftig. Wie war die Response?“, sagte JCU, während sie im Printout kruschte.

„828, davon 748 bis zum Schluss dabei.“

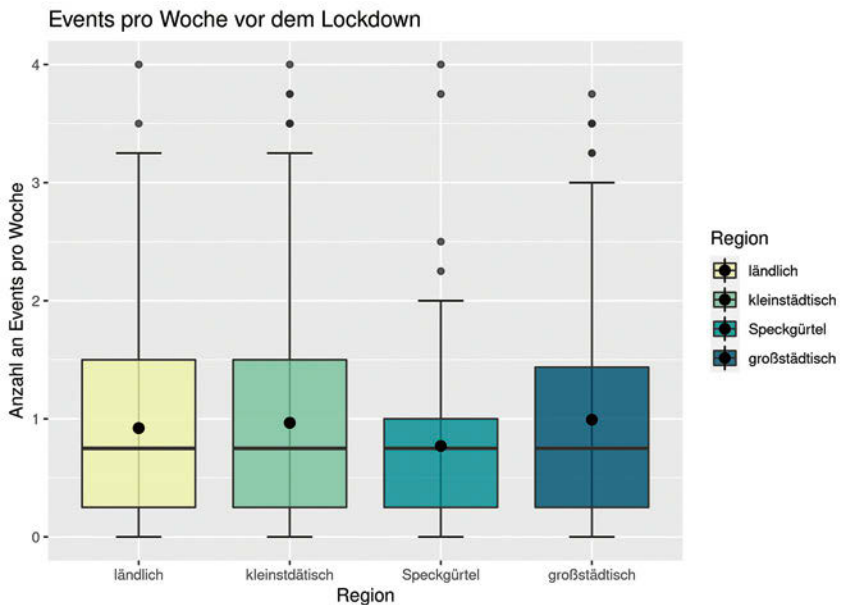
– So genau hatte sie sich also doch nicht vorbereitet. Also ergriff ich die Chance und drehte meinen offenen Laptop zu ihr und erklärte ihr:

Abb. 1: Anzahl der absolvierten Kultur-Ereignisse vor dem Covid-19-bedingten Lockdown nach Beteiligungsperspektive



- Hoch engagiertes Publikum im Vergleich zur durchschnittlichen Nutzung in Deutschland (vgl. Schupp 2015),
- mit ungefähr einem prä-Covid-19 Kultur-Event pro Woche (genauer: alle 6,7 Tage),
- egal, ob aus Akteur*innenrolle, reiner Rezeption, oder aus beiden Rollen antwortend,
- und auch egal, ob ländlich oder städtisch wohnend.

Abb. 2: Anzahl besuchter Events vor dem Lockdown nach Region



„Wie viele Personen in jeder Gruppe haben sie erwischt?“

„36, – 36, und 28 %, wobei im Publikum am meisten Frauen waren (fast 60 %), und bei den [Anführungszeichen in die Luft malend] reinen [nochmal] Künstler*innen, in der Graphik heißen sie Producer, mit 44 % der kleinste Frauenanteil.“

„Ähh ...“

aber bevor ihr die nächste Frage einfiel, startete ich durch, ich war ja gut präpariert:

„Im Frühjahrs-Lockdown sieht das dann ganz anders aus: Bis zum 15. Juni (Aufhebung der Ausgangsbeschränkungen) sind den producers im Schnitt ein Event als Akteur*in alle 4,8 Tage, den consumers und producers ein Event (als Akteur*in) alle 6,1 Tage weggebrochen. Rezeptive Events waren relativ gleichförmig über alle Perspektiven im knappen 2-Wochen-Intervall (13,7 Tage) als *abgesagt* zu verzeichnen.“

Sie beugte sich über den Schreibtisch, um besser zu sehen. Ich hatte sie! Sie war jetzt viel freundlicher.

„Sie schreiben in Ihrem Handout, die Befragung war vom 14. Mai bis zum 15. Juni online. Ist das dann kein Fehler, wenn Sie Durchschnittszahlen für die Kulturveranstaltungen angeben? Wenn jemand am 13. Juni antwortet, dann war doch die Chance viel größer, dass er mehr abgesagt bekommen hat.“

Mein Gott, war ich froh, dass Martin so ein Zahlenfreak war! Er hatte mir genau erklärt, wie er das berechnet hatte. Also nix Touchée, sondern eine schnelle Riposte.

„Für jeden Teilnehmenden wurde der individuell zutreffende Tag des Lockdown-Starts erfragt, wir haben dazu Bundesländer-spezifisch die jeweiligen Startdaten“ –

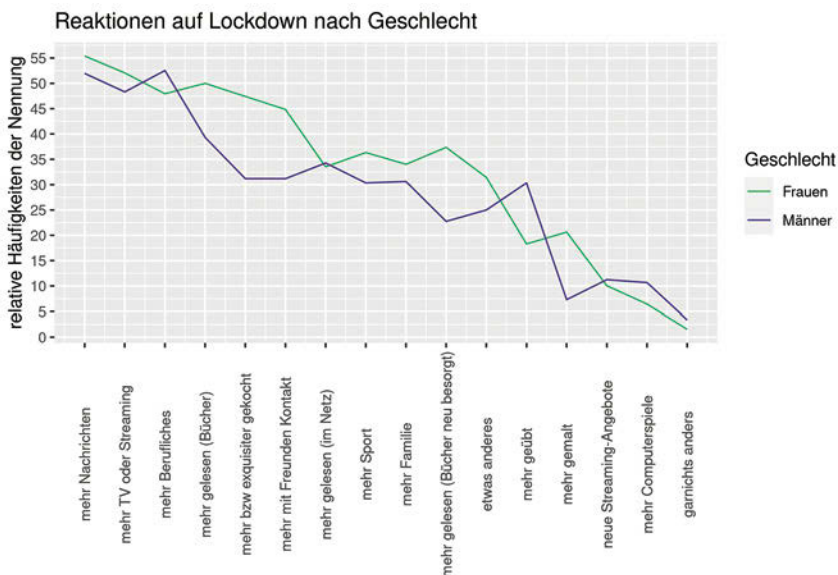
„Die Sie vorher erhoben hatten?“

„– ja genau, – als Gedächtnisanker eingespielt, und bis zum Teilnahmedatum die individuelle Expositionsdauer in Tagen berechnet. An der haben wir normiert, also Events durch Wochen – genauer: Tage durch sieben – geteilt.“

„Schlau!“

Nun, Martin war selber schuld, dass er sich dieses Lob nicht persönlich abholen konnte. Frau Professorin wollte nun wissen, wie das mit der Netzmigration aussah.

Abb. 3: Reaktionen auf den Lockdown nach Geschlecht



„Wir haben eine ganze Batterie abgefragt, was die Leute im Lockdown häufiger gemacht haben als vorher, da waren durchaus die erwartbaren Unterschiede da.“

Ich sah an ihrem Gesichtsausdruck, dass ich für JCU die falsche Graphik angeklickt hatte: die mit den Geschlechtsunterschieden. Ich musste also improvisieren und schaute in meine Ergebnislisten:

„Ältere Befragte über 50 ...“

peinlich, dachte ich mir, dass ich das jetzt stockend nachschlagen muss, Martin und ich hatten nämlich noch nichts nach Alter und Antwortperspektive zusammengefasst und visualisiert, –

„die haben um knapp 10 % mehr als die jüngeren Bücher gelesen, und zwar solche, die sie schon hatten.“ Wieder so eine peinliche Pause. „Mehr Fernsehen und Streaming-Dienste nutzen sie seltener als jüngere, also nicht richtig seltener, sondern ein kleinerer Corona-bedingter Zuwachs,

– auch beim Sport treiben, – und –

– bei Familienaktivitäten, –

– und Computerspielen ist das so. Ist alles signifikant.

Aber sie kochen mehr und exquisiter. Und wer *aktiv* am Kulturbetrieb teilnimmt, hat zu rund 30 % mehr geübt, was auch immer. Die reinen Rezipient*innen nur zu 10%.“

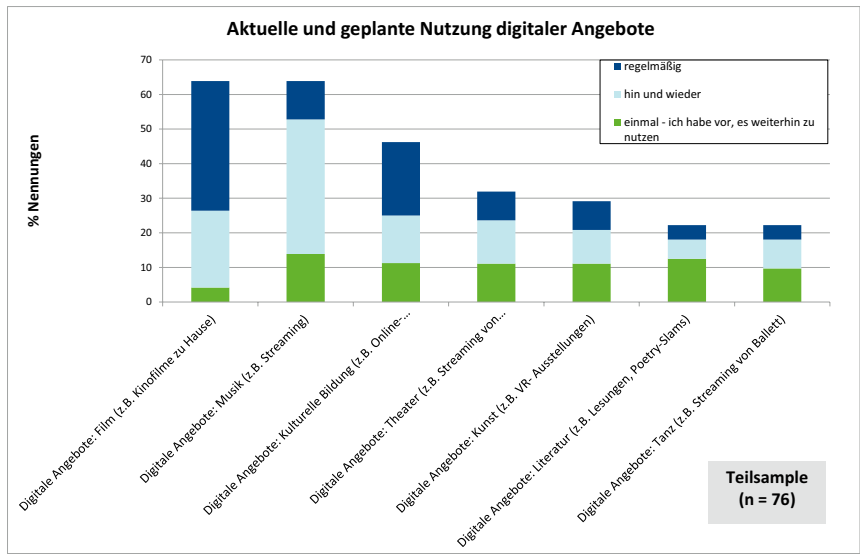
Das ging dann noch ein paarmal hin und her. JCU wollte zu diesen Resultaten eine Tabellierung in den Bericht aufgenommen sehen, und wir diskutierten, ob tatsächlich Männer mehr üben und die Frauen zum Kochen schicken, so wie man die Graphik nach Geschlecht vielleicht interpretieren könnte. Kann man natürlich nicht daraus lesen, hatte mich Martin belehrt, und er hatte mir die Tabelle auch gezeigt, wo klar wurde, dass Männer schlicht mehr bei den aktiven Kulturleuten vertreten waren. Aber JCU war noch nicht abgelenkt genug, und sie kam prompt zurück auf meine ad-hoc Titelausrede mit der Migration ins Netz.

„Also wie ist das nun mit Ihrer Hypothese, dass die Kulturschaffenden und das Publikum im Lockdown in das Netz ausweichen. Migrieren würde ich dazu nämlich nicht so locker daher sagen, Migration ist schon sehr viel einschneidender als bloß mal länger im Netz surfen.“

Ihr Ton war wieder ein wenig schärfer. Warum eigentlich?

„Wir haben das im Detail nur bei einer Teilstichprobe von 76 Leuten erfassen können, die zusätzlich zum Kulturentzugerleben auch eine zweite Befragung zu psychischen

Abb. 4: Nutzung digitaler Angebote laut Teilstichprobe



Auswirkungen im Lockdown beantwortet haben, und durch ein selbst gewähltes Pseudonym ihre Daten zur Entzugsbefragung verknüpfbar gemacht haben.“

Ich hatte mein Smartphone auf leise gestellt, aber es vibrierte nun ganz deutlich in meiner Jeanstasche. JCU war beschäftigt, ihre Interpretation der aktuell schon genutzten und der geplanten Nutzung digitaler Angebote anhand unserer Graphik zu finden. Insbesondere über den Online-Unterricht machte sie sich Gedanken. Da konnte ich unauffällig auf dem Display die neue Whatsapp-Message lesen:

„JAZZCOOLUP HAT SELBER FLUCHTERFAHRUNG UND HAT ROSAKANINCHEN-ANNE IN DER ERSTVERFILMUNG GESPIELT. www.spiegel.de/spiegel/print/d-40606017.html. BITTE VORSICHT MIT DEM GEPLANTEN TITEL. UF.“

Unser Doktorvater schrieb immer in Großbuchstaben, was ich ziemlich unangenehm fand, weil das dann immer wie ein Befehl wirkte. Diese Information hätte er uns aber wirklich ein bisschen früher schicken können! Ich konnte auch nicht mehr die URL aktivieren, denn JCU stieg wieder in die Diskussion ein:

„Na so wahnsinnig viel Neues hat sich da ja anscheinend nicht ereignet in den ersten Wochen der Pandemie. Sehe ich das richtig? Die grünen Säulen stehen für

diejenigen, die digitale Nutzung probiert haben, und nicht gleich beim ersten Mal von der Migration ins Netz wieder ablassen wollen? – Wäre halt schön, dieses im längerfristigen Verlauf zu sehen, wie groß die Innovationsbereitschaft dann noch werden kann.“

Gottseidank! Jetzt hatte ich gleich zwei Chancen, den Fauxpas mit dem Kaninchentitel auszumerzen.

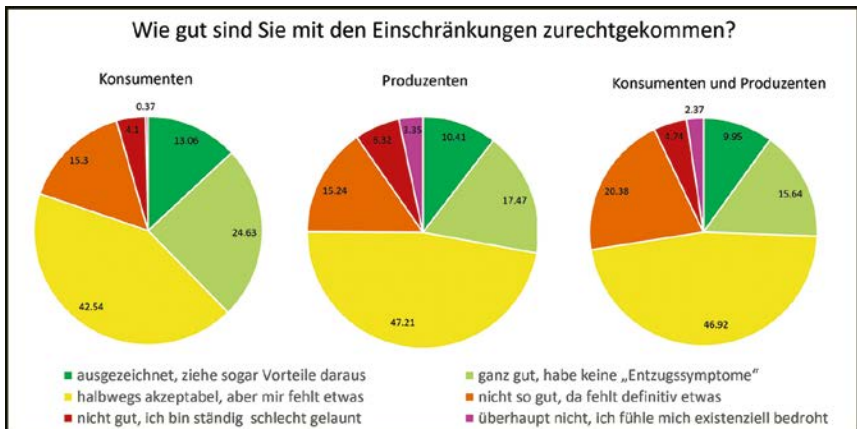
„Wir glauben, dass der erste Lockdown bei den kunstbegeisterten Leuten nach rund elf Wochen noch halbwegs erträglich war und nicht schon existenziell bedrohlich. Aber jetzt, wo das politische Gezerre um weitere Kontaktbeschränkungen erneut zum analogen Kulturstillstand führt, da könnte die Bedrohung und der Druck zur Digitalisierung noch deutlich wachsen. Wir haben deswegen schon eine zweite Befragung aufge...“

Weiter kam ich nicht, denn sie unterbrach mich:

„Haben Sie Daten zur psychischen Belastung?“

Hatte ich, und ich zeigte ihr die drei Tortendiagramme, von denen Martin gar nicht so begeistert war, denn er sagte mir immer: *Pie charts are lie charts*.

Abb. 5: Bewältigung der Kontaktrestriktionen während des Lockdown nach Antwortperspektive



„Existenziell bedroht fühlen sich nur wenige. Zwar mehr Kunstschaffende als Konsument*innen, aber insgesamt sind die Auswirkungen (noch?) nicht so dramatisch.“

JCU kniff die Augen zu:

„Die Ziffern sind zu klein, das sollte lesbarer werden.“

Ich nickte zustimmend und schrieb es mir auf. Weil ihr Schreibtisch über und über mit Büchern, Zeitschriften, CDs und begonnenen Notationsskizzen (die ich teilweise überhaupt nicht verstand, vielleicht waren es auch Labanotationen für Choreographien?) eingedeckt war, musste ich mein Klemmbrett auf meinen Knien halten. Dabei fiel mein Blick auf einen Stapel von Hardcover-Büchern, der neben ihrem Schreibtisch auf dem Boden aufgetürmt war:

- Donna J. Haraway: *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*;
- Carmen Hammer und Immanuel Stieß (Hrsg.): *Donna Haraway: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*;
- aber auch ein paar blaue Bände aus der MEW Serie;
- zwei John-Cage-Biographien und
- jede Menge Science-Fiction Bücher.

Während ich vornüber gebeugt die Buchrücken betrachtete und über die eigenartige Mischung nachdachte, wurde mir ganz plötzlich warm, und ich sah es: Die Tiefendimension im Arbeitszimmer mit dem Monsterschreibtisch verschob sich langsam ganz weit nach hinten, – die Wände wölbten sich ganz leicht und aus dem Fenster fiel nicht mehr ein graues Novemberlicht herein, sondern kleine, wie diamantene Kaulquappen zappelnde Lichtkristalle strömten in leise funkelnden Kaskaden über den schillernd verbogenen Fenstersims aus Stein herunter und senkten sich auf die Stauboasen, die auf der Schreibtischplatte aus den Papiergebirgen hervorlugten; der Alurahmen selber sah aus wie eine ständig farbchangierende Pyroglimmstange für Unterwasserbeleuchtung. Und dann sah ich Limpe Fuchs mit schriller Freejazzelektronik den Flügel von Fritz Gulda zersägen. [Oh weh! Ich hatte mit dem unbequemen Stuhl eine Kratzspur auf das Linoleum gezogen.] Und aus den Trümmern stieg Dollar Brands Konterfei als Hologramm hervor, sein neuer Name blinkte fortwährend, während im Hintergrund die goldenen Nicas der *ars electronica 2020* in der Donau versanken. Karl Marx, Frank Zappa, Ursula Dudczak und Ariadne JazzCoolUp sangen Ausschnitte aus *We're only in it for the money* von 1968, was dann in einem Massenchor wie bei *200 Motels* mündete, der den Choral anstimmte: *Natu--ren, Kultu--ren, Subjekte und Objekte ---- existieren nicht, --- vor ih--rer verflo---chtenen Verweltlichung!*

Ich schüttelte mich und versuchte, der akademischen Lehrerin zuzuhören.

„Wo sind denn nun die Daten über die neuen Web-basierten Kulturräume, von denen Sie gesprochen haben?“

Oh Mann! Martin war wohl ein ziemlich kruder Zuckerbäcker, dass die kleinen braunen Cookies, die er mir vor seinem Heimaturlaub geschenkt hatte, mir solche flash-backs bereiten konnten. Er hatte wohl ein bisserl zu tief in diese Gewürzdose gegriffen, auf die er das handgeschriebene Etikett *Bahndamm Prädikat* geklebt hatte, und die in seiner WG-Küche gleich neben einer anderen Dose mit ähnlicher Aufschrift *Dachgarten Auslese* im Regal stand.

Ich riss mich fest zusammen und setzte mich langsam wieder halbwegs aufrecht auf den Stuhl.

„Frau JazzCoolUp, das mit der Migration in das Web war unsere Ausgangshypothese beim ersten Clockdown, als die analoge Kulturproduktion völlig zum Erliegen kam. Anhand unserer Daten sehen wir aber zunächst wenig materiell-existenziellen Druck, die Digitalisierung von Kunst auch bei denen voranzutreiben, die sich bislang in einer bourgeoisen Nische ganz vortrefflich eingerichtet hatten [ein bisserl anti-kapitalistischer Neusprech könnte ja angesichts der MEW wohl nicht schaden!]. Wir verfolgen das in unserem Projekt aber weiter, jetzt nicht unbedingt für die Doktorarbeit, aber als quasi-online-Report über neue künstlerische Möglichkeiten, für die Corona als Katly-, Katastr-, äh Kalysator wirkt.“

Sie stieg gleich in die inhaltliche Diskussion ein, während sich die Wände hinter ihr wieder glätteten.

„Das, was wirklich innovativ war in allen Künsten in den letzten Jahrzehnten, – nicht unbedingt das, was als Digitalisierung etikettiert wird, – scheint mir Konzeptkunst gewesen zu sein. Sie kennen bestimmt die 33 Thesen von Harry Lehmann. [Hä?, dachte ich, wie komme ich da nur wieder raus? Das Fenster war wieder grau.] Also z. B. die vierte These, dass Künste nur dann modern werden, wenn sie alle vorhandenen Vorstellungen über Kunst und Musik als *Werke* negieren. Ich frage mich schon länger, inwiefern die digitale Revolution – also die 17. These – Konzeptmusik an den Musikinstitutionen vorbei tatsächlich ermöglicht. Haben Sie Anhaltspunkte, dass da nicht-retinale Kunst, oder nicht-myrixale Musik nun zunimmt von der Produktions- wie von der Rezeptionsseite aus?“

Ich war jetzt wieder klar im Kopf, und musste unbedingt diese kulturphilosophische Schiene unseres Gesprächs so umleiten, dass keine Anforderungen an Martins und meine Doktorarbeit daraus ersprießen konnten. Abgesehen davon, dass mir Harry Lehmann NULLKOMMANIX sagte (vgl. Lehmann 2015), – hatte der auch Plätzchen von Martin bekommen? –, würden wir im Märchenprinz-Team speziell bei den P.I.s keinerlei Widerhall finden, phänomenologisch-philosophische Begriffsklärungen einer empirischen Zugangsweise vorzuziehen. Also Strategiewechsel! Am sichersten ist immer noch Prokrastination, dachte ich mir.

„Im Moment sind wir da im Projekt noch ziemlich am Anfang. Aber neben der Tatsache, dass wir durch eine

- *zweite Befragungswelle*, die schon im Netz offen ist, vielleicht Hinweise bekommen, wie Künstler*innen ihre Arbeit im digitalen Raum nach einer erneuten und längeren Lockdown-Periode innovativ ausgestalten, haben wir auch
- *Expert*innen-Interviews mit key informants* eingeleitet dazu, was sich durch die zweite Lockdown-Periode bei ihnen ändert. Da konzentrieren wir uns auch auf die ursprünglichen Untersuchungsgebiete Cham und Dachau.
- Und wir sammeln auch eifrig Feldnotizen durch *teilnehmende Beobachtung*, wie sich künstlerische Performance jetzt verstärkt der Digitalisierung widmet. Dazu haben wir von unseren Projektleitungen Hinweise bekommen auf sozialwissenschaftliche Vorgehensweisen aus der sogenannten *Grounded Theory*. [Treffer! Sie runzelte kurz die Stirn, aber fragte nicht nach, – dabei hätte ich antworten können (vgl. Gerdes 1979). Gelungene Immunisierung!]

Mein Kollege Situs beispielsweise nimmt fleißig an virtuellen Museumsführungen teil, und ich sammle in vielen Notizen die Entwicklungen und Äußerungen in meinen beiden Chören, die ich leite. Aber auch da steht eine systematische Analyse noch aus, – auch deshalb, weil ja so wahnsinnig viel Bewegung und Veränderung im gesundheitlichen Rahmen und bei den gesetzlichen Regelungen zur Pandemie vor sich geht.“

Was ich ihr ganz bewusst verschwieg, waren zwei zusätzliche Projekte unseres Teams.

Das erste dieser no-JCU-Projekte checkt ab, ob digitale *Normalos*, d.h. alle deutschsprachigen Internet-Fahrensleute inklusive aller DAUs, in Coronazeiten *kulturell aktiv* sind, und wenn ja, warum (Gotthardt et al., in der Begutachtung). Es gibt ja inzwischen Unmengen an digitalen Angeboten, die man nutzen könnte. In der WG läuft den ganzen Tag Netflix und die Chips sind fast sowas wie Grundnahrungsmittel geworden. Dabei könnte man auch *culture@home* machen, z.B. Musik, etwas herstellen, auch am Rechner oder so. Bisher war meine Überzeugungskraft allerdings enden wollend ... Beim Auswerten einer schon in der ersten Coronawelle gestarteten Befragung, parallel zu der Kulturentzugsbefragung, wollte ich rauskriegen, ob die kulturellen Aktivitäten, – egal ob digitale Teilnahme oder selbst aktiv – auch mit *ästhetischem Erleben* verbunden sind. Kriegen die Leute auch im digitalen Museum eine Gänsehaut oder nur, wenn sie vor der Mona Lisa im Original stehen? Wir müssen es noch vollends zusammenschreiben, und daher war das auch noch nicht JCU-präsentabel. Aber tatsächlich sah es danach aus, dass die Leute auch durch die digitalen kulturellen Aktivitäten und das kreative Tun zu Hause bewegt sind; also hochgestochen formuliert: sich autonom, kompetent und sozial eingebunden fühlen. Scheinbar

gab es sogar einen Effekt hin zur rosa Brille, also Optimismus trotz Corona, wohl aufgrund des Verbundenheitsgefühls beim culture@home übers Web. Naja, alles noch ziemlich work in progress, deswegen hielt ich mich gegenüber JCU lieber mal zurück.

Das zweite Projekt drehte sich um *Begriffsbestimmungen für Kultur und Kulturelle Bildung* in mittlerweile fast 300 als relevant identifizierten wissenschaftlichen Publikationen. Da beurteilte Martin diese Publikationen auf gemeinsam geteilte Merkmale hin, hatte ein ausgeklügeltes Schema – ich glaube mich an über 70 Definitionsmerkmale zu erinnern – zur Beurteilung entwickelt. Derzeit traktierte er die studentischen HiWis, die sich durch die Artikel pflügten, mit einem – wie er es nannte – *Reliabilitätssicherungssystem* für die erfassten Daten. Er wollte unbedingt einer ganz frischen Arbeit aus dem Frankfurter MPI für Empirische Ästhetik (Anglada-Tort/Skov 2020) eine eigene Studie gegenüber stellen, weil er meinte, dass einer *Mengenvermessung* (seine Worte), wie und von wem Ästhetik in Wissenschaftszusammenhängen erörtert wird, auch eine *Tiefenmessung* der Denkmuster über Kultur und kulturelle Bildung folgen müsse. Und er plante deswegen eine empirisch-statistische Analyse mit irgendwelchen abgespaceten Klassifikationsverfahren, die ich genauso wenig verstand, wie die kunstphilosophischen Deutungen zur Konzeptkunst, die JCU in unserem Gespräch eingebracht hatte. Bloß nicht dieses Fass wieder aufmachen!

„Klingt interessant“, sagte Frau Professor mit einem Blick auf ihre Armbanduhr, „das müssen Sie beide mir unbedingt bei unserer nächsten Promotionsbesprechung detaillierter erklären. Da bin ich sehr interessiert!“

Hoffnung keimte bei mir auf. Und wirklich:

„Ich habe in wenigen Minuten bereits meine nächste Besprechung mit Kollegen aus den USA, und da muss ich mich noch mit der Technik ein wenig herumschlagen, die IT-Unterstützung hier an der HumFak ist ja leider verbesserungswürdig. Daher schlage ich vor, Sie vereinbaren ein Dreier-Gespräch mit Ihrem Kollegen und uns beiden mit meinem Sekretär, sagen wir – für den Sommer, aber vor den Semesterferien. Wir sehen dann ja, in welchem Setting.“

So schnell hatte ich mich noch selten aus einem Privatissimum bei einem Professor verabschiedet wie heute bei Professorin JazzCoolUp. Als ich draußen remaskiert im Gang des HumFak Gebäudes mein Handy wieder auf laut stellen wollte, vibrierte es erneut, und Martin hatte mir gesimst:

„SORRY!! 3. Lockdown in Austria! Ausgangssperre. Und bei Einreise nach Söderland müsste ich 10 Tage in Quarantäne. Bin vorerst nur über Mobilfunknetz erreichbar. Kann E-Mails downloaden, aber begrenztes Datenvolumen. Bitte schicke mir Report, was bei JCU rausgekommen ist. LG Martin.“

3. Epilog: Fact und Fiction in unserem Drama

Sabine Grossmann und Martin Situs sind fiktive Figuren. Alle Arbeitsschritte, die in der fiktiven Unterredung zwischen der Professorin JazzCoolUp und Sabine Grossmann erwähnt und diskutiert werden, sind reale Projektschritte von *Ma-ma-Märchenprinz* und geben erarbeitete Ergebnisse korrekt wieder. Die tatsächliche Arbeitsaufteilung und Themenspezialisierung im Projekt *Ma-ma-Märchenprinz* wird in unserem *Drama* allerdings nicht abgebildet. Bei der Veröffentlichung der Ergebnisse folgen wir im Projekt dann durchaus den Autor*innenrichtlinien der jeweiligen Zeitschrift.

Der Titel des Dramas war eine ad-hoc Idee anlässlich der Vernetzungstagung des BMBF-Förderschwerpunktes *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen* im September 2020. Diese fand (damals noch weitgehend ungeübt bei den meisten Teilnehmenden) als Online-Treffen statt, und der Titel unseres Beitrages bezog sich zunächst ganz unbefangen auf den Ausfall des analogen kulturellen Lebens, den wir in ersten Ergebnissen den Schwesterprojekten präsentierten. Im zeitlichen Umfeld und besonders im Nachgang zu dieser Tagung entstand in Deutschland und andernorts aber die sogenannte *Querdenker*-Bewegung mit politischen Forderungen nach Rücknahme von einschränkenden Maßnahmen, gekoppelt mit zum Teil unerträglichen historischen Vergleichen. Wir haben daher im Projekt-Team darüber diskutiert, ob wir unter diesen Umständen unseren *flotten Spruch* weiterhin als Titel über ein Tagungsbandkapitel aufrechterhalten wollten. Aus der Recherche zum Buch, auf das der Titel anspielte, und zu seiner Rezeptionsgeschichte entstand die fiktive Figur der Professorin JazzCoolUp, die keineswegs identisch ist mit Professorin Ariane Jeßulat, die – welch irritierender Zufall – tatsächlich als Kinderdarstellerin an der Erstverfilmung des rosa Kaninchens mitwirkte. Die notwendige Abgrenzung unseres Titels von ahistorischen Vergleichen und vielfach anti-szientistischen Inhalten verlagerten wir daher in den Disput zwischen Sabine Grossmann und Prof.in JazzCoolUp.

Die erste Welle der Kulturentzugsbefragung ist veröffentlicht (Frick et al. 2021). Die zweite Welle ist von der Feldphase her abgeschlossen und befindet sich in Publikationsvorbereitung. Die von Sabine Grossmann in ihrer Unterredung *verschwiegenen* Teilprojekte sind mittlerweile weit fortgeschritten und stehen vor der Einreichung der zugehörigen Manuskripte. Für die veränderten Vertiefungsstudien laufen gegenwärtig die ersten technischen Pilotversuche. Nach unserer festen Überzeugung wird die Covid-19-Pandemie das gesellschaftliche Leben, und damit auch das Kulturschaffen und die kulturelle Bildung nachhaltig verändern, zwar nicht im Sinne einer *Kulturrevolution*, wohl aber als hoch beschleunigte Transformation.

Literatur

- Anglada-Tort, Manuel/Skov, Martin (2020): What counts as Aesthetics in Science? A Bibliometric Analysis and Visualization of the Scientific Literature from 1970 to 2018. In: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication.
- Fancourt, Daisy/Finn, Saoirse (2019): What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. In: *Health Evidence Network synthesis report*, 67. www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553773/?report=classic (Abfrage: 30.04.2021).
- Frick, Ulrich/Tallon, Miles/Gotthardt, Karina/Seitz, Matthias/Rakoczy, Katrin (2021): Cultural Withdrawal during COVID-19 Lockdown: Impact in a Sample of 828 Artists and Recipients of High-brow Culture in Germany. In: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Advance online publication.
- Gerdes, Klaus (1979): *Explorative Sozialforschung: Einführende Beiträge aus „Natural sociology“ und Feldforschung in den USA*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Gergen, Kenneth J./Gergen, Mary (2018): The performative movement in social science. In: Leavy, Patricia (Hrsg.): *Handbook of arts-based research*. New York/London: The Guilford Press, S. 54–67.
- Gotthardt, Karina (2021, in preparation): Digital and creative cultural offers during the COVID-19 pandemic, and its consequences for psychological well-being.
- Haak, Carroll (2007): *Von Künstlern lernen: Mehrfachbeschäftigung, Bildung und Einkommen auf den Arbeitsmärkten von Künstlern*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-113553 (Abfrage: 30.04.2021).
- Jones, Kip (2006): A biographic researcher in pursuit of an aesthetic: The use of arts-based (re)presentations in „performative“ dissemination of life stories. In: *Qualitative Sociology Review*, 2(1), S. 66–85.
- Lehmann, Harry (2015). 33 Thesen zur Konzeptmusik. In: *MusikTexte*, 145, S. 78–79.
- Mey, Günter (2020): *Performative Sozialwissenschaft*. In: Ders./Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*. Wiesbaden: Springer, S. 201–225.
- Schupp, Jürgen (2015): Die Nutzung des Kulturangebots in Deutschland – unter besonderer Berücksichtigung von Berlin. In: Rössel, Jörg/Roose, Jochen (Hrsg.): *Empirische Kultursoziologie: Festschrift für Jürgen Gerhards zum 60. Geburtstag*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–128.
- Shaghghi, Abdolreza/Bhopal, Raj S./Sheikh, Aziz (2011): Approaches to Recruiting ‚Hard-To-Reach‘ Populations into Re-search: A Review of the Literature. In: *Health Promot Perspect*. 1(2), S. 86–94.

Zur Forschung des Metavorhabens zur Förderrichtlinie *kulturelle Bildung in ländlichen Räumen*. Herausforderungen und blinde Flecken

Martin Büdel, Lea Fobel und Nina Kolleck

Die im Rahmen der Förderrichtlinie realisierten und hier vorgestellten Projekte zielen darauf ab, den Forschungsstand zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen substantiell fortzuentwickeln. Die Einzel- und Verbundvorhaben bringen dabei eine Vielzahl an Perspektiven und Forschungsansätzen ein, was in den einzelnen Beiträgen zu diesem Band bereits deutlich wird. Die in diesem Band publizierten Studien befinden sich noch mitten im Forschungsprozess und dementsprechend sind viele Ergebnisse und Überlegungen noch vorläufiger Natur. Allerdings deuten die unterschiedlichen theoretischen und methodischen Ansätze, die in vielen der Texte reflektiert und problematisiert werden, bereits an, dass die laufende Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen von einer großen Heterogenität geprägt ist. Dies ist nicht zuletzt den verschiedenen disziplinären und erkenntnistheoretischen Zugängen geschuldet, liegt zum Teil aber auch darin begründet, dass sich durch den spezifischen Fokus auf ländliche Räume in Bezug auf die Konzeption kultureller Bildung neue Fragen ergeben.¹

Das Metavorhaben begleitet die beteiligten Einzel- und Verbundprojekte in den Bereichen Monitoring, Transfer und Forschung. Ein wichtiges Ziel der Forschungsarbeit des Metavorhabens ist eine theoretisch fundierte Einordnung der jeweils unabhängig voneinander erarbeiteten Forschungsergebnisse der Projekte. Dies erfolgt in mehreren aufeinander aufbauenden Schritten. Zunächst werden – anders als in den Einzel- und Verbundvorhaben – keine Primärdaten erhoben, sondern systematische Reviews der Forschungsliteratur sowie Analysen quantitativer Sekundärdaten durchgeführt, um einen fundierten Überblick zum Forschungsstand zu generieren. Auf dieser Grundlage werden im weiteren Projektverlauf die Heterogenität von Konzepten, Ansätzen und Inhalten im Bereich der kulturellen Bildungspraxis, die Vielfalt der in der Forschung zu kultureller Bildung beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen und nicht zuletzt die sozialstrukturellen Unterschiede der beforschten ländlichen Räume, theoretisch fundiert eingeordnet.

1 Zur Konstellation der Forschung in der Förderrichtlinie und zur Problematisierung des Gegenstands kultureller Bildung siehe die Einleitung zu diesem Band.

Der vorliegende Beitrag fokussiert den Aspekt der Forschung des Metavorhabens und diskutiert methodische und erkenntnistheoretische Problemstellungen, die sich bei der Zusammenführung disparater Datenbestände ergeben. Darüber hinaus werden erste Schritte hin zu einer theoretischen Systematisierung skizziert. Der Beitrag gliedert sich in fünf Abschnitte. Im Anschluss an diese Einleitung wird ein Überblick über die Methode und Problemstellung des systematischen Reviews gegeben. In einem nächsten Abschnitt wird das im Metavorhaben verfolgte Verfahren der Sekundärdatenanalyse kritisch diskutiert. Darauf aufbauend werden erste Überlegungen zur Systematisierung der Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die Weiterentwicklung der theoretischen Ansatzpunkte des Metavorhabens.

1. Methode, Problemstellungen und vorläufige Ergebnisse der systematischen Reviews

Für die systematischen Reviews (vgl. Petticrew/Robert 2006) wurden in einem ersten Schritt die relevante deutschsprachige und in einem zweiten Schritt die englischsprachige Literatur ausgewertet. Im Folgenden beziehen wir uns auf erste Ergebnisse und Problemstellungen des deutschsprachigen Reviews. Für diesen wurden relevante Publikationen in einschlägigen Literaturdatenbanken wie bspw. dem *Fachportal Pädagogik* oder dem *Social Science Open Access Repository* (SSOAR) anhand von relevanten Schlagworten identifiziert (bspw. *kulturelle Bildung* und *ländliche Räume*, aber auch synonyme und weiterführende Schlagworte wie *Ästhetische Erziehung* oder *Soziokultur*, sowie *Dorf*, *Land* oder *Region*). Funde wurden hinsichtlich ihrer inhaltlichen Passung kritisch geprüft – zunächst die Titel und Abstracts, anschließend Inhaltsverzeichnisse, Einleitungen und Schlusskapitel.

Unsere bisherigen Ergebnisse bestätigen, dass nur wenige Publikationen, Studien und Datensätze zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen vorliegen. Bei den Datenbankrecherchen wurden etwas mehr als 200 relevante deutschsprachige Titel identifiziert, darunter jedoch zahlreiche nicht-wissenschaftliche Texte wie Erfahrungs- und Projektberichte. Auf Basis der vorliegenden Publikationen wird deutlich, dass sich in den 1980er und insbesondere 1990er Jahren ein eigenständiger Diskurs über Kultur- und Bildungsarbeit in ländlichen Räumen entwickelt hat. Publikationen aus dieser Zeit beziehen sich insbesondere auf non-formale und informelle Bildung oder auch Dokumentationen kulturpolitischer Tagungen und Symposien (z.B. Ermert 1982). Einige Aspekte daraus sind für die gegenwärtige Forschung relevant, so dass diese Texte in die Auswertung einbezogen wurden.

Empirische Studien zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen aus diesem Zeitraum sind dagegen rar und beziehen sich vor allem auf Modellprojekte mit

Akteur*innen aus Praxis und Administration (z. B. Voesgen 1994). Zu Themenfeldern wie der ländlichen Erwachsenenbildung (z. B. Klemm 1997) und der Soziokultur (z. B. Herrenknecht 1992) bestehen jeweils recht eigenständige Diskursfelder, die insbesondere Wirkungen der Urbanisierung auf ländliche Lebenswelten, wie die Angleichung kultureller Praxis in Stadt und Land thematisieren (z. B. Kramer 1992, S. 26). Aufschluss geben unter anderem die von Gieseke et al. (2005) dann schon zu Beginn der 2000er Jahre durchgeführten Programm- und Regionalanalysen in Brandenburg, die ebenfalls deutlich machen, dass Unterschiede zwischen Stadt und Land sich zumindest im Bereich der Erwachsenenbildung meist auf die Angebotsdichte, nicht aber auf Bildungsformate beziehen.

Nach den 1990er Jahren wurde der akademische Diskurs über ländliche Räume in der Bildungs- und Kulturarbeit nicht intensiviert und in den letzten zwei Dekaden weiterhin wenig zu dem Thema publiziert. Vereinzelt sind Beiträge zu Fragen der Professionalisierung und Modernisierung ländlicher Erwachsenenbildung (Klemm 2001), zu Angebotsstrukturen in der kulturellen Erwachsenenbildung (Gieseke et al. 2005) oder zu der Rolle von Künstler*innen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit (Schaub/Cramer 2008) erschienen, die sich jeweils nicht ausschließlich, aber zumindest teilweise auf ländliche Räume beziehen. Als Querschnittsbereich zwischen Kulturarbeit, Erwachsenenbildung und kultureller Bildung finden sich zudem Beiträge zu ländlichem Kulturtourismus (Hausmann 2019) und Kulturvermittlung im Kontext von Bildungs Kooperationen und -netzwerken (Hammer 2014).

Insgesamt rückte zuletzt die Frage nach kommunalen Gesamtkonzepten und der Gestaltung regionaler Bildungslandschaften als übergreifende Ansätze für mehr Kooperation und Vernetzung verstärkt in den Fokus der Forschung (z. B. Franz 2016). Strukturelle, sozialräumliche oder regionale Bedingungen kultureller Bildung in ländlichen Kontexten spielen in diesen Arbeiten aber selten eine Rolle. Ebenso werden (mögliche) Implikationen des sozialen, ökonomischen und kulturellen Wandels bisher kaum aufgegriffen. In den 1980er und 1990er Jahren war der Strukturwandel in der Landwirtschaft trotz der niedrigen Beschäftigungsquote hingegen noch ein zentrales Thema (z. B. Reuter 1988). Abhängig von regionalen Spezifika wurde hier in Bezug auf Strukturwandel ebenso der Verlust von Arbeitsplätzen in anderen Wirtschaftszweigen wie dem Kohlebergbau (z. B. Thier 1995) und die zunehmende Mobilität von Arbeitnehmer*innen sowie eine wachsende Zahl von in die Städte pendelnden Angestellten thematisiert (z. B. Morr 1999).

Damit wurden Veränderungen soziökonomischer und kultureller Bedingungen, der Sozialstruktur aber auch des Alltagslebens und deren Auswirkungen für kulturelle Bildungsangebote in den Blick genommen, wie sie auch für die gegenwärtige Forschung in der Förderrichtlinie zentral sind. Für die Kultur- und Bildungspolitik sowie für die Bildungspraxis sind dies wichtige Bezugspunkte, aus denen sich Erkenntnisse darüber ableiten lassen, wie Projekte

und Angebote gestaltet werden können. Nicht selten wird in diesem Zusammenhang zudem die Notwendigkeit betont, die Prozesse sozialen Wandels durch Kultur- und Bildungsarbeit zu begleiten und dabei an die Interessen und Lebenslagen der Menschen in ländlichen Räumen anzuknüpfen (z. B. Klemm 1997, S. 14–17). Auch im Bereich der Soziokultur findet sich oft ein solches Verständnis einer gemeinwesenorientierten und gesellschaftspolitisch ausgerichteten kulturellen Bildung (z. B. Keuchel/Werker 2020).

Insgesamt ist die für das deutschsprachige Review identifizierte Literatur heterogen und enthält nur wenige empirische Studien. Für unsere eigene Forschung liefern jedoch gerade die praxisnahen Berichte und Positionspapiere eine Grundlage für die nun anstehende narrative Analyse (vgl. Petticrew/Roberts 2006, S. 164; S. 190f.). Diese kann, mit gewissen Einschränkungen, an bereits erarbeitete Taxonomien und Kategorien für eine fächerübergreifende theoretische Einordnung von Forschung zu kultureller Bildung (vgl. Liebau/Jörissen/Klepacki 2014, S. 181–183) anknüpfen, beispielweise bei der Kategorisierung nach Bildungsorten oder Diskursperspektiven. Im Folgenden wenden wir uns nun aber zunächst ersten Erkenntnissen aus der Analyse quantitativer Sekundärdaten zu.

2. Quantitative Sekundärdaten – Operationalisierung und Integration heterogener Ansätze

Erste Ergebnisse der Sekundärdatenanalyse weisen auf Herausforderungen hin, die u. a. aus den unterschiedlichen Operationalisierungen kultureller Bildung resultieren. Angesichts der Komplexität anderer Kulturbegriffe greifen die meisten quantitativen empirischen Studien auf einen Kulturbegriff zurück, der ausschließlich musische sowie künstlerische Aktivitäten fokussiert (so z. B. Otte 2018; der Beitrag von Otte et al. in diesem Band). Die Daten aus kulturwissenschaftlichen Studien (wie u. a. die *Kulturbarometer-Studien* des Zentrums für Kulturforschung (Keuchel/Wiesand 2008)) bieten prinzipiell vielfältige deskriptive Analysemöglichkeiten, die eine detaillierte Darstellung kultureller Interessen, Partizipations- und Teilhabemuster ermöglichen und einen Einblick in die Zufriedenheit mit kulturellen Angeboten geben. Diese Studien sind jedoch in der Regel mit geringen finanziellen Ressourcen ausgestattet und daher nicht ohne Weiteres zugänglich. Für die Sekundärdatenanalysen der vorliegenden Studie werden deshalb schwerpunktmäßig allgemein zugängliche Daten langfristig angelegter sozialwissenschaftlicher Studien herangezogen. Die Überlegungen in diesem Beitrag beziehen sich auf entsprechende Daten aus der *Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften* (ALLBUS), dem *Sozio-Oekonomischen Panel* (SOEP) und dem *Nationalen Bildungspanel* (NEPS).

Eine wichtige Basis quantitativer Forschung zu kultureller Bildung bildet in vielen Studien ein auf Bourdieu zurückgehendes Konzept kulturellen Kapitals (vgl. Großmann 2018; Waitkus/Groh-Samberg 2017). Das NEPS liefert im Vergleich zu anderen Studien eine der detailliertesten Abbildungen des Konzeptes. Dort wird zwischen den drei von Bourdieu zur Erklärung sozialer Ungleichheit entwickelten kulturellen Kapitalformen unterschieden. So wird erstens institutionalisiertes kulturelles Kapital abgefragt, indem die Bildungsgeschichten der Zielperson sowie der Familienmitglieder erhoben werden. Objektiviertes kulturelles Kapital wird zweitens zum Beispiel über den Besitz von kulturellen Objekten und der Existenz von Bildungsressourcen wie einem Schreibtisch, einem eigenen Kinderzimmer und der Anzahl an Büchern im Haushalt gemessen. Drittens wurde schließlich inkorporiertes Kapital in der NEPS Studie an die Operationalisierung einer anderen Studie (vgl. Matthes/Trahms 2010) angepasst und in Form von Besuchen bestimmter kultureller Einrichtungen abgefragt (vgl. Abb. 1). Operationalisierungen der Bourdieuschen Kapital-Konzepte finden sich mittlerweile in den Fragebögen vieler größerer und kleinerer Studien implementiert, so neben NEPS auch in ALLBUS und SOEP.

Abb. 1: Besuche kultureller Einrichtungen in den letzten 12 Monaten

Fragetext: Wie oft hast du in den vergangenen 12 Monaten folgende Dinge getan?

...ein Museum oder eine Kunstausstellung besucht

...im Kino einen Film gesehen

...eine Oper, ein Ballett oder ein klassisches Konzert besucht

...ein Theater besucht

...ein Rock- oder Popkonzert besucht

Antwortskala: [0] nie, [1] einmal, [2] 2- bis 3-mal, [3] 4- bis 5-mal, [4] mehr als 5-mal

Quelle: Großmann 2018, NEPS

Die prominente und vielfach getestete Itemkonstruktion in Abbildung 1 liefert wertvolle Daten für die Auswertung der latenten Kapital-Variablen (siehe etwa Waitkus/Groh-Samberg 2017). Sie bietet die Möglichkeit einer zeitlichen und räumlichen Vergleichbarkeit, selbst über Ländergrenzen hinweg, insbesondere in generalisierten sozialwissenschaftlichen Umfragen mit wenig Raum für detaillierte Beschreibungen einzelner Aspekte gesellschaftlichen Zusammenlebens. Allerdings bleibt diese Operationalisierung in einer Dichotomie von hoch- und populärkulturellen Aktivitäten verhaftet und schränkt damit die Perspektiven auf Kulturpartizipation und kulturelle Bildung deutlich ein.

Zusätzlich können Informationen zu kultureller Bildung aus Fragen zu Freizeitaktivitäten oder Fertigkeiten (vgl. Abb. 2) gezogen werden. So erfragt etwa ALLBUS differenzierte Angaben zu Vereinsmitgliedschaften (auch in Kulturvereinen) sowie Freizeitaktivitäten wie künstlerische oder musische Tätigkeiten

und Fertigkeiten (beispielsweise moderner Tanz und Standardtänze, Fotografieren).

Abb. 2: Häufigkeit kultureller Freizeitaktivitäten

Fragetext: Nun einige Fragen zu Ihrer Freizeit. Geben Sie bitte zu jeder der Tätigkeiten auf dieser Liste an, wie oft Sie das in Ihrer Freizeit machen:

...Musik hören

...Musik machen

...Andere künstlerische Tätigkeiten, z. B. Malen, Gedichte schreiben, Theater spielen

...Besuch von Museen, Ausstellungen

Antwortskala: [1] Täglich, [2] mindestens einmal jede Woche, [3] mindestens einmal jeden Monat, [4] seltener, [5] nie.

Quelle: ALLBUS 2014

Musische und künstlerische Aktivitäten sowie Vereinsmitgliedschaften werden im *Sozio-Oekonomischen Panel* (SOEP) ebenfalls erfasst. Hier wird in Fragebögen für Schüler*innen explizit auf außerschulische Aktivitäten eingegangen, was eine Differenzierung formaler und non-formaler Kontexte ermöglicht. Sowohl in ALLBUS als auch im SOEP finden sich jedoch nur unregelmäßig Daten mit Bezug zu kultureller Bildung und Kulturpartizipation (z. B. ALLBUS 1998; ALLBUS 2004; ALLBUS 2014). Zum Teil wurden diese nur in besonderen Fragebögen (z. B. ALLBUS 1986) erfasst. Diese Lücken erklären sich vor allem aus der Befragungspraxis, in der einzelne Fragekomplexe wechselweise ausgelassen werden, um die Dauer der Befragung zu minimieren. Dies erschwert wiederum Längsschnittanalysen (vgl. Brockwell/Davis 2002).

Das *Nationale Bildungspanel* (NEPS) zählt in Deutschland als umfassendste Datengrundlage für Bildungsfragen. Einzelne Bereiche kultureller Bildung wie Populär- und Hochkulturpartizipation (vgl. Abb. 1) oder die Teilnahme an non-formalen Kursen oder Vereinen sind ebenfalls in den Daten abgebildet. Allerdings ergeben sich für die Sekundärdatenanalysen des Metavorhabens Schwierigkeiten aus der Tatsache, dass die entsprechenden Fragekomplexe nicht in allen Befragungswellen gleichermaßen erhoben wurden. Unterschiedliche Items mit Bezug zu kultureller Bildung sind noch dazu jeweils in unterschiedlichen Befragungsjahren in den Fragebogen integriert. So wurde beispielsweise die Teilnahme an außerschulischen Kursen in den jüngsten Wellen abgefragt, Partizipation an Hoch- und Populärkultur jedoch nicht. Dies erschwert die Analyse der Daten und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Aufgrund des Designs der NEPS-Studie sind komplexere Analysen, wie etwa Längsschnittanalysen grundsätzlich möglich. Da die Items aus dem Bereich kultureller Bildung jedoch nicht in jeder Welle abgefragt wurden, sind solche Analysen nicht uneingeschränkt umsetzbar. Die Studie differenziert in

den meisten Fällen ebenfalls zwischen verschiedenen Formalitätsniveaus der Bildungsangebote und fragt im Bereich der non-formalen Bildung neben Kulturpartizipation und Vereinsmitgliedschaften beispielsweise auch detailliert nach einer Teilnahme an außerschulischen Kursen. In NEPS wird die Teilnahme an außerschulischen Kursen außerdem teilweise offen abgefragt.

Abb. 3: Außerschulische kulturelle Kurse

Fragetext: Hast du in diesem oder im vergangenen Schuljahr Kurse außerhalb der Schule besucht (ohne Sport)? Falls ja, was genau hast du gemacht?

...Unterricht in der Musikschule (z. B. Instrumental-, Gesangsunterricht)

...falls ja, was:

...einen Kurs in der Volkshochschule

...falls ja, was:

...einen Kurs in der Jugendkunstschule

...falls ja, was:

Antwortskala: [1] ja, [2] nein

Quelle: NEPS 2016

Insbesondere in der non-formalen und informellen Bildung können Antworten zu diesen offenen Fragen stark divergieren und Aktivitäten detaillierter erfasst werden. Da den Befragten kein konkreter Bezug zu klar eingegrenzten Aktivitäten oder Praxisbereichen vorgegeben ist, zeigen sich in den Antworten unterschiedliche Kulturverständnisse. Für die Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen könnten diese offenen Fragen neue Impulse geben, die sich an den Assoziationen der Teilnehmenden orientieren. So können Aktivitäten, die sich auf ganz unterschiedliche Kulturbegriffe rückbeziehen lassen, zum Beispiel handwerkliche Arbeiten und neue Formen des Musizierens im Bereich digitaler Musikproduktion oder DJing, dennoch angegeben und in der Auswertung eingeordnet werden. Noch dazu erlaubt dies in der Sekundärdatenanalyse des Metavorhabens ebenfalls eine eigenständige Einordnung und Operationalisierung kultureller Bildungsaktivitäten, wie es unter Rückgriff auf die üblichen Kategorien nicht möglich wäre.

3. Einbezug von Regionalinformationen in der Sekundärdatenanalyse

Regionaldaten bieten die Möglichkeit neben Individualinformationen auch Kontextinformationen in die Analysen miteinzubeziehen. Auf diesem Weg werden im Rahmen der Sekundärdatenanalysen Bezüge zu ländlichen Regionen hergestellt und die Angaben der befragten Individuen hinsichtlich ihrer geographischen Lage eingeordnet. Mithilfe von Fragen nach Möglichkeiten zur Teilhabe an Angeboten

kultureller Bildung sind Kontextinformationen wie Lage und Siedlungsstruktur in der Analyse wichtig, um ein besseres Verständnis der Komplexität von kultureller Teilhabe im Zusammenhang mit kultureller Bildung zu erlangen. Der Einbezug lange vernachlässigter sozialräumlicher Faktoren (vgl. Konau 1977; Läßle 1991), gewann nicht zuletzt durch eine raumkritische Wende in den Sozialwissenschaften an Bedeutung (vgl. Soja 2000; Löw/Sturm 2019). Soziologische und bildungswissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass sich soziale Ungleichheiten auch mit Blick auf kulturelle Teilhabe auf räumlicher Ebene widerspiegeln und dass umgekehrt bestimmte räumliche Charakteristika soziale Ungleichheiten hervorbringen oder verstärken können (vgl. Sixt/Thürer 2018; Löw 2000; Joseph 2008; Voigtländer/Berger/Razum 2010). Die hier skizzierte Datenstruktur aus Individual- und Kontextdaten kann deshalb für eine parallele Analyse sowohl vertikaler sozialstruktureller Ungleichheiten, wie etwa monetäre Ressourcen, als auch horizontaler räumlicher Ungleichheiten, wie etwa Entfernungen hinsichtlich des Zugangs zu kultureller Bildung, genutzt werden. So kann Ungleichheit intersektional betrachtet sowie differenziert erkannt und benannt werden. Für das Metavorhaben bedeutet dies zwar, ländliche beziehungsweise periphere ländliche Räume zu fokussieren, jedoch immer auch weitere Faktoren sozialer Ungleichheit in die Analysen mit einbeziehen und sichtbar machen zu können.

Regionaldaten in quantitativen Forschungsdesigns können einerseits direkt in Befragungen mit erhoben oder andererseits durch anschließende Matching-Verfahren den Individualdaten hinzugespielt werden. Im ersten Fall gibt es die Möglichkeit, entweder direkt Fragen nach einer Beschreibung des räumlichen Umfelds zu stellen oder aber die Charakteristika durch den*die Interviewer*in eigenständig einschätzen zu lassen. Persönliche Angaben der Befragten erfassen subjektive Einschätzungen über das Wohnumfeld. Sozialer Zusammenhalt in der Nachbarschaft, das Verhältnis zu Nachbar*innen oder die wahrgenommene Erreichbarkeit zu diversen Einrichtungen können wertvolle Informationen für die Bearbeitung vieler Forschungsfragen liefern (vgl. SOEP-IS Group 2020), wie etwa folgendes Item zeigt:

Abb. 4: Beispiel Regionaldaten im Fragebogen

*Frage*text: Was hat sich in Ihrem Wohngebiet in den letzten 5 Jahren verbessert oder verschlechtert?

...Verhältnis der Nachbarn zueinander

...Freizeitmöglichkeiten für ältere Kinder und Jugendliche

...Versorgung mit öffentlichen Nahverkehrsmitteln

...Kulturangebot (Theater-, Film- oder Musikveranstaltungen u. ä.)

[...]

Antwortskala: [1] Verbessert, [2] Gleich geblieben, [3] Verschlechtert, [4] Kann ich nicht beurteilen

Quelle: SOEP-IS Group 2020

Werden raumbezogene Angaben durch die Interviewer*innen eigenständig einbezogen, können diese Items zwar ebenfalls nicht als objektive Regionaldaten verstanden werden, zumindest erlauben sie aber eine standardisierte Einschätzung des Wohnumfelds. Klassische Items in diesem Zusammenhang sind etwa die Art der Siedlungsstruktur, die Einwohner*innenanzahl der Siedlung oder der Zustand des Wohnhauses (vgl. ESS 2018). Damit sind in den erhobenen Daten bereits räumliche Informationen enthalten, die sich auf das spezifische Wohnumfeld der jeweils befragten Person beziehen. Werden extern erhobene Daten über Matching-Verfahren zu den Datensätzen hinzugefügt, sind die Informationen nicht auf Ebene der Individuen bereitgestellt, sondern auf Ebene der Matching-Variable. In diesen Fällen werden den Individualdaten bei der Erhebung Regionalschlüssel (z. B. ARS, AGS) zugewiesen, über die dem Datensatz weitere Regionalinformationen hinzugespielt werden können. Neben öffentlichen Raumforschungsinstituten (etwa Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung, Thünen-Institut), die eine Vielfalt an Regionaldaten zur Verfügung stellen, können Rauminformationen auch selbstständig erfasst und hinzugespielt werden. Außerdem bieten einige sozialwissenschaftliche Studien (SOEP, NEPS) an, Regionalinformationen unterschiedlicher Anbieter (z. B. Microm, infas Geodaten) den Datensätzen hinzuzufügen. Auf diese Weise werden über das jeweilige Forschungsdatenzentrum beispielsweise Informationen über Altersverteilungen, Straßentypen (etwa Wohnstraße, Gewerbestraße), Art der Wohngebäude oder Kaufkraft in den Datensatz aufgenommen.

Potenziell können neben den Merkmalen der befragten Person auch Kontextmerkmale spezifisch erfasst und das räumliche Umfeld der Personen detailliert beschrieben werden. Wenn Individualdaten mit Regionaldaten verbunden werden, erreichen die Datensätze jedoch schnell eine kritische Sensibilität im Hinblick auf Fragen des Datenschutzes, da eine Rückverfolgung der Daten einfacher wird. Aus diesem Grund wird nicht selten auf eine regionale Rückverfolgbarkeit der Individualdaten verzichtet, beziehungsweise der Zugang über ein aufwändiges Datenmanagementsystem stark eingeschränkt. So muss etwa darauf geachtet werden, dass die im Datensatz enthaltenen Merkmale die regionalen Einheiten nicht eindeutig identifizieren dürfen (vgl. NEPS 2020). Diese Einschränkungen in der Analyse der Sekundärdaten erschwert die differenzierte Betrachtung kultureller Bildung in ländlichen Räumen, da nur wenige räumliche Attribute in den Untersuchungen verwendet werden können. Umso bedeutsamer ist folglich die Auswahl der räumlichen Variablen, die für die Analyse unumgänglich sind.

Die geographisch und sozialräumlich fundierte Analyse der Rahmenbedingungen kultureller Bildung, insbesondere mit Blick auf Bildungsangebote, öffnet den Blick auf ungleiche Bildungschancen im Vergleich zwischen verschiedenen Regionen (vgl. Weishaupt 2018). Effekte regionaler Ungleichheiten auf die Bildungsteilhabe in Deutschland wurden in den unterschiedlichsten Bereichen attestiert (vgl. ebd.; Sixt/Thürer 2018), beispielsweise im Vorschulbereich

(vgl. Weishaupt 2018), im primären und sekundären (vgl. Fickermann/Schulzeck/Weishaupt 2002; Fischer et al 2018) sowie im tertiären formalen Bildungsbereich (vgl. Baur/Fischer 2018), in der Berufsausbildung (vgl. Weishaupt 2014) bis hin zu non-formalen Bildungsangeboten (vgl. Sixt/Thürer 2018; Weishaupt/Böhm-Kasper 2010). Im Rahmen der Analysen des Metavorhabens besteht die besondere Herausforderung darin, solche Disparitäten auszdifferenzieren. Einerseits bleibt es wichtig, die geographischen Gegebenheiten (wie bspw. infrastrukturelle Ausstattung) unterschiedlicher ländlicher Regionen zu betrachten, andererseits kann die Einordnung in größere regionale Kontexte wichtige Informationen in den Analysen beisteuern. In diesem Sinne ist es bedeutsam, ländliche Regionen in ihrer Vielfalt und in ihrem jeweils spezifischen Kontext zu betrachten, um umfassende Schlüsse ziehen zu können. Im folgenden Abschnitt diskutieren wir eine Ausdifferenzierung des Begriffs der kulturellen Bildung und Überlegungen zur theoretischen Integration heterogener Forschungsansätze.

4. Theoretische Rahmung heterogener Forschungsansätze und Gegenstandsbereiche

Erste Ergebnisse des systematischen Reviews und die Auswertung der Sekundärdaten verdeutlichen die Heterogenität der verschiedenen Ansätze im Feld der kulturellen Bildung (vgl. Timm et al. 2020, S. 11), die sich ebenfalls in den unterschiedlichen Zugängen der an der Förderrichtlinie beteiligten Forschungsprojekte manifestiert (vgl. Kolley/Büdel 2020 sowie die Einzelbeiträge in diesem Band). Es finden sich in der Forschung zu kultureller Bildung ganz allgemein „unterschiedliche Begriffsverständnisse“, die eine theoretische Rahmung verkomplizieren (Liebau 2014, S. 17). Die Vielfalt lässt sich vor allem dadurch erklären, dass unter dem Sammelbegriff kulturelle Bildung unterschiedliche Traditionen oder „Paradigmen“ vertreten sind, die zudem an verschiedene Kulturbegriffe anschließen und daraus jeweils andere Bildungsinhalte ableiten bzw. diverse Bildungsziele verfolgen (vgl. Timm et al. 2020, S. 14 f.).

Vor diesem Hintergrund werden wissenschaftliche Diskurse zu kultureller Bildung häufig auf einer abstrakten Ebene geführt (vgl. u. a. Liebau 2014, S. 24; Treptow 2017, S. 127; Timm et al. 2020, S. 11). Die Heterogenität der Operationalisierungen und Definitionen des Konstrukts sowie die Vielfalt der „Praktiken, [...] Notwendigkeiten, [...] Prozesse [...] und] Resultate“ (Liebau 2014, S. 24) werden dabei jedoch nicht selten verdeckt. Zur Ausdifferenzierung des Begriffs kultureller Bildung schlägt Liebau deshalb zwei Teilbereiche vor, unter denen sich die heterogenen Ansätze kultureller Bildung fassen lassen: einerseits „soziokulturelle [...] Bildung als Oberbegriff für die lebensweltbezogenen Ansätze“ und andererseits „künstlerisch-ästhetische [...] Bildung als Oberbegriff für die kunstbezogenen Ansätze“ (ebd., S. 25). Eine Unterscheidung der beiden

Konzeptionen kultureller Bildung bietet einen guten Anknüpfungspunkt für die theoretische Rahmung der teils disparat angelegten wissenschaftlichen Zugänge der in diesem Band präsentierten Studien der aktuellen Förderrichtlinie. Allerdings ist es in Ergänzung zu Liebau wichtig, unterschiedliche Nuancen in der kulturellen Bildungspraxis im Blick zu behalten, die eine solche analytische Trennung überschreiten oder bewusst transformieren.

Im Hinblick auf ländliche Räume lässt sich feststellen, dass gerade dem Bereich der Soziokultur ein wichtiger Stellenwert zukommt (vgl. Kegler 2020) und im systematischen Review ergaben sich entsprechend zahlreiche Funde dazu. Die Entwicklung soziokultureller Bildungsarbeit war stets durch kulturpolitische Auseinandersetzungen geprägt (vgl. Steigerwald 2019), gerade weil mit dieser Form der Kultur- und Bildungsarbeit stets die Frage nach der Gestaltung des Zusammenlebens ausgehandelt wird. Der Diskurs mit Bezug zu ländlichen Räumen dreht sich in diesem Bereich deshalb nicht zuletzt oft um die Frage, wie sich lebensweltliche Charakteristika und kulturelle Traditionen der Orte und Regionen in die Bildungs- und Kulturarbeit einbeziehen und möglicherweise auch transformieren lassen. Dabei zeigen sich immer wieder Überschneidungen zum Bereich künstlerisch-ästhetischer oder ästhetisch-kultureller Bildung. Der Anteil der Literatur, der sich explizit auf Bildung in kunstbezogener Praxis in Sparten wie Musik oder Theater konzentriert, ist für den Kontext ländlicher Räume etwas kleiner. Umgekehrt deuten sich bei den Sekundärdatenanalysen vor allem Rückschlüsse auf musisch-künstlerische Aspekte kultureller Bildung an.

Neben der von Liebau vorgeschlagenen Differenzierung sind weitere theoretische Zugriffspunkte hilfreich, um den unterschiedlichen Forschungsgegenständen und -bereichen und der Heterogenität der untersuchten Ansätze, Zugänge und Praktiken kultureller Bildung gerecht zu werden (vgl. Reinwand-Weiss 2020). In Ergänzung zu Liebaus Ausdifferenzierung kultureller Bildung auf kunstbezogenes und alltags- bzw. soziokulturbezogenes Lernen, wird deshalb Treptow herangezogen (vgl. Treptow 2012, S. 143). Treptow schlägt vor, einen subjekttheoretischen Zugriff auf individuelle Bildungsprozesse mit einem organisations-theoretischen Zugriff auf die „Orte, Gelegenheiten und Formen“, die diesen Bildungsprozessen einen Rahmen geben, zu verbinden (Treptow 2012, S. 144). Dieser Ansatz lässt sich gewissermaßen quer anlegen zu den unterschiedlichen Bildungsbereichen, -orten, -praktiken und -prozessen, die in der Forschung zu ländlichen Räumen untersucht werden. Diese theoretischen Anknüpfungspunkte bei Treptow, Liebau und anderen bieten nicht zuletzt eine wichtige Grundlage dafür, einseitig „hochkulturell fokussierende [...] Vorstellungen ‚kultureller Bildung‘“ (Jörissen 2018, S. 53) aufzubrechen und damit auch deren Voraussetzungen in ländlichen Räumen gerecht zu werden.

So erfassen beispielsweise die in den Sekundärdaten analysierten quantitativen Studien unter kultureller Bildung meist das Entwickeln von Rezeptionsfähigkeiten im Bereich kanonisierter Musik, Literatur, Theater oder bildender Kunst.

Zudem konzipieren sie kulturelle Teilhabe häufig in Anlehnung an ein solches hochkulturelles Verständnis, sodass sich Teilhabe nur unter Voraussetzung des Erlernens der entsprechenden Kenntnisse und des Wahrnehmens entsprechender (hoch-)kultureller Angebote überhaupt einlösen lässt. Zwar sind solche Entscheidungen forschungsstrategisch nachvollziehbar, weil sie eine klare Definition und Fokussierung des Forschungsdesigns erlauben. Sie blenden jedoch die soziale Funktion und Wirkmacht aus, die einer Hierarchisierung der Produktion und Rezeption kultureller beziehungsweise „symbolischer Güter“ (Bourdieu 2014) eingeschrieben ist. Forschung zu kultureller Bildung könnte die Wirkkräfte solcher Distinktionsmechanismen und Hierarchisierungen kultureller Güter durchaus verstärkt in ihre Analysen einbeziehen. Darüber hinaus lassen sich Bildungsprozesse im Bereich informeller (sozio-)kultureller Praxis durch einen Zugriff auf lebensweltliche Zusammenhänge besser herausarbeiten, gerade abseits einer einseitigen Fixierung auf Hochkultur. Dies ist nicht allein im Kontext qualitativer Untersuchungen denkbar, sondern auf Basis offener Frageitens auch in quantitativ orientierten Studien.

Eine zweite Herausforderung für die theoretische Rahmung ergibt sich aus der Heterogenität der zum Forschungsfeld beitragenden wissenschaftlichen Fächer und ihrer verschiedenen Diskursfelder. Dabei stellt sich nicht nur die Tatsache als Problem dar, dass in Diskurszusammenhängen unterschiedlicher Disziplinen gewonnene Erkenntnisse in anderen Disziplinen nicht rezipiert oder nur eingeschränkt wahrgenommen werden (Fink/Hill/Reinwand-Weiss 2012, S. 12), sondern auch die Tatsache, dass selbst innerhalb von Disziplinen teils disparate Diskursfelder existieren. Auch hier ermöglicht die theoretische Rahmung nach Treptow, mit der Verbindung der Perspektive auf Bildungsprozesse einerseits und die institutionelle oder organisationale Verortung andererseits, fach- und diskursübergreifende Anschlussmöglichkeiten. Anknüpfend an die Überlegungen Klepackis können unterschiedliche Ebenen bestimmt werden, um beispielsweise bildungspraktische, institutionelle, kulturtheoretische oder auch eher normative Forschungsansätze zu unterscheiden (Klepacki 2012, S. 32).

Als weitere Herausforderung sind schließlich drittens die Heterogenität der im Rahmen der Förderrichtlinie beforschten ländlichen Räume sowie die raumtheoretisch unterschiedlich gelagerten Zugänge der Projekte zu nennen. Da die untersuchten Projekte, Akteure, Netzwerke oder Institutionen sowie die Regionen und Orte sich auf unterschiedlichste Teile Deutschlands erstrecken, ist von divergierenden lokalen und regionalen Bedingungen auszugehen. Eine Grundlage zur Ausdifferenzierung der unterschiedlichen räumlichen Bedingungen bieten hier die im Abschnitt zuvor beschriebenen, auf regionale und sozialstrukturelle Aspekte ausgerichteten Analysen der Sekundärdaten. Zudem lassen sich aus der Literatur zu Kultur- und Bildungsarbeit in ländlichen Räumen Aussagen über soziale, kulturelle und ökonomische Entwicklungsprozesse und deren Auswirkungen auf die Bildungspraxis gewinnen. In raumtheoretischer Hinsicht werden neben den

objektivierbaren Strukturen (L6w 2000) „subjektive Beobachtungsdimensionen“ von „gelebten R6umen“ ebenso einbezogen (Kropp 2015, S. 93), um nicht zuletzt den Ans6tzen lebensweltbezogener Untersuchungen in der laufenden Forschung gerecht zu werden.

Fazit

Aus der Auswertung der Literatur und der Sekund6rdatens6tze lassen sich bereits einige wichtige Beobachtungen 6ber Rahmenbedingungen und Problemstellungen der Kultur- und Bildungsarbeit in l6ndlichen Regionen gewinnen. So wird die Herausforderung f6r Bildungsakteur*innen und -institutionen deutlich, Angebote an sich ver6ndernde lebensweltliche Umst6nde und Interessen der Menschen anpassen zu m6ssen. Einige der ausgewerteten Studien zeigen, dass in der Nachfrage nach Bildungsangeboten und -inhalten in l6ndlichen R6umen kaum Unterschiede zu st6dtischen Kontexten bestehen. Gleichzeitig sehen sich Akteur*innen in l6ndlichen R6umen mit der Herausforderung konfrontiert, mit vergleichsweise eingeschr6nkter Infrastruktur und Ressourcen arbeiten und dabei zum Beispiel oft auch die Erreichbarkeit von Angeboten bedenken zu m6ssen, wobei starke regionale Unterschiede bestehen. Verf6gbare Datens6tze liefern allerdings nur eine begrenzte Grundlage f6r kleinr6umige Sekund6ranalysen. Nicht selten sind die Stichproben der in l6ndlichen Regionen wohnhaften Befragten in Datens6tzen wie NEPS oder SOEP so klein, dass keine umfassenden Analysen durchgef6hrt werden k6nnen und l6ndliche R6ume insgesamt blinde Flecken bleiben.

In den vorgestellten 6berlegungen f6r die theoretische Rahmung der Forschungsergebnisse der F6rderrichtlinie unterscheiden wir, ausgehend von den Ergebnissen der Literatur- und Datenanalysen mit Liebau (2014) zwei zentrale Felder kultureller Bildung. Diese finden sich 6hnlich und mit verschiedenen 6berschneidungen ebenso in den Perspektiven der in diesem Band pr6sentierten Projekte der F6rderrichtlinie. Neben dem Fokus auf musisch-k6nstlerische Bildung ist die auf gesellschaftspolitische und lebensweltliche Fragen bezogene soziokulturelle Bildung im Diskurs zur Bildungsarbeit in l6ndlichen R6umen besonders pr6sent. Dies bietet f6r den theoretischen Rahmen einen Ansatzpunkt, um die unterschiedlichen disziplin6ren und konzeptionellen Standpunkte der laufenden Forschungsprojekte in allen zuvor diskutierten Nuancen und 6berschneidungen einzuordnen. Zudem erm6glichen der Fokus auf die strukturelle, organisationale oder institutionelle Rahmung von kultureller Bildung einerseits sowie der Blick f6r subjektbezogene Bildungsprozesse andererseits eine theoretische Synthese der disparaten Bildungsorte und -bereiche.

Die skizzierten theoretischen Anschl6sse ergeben sich aus den bisherigen Erkenntnissen der Analyse des Forschungsstands zu kultureller Bildung in

ländlichen Räumen. In einem nächsten Schritt werden wir den theoretischen Rahmen, aufbauend auf dem systematischen Review und den Sekundärdatenanalysen, in einem iterativen Prozess der Auseinandersetzung und Aufarbeitung der zu erwartenden Ergebnissen der laufenden Forschung weiter ausbauen.

Literatur

- Baidak, Nathalie/Horvath, Anna/Sharp, Caroline/Kearney, Caroline (2009): Arts and cultural education at school in Europe. Brüssel: Eurydice.
- Baur, Hanna-Rieke/Fischer, Melanie (2018): Studienortwahl – räumliche Erfahrungen im Fokus. In: Sixt, Michaela/Bayer, Michael/Müller, Doreen (Hrsg.): Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Münster: Waxmann, S. 167–192.
- Bourdieu, Pierre (2014): Kunst und Kultur. Zur Ökonomie symbolischer Güter. Schriften zur Kultursoziologie 4. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brockwell, Peter J./Davis, Richard A. (2002): Introduction to time series and forecasting. 2. Auflage. New York: Springer.
- Ermert, Karl (1982): Kultur im Dorf – Kultur des Dorfes. Probleme und Perspektiven einer Kulturarbeit im ländlichen Raum. Loccum: Evang. Akad.
- ESS (2018): ESS9 Fieldwork and Interviewer Instructions DE. Germany- Documents and date files. www.europeansocialsurvey.org/docs/round9/fieldwork/germany/ESS9_fieldwork_and_interviewer_instructions_DE.pdf (Abfrage: 14.01.2021).
- Fickermann, Detlef/Schulzeck, Ursula/Weishaupt, Horst (2002): Unterschiede im Schulbesuch. In: Institut für Länderkunde/Mayr, Alois/Nutz, Manfred (Hrsg.): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Heidelberg, S. 40–43.
- Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.) (2012): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze. München: kopaed.
- Fischer, Melanie/Zeichner, Christina/Hofmann, Johannes (2018): Soziale Disparitäten am Übergang in Sekundarstufe II und die Bedeutung der Distanz zur nächstgelegenen weiterführenden Schule. In: Sixt, Michaela/Bayer, Michael/Müller, Doreen (Hrsg.): Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Münster: Waxmann, S. 139–166.
- Franz, Julia (2016): Regionale Lehr- und Lernkulturen ländlicher Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer explorativ-rekonstruktiven Forschungsarbeit. In: Dörner, Olaf/Illler, Carola/Pätzold, Henning/Robak, Steffi (Hrsg.): Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 53–64.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland: exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann.
- Großmann, Frank (2018): Measuring cultural capital in the NEPS. (NEPS Survey Paper No. 48). In: Leibniz Institute for Educational Trajectories. www.neps-data.de/Datenzentrum/Publikationen/NEPS-Survey-Papers (Abfrage: 14.01.2021).
- Hammer, Veronika (2014): Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung. In: Dies. (Hrsg.): Kulturvermittlung. Inspirationen und Reflexionen zur kulturellen Bildung bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 68–80.
- Hauge, Chelsey (2014): Youth media and agency. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 35 (4), S. 471–484.
- Hausmann, Andrea (2019): Einführung in den Kulturtourismus. Wiesbaden: Springer VS.
- Herrenknecht, Albert (1992): Sozio-Kultur-Arbeit in der (ländlichen) Provinz. In: Sievers, Norbert/Wagner, Bernd (Hrsg.): Bestandsaufnahme Soziokultur. Beiträge, Analysen, Konzepte; Dokumentation des gleichnamigen Forschungsprojektes der Kulturpolitischen Gesellschaft e. V. Stuttgart: Kohlhammer, S. 459–463.
- Jessop, Sharon (2017): Adorno: Cultural Education and Resistance. In: Studies in Philosophy and Education 36 (4), S. 409–423.

- Jörissen, Benjamin (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 94 (1), S. 51–70.
- Joseph, Lauren (2008): Finding Space Beyond Variables: An Analytical Review of Urban Space and Social Inequalities. In: Spaces for Difference: An Interdisciplinary Journal 1 (2), S. 29–50.
- Kegler, Beate (2020): Soziokultur in ländlichen Räumen. Die kulturpolitische Herausforderung gesellschaftsgestaltender Kulturarbeit. München: kopaed.
- Keuchel, Susanne/Wiesand Andreas J. (Hrsg.) (2008): Das KulturBarometer 50+ „Zwischen Bach und Blues“. Köln: ARCult.
- Keuchel, Susanne/Werker, Bünyamin (Hrsg.) (2020): Gesellschaftspolitische Dimensionen der kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript.
- Klemm, Ulrich (Hrsg.) (1997): Ländliche Erwachsenenbildung im Umbruch. Ulm: Klemm und Oelschlaeger, S. 39–82.
- Klemm, Ulrich (2001): Ländliche Erwachsenenbildung im Modernisierungsprozess. Auf dem Weg zu einer Alltagswende. In: Erwachsenenbildung (KBE) 47 (2), S. 86–91.
- Klepacki, Leopold (2012): Warum eigentlich kulturelle Bildung? Reflexive Ansätze zu einer disziplinären Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive. In: Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. München: kopaed, S. 23–35.
- Kolleck, Nina/Büdel, Martin (2020): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Vorstellung der Forschungsvorhaben der BMBF-Förderrichtlinie. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen-vorstellung-forschungsvorhaben-bmbf (Abfrage: 20.04.2021).
- Konau, Elisabeth (1977): Raum und soziales Handeln. Studien zu einer vernachlässigten Dimension soziologischer Theoriebildung. Stuttgart: Enke.
- Kramer, Dieter (1992): Die Provinz holt auf. Ländliche Regionen sind keine Provinz mehr. In: Sozial extra (4), S. 26.
- Kröner, Stephan/Christ, Alexander/Penthin, Marcus (2019): Forschungssynthesen zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung. In: Jörissen, Benjamin/Kröner, Stephan/Unterberg, Lisa (Hrsg.): Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. München: kopaed, S. 215–228.
- Kropp, Cordula (2015): Regionale StadtLandschaften – Muster der lebensweltlichen Erfahrung post-industrieller Raumproduktion zwischen Homogenisierung und Fragmentierung. Raumforschung und Raumordnung, 73(2), S. 91–106.
- Läpple, Dieter (1991): Essay über den Raum: für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In: Häußermann, Hartmut/Siebel, Walter (Hrsg.): Stadt und Raum. Soziologische Analysen. 2. Aufl. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges., S. 157–207.
- Liebau, Eckart (2014): Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller und Ästhetischer Bildung. In: Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold (Hrsg.): Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München: kopaed, S. 13–29.
- Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold (Hrsg.) (2014): Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München: kopaed.
- Löw, Martina (2000): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina/Sturm, Gabriele (2019): Raumsoziologie. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–21.
- Matthes, Britta/Trahms, Annette (2010): Arbeiten und Lernen im Wandel: Teil II: Codebuch. In: FDZ Datenreport. Documentation on Labour Market Data (02). ideas.repec.org/p/iab/iabfda/201002_de.html (Abfrage: 14.01.2021).
- Morr, Markus (1999): Verplante Kultur? Die Rahmenbedingungen kultureller Planungen. Bonn: Kulturpolitische Gesellschaft.
- NEPS (2020): Regionaldaten. www.neps-data.de/Datenzentrum/%C3%9Cbersichten-und-Hilfen/Regionaldaten (Abfrage: 14.01.2021).
- Otte, Gunnar (2018): Was ist Kultur und wie sollen wir sie untersuchen? Entwurf einer sozialwissenschaftlichen Sozialstruktur- und Kulturanalyse. In: Böcker, Julia/Dreier, Lena/Eulitz, Melanie/Frank, Anja/Jokob, Maria/Leistner, Alexander (Hrsg.): Zum Verhältnis von Empirie und kultursoziologischer Theoriebildung. Stand und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 74–104.

- Petticrew, Mark/Roberts, Helen (2006): *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. 3. Aufl.: Oxford: Blackwell.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2020): Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung? – Eine dem Gegenstand angemessene. In: Pürgstaller, Esther/Konietzko, Sebastian/Neuber, Nils (Hrsg.): *Kulturelle Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–168.
- Reuter, Friedrich (1988): Praxisansätze der LEB zur Förderung eines ländlich-regionsbezogenen Tourismus. In: *Berichte & Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen* 20, S. 18–20.
- Rodriguez, Kenia (2018): *Native American Education: Building Stronger Families, Communities and Youth through Cultural Education*. M. A. in Leadership Studies: Capestone Project Papers. 22.
- Schaub, Werner/Cramer, Ursula (2008): *WOW – Kunst für Kids*. Studie über Projekte von Künstlerinnen und Künstlern mit Kindern und Jugendlichen. Bonn: BKK, Bundesverband Bildender Künstlerinnen und Künstler.
- Sixt, Michaela/Thürer, Sebastian (2018): Theater und regelmäßiger Theaterbesuch. Zum Zusammenhang von lokalem Angebot und kultureller Teilhabe. In: Sixt, Michaela/Bayer, Michael/Müller, Doreen (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf*. Münster: Waxmann, S. 217–245.
- SOEP-IS Group (2020): *SOEP-IS Group 2018- Questionnaire for the SOEP Innovation Sample*. SOEP Survey Papers 890: Series A – Survey Instruments (Erhebungsinstrumente). Berlin: DIW.
- Soja, Edward W. (2000): *Postmetropolis. Critical studies of cities and regions*. Oxford: Blackwell.
- Steigerwald, Claudia (2019): *Kulturelle Bildung als politisches Programm. Zur Entstehung eines Trends in der Kulturförderung*. Bielefeld: transcript.
- Thier, Michaela (1995): *Kulturpolitik des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe. Bürgernahe Dienstleistungen durch kommunale Netzwerke in der Region*. In: Baacke, Dieter/Lauffer, Jürgen/Poelchau, Heinz-Werner (Hrsg.): *Neue Modelle der Vernetzung in der Bildungs- und Medienarbeit*. Schriften Zur Medienpädagogik. Bielefeld: GMK.
- Timm, Susanne/Scheunpflug, Anette/Costa, Jana/Kühn, Claudia (2020): *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*. In: Dies. (Hrsg.): *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*. Münster: Waxmann, S. 11–25.
- Treptow, Rainer (2012): *Wissen, Kultur, Bildung: Beiträge zur sozialen Arbeit und kulturellen Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Treptow, Rainer (2017): *Facetten des Sozialen und Kulturellen. Gesammelte Aufsätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Voesgen, Hermann (Hrsg.) (1994): *Ganz nah dran. Kulturarbeit in der Region. Ein Modellprojekt des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft*. Hagen.
- Voigtländer, Sven/Berger, Ursula/Razum, Oliver (2010): *The impact of regional and neighbourhood deprivation on physical health in Germany: a multilevel study*. In: *BMC Public Health* 10 (1).
- Waitkus, Nora/Groh-Samberg, Olaf (2017): *The Space of Capital: A Latent Class Analysis of Capital Portfolios in Germany*. SOEPPapers on Multidisciplinary Panel Data Research. Berlin: DIW.
- Weishaupt, Horst (2014): *Berufliche Schulen im demografischen Wandel. Perspektiven für die strategische Weiterentwicklung*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2), S. 15–19.
- Weishaupt, Horst (2018): *Bildung und Region*. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–286.
- Weishaupt, Horst/Böhm-Kasper, Oliver (2018): *Weiterbildung in regionaler Differenzierung*. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 789–799.

Wissenschaftliche Kooperation unter Bedingungen der Covid-19-Pandemie – Ein Rückblick auf die Konzeption und Durchführung einer Online-Tagung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen

Jenny Nolting, Martin Büdel und Nina Kolleck

1. Einleitung

Die Liste der Lebensbereiche, welche im Zuge der globalen Covid-19-Pandemie im Jahr 2020 tiefgreifende Veränderungen erfuhren, ist lang. Universitäre Lehre und wissenschaftliche Forschung bildeten hier keine Ausnahme. Seminare, Gremiensitzungen und Bibliotheksaufenthalte, teilnehmende Beobachtungen, Gruppeninterviews und Forschungsaufenthalte – die Devise „Anpassen oder Weglassen“ galt für weite Teile des wissenschaftlichen Alltags an den Universitäten und Forschungsinstituten.

Betroffen von dem Prinzip „Anpassen oder Weglassen“ war auch die erste Vernetzungstagung im Rahmen der Förderrichtlinie *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen*. Während zu Beginn des Jahres 2020 noch ein Tagungsformat im „klassischen“ Sinne, d.h. mit Präsenz aller Beteiligten am Tagungsort geplant war, musste im Frühsommer die Entscheidung getroffen werden, dieses durch ein digitales Veranstaltungsformat zu ersetzen. Insofern es sich bei digitalen, mehrtägigen Veranstaltungen in vielen Fachbereichen zwar um kein neues, aber doch ein noch wenig erprobtes Format handelt, dient der vorliegende Tagungsbericht nicht nur der Einordnung der Vernetzungstagung in die Ziele des Metavorhabens, sondern auch der Reflexion über die Gelingensbedingungen einer digitalen Tagung aus Sicht der Veranstalter*innen.

Die Veranstalter*innen folgten bei der Konzeption der Konferenz dem Ziel der Vernetzung (zur Bedeutung von Konferenzen für künftige Kollaboration vgl. Chai/Freeman 2019), welche neben Forschung und Transfer einen der Grundpfeiler der Arbeit des Metavorhabens während des gesamten Förderzeitraums bildet. Bestandteil der zugehörigen Strategie sind Vernetzungstagungen, die über einen Zeitraum von drei Jahren jährlich stattfinden. Sie dienen nicht nur dem gegenseitigen Kennenlernen der in der Förderrichtlinie beteiligten Wissenschaftler*innen. Vielmehr sollen im Rahmen einer breit angelegten Vernetzungsstrategie auch Synergieeffekte generiert werden, die den wissenschaftlichen Austausch innerhalb der Richtlinie befördern, indem methodische

Ansätze, Forschungsdesigns oder theoretisch-begriffliche Konzeptionen diskutiert werden. Darüber hinaus bildet auch das gemeinsame Publizieren und Diskutieren zentraler Thesen – so geschehen auch für den vorliegenden Sammelband – einen Bestandteil der Vernetzungsstrategie.

Mit Blick auf diese Ziele haben wir uns dazu entschieden, das vorbereitete Konzept der Präsenztagung nicht einfach digital umzusetzen, sondern gemäß des bewährten Design-Grundsatzes *form follows function* ein eigenständiges digitales Veranstaltungsformat zu planen. Die Aspekte a) Projektvorstellung in Verbindung mit einer Diskussion des geplanten Beitrags für die Publikation, b) thematische Schwerpunkte und wissenschaftlicher Diskurs sowie c) informelles Kennenlernen mussten in der Planung berücksichtigt werden.

Im Folgenden werden Konzeption und Umsetzung der Vernetzungstagung vorgestellt und reflektiert. Der Fokus liegt zunächst auf den genannten drei zentralen Aspekten des Veranstaltungsformats. Im Zusammenhang damit stehen im zweiten Abschnitt die Tagungs-Moderation und Organisation im Mittelpunkt, deren genaue Planung im Vorfeld eine weitere Gelingensbedingung darstellte. Aufbauend auf der Evaluation der Tagung und deren Reflexion im dritten Abschnitt werden im letzten Teil dieses Beitrags vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse zu Erwartungen an Konferenzen einige Leitideen für das Gelingen digitaler Tagungsformate entwickelt.

2. Konzeption der digitalen Vernetzungsveranstaltung

Die Vernetzungstagung fand an 1,5 Tagen statt und wurde unmittelbar ergänzt durch ein Treffen der Projektmitarbeiter*innen, welches parallel zu einem Treffen des die Förderrichtlinie begleitenden Expert*innenbeirats stattfand. Etwa 90 Personen nahmen an der Veranstaltung teil.

2.1 Projektvorstellung in Verbindung mit einer Diskussion des geplanten Beitrags für die Publikation

Im Rahmen der ersten Vernetzungstagung trafen sich die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der beteiligten Forschungsprojekte sowie einige Projektleitungen zum ersten Mal. Zwar bestand zuvor die Möglichkeit, sich über die Websites des Rahmenprogramms empirische Bildungsforschung und des Metavorhabens über alle Projekte zu informieren¹; eine wechselseitige Vorstellung war bisher allerdings nur auf Ebene der Projektleitungen im Zuge eines

1 Siehe www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2976.php (Abfrage: 28.01.2021) sowie www.uni-leipzig.de/projekt-metaklub (Abfrage: 28.01.2021).

Projektleistungstreffens zum Auftakt der Förderrichtlinie erfolgt. Hieraus ergab sich ein Spannungsfeld: Einerseits sollten alle Teilnehmer*innen die Gelegenheit erhalten, möglichst alle Projekte der Förderrichtlinie kennenzulernen, andererseits hielten wir ein Präsentationsformat, das eine lange passive Bildschirmzeit der Rezipient*innen erfordern würde, nicht für angemessen. Die Lösung bestand in der Anwendung eines flipped-conference-Formats (analog zum Prinzip des flipped classroom, vgl. Reidsema et al. 2018): Vor Beginn der Tagung stellten die Teilnehmer*innen Informationen zu ihren Projektvorhaben und Personen in Form von maximal 10-minütigen Projektvorstellungen als Screencast oder Video zur Verfügung. Die Formate wurden eine Woche vor der Veranstaltung für alle zugänglich gemacht. Die Vernetzungstagung konnte durch dieses Format inhaltlich zu Gunsten einer Diskussion in kleinen Gruppen entlastet werden. In diesen kleinen Gruppen wurden die Forschungsvorhaben sowie erste Thesen zu den Beiträgen für den vorliegenden Band diskutiert. Für die Einteilung der Gruppen wurden im Vorfeld die Wünsche der Projektkoordinator*innen abgefragt. Innerhalb der Gruppen hatte jedes Projekt die Aufgabe, ein anderes Projekt auf der Grundlage des Screencasts knapp vorzustellen und durch kritische Fragen Diskussionen anzustoßen. Da die Frist für das Einreichen erweiterter Abstracts zu dem vorliegenden Band zwei Wochen vor der Vernetzungstagung lag, konnten diese ebenfalls in die Diskussion einbezogen werden. Der Schwerpunkt lag in dieser Phase auf der Diskussion und dem Austausch der Projekte mit einer aktiven Beteiligung möglichst vieler Teilnehmer*innen, wobei für die Diskussion jedes Projekts 25 Minuten eingeplant waren. Die Zeit, welche für die Diskussion zur Verfügung stand, konnte durch den Einsatz der Screencasts deutlich ausgeweitet werden. Die akzentuierte gegenseitige Vorstellung erleichterte den Zugang zu den Projektvorhaben. Unklarheiten in der erläuternden Darstellung konnten direkt durch die vorgestellten Projekte selbst korrigiert bzw. aufgelöst werden. Diese Phase wurde als aktiver, konstruktivistischer Aushandlungsprozess (Patry 2016, S. 9f.) gestaltet, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass in der Förderrichtlinie Wissenschaftler*innen unterschiedlichster Disziplinen vertreten sind.

Bei der Implementation eines vergleichbaren digitalen *flipped-conference*-Konzepts sind verschiedene Faktoren abzuwägen: Es erfordert zusätzliche zeitliche Reserven der Teilnehmer*innen im Vorfeld der Veranstaltung. Zwar bindet auch eine Präsenzveranstaltung viele zusätzliche zeitliche Ressourcen (Anreise, Dauer der Veranstaltung, Rahmenprogramm etc.), da aber invertierte Konferenzformate noch nicht zum Usus gehören, erscheint der subjektiv empfundene Mehraufwand mitunter größer. Zusätzlich kann der Mehrwert der Diskussion in Abhängigkeit von Vorarbeiten, Vorgaben für die Diskussion und Zielformulierungen sehr unterschiedlich ausfallen. Detailreiche Vorgaben können helfen, gegenzusteuern, beinhalten aber auch immer die Gefahr als unverhältnismäßige Einschränkung empfunden zu werden.

2.2 Thematische Schwerpunkte und wissenschaftlicher Diskurs

Im Rahmen der digitalen Vernetzungstagung wurde eine externe Keynote-Speakerin eingeladen, die einen inhaltlichen Schwerpunkt des Themas der Förderrichtlinie vertiefte. Das Format „Vortrag und Diskussion“ war auf eine Dauer von 60 Minuten begrenzt, wobei der Vortrag die Hälfte der Zeit einnahm. Die problemlose digitale Umsetzung dieses klassischen Tagungsformats zeigt vergleichbare Vor- und Nachteile wie im Präsenzsystem. Gleichwohl erschien die Konzentration auf diese Struktur unpassend für die Erreichung der Ziele der Vernetzungstagung. Die Gefahr schneller Ermüdung bei langen, passiven Phasen vor dem Bildschirm schien höher, als dies in Präsenz der Fall gewesen wäre. Auch das Kennenlernen der Kolleg*innen wäre durch dieses Format eher verhindert worden, da gerade die digitale Kleingruppenarbeit im Vergleich zum Plenumsgespräch deutlich mehr Möglichkeiten für die Einzelnen eröffnete, in den Austausch zu treten.

Für den vertieften wissenschaftlichen Austausch wurden im Vorfeld der Veranstaltung Kleingruppen zu verschiedenen Querschnittsthemen der in dieser Förderrichtlinie beteiligten Forschungsprojekte gebildet. Es standen fünf thematische Sessions zur Wahl, die entsprechend des eigenen Interessenschwerpunktes individuell gewählt werden konnten. Die Diskussion in jeder Kleingruppe wurde durch Expert*innen aus der Förderrichtlinie angestoßen und geleitet. Abschließend wurden zentrale Erkenntnisse in einer Plenumsphase geteilt.

Insofern die Förderrichtlinie Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen Disziplinen vereint, lag der Schwerpunkt zweier thematischer Sessions auf den zentralen Begriffen *Kultur* bzw. *Kulturelle Bildung* und *Ländliche Räume*. Zu den Vernetzungszielen innerhalb der Förderrichtlinie zählt unter anderem die Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen und Thesen der Forschungsvorhaben. Es ist davon auszugehen, dass ein solcher aktiver Austauschprozess in Bezug auf die Erkenntnismöglichkeiten für die Teilnehmer*innen gewinnbringender ist als eine passive Zuhörer*innenrolle (vgl. Kintsch 2009, v. a. S. 224 ff.) Die gemeinsame Arbeit an begrifflichen Konzepten, die in den verschiedenen Fachbereichen mitunter sehr unterschiedlich konstruiert werden, bildet zudem eine wichtige Grundlage für die parallel zur Arbeit der Projekte stattfindende systematische Aufarbeitung des Forschungsstandes durch das Metavorhaben.

Die Erfahrungen aus dieser Phase zeigen in Bezug auf künftige Planungsüberlegungen, dass Kleingruppenformate als gewinnbringender empfunden werden, wenn die Gruppengröße auf nicht mehr als acht Teilnehmer*innen begrenzt ist. Sind weiterhin Thema, Struktur und Ziel der Einheit klar vorgegeben und wird die Kleingruppe durch eine Moderation begleitet, erleichtert dies allen Teilnehmer*innen eine aktive Diskussion (so auch Ravn/Elsborg 2011, S. 86).

2.3 Informelles Kennenlernen

Neben dem wissenschaftlichen Austausch im engeren Sinne, sind ebenfalls inhaltliche Gespräche zu eigenen Forschungsthemen, die möglicherweise nicht unmittelbar Gegenstand der Konferenz sind, sowie das informelle Kennenlernen u. a. als Ausgangspunkt für zukünftige wissenschaftliche Kooperation wichtige Ziele, die Wissenschaftler*innen mit dem Besuch von Konferenzen verbinden (Edelheim et al. 2018; Hauss 2018; Rowe 2018).

Dieser Anteil, der im Rahmen von Präsenztageungen durch gemeinsame Pausen, Abendessen und zusätzliche Veranstaltungen jenseits des Vortragsprogramms entsteht, kann digital nur in Teilen abgebildet werden. Grundlegend für die Konzeption dieser Phasen ist die Antwort auf die Frage, ob sich die Teilnehmer*innen mehrheitlich persönlich kennen oder ob eine untereinander weitgehend unbekannte Gruppe aufeinandertrifft. Zwar liegt der Fokus in diesem Bereich stets auf dem Schaffen von gemeinsamen Momenten bei faktischer Vereinzelung vor den Bildschirmen; kennen sich die Teilnehmer*innen allerdings noch gar nicht, ist ein höheres Maß an Moderation hilfreich, um diese Phasen für alle angenehm zu gestalten.

Bei dem ersten Vernetzungstreffen musste davon ausgegangen werden, dass sich die Teilnehmer*innen überwiegend unbekannt waren. Folgende, teils informell-spielerische Elemente wurden eingesetzt, um gemeinsame Momente zu schaffen und Gelegenheiten zu erzeugen, ins Gespräch zu kommen:

- Im Vorfeld der Veranstaltung wurde ein kleiner Foto-Kunstwettbewerb ausgerufen – mittels vorab per Post versandter Schokoladenlinsen sollten eigene Kunstwerke gebaut und fotografiert werden. Zur Veranstaltung wurden diese dann auf einer die Konferenz begleitenden digitalen Pinnwand „ausgestellt“ und in die Moderation einbezogen.
- Zu Beginn wurde anhand von Bildern zentraler Orte eine gemeinsame virtuelle Stadtführung durchgeführt, ergänzt durch historische Fakten und unterhaltsame Anekdoten über die Stadt, in der das Vernetzungstreffen eigentlich stattgefunden hätte.
- Foyersituationen, in welchen man bei einem Kaffee ins Gespräch kommen konnte, wurden durch virtuelle Räume in den Pausen ermöglicht.
- Ein Online-Speeddating, während dessen sich Teilnehmer*innen in Gruppen von 2–3 Personen für einige Minuten austauschten, schuf eine weitere Möglichkeit des Kennenlernens. Erleichtert wurde der Austausch hier durch eine Eingangsfrage, die bei jeder neuen Runde verändert wurde.
- Passend zum Thema der Tagung wurde ein Quiz organisiert, bei dem die Teilnehmer*innen in Gruppen gegeneinander spielten.

Der Wechsel zwischen Elementen mit unterschiedlichen Funktionen und Beteiligungsformaten schuf außerdem Phasen veränderter Aktivität über den Zeitraum der Vernetzungstagung hinweg. Bei der Planung der Veranstaltung wurde auf eine abwechslungsreiche Phasierung Wert gelegt, um das Teilnahmeerlebnis möglichst positiv zu gestalten. Eine ausschließlich passive Rezeption von Inhalten durch die Teilnehmer*innen wäre weder dem Ziel der Vernetzung gerecht geworden, noch wäre sie in Bezug auf die Aufnahme von Thesen und Diskussionsaspekten über die Tagung hinaus besonders nachhaltig gewesen.

3. Moderation und Organisation während der Veranstaltung

Jenseits der Inhalte und Formate haben sich Moderation und Organisation während der Veranstaltung als zentrale Gelingensbedingungen bestätigt, die einer genauen Vorbereitung bedürfen. Die Devise lautete nicht Spontanität, sondern kleinteilige Planung, und diese ging mit einer intensiven Vorbereitung des gesamten Teams einher. Alle Beteiligten erhielten Ablaufpläne mit zugewiesenen Aufgaben sowie antizipierten Problemen und möglichen Lösungen. Der Ablauf der Veranstaltung wurde technisch mit dem gesamten Team mehrfach geprobt. Es ist davon auszugehen, dass technische Probleme und damit einhergehende zeitliche Verzögerungen für die Teilnehmer*innen einen deutlichen Mangel bedeutet hätten. Darüber hinaus führte die umfassende Vorbereitung des Teams dazu, dass während der arbeits- und anspannungsintensiven Phase der Durchführung keine zusätzlichen Unsicherheiten auftraten. Kurze Absprachen während der Pausen wurden dadurch möglich, dass sich alle am Hosting der Videokonferenzen beteiligten Personen während der Durchführung zwar in getrennten Räumen, aber im gleichen Gebäude befanden. Größere Probleme hätten schnell gemeinsam gelöst werden können. Zusätzlich waren alle in die Organisation eingebundenen Personen über einen Messenger-Dienst verbunden, der schnelle synchrone Absprachen ermöglichte.

Für die Durchführung der Veranstaltung hat sich eine klare Trennung von Aufgaben und Zuständigkeiten bewährt. Nicht nur der technische Support, der telefonisch vor und während der Veranstaltung erreichbar war, wurde als eigene Rolle unabhängig von der Moderation eingerichtet, sondern auch die technische Betreuung unterschiedlicher digitaler Räume während der Veranstaltung sowie das Führen von Protokollen während parallel stattfindender Formate. Zu einem reibungslosen Ablauf trug zudem die Aufteilung vermeintlich kleiner Aufgaben auf unterschiedliche Personen bei, welche die Vernetzungsveranstaltung im Hintergrund unterstützt haben. Vor allem die Trennung von Moderation und technischer Umsetzung hat sich als sehr zielführend erwiesen. Die Elemente, die während einer laufenden Moderation koordiniert werden müssen, sind

vielschichtig (Durchführung und Übergabe der Moderation, Einblenden von Folien und weiteren Medien, ggf. Aufnahmen einzelner Abschnitte, Reaktionen auf Chats und Meldungen, Timing der einzelnen Beiträge, Vergabe von technischen Berechtigungen während der Veranstaltung, Abstimmung mit dem Hintergrundteam u. a. m.). Es empfiehlt sich, keine zusätzlichen Aufgaben mit der Moderationsrolle zu verknüpfen.

Generell kann festgehalten werden: Der personelle Aufwand im Hintergrund einer digitalen Veranstaltung steigt durch die Kombination unterschiedlicher technischer Lösungen sowie die Durchführung paralleler Formate, die jeweils technische Unterstützung bzw. zusätzliche Moderations- oder Protokollant*innenrollen verlangen. Dass der Personaleinsatz während einer Online-Veranstaltung per se geringer sei (Diethart et al. 2020, S. 5), trifft nicht generell zu. Der Einsatz von zwei Moderator*innen während der Tagung hat sich nicht nur aufgrund der doppelten Absicherung für den Fall technischer Probleme bewährt, sondern erleichtert sowohl die Planung als auch die Durchführung der Moderation selbst.² Eine dialogische Moderation verlangt im Vorfeld eine Verständigung über alle Details des Ablaufs, so dass eventuelle Fallstricke leichter identifiziert werden. Die umfassende Abstimmung aller Planungsdetails trägt zu einem flüssigen Ablauf für die Teilnehmer*innen bei („competent facilitation“, Ravn/Elsborg 2011, S. 96). Ein Moderationsteam vermag während der Tagung für größere Abwechslung zu sorgen, kann einzelne Phasen untereinander aufteilen und bildet vor allem einen doppelten Boden bei eventuell auftretenden technischen Schwierigkeiten.

4. Evaluation und Reflexion der Tagung

Grundlage der Reflexion bildet die während der Vernetzungstagung durchgeführte Evaluation (N = 51). Schon im Vorfeld wurde die Entscheidung getroffen, diese bereits während der Veranstaltung durchzuführen, um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erzielen. Die Evaluation fand am Ende des zweiten Tages, aber noch vor der abschließenden Rekapitulation und der Verabschiedung der Teilnehmer*innen statt.

Insgesamt zeigt sich, dass der zeitliche Rahmen der Veranstaltung am ersten Tag (4 h) von 80 % und am zweiten Tag (7 h) von 75 % der Teilnehmer*innen als angenehm oder größtenteils angenehm bewertet wurde. Zahl und Umfang der Pausen empfanden ca. 95 % der Teilnehmer*innen als ausreichend bzw. größtenteils ausreichend: Es gab nach jeweils 1,5 Stunden 30-minütige Pausen und am zweiten Tag wurde eine zusätzliche Mittagspause von 90 Minuten eingeplant. Ziel

2 Zu den unterschiedlichen Möglichkeiten der Ausgestaltung einer Co-Moderation vgl. www.komfortzonen.de/rollen-co-moderator (Abfrage: 28.01.2021).

war es hier, echte Pausen zu ermöglichen, so dass der Bildschirm tatsächlich verlassen werden konnte.

Die Einschätzung der Teilnehmer*innen in Bezug auf die konkreten Formate wurden in der Evaluation ebenfalls abgefragt. Es zeigte sich, dass mehr als 80 % den Einsatz der Screencasts als zielführend oder größtenteils zielführend empfanden und ca. 60 % diese Form der Projektvorstellung bei einer digitalen Veranstaltung bevorzugten. Knapp 40 % bewerteten die zur Verfügung stehenden zwei Wochen für die Produktion des Screencasts als zu kurz. 70 % hatten im Vorfeld der Veranstaltung alle Screencasts der eigenen Kleingruppe, weitere 15 % hatten mindestens die Hälfte oder sogar alle Screencasts im Vorfeld der Veranstaltung angesehen. Dieses Verhältnis spiegelt sich auch in dem in Form freier Kommentare geäußerten Bedauern wider, nicht alle Projekte kennengelernt zu haben. Überwiegend konnte im Vorfeld der Veranstaltung von einigen Teilnehmer*innen nicht ausreichend Zeit investiert werden, um sich mit allen Screencasts auseinanderzusetzen.

Der Aussage, dass die Diskussion in Kleingruppen eine gute Alternative zu einem Plenumsgespräch war, stimmten 100 % ganz oder größtenteils zu. Das Format der gegenseitigen Vorstellung eines fremden Projekts bewerteten 70 % der Teilnehmer*innen als sinnvoll oder größtenteils sinnvoll.

Kritisch gesehen wurde der zeitliche Rahmen, der zur Verfügung stand, um sich über das gemeinsame Publikationsvorhaben auszutauschen. 50 % der Projekte fanden dies nur teilweise hilfreich; 20 % empfanden es als sehr oder größtenteils hilfreich. Es bestehen verschiedene Möglichkeiten, in einer künftigen Planung darauf zu reagieren: Eine Trennung von Projektvorstellung und Vorstellung des Publikationsvorhabens wäre angesichts der inhaltlichen Nähe der beiden Komponenten möglich, aber wahrscheinlich wenig zielführend. Eine Ausweitung des zeitlichen Rahmens – sowohl in Bezug auf die Vorstellung des Projekts als auch für die Diskussion bzw. Nachfragen dazu – hätte hier wahrscheinlich ebenso zu einem besseren Ergebnis beigetragen, wie eine stärker strukturierte Vorstellung der Projekte, z. B. entlang einer allgemein vorgegebenen Gliederung. Auf diese Weise wäre es möglich gewesen, auch das Publikationsvorhaben gezielter zum Gegenstand des Austauschs innerhalb der Kleingruppen zu machen. Insgesamt scheinen kleinteilige Strukturierung und klare Rollenzuweisung sowie beständige Moderation statt eigenverantwortlicher spontaner Absprachen im Format der Video-Konferenz als effektiver wahrgenommen zu werden.

Die Phase der Kleingruppenarbeit am zweiten Tag wurde von 86 % als sinnvoll bzw. größtenteils sinnvoll bewertet; jedoch wurde in den freien Kommentaren mehrfach der Wunsch nach deutlich kleineren Gruppen sowie einer stärkeren Strukturierung und inhaltlichen Vertiefung geäußert.

Mit Blick auf die gesamte Vernetzungstagung bestand einerseits der Wunsch nach weiteren Möglichkeiten zum informellen Austausch, nach Arbeit in kleineren Gruppen und nach thematisch sehr konzentrierten Formaten.

Andererseits wurde das Kennenlernen weiterer Projekte und eine weitere Keynote gewünscht. Außerdem wurde vereinzelt angeraten, die informellen Elemente stärker zu kürzen. Dem standen jedoch wesentlich mehr Stimmen gegenüber, die dringend empfahlen, die abwechslungsreiche Struktur mit informell-spielerischen Elementen beizubehalten.

Hier offenbaren sich nochmals die zentralen Spannungsfelder der Planung einer digitalen wissenschaftlichen Veranstaltung: möglichst wenig Arbeit vs. vielfältiger Input während der Veranstaltung sowie soziales Kennenlernen vs. inhaltlicher Austausch.

5. Online-Konferenz als Format der Zukunft?

Abschließend wendet sich das vorliegende Kapitel der Diskussion der genannten Spannungsfelder in Anknüpfung an die Forschung zu Erwartungen von Konferenzteilnehmer*innen zu. In einer aktuellen Studie untersucht Hauss (2018) in zwei Teilstudien unter anderem die Erwartungen, die sogenannte Nachwuchswissenschaftler*innen unterschiedlicher Fachrichtungen mit der Konferenzteilnahme verbinden. Als sehr wichtig bewerteten die Studienteilnehmer*innen die Möglichkeit, Anregungen für die eigene Forschung sowie Einblick in die Arbeit anderer Wissenschaftler*innen zu erhalten und auf neue Trends im eigenen Fachgebiet aufmerksam zu werden (Hauss 2018, S. 214f.). Auch die Erhöhung der eigenen Sichtbarkeit innerhalb der wissenschaftlichen Community bildete eine der zentralen Erwartungen. Ähnlich wichtig war es den Befragten, bestehende Kontakte zu pflegen und neue aufzubauen (Hauss 2018, S. 139ff., 214f.). Für die Konzeption einer Veranstaltung müssen soziale Komponenten neben den rein fachlichen, wissensbezogenen Komponenten, berücksichtigt werden, will man die zentralen Erwartungen von Konferenzteilnehmer*innen (Fakunle et al. 2019; Rowe 2018, S. 723) erfüllen. Diese Kopplung von Weitergabe bzw. Aufnahme neuen Wissens und neuer Ideen sowie die Aufnahme oder Pflege von Kontakten, welche Grundlage eines künftigen wissenschaftlichen Austauschs bzw. von kooperativen Forschungsvorhaben sind (in Form von Networking, vgl. Fakunle et al. 2019, S. 480), wird auch in anderen Publikationen mit Bezug auf unterschiedliche Fachbereiche nachvollzogen (Oester et al. 2017; Edelheim et al. 2018; Harrison 2010; Jenkins 2015; Günther 2010, S. 78ff.).

Bezieht man dies ein und bedenkt man außerdem, dass eine zeitliche Ausweitung digitaler Konferenzen mit Blick auf den vielfältigen Workload von Wissenschaftler*innen kaum eine Option zu sein scheint, dann lassen sich mit Blick auf künftige Veranstaltungen folgende Leitlinien formulieren:

- a) Eine digitale Konferenz muss Raum für ausführlichen wissenschaftlichen Input und Austausch in klar strukturierten Formaten bieten.

- b) Eine digitale Konferenz muss intensive Kleingruppenarbeit ermöglichen.
- c) Eine digitale Konferenz muss ausreichend Möglichkeiten für informellen, abwechslungsreichen Austausch bieten.
- d) Eine digitale Konferenz muss einzelne inhaltliche Elemente in das Vorfeld der Veranstaltung auslagern, um diese selbst nicht zu überlasten.

Diese Leitlinien bilden einen ersten Ansatz für die Konzeption einer *digitalen Konferenz*. Die Erfahrungen der folgenden Jahre werden dazu beitragen, diesen Ansatz weiter auszubauen und in Richtung eines best-practice-Modells fortzuentwickeln.

Ob die Pandemie einen Auslöser für einen spürbaren Wandel der konferenz-induzierten wissenschaftlichen Reisetätigkeit darstellt, wird wohl auch davon abhängen, inwieweit Bedürfnisse und Erwartungen von Teilnehmer*innen durch eine Umstellung auf digitale Tagungsformate erfüllt werden können, oder ob die Nachteile, etwa in Bezug auf das Knüpfen von Kontakten, den wissenschaftlichen Austausch über eigene aktuelle Forschung jenseits der Vorträge und Podiumsdiskussionen oder schlicht das Fehlen von Reisen in interessante Städte der Welt, überwiegen.

Literatur

- Chai, Sen/Freeman, Richard B. (2019): Temporary colocation and collaborative discovery: Who confers at conferences. In: *Strat Mgmt J* 40, H.13, S. 2138–2164.
- Diethart, Mario/Zimmermann, Anne/Mulà, Ingrid: Guidelines for Virtual Conferencing – inspired by the COPERNICUS Alliance Online Conference 2019. Bern: Centre for Development and Environment (CDE), University of Bern and COPERNICUS Alliance – European Network on Higher Education for Sustainable Development.
- Edelheim, Johan R./Thomas, Kimberly/Åberg, Kajsa G./Phi, Giang (2018): What do conferences do? What is academics' intangible return on investment (ROI) from attending an academic tourism conference? In: *Journal of Teaching in Travel & Tourism* 18, H. 1, S. 94–107.
- Fakunle, Omolabake/Dollinger, Mollie/Alla-Mensah, Joyceline/Izard, Blair (2019): Academic Conferences as Learning Sites: A Multinational Comparison of Doctoral Students' Perspectives and Institutional Policy. In: *IJDS* 14, S. 479–497.
- Günther, Jutta (2010): Evaluierung des Programms des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst (SMWK) zur Förderung von Projekten im Forschungsbereich. IWH-Sonderheft 1. Halle (Saale): Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung Halle (IWH).
- Harrison, Rachel (2010): Unique Benefits of Conference Attendance as a Method of Professional Development for LIS Professionals. In: *The Serials Librarian* 59, H. 3–4, S. 263–270.
- Hauss, Kalle (2018): *Der Nutzen wissenschaftlicher Konferenzen in der Nachwuchsausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jenkins, Ruth (2015): Professional development through attending conferences: reflections of a health librarian. In: *Health information and libraries journal* 32, H. 2, S. 156–160.
- Kintsch, Walter (2009): Learning and constructivism. In: Sigmund Tobias und Thomas M. Duffy (Hrsg.): *Constructivist instruction. Success or failure?* New York: Routledge, S. 223–241.
- Oester, Samantha/Cigliano, John A./Hind-Ozan, Edward J./Parsons, E. Christien Michael (2017): Why Conferences Matter—An Illustration from the International Marine Conservation Congress. In: *Front. Mar. Sci.* 4.

- Patry, Jean-Luc (2016): Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, H. 19, S. 9–17.
- Ravn, Ib/Elsborg, Steen (2011): Facilitating learning at conferences. In: *IJLC* 5, H. 1, S. 84–98.
- Reidsema, Carl (Hrsg.) (2018): *The Flipped Classroom. Practice and Practices in Higher Education*. Puchong: Springer Singapore.
- Rowe, Nicholas (2018): ‚When You Get What You Want, But Not What You Need‘: The Motivations, Affordances and Shortcomings of Attending Academic/Scientific Conferences. In: *International Journal of Research in Education and Science*, S. 714–730.

Die Autorinnen und Autoren

Birgit Althans, Prof. Dr., Professorin für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturwissenschaftlich gepragte Erziehungswissenschaft, Pädagogische und historische Anthropologie, Kulturelle Bildung und Landschaft.

Heidrun Alzheimer, Prof. Dr., Professorin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Europäische Ethnologin; Forschungsschwerpunkte: Erzählforschung, Volksaufklärung, Religiöse Praktiken, Gartenkultur.

Claudia Arndt, M. A. Soziale Arbeit, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Brandenburgisch Technischen Universität Cottbus-Senftenberg; aktuelle Schwerpunkte u. a.: Kulturelle Bildung, Soziale Dienstleistungen in strukturschwachen Regionen, Kulturelle Kinder- und Jugendarbeit.

Jacqueline Arndt, M. Sc., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Geographie und Geologie an der Universität Würzburg; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Bildung, Ländliche Räume, Netzwerkanalyse.

Claudius Baisch, B. A., Wissenschaftliche Hilfskraft am Centre of Competence for Theatre (CCT) an der Universität Leipzig; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Transkulturelle Bildung, Amateurtheatergeschichte in Deutschland, Geschichtsphilosophie.

Dave Balzer, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturosoziologie und quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung, insbesondere Kausalanalyse und Experimente.

Stephan Beetz, Prof. Dr., Professor an der Fakultät Soziale Arbeit der Hochschule Mittweida; aktuelle Schwerpunkte: Genossenschaften, Entwicklungen und Teilhabe in ländlichen Gesellschaften, Lebenslagen Jugendlicher und älterer Menschen, Gemeinwesenarbeit.

Saskia Bender, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Rekonstruktive Inklusionsforschung, Kulturelle Bildung, Professions- und Beratungsforschung.

Verena Bons, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Freiburg; aktuelle Schwerpunkte u. a.: Musikpraktiken und ihre sozialen Aspekte, Musikalisch-kulturelle Bildung in der Amateurmusik, Schüler*innenkulturen im Musikunterricht, Methoden rekonstruktiver Sozialforschung.

Johanna Borchert, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Freiburg; aktuelle Schwerpunkte u. a.: Musikalisch kulturelle Bildungs- und Kooperationsprojekte, Rekonstruktive musikpädagogische Forschung, Teilhabe an kultureller Bildung.

Dagmar Brand, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Erfurt, Soziologin; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kindheitsforschung, Familienforschung, soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse.

Johanna Brauns, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Schulentwicklung, Educational Governance, Regionale Bildungslandschaften.

Thade Buchborn, Prof. Dr., Professor für Musikpädagogik (Lehramt) an der Hochschule für Musik Freiburg; aktuelle Schwerpunkte u. a.: Komponieren, Improvisieren, Musikpraxis und Interkulturalität im Musikunterricht, Methoden rekonstruktiver Bildungs- und Unterrichtsforschung, Fachdidaktische Entwicklungsforschung.

Martin Büdel, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Ländliche Räume, Arbeitsethnologie, Kulturelle Bildung.

Johanna Carl, B. A., Wissenschaftliche Hilfskraft am Centre of Competence for Theatre (CCT) an der Universität Leipzig; aktuelle Forschungsschwerpunkte: Transkulturelle Bildung, Amateurtheater.

Katja Drews, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen; Schwerpunkte: Ländliche Räume, Kulturelle Bildung, Kulturtourismus, Dritte Orte, Raumsoziologie.

Valentin Eller, Dipl.-Psych., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg; aktuelle Schwerpunkte: Fragebogenentwicklung und -validierung im Kontext von Schulentwicklung und kultureller Bildung.

Alexandra Engel, Prof. Dr., Professorin für Soziale Arbeit, Sozialpolitik, Problemlagen Erwachsener an der HAWK, Direktorin des ZZHH; Schwerpunkte: Teilhabe, Engagement, Bildung in der digitalen Transformation, Soziale Arbeit in ländlichen Räumen.

Stefan Fehser, Dipl.-Soz., Wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut; seine Schwerpunkte sind unter anderem: Soziale Ungleichheit, Kulturelle Bildung, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Umfragemethodologie.

Viktoria Flasche, Promovendin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Jugend(kultur)forschung, Medienbildung, Subjektivierungsprozesse.

Lea Fobel, M. Sc., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Räumliche Ungleichheitsforschung, Gesellschaftliche Teilhabe, Kulturelle Bildung, Mobilität.

Julia Franz, Prof. Dr., Professorin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Erwachsenenbildungswissenschaftlerin; Forschungsschwerpunkte: Intergenerationellen Lernens, Pädagogische Organisationsforschung, Professionelles didaktisches Handeln.

Ulrich Frick, Prof. Dr., Forschungszentrum, HSD Hochschule Döpfer; thematische Schwerpunkte: Public Health, Psychometrie, Sozialpsychologie, Versorgungsforschung.

Karina Gotthardt, M. Sc., Forschungszentrum, HSD Hochschule Döpfer; thematische Schwerpunkte u. a.: Kulturelle Bildung, Ästhetische Erfahrung, Digitalisierung.

Maximilian Graßl, M. Sc., Doktorand an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Statistiker Stadt Regensburg; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Soziale Teilhabe, Mobilitätsforschung, Quantitative Methoden und GIS-Ereichbarkeitsmodellierung.

Cathleen Grunert, Prof. Dr., Professorin an der Universität Halle-Wittenberg, Erziehungswissenschaftlerin; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Engagement, Politische Partizipation und Mediatisierung, Raum und Region in Bildungsprozessen, Politische Sozialisation im Jugendalter.

Heike Gumz, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Felder und Akteur*innen kultureller Bildung in ländlichen Räumen“ an der Universität Kassel; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Bildung, Kinder- und Jugendhilfe, Professionelle Netzwerke.

Fabian Hagedorn, M. A., LL. M. oec., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Kunst der Universität Erfurt; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturpolitik, Cultural Governance, Ländliche Räume.

Johannes Hasselhorn, Dr., Vertretungsprofessor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main; zu aktuellen Schwerpunkten zählen unter anderem: Musikbezogene Lehr- und Lernforschung, Musikbezogene Kompetenzen, Motivation und Kreativität.

Kornelia Haugg, Abteilungsleiterin im Bundesministerium für Bildung und Forschung, zu den aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Bildung, Bildungsforschung, Digitalisierung, Aus- und Weiterbildung.

Günther Heeg, Prof. Dr., Direktor des Centre of Competence for Theatre (CCT) und Emeritus am Institut für Theaterwissenschaft der Universität Leipzig; aktuelle Schwerpunkte: Theaterarbeit mit nichtprofessionellen Akteur*innen, Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen, Transkulturelles Theater, kultureller Transfer und Transit, Musiktheater, Bertolt Brecht.

Maren Irmer, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Wirtschaftskommunikation an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Ländliche Räume, Kulturelle Bildung, Medieninhaltsanalyse.

Ulf Jacob, M. A., Wissenschaftlicher Projektmitarbeiter an der Fakultät Soziale Arbeit, Hochschule Mittweida, freier Autor; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Bildung, Ländliche Räume, Kultur- u. Kunstsoziologie, Lausitz, Fürst Pückler.

Benjamin Jörissen, Prof. Dr., Erziehungs- und Medienwissenschaftler, Professor an der Universität Erlangen-Nürnberg, zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Postdigitale Kulturen, Ästhetische Bildung, Medienbildung, Identitätstheorie.

Georg-Vincent Keldenich, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Geographie I (Kulturgeographie) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Geographien des Ländlichen, Lokale Identität, Kulturelle Bildung.

Steffen Kolb, Prof. Dr. habil., Professor an der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin; aktuelle Schwerpunkte: Mediale Repräsentation von kultureller Bildung und ländlichen Räumen, International vergleichende Kommunikationsforschung und Medienvielfalt.

Nina Kolleck, Prof. Dr., Professorin an der Universität Leipzig, Politik- und Bildungswissenschaftlerin; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Bildung, Ländliche Räume, Citizenship education, Bildungsgerechtigkeit, Netzwerkanalyse.

Julius Kopp, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Musikalisch-kulturelle Teilhabe, Digitalisierung, Ländliche Regionen.

Micha Kranixfeld, M. Sc., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Koblenz-Landau, Kulturwissenschaftler; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Forschendes Theater in Sozialen Feldern, Kulturelle Bildung, Ländliche Räume, Kulturpolitik.

Jens Oliver Krüger, Prof. Dr., Professor an der Universität Koblenz-Landau, Allgemeine Pädagogik; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Bildung, Elternforschung, Bildungsentscheidungen, Ratgeberforschung.

Claudia Kühn, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; zu den aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Ästhetisch-kulturelle Bildung in verschiedenen Lebensaltern und -räumen, Pädagogische Handlungsfelder, Rekonstruktive Sozialforschung, Jugendzonenforschung, (In-)formelles Lernen, Bildungslandschaften.

Maike Lambrecht, Dr., zurzeit Vertretungsprofessorin an der Ruhr-Universität Bochum, Arbeitsbereich Bildungssystementwicklung und Bildungspolitik; aktuelle Forschungsschwerpunkte: Kulturelle Bildung, Heterogenität, Educational Governance, Rekonstruktive Sozialforschung.

Thi Huyen Trang Le, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Bildung, Ländliche Räume, Netzwerkanalyse.

Andreas C. Lehmann, Prof. Dr., Professor an der Hochschule für Musik Würzburg, Systematische Musikwissenschaft; aktuelle Schwerpunkte u. a.: Kulturelle Bildung, Musikalische Entwicklung, Expertenperformanz, Üben, Amateurmusiker.

Andreas Lehmann-Wermser, Prof. Dr., Direktor am Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Bildung, Bildungsgerechtigkeit, Unterrichtsforschung.

Wolfgang Lessing, Prof. Dr., Professor für Musikpädagogik (Instrumental- und Gesangspädagogik) an der Hochschule für Musik Freiburg; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Soziologische Rahmenbedingungen des Übens und Musizierens, Musikkernen in Institutionen.

Mirjam Lewandowsky, Dr., Kunsthistorikerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kunstakademie Düsseldorf; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Bildtheorie, Praktiken des Ausstellens, Affekttheorie.

Holger Lübke, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Soziale Ungleichheit im Bereich der Kultur, Kulturelle Bildung, Kompetenzmessung.

Katja Ludwig, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Jugendforschung im Zusammenhang ländlicher Räume, Bildung, Kultur und Digitalisierung.

Birgit Mandel, Prof. Dr. habil, Direktorin Institut für Kulturpolitik Universität Hildesheim, Professorin für Kulturvermittlung und Kulturmanagement; Schwerpunkte u. a.: Kulturelle Teilhabeforschung und Audience Development, Kulturtourismus, Kulturelles Erbe, Transformationsprozesse in Kultureinrichtungen.

Jenny Nolting, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Wissenschaftskommunikation und Wissenstransfer in der kulturellen Bildung.

Sonja Nonte, Prof. Dr., Professorin an der Universität Osnabrück, Forschungsmethoden mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Bildung, Schulentwicklung, Faire Vergleiche in der empirischen Bildungsforschung.

Gunnar Otte, Prof. Dr., Professor für Sozialstrukturanalyse an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Soziale Ungleichheit, Lebensstilforschung, Kultur- und Kunstsoziologie.

Lisa-Marie Pfefferkorn, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig, Abteilung Theorie und Didaktik der bildenden Kunst; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Künstlerisch-kulturelle Bildung, Partizipation als künstlerische Strategie, OFFENE KUNST-Praxis, Ländliche Räume.

Eva Plappert, M. A. Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; zu den aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Jugendforschung, Kulturelle Bildung, Ländliche Räume.

Jessica Preuß, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Bildung und Transformation, Digitalisierung, Programmforschung.

Fiarra Pudritzki, Masterstudentin im Fach Wirtschaftskommunikation an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Ländliche Räume Marketing, Kommunikationswissenschaften.

Mandy Putz, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig, Abteilung Theorie und Didaktik der bildenden Kunst; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Künstlerisch-kulturelle Bildung, Partizipation als künstlerische Strategie, OFFENE KUNST-Praxis, ländliche Räume.

Katrin Rakoczy, Prof. Dr., Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Kindheits- und Schulpädagogik; thematische Schwerpunkte u. a.: Unterrichtsqualität, Kulturelle Bildung, Formatives Assessment.

Jürgen Rauh, Prof. Dr., Professor an der Universität Würzburg, Bevölkerungs- und Sozialgeograph; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Regionalforschung, Kulturelle Bildung, Handelsforschung, Mobilität und Erreichbarkeiten.

Sophia-Charlotte Reiser, B. A., wissenschaftliche Hilfskraft am Centre of Competence for Theatre der Universität Leipzig; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Transkulturelle Bildung durch Theater, Ländliche Räume, Amateurtheater(-Geschichte).

Birgit Reißig, Prof. Dr., Leitung Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter am Deutschen Jugendinstitut, Soziologin; aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Übergangsforschung, Non-formale Bildungsprozesse, Kommunales Bildungsmanagement.

Marc Redepenning, Prof. Dr., Professor an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Geograph; zu seinen aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Ländliche Zukünfte, Stadt-Land-Verhältnisse, Lokale Kultur und Identität, Ortstypische Besonderheiten, Zivilgesellschaftliches Engagement.

Nils Rennebach, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Teilhabe, Kulturelle Bildung, Schulische Inklusion.

Alexandra Retkowski, Prof. Dr., Professorin an der Brandenburgisch Technischen Universität Cottbus-Senftenberg, Sozialwissenschaftlerin; aktuelle Schwerpunkte u. a.: Soziale Dienstleistungen in strukturschwachen Regionen, Natur und Kultur, Nachhaltigkeit und SDGs, Kinderschutz insbesondere im Bereich sexualisierte Gewalt.

Michael Retzar, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter im BMBF-Vorhaben „Regionale Bindung“ am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg; aktuelle Schwerpunkte u. a.: Schulentwicklung, Demokratielernen, Ländliche Räume, Kulturelle Bildung.

Felix Wolfgang Rusch, B. A., bis März 2021 Wissenschaftliche Hilfskraft am Centre of Competence for Theatre (CCT) an der Universität Leipzig; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Bildung, Interferenzen wissenschaftlicher Theorien und künstlerischer Praktiken.

Steffi Robak, Prof. Dr., Lehrstuhl Bildung im Erwachsenenalter an der Universität Hannover; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle/transkulturelle Bildung, Bildungsmanagement, Professionalisierung, Lernkulturforschung, Digitalisierung.

Jennifer Rossi, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Kunst der an der Universität Erfurt; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Bildung und Teilhabe, Ländliche Räume, Kunstvermittlung im digitalen Raum.

Annette Scheunflug, Prof. Dr., Professorin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, allgemeine Erziehungswissenschaftlerin; Forschungsschwerpunkte: Bildungsqualität, Weltbürgerliche Bildung/kulturelle Bildung, Pädagogische Anthropologie, Bildung und Religion.

Ann-Kathrin Schmidt, Bundesgeschäftsführerin des Bundes der Pfadfinderinnen und Pfadfinder e. V., zuvor Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim und Leiterin des Projekts Landkulturperlen in Hessen.

Birgit Schneider, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Kulturelle Bildung, Ländliche Räume, Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer.

Stephan Schnell, PhD, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Centre of Competence for Theatre (CCT) an der Universität Leipzig und Bildungsreferent/Internationales beim Bund Deutscher Amateurtheater e. V.; zu aktuellen Forschungsschwerpunkten zählen u. a.: Amateurtheater, Ländlichen Räume, Transkulturalität, Kulturelle Bildung.

Mirjam Schön, M. Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz-Landau; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Elternschaft, Ländliche Räume, Kulturelle Bildung.

Fiona Schradung, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kunstakademie Düsseldorf; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Theorien des (queer-feministischen) Neuen Materialismus, Affekttheorie, Feministische Wissenschaftsforschung, Kritischer Posthumanismus.

Matthias Seitz, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, HSD Hochschule Döpfer; thematische Schwerpunkte: Empirische Musikpädagogik, Unterrichtsqualität, Vokalensemble.

Ines Seumel, Prof. Dr., Professorin an der Universität Leipzig, Institut für Kunstpädagogik; Lehr- und Forschungsschwerpunkte u. a.: Bildnerische Ontogenese, Performancedidaktik, Vermittlung zeitgenössischer Kunst, Offene Kunst in ländlichen Räumen.

Barbara Sterzenbach, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau, Erziehungswissenschaftlerin; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Spielzeugforschung, Diversitätsbewusste Pädagogik, Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen.

Ulrike Stutz, Prof. Dr., Professorin für Kunstpädagogik im Fachbereich Kunst der Universität Erfurt; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Sozialraumorientierte Kunstpädagogik, Kulturelle Bildung, Digitale Kunstvermittlung, Netzwerkanalysen.

Miles Tallon, M. Sc., Forschungszentrum, HSD Hochschule Döpfer; thematische Schwerpunkte: Visual Literacy, Perception Science, Eye-Tracking.

Meera Theeßen, studentische Hilfskraft am Centre of Competence for Theatre (CCT) an der Universität Leipzig; zu aktuellen Forschungsschwerpunkten zählen: Kulturell-künstlerische Bildung und (Amateur)Theater als Bildungs- und Entwicklungsraum.

Werner Thole, Prof. Dr., Hochschullehrer an der TU Dortmund und bis 2021 an der Universität Kassel; aktuelle Schwerpunkte u. a.: Kindheits- und Jugendforschung, Rekonstruktiv-qualitative Forschung im Kontext sozialpädagogischer Problemstellungen, Theoretische, professionsbezogene und disziplinäre Fragen der Sozialpädagogik.

Frank Tillmann, Dr., Wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut, Außenstelle Halle (Saale), Soziologe und Philosoph; Arbeitsschwerpunkte bilden u. a.: Aufwachsen in ländlichen Räumen, Übergangsforschung, Soziale Exklusionsprozesse.

Julian Trostmann, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialwesen der Universität Kassel; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Außer-schulische und kulturelle Bildung, Ländliche Räume, Mixed Methods in den Sozialwissenschaften.

Wiebke Waburg, Prof. Dr., Professorin an der Universität Koblenz-Landau, Erziehungswissenschaftlerin; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Spiel- und Spielzeugforschung, Heterogenitäts- und Migrationsforschung, Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen.

Kristin Westphal, Prof. Dr., Professorin an der Universität Koblenz-Landau, Erziehungswissenschaftlerin; aktuelle Schwerpunkte: Pädagogische Anthropologie und Phänomenologie, Ästhetik und Bildung, Erziehen und Bilden in der Kindheit, Kulturelle Bildung.

Janna R. Wieland, M. A., Kulturanthropologin/angewandte Kulturwissenschaften, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kunstakademie Düsseldorf; zu aktuellen Schwerpunkten zählen u. a.: Sensory Ethnography, Theater, Affekttheorie.

Helena Wöfl, PhD, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Centre of Competence for Theatre (CCT) an der Universität Leipzig, aktuelle Forschungsschwerpunkte sind: Transkulturelle Bildung, Amateurtheater, Ländliche Räume.