

Nina Kolleck
Luise Fischer (Hrsg.)

Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen

Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion
zwischen Wissenschaft und Praxis



Verlag Barbara Budrich

Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Nina Kolleyck
Luise Fischer (Hrsg.)

Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen

Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion
zwischen Wissenschaft und Praxis

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier.

© 2023 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International

(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742673>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2673-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1846-7 (PDF)
DOI 10.3224/84742673

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Tomasz Filipek, Unsplash

Satz: Michaela Moreels, Dillingen

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Inhalt

Grußwort	9
Vorwort des Expert*innenbeirats	11
Forschung zu Kultureller Bildung¹ in ländlichen Räumen: Überblick über eine Förderrichtlinie in Deutschland	19
Nina Kolleck und Luise Fischer	
 Kapitel 1: Verständnis und Veränderung von Kultur und Kultureller Bildung in ländlichen Räumen	31
Was ist Kultur? – Kulturverständnisse in ländlichen Räumen	31
Johannes Hasselhorn, Lena Meiertoberend, Jacqueline Arndt, Johanna Vonrhein, Jürgen Rauh und Andreas C. Lehmann	
Schlosstheater Landin e.V. – Zukunftsvisionen für die Amateurtheaterpraxis in der Uckermark aus glokaler Perspektive	39
Helena Wölfl	
Affektive Landschaften? Zum Verhältnis von Affekt, Landschaft und ethnografischer Forschung	46
Birgit Althans, Mirjam Lewandowsky, Fiona Schrading und Janna R. Wieland	
Bibliotheken als Anker-Strukturen für digitale Teilhabe und Kulturelle Bildung	62
Viktoria Flasche, Isa Sprethuber und Benjamin Jörissen	
„Tempora mutantur, artes et mutantur in illis.“ – Wie sich die jüngere Vergangenheit als Beschleunigungsfaktor im Kulturleben und in der Kulturellen Bildung auswirkt	71
Karina Gotthardt, Matthias Seitz ² , Miles Tallon, Katrin Rakoczy und Ulrich Frick	

1 Die Schreibweise der „Kulturellen Bildung“ variiert in diesem Sammelband zwischen Groß- und Kleinschreibung. Dies reflektiert die Diversität der Forschungsansätze und Auffassungen.

2 Gemeinsame Erstautor*innenschaft

Kapitel 2: Individuelle/familiäre Faktoren und strukturelle Rahmenbedingungen 85

Mediale Kulturpartizipation. Gibt es Stadt-Land-Unterschiede der Kulturnutzung auch im digitalen Raum? 85

Gunnar Otte, Holger Lübke, Dave Balzer und Joschka Baum

„Die Eltern mit ins Boot holen.“ 100

Zur Ansprechbarkeit ländlich lebender Eltern für die kulturelle Bildung ihrer Kinder

Jens Oliver Krüger und Mirjam Schön

Herausforderungen ländlich-peripherer Regionen für Träger kultureller Bildungsarbeit 110

Cathleen Grunert, Birgit Reißig, Katja Ludwig, Stefan Fehser, Kilian Hüfner und Eva Plappert

Kulturelle Bildung und Einzelschulentwicklung im Harz – Analyse und potenzielle Synergieeffekte eines peripheren Raums 124

Mario Mallwitz und Sonja Nonte

Vereinsgestütztes Musizieren auf dem Prüfstand 133

Zur Sichtbarkeit von musikalischen Bildungsangeboten aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen im Harz

Julius Kopp und Andreas Lehmann-Wermser

Bleibe- und Abwanderungsverpflichtungen von Jugendlichen mit Migrationshintergründen an ländlichen Schulen in Ostdeutschland 148

Michael Retzar, Jana Bamberger und Katrin Grölz

Kapitel 3: Identitäten und Beziehungen: Wissenschaft-Praxis-Öffentlichkeit-Medien 165

Veränderungen medialer Repräsentation ländlicher Räume am Beispiel Neusalza-Spremberg 165

Maren Irmer, Steffen Kolb und Fiarra Maureen Pudritzki

Empirische Forschung in informellen Settings Kultureller Bildung: Überlegungen zum Wissenschafts-Praxis-Transfer 176

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

Kritische Raben	188
Transfergelegenheiten im Rahmen der ethnografischen Begleitung	
künstlerischer Residenzen in ländlichen Räumen prozesshaft gestalten	
Wiebke Waburg, Micha Kranixfeld, Barbara Sterzenbach, Kristin Westphal und Ilona Sauer	
OKaPi: Offene Kunst – Offene Fragen. Zwischen Bedingungsanalyse, Strategie-Entwürfen und Praxisversuch.....	200
Mandy Putz, Ines Seumel und Lisa-Marie Pfefferkorn	
Wie kann kulturelle Bildung generationsübergreifende Begegnungen im ländlichen Raum ermöglichen und fördern?	213
Empirische Befunde aus dem Feld der Blasmusikvereine und Handlungsempfehlungen für die Vereinsarbeit	
Verena Bons, Johanna Borchert, Thade Buchborn und Wolfgang Lessing	
Angesagt statt abgehängt – Herausforderungen und Potenziale der Publikumsbindung in der Theaterlandschaft ländlicher Räume aus Produktions- und Rezeptionsperspektive	227
Nele Gittermann, Dario Gödecke, Birgit Mandel und Kilian Bizer	
Kapitel 4: Zur Bedeutung von Netzwerken und Kooperationen.....	247
Boßeln am Deichmühlenweg?.....	247
Regionalspezifische Ausgestaltung kultureller Bildungs(gelegenheiten) und kultureller Praktiken	
Lena Sebening, Steffi Robak und Jessica Preuß	
Abwehr, Aushandlung und Ambiguitätstoleranz: Kulturelle Bildungsnetzwerke zwischen Region, Kultur und Kultureller Bildung.....	258
Saskia Bender, Nina Kolleck, Thi Huyen Trang Le und Nils Rennebach	
Kooperation und Vernetzung im Spannungsfeld von Engagement und Belastung und die agency von Kontinuität	275
Ulrike Stutz	
Kooperation und Netzwerkarbeit aus Perspektiven von Akteur*innen der kulturellen Bildung	290
Herstellung und Praxis der Zusammenarbeit in ländlichen Räumen	
Heike Gumz, Julian Trostmann, Katja Drews, Claudia Arndt, Alexandra Retkowski und Alexandra Engel	

KUBILARI I: Kulturell-künstlerische Bildung und die Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels in ländlichen Räumen	308
Gesellschaftliche Transformation trifft auf kulturelle Bildung – Synergien und Gelingensbedingungen	308
Ein gemeinsamer Beitrag des Sächsischen Volkshochschulverbandes und des Landesverbandes Soziokultur Sachsen Andrea Gaede, Kirsten Karnstädt und Robert Helbig	
Paradoxien und Unwirtlichkeit ländlicher Räume	319
Eine Annäherung im Horizont kultureller Bildung Ulrich Klemm	
Die Rolle kultureller Bildung bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel in ländlichen Räumen	325
Stephan Beetz und Ulf Jacob	
Künstlerische Beiträge aus dem KUBILARI-I-Forschungsfeld	337
„Eine Stadt tanzt: Manifest!“, oder kulturelle Bildung in Hoyerswerda, die bewegt	337
Dirk Lienig	
Expressionismus in Bischofswerda?!	339
Falk und Sigrun Nützsche	
Künstlerisches Schaffen & Kulturelle Bildungsarbeit in Bischofswerda	341
Anja Herzog	
Meine Erfahrungen mit kultureller Bildung im ländlichen Raum	344
Jörg Tausch	
überlegungen zur kulturellen arbeit des kunstkeller annaberg e.v. (im tiefsten wald ...)	346
jörg seifert	
Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Quo vadis Kulturelle Bildung?	348
Luise Fischer und Nina Kolleck	
Autor*innenverzeichnis	360

Grußwort

Kulturelle Bildung stärkt die persönliche Weiterentwicklung sowie Teilhabe und Selbstwirksamkeit in einer demokratischen Gesellschaft leise, aber kraftvoll – gerade auch in peripheren ländlichen Räumen. Daher freue ich mich sehr, mit dem vorliegenden Band die neuesten Ergebnisse aus den Vorhaben der Richtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Förderung von Forschungsprojekten zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen einer breiten Leserschaft zur Verfügung stellen zu können.

Dies ist bereits die zweite große Fachpublikation, die die Forschungsprojekte der Richtlinie gemeinsam erstellt haben. Der erste Band erschloss erstmals systematisch das zuvor kaum beforschte Feld. Rund zwei Jahre später werden nun zentrale gesellschaftliche Fragen adressiert, die sowohl für die kulturelle Bildung selbst als auch für die Regionalentwicklung, die breiteren Bildungswissenschaften, die Demokratiebildung und nicht zuletzt für die Förderpolitik des Bundes von aktueller Relevanz sind. Im Spannungsfeld von lokalen und globalen Herausforderungen, von tradierten gesellschaftlichen Strukturen und neuen Praktiken und Publika wird kulturelle Bildung hier als Innovationstreiberin und Resilienzfaktor in sich transformierenden Räumen in den Blick genommen.

Hierbei verdeutlicht die untersuchte Bildungspraxis, wie vielfältig die ländlichen Regionen Deutschlands sind und mit welcher Dynamik die Akteur*innen vor Ort arbeiten. Nach wie vor stehen kulturelle Bildner*innen in ländlichen Räumen vor besonderen Herausforderungen. Die Erforschung der Bedingungen und Prozesse einer gelingenden, wirksamen kulturellen Bildungsarbeit in ländlichen Kontexten bleibt also eine wichtige Priorität. Dass viele der in der Richtlinie geförderten Projekte nicht nur hoch relevante Ergebnisse in der Grundlagenforschung erzielt haben, sondern mit ihren innovativen Transferaktivitäten und praxisorientierten Empfehlungen auch positive Impulse im Feld setzen konnten, freut mich hierbei ganz besonders.

Die hier zusammengestellten Forschungsergebnisse eröffnen neue Perspektiven auf ein spannendes Feld und verdeutlichen einmal mehr das große Potenzial kultureller Bildung für eine zukunftsgerichtete Entwicklung ländlicher Räume.

*Dr. Johanna Börsch-Supan,
Abteilungsleitung „Allgemeine und berufliche Bildung; Lebensbegleitendes Lernen“,
Bundesministerium für Bildung und Forschung*

Vorwort des Expert*innenbeirats

„Bildungspolitisch stellt sich [...] die Frage, welche Rolle kulturelle Bildung in ländlichen Räumen spielt und spielen kann sowie nach angemessenen Formen ihrer zukünftigen Ausgestaltung und Förderung.“
(BMBF 2019)

Diese zentralen Ziele formulierte das BMBF im Jahr 2019 in seiner Richtlinie „zur Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen“ (BMBF 2019). Zwanzig Einzel- und Verbundvorhaben sowie das Meta-vorhaben „MetaKLuB“ wurden unter dieser Richtlinie deutschlandweit in den letzten drei Jahren gefördert. Als Expert*innenbeirat der Förderrichtlinie durften wir die Projekte in dieser Zeit beratend begleiten und ihre Entwicklung und Vernetzung unterstützen. Der *Transfer* bzw. *Austausch* zwischen *Forschung* und *Praxis* stand dabei im Fokus. Genau dieser *Austausch* – sowohl die Kommunikation von Ergebnissen als auch die situative Reflexion der Zusammenarbeit zwischen kultureller Bildungsforschung und -praxis – ist das zentrale Anliegen dieses Sammelbands. In diesem Vorwort möchten wir zugleich die Bedeutung des vorliegenden Buches wie auch die aus unseren unterschiedlichen Perspektiven resultierenden politischen Handlungsbedarfe anreißen.

Von Beginn an war besonders die Vielzahl an inhaltlichen und methodischen Zugängen und Forschungsdesigns der Projekte beeindruckend, welche die Weiterentwicklung dieses inter- und transdisziplinären Feldes vorantrieben. Als wir 2019 in die Startphase gingen und als Beirat zum ersten Mal bei der ersten Vernetzungstagung zusammentraten, charakterisierte eine rege Interaktion aller Beteiligten und aller Projekte diese anfängliche Findungsphase. Es war eine große Freude, zu beobachten, wie sich die Projekte über die letzten drei Jahre entwickelten, in Austausch traten und ihre Netzwerke erweiterten. Dieser Prozess war von einer ständigen Reflexion der jeweils eigenen Arbeiten – gerade auch im Spiegel des kollegialen Austauschs – gekennzeichnet. So gelang es, die gegenseitigen Anregungen zu reflektieren und erste Ergebnisimplikationen in diesem Sammelband vorzunehmen.

Natürlich wirkten verschiedene gesellschaftliche Herausforderungen auf die Projekte und ihre Forschungsprozesse. Besonders die Covid-19-Pandemie beeinflusste die Arbeit aller, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Wie die Projekte von der Pandemie betroffen waren und wie sie mit der neuen Realität umgingen, kommt auch in diesem Sammelband zum Ausdruck. Während einige ihr komplettes Forschungsdesign umstellten, transferierten andere ihre Daten-

sammlung auf Onlineformate. Wiederum andere versuchten Momente geringer Covid-19-Inzidenzen für Präsenz-Erhebungen zu nutzen. Der vorliegende Band zeigt damit noch einmal mehr, wie bedeutsam es ist, reflektiert auf aktuelle gesellschaftliche Veränderungen reagieren zu können – nicht nur für die Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Mit Blick auf dieses Veränderungen dürfen wir nicht vergessen, dass die Forschenden und kulturellen (Bildungs-)Akteur*innen selbst Teil der Krise sind.

„Tatsächlich beschäftigt mich die aktuelle Situation der Krisenhaftigkeit und welche Auswirkungen dies auch für die kulturelle Bildung gerade in ländlichen Räumen hat. Wir haben Krieg in Europa, wir versuchen eine sozial-ökologische Transformation sozial gerecht umzusetzen, niemand weiß, welchen Einfluss die Energiekrise auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt hat. Schließlich lässt sich die Pandemiesituation auch noch nicht einschätzen. Was macht all das mit Angeboten kultureller Bildung im ländlichen Raum? Wird sie besonders von Ressourcenmangel betroffen sein, ziehen sich Menschen zurück oder wird gerade das Gegenteil der Fall sein? Eröffnet sie Empowerment-Räume und hilft bei der ‚Krisenbewältigung‘?“ (Prof. Dr. Sabine Achour)

Wenn der Forschungsbeginn auch durch ein Ausprobieren und Eruiere gekennzeichnet war, liegen nun erste Schlussfolgerungen und Perspektiven vor, die Handlungsbedarfe aufzeigen. Der vorliegende Band akzentuiert, dass kulturelle Forschungsprojekte und die bedarfsorientierte Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis notwendig sind, um kreative Antworten auf Fragen des nachhaltigen und friedlichen Miteinanders geben zu können. So zeigten zuletzt nicht nur die Auswirkungen des Klimawandels, sondern auch der russische Angriffskrieg auf die Ukraine, wie schnell sich unsere als „normal“ angenommene Wirklichkeit wandeln kann.

„Klimakrise, Energiekrise, politische Polarisierungstendenzen, der russische Angriffskrieg gegen die Ukraine und die in dessen Folge postulierte ‚Zeitenwende‘ verunsichern viele Menschen. Kunst und Kultur bieten neben vielem anderen auch Möglichkeiten, Krisen, Konflikte und Ängste zu thematisieren und zu bearbeiten, sie haben aber auch das Potential, Gegenentwürfe zum Bestehenden, Träume und Hoffnungen vorzustellen und vorstellbar zu machen. Kulturelle Bildung in all ihrer Vielfalt ist wichtig, um Menschen ein Stück aus ihren alltäglichen Routinen herauszureißen, ihnen Alternativen aufzuzeigen, Freude, Ausgelassenheit, vielleicht auch Trost zu spenden und sie manchmal auch nur auf andere Gedanken zu bringen. Wenn kulturelle Bildung einen kleinen Teil dazu beiträgt, Menschen offener für Neues zu machen, das Miteinander zu fördern und menschliche Kreativität produktiv zu wenden, dann hat sie viel erreicht.“ (PD Dr. Andreas Klärner)

Dass die 20 Einzel- und Verbundprojekte, das Metavorhaben und damit auch dieser Sammelband diese gesellschaftliche und individuelle Bedeutung der kulturellen Bildung – besonders in ländlichen Räumen – betonen, ist aus unserer Sicht in Zeiten von Veränderung und wachsender Unsicherheit von absoluter Wichtigkeit.

„Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen können Angebote der kulturellen Bildung einen wichtigen Beitrag leisten: Sie laden Menschen zu Partizipation und Mitgestaltung ein und ermöglichen eine kreative, gestalterische und ganzheitlich erfahrbare Auseinandersetzung mit den Themen der Gegenwart und der Zukunft. In diesem Sinne haben Projekte der kulturellen Bildung das Potenzial, die Auseinandersetzung mit bevorstehenden Transformationsprozessen und gegenwärtigen Krisen zu befördern und zugleich zukunftsrelevante Kompetenzen zu stärken, die die Beteiligten dazu befähigen, diese Veränderungen aktiv mitzugestalten.“
(Karoline Weber)

Kurz gesagt, „Kulturelle Bildung kann Partizipationsbarrieren abbauen.“ (Prof. Dr. Sabine Achour). Kulturelle Bildung ist des Weiteren entscheidend für die Entwicklung und den Ausbau von Kompetenzen, die helfen offen(er) mit Veränderungen umzugehen: „Da (kulturelle) Bildungsprozesse und ihre möglichen ‚Wirkungen‘ nicht planbar sind, liegt ein Potential der Kulturellen Bildungspraxis auch genau darin, offen zu sein für Neues und Unvorhergesehenes.“ (Prof. Eger). Gerade dieses Potenzial, diese Offenheit und Toleranz wie auch gesellschaftlichen Zusammenhalt und aktive Partizipation am Gemeinwohl zu fördern, weist der kulturellen Bildung eine zentrale Rolle zu – im Dialog zwischen eher ländlichen und urbanen Räumen.

„Kulturelle Bildung ist oft auch informelle oder non-formale politische Bildung, die subtil stattfindet und daher ein besonderes Erfolgspotential hat. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Krisenphänomene ist dies von besonderer gesellschaftlicher Bedeutung. Insgesamt eröffnet sich hier natürlich ein großes Feld an Kooperationsmöglichkeiten, welche auch die Zentrum-Peripherie-Barrieren überwinden helfen können.“ (Prof. Dr. Sabine Achour)

Gleichzeitig betont der vorliegende Band, dass die Potenziale der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen oft nicht ausgeschöpft sind. Dies hat nicht zuletzt strukturelle Gründe. Der Sammelband hebt genau diese strukturellen Herausforderungen hervor, denen – auch politisch – begegnet werden muss.

„Die größte Herausforderung ist, Kulturelle Bildung in verschiedenen ländlichen Räumen für Menschen aller Altersgruppen und Milieus zu er-

möglichen. Wenn dies durch die Bereitstellung von Ressourcen, durch kluge Vernetzung, engagierte Akteur*innen und eine nachhaltige Perspektive gelingt, bedeutet dies, dass ländliche Räume in vielen Dimensionen attraktivere Lebens- und Entwicklungsräume werden, mehr (junge) Menschen anziehen und somit andere gesellschaftliche Herausforderungen positiv beeinflussen. Zu nennen sind an dieser Stelle zum Beispiel Themen wie bezahlbare Wohnräume, dezentraleres Arbeiten mit guter Infrastruktur, generationenübergreifendes Wohnen oder ein lebendiges soziales und diverses Umfeld. Kulturelle Bildung alleine kann diese Herausforderungen und Ziele nicht erreichen, aber ein wichtiges und bedeutsames Puzzleteil sein, um die Entwicklung von ländlichen Räumen voranzutreiben und Menschen zu animieren, ihr Lebensumfeld aktiv mitzugestalten.“ (Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss)

Davon ist besonders Ostdeutschland betroffen. Einige Beiträge des Bandes eröffnen hier neue Handlungsräume, was von großer Relevanz ist.

„Schaut man auf die Landkarte des sozioökonomischen Disparitätenberichts, erfüllen in Ostdeutschland fast alle ländlich geprägten Landkreise die Definition einer dauerhaften Strukturkrise. Zu den Bewertungskategorien für die Strukturschwäche zählen dabei u. a. die Wirtschaftskraft, die Arbeitslosenquote, Kinderarmut sowie Bildungs- und Lebenschancen in der Region. Die gegenwärtigen Krisen sowie die notwendigen gesellschaftlichen Umbrüche zu ihrer Bewältigung werden diese Regionen vor immense Herausforderungen stellen. Dies kann vorhandene Spannungen weiter verstärken: Demokratiefeindlichkeit, Bildungschancen, Polarisierung, das Gefühl, abgehängt zu sein, usw.“ (Karoline Weber)

Was braucht es also für die Zukunft? Es braucht einen weiterführenden und kontinuierlichen politischen und förderpolitischen Fokus auf ländliche Räume, um besonders auch den strukturellen Herausforderungen begegnen zu können.

„Ich wünsche mir, dass das relativ junge Interesse der sozial-, kultur- und bildungswissenschaftlichen Forschung an den ländlichen Räumen weiterbesteht und Früchte trägt. Die Förderrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) ‚Forschungsvorhaben zu kultureller Bildung‘ hat hier hoffentlich eine Initialwirkung und die Forschungsprojekte zeigen, dass es sich lohnt, sich auch mit den vermeintlich ‚abgehängten‘ Regionen der ländlich-peripheren Räume zu beschäftigen. Die Forschungsvorhaben zeigen eindrucklich, dass Kreativität, Kultur und kulturelle Bildung keine exklusiv oder auch nur vorrangig urbane Domäne sind. Dies in der Forschung aufzugreifen und dadurch auch öffentlich stärker ins Bewusstsein zu heben, ist nicht zuletzt deswegen wichtig, weil auch in Deutschland noch ein großer Teil der Bevölkerung in Deutschland

in den Dörfern, den Klein- und Mittelstädten in ländlichen Räumen lebt.“
(PD Dr. Andreas Klärner)

Dies inkludiert besonders die Förderung kleiner Orte, z. B. Schulen, an denen Dialog stattfindet, wie auch eine Förderung und Wertschätzung des Ehrenamts.

„Mich beeindruckt in ländlichen Räumen vor allem das Engagement oftmals einzelner Leitfiguren, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, für die Gestaltung und damit für die Kulturelle Bildung an diesen Orten einzustehen und die nicht selten einen erheblichen Anteil ihrer (privaten) Lebenszeit und Ressourcen in diese Aufgabe stecken. Dies eröffnet viele Potenziale, schafft Nähe und Identifikation, macht die Kulturelle Bildung gerade in ländlichen Räumen aber auch anfällig. Denn wenn diese Leitfiguren aus irgendwelchen Gründen wegfallen, bricht mit ihnen oft eine ganze Infrastruktur zusammen.“ (Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss)

Die Zentralität einzelner Personen bewirkt jedoch gleichzeitig eine Fragilität.

„Wir dürfen nicht vergessen, dass kulturelle Bildung, wie die Ergebnisse hier zeigen, oft auf fragilen Systemen beruht, besonders dann, wenn wenige Personen – oft Ehrenamtliche – absolut zentral und bedeutend sind für die Durchführung. Die ländlichen Räume sind hiervon leider besonders betroffen. Hier bedarf es mehr politischer Unterstützung, um die Systeme – und damit auch Netzwerke – zu entlasten.“ (Prof. Dr. Axinja Hachfeld)

Wir möchten an dieser Stelle zudem hervorheben, dass Verstetigung und zusätzliche Ressourcen von absoluter Dringlichkeit sind.

„Die Experimentier- und Pilotprojektphase in der Kulturellen Bildung ist vorbei. Es muss nun – nicht nur in ländlichen Räumen – darum gehen, verlässliche Strukturen zu schaffen, die krisenfest sind. Das bedeutet vor allem, in die Ausbildung und Nachhaltigkeit von Personalstrukturen und in Menschen zu investieren, die die Kulturelle Bildung in urbanen, aber vor allem auch ländlichen Gebieten aufrechterhalten und ausbauen. Das kann nur in gemeinsamer Verantwortung von vor allem Ländern und Kommunen passieren und ist eine kultur-, aber auch bildungspolitische Aufgabe, für die finanzielle Ressourcen bereit gestellt werden müssen.“ (Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss)

Diese Verstetigung betrifft folglich die Forschung und ihre Zusammenarbeit mit den verschiedenen gesellschaftlichen Akteur*innen. Sie alle müssen noch stär-

ker befähigt werden, um auf aktuelle Krisen und Herausforderungen reagieren zu können.

„Eine besondere Herausforderung ist stets die Ressourcenfrage, aber auch die Verstetigung und Nachhaltigkeit der Angebote. Ähnlich wie in der politischen Bildung führen Projektförderungen zu prekären Verhältnissen der Anbietenden, kulturelle Bildung kann so in Gesellschaft nicht wachsen und sich implementieren. Die Gefahr, ein elitäres Angebot zu werden, geht damit einher.“ (Prof. Dr. Sabine Achour)

Es bedarf also mehr politischer Aufmerksamkeit, mehr Nachhaltigkeit, mehr finanzieller und personeller Ressourcen, um Verstetigung und Strukturen in der kulturellen Bildung zu schaffen. Kulturelle Bildung ist hierbei kein Selbstzweck, sondern vielmehr ein Pfeiler einer gelebten demokratischen Kultur.

„Die Projektergebnisse in diesem Band zeigen, dass kulturelle Bildung insbesondere in ländlichen Räumen eine wichtige Säule für die Stärkung der Demokratie sein kann. Dafür muss aber die Partizipation an kultureller Bildung ermöglicht werden. Das heißt nicht nur die Förderung von kultureller Bildung als solche, sondern auch die Förderung von (Infra-) Strukturen muss bedacht werden, damit kulturelle Teilhabe überhaupt ermöglicht werden kann. Dazu zählt neben dem Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs auch die stärkere Nutzung bereits bestehender Strukturen wie Bildungseinrichtungen. Teilhabe an kultureller Bildung darf keine Frage von ‚Elterntaxis‘ sein.“ (Prof. Dr. Axinja Hachfeld)

Als letztes zentrales Handlungsfeld sehen wir die Zusammenarbeit von Forschung und kultureller Bildungspraxis, wie sie in diesem Band thematisiert wird. Wir sollten uns öfter wagen, aufeinander zuzugehen, miteinander zu kooperieren und zu experimentieren, um gemeinsame Antworten auf aktuelle gesellschaftliche und politische Fragen zu finden. Der vorliegende Sammelband zur aktuellen BMBF-Förderrichtlinie „kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ ist somit auch ein wichtiger Beitrag zu momentan geführten Debatten rund um Forschung-Praxis-Verhältnisse. Er akzentuiert einmal mehr die Bedeutung des Austauschs.

„Ganz allgemein – und das gilt genauso für die Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen – wünsche ich mir mehr Kooperation zwischen Praxis und Forschung. Dieser Austausch muss aber eingeübt werden und braucht besondere Voraussetzungen. Ein gelingender Wissenstransfer von der Praxis in die Forschung und umgekehrt muss strukturell bereits in der Förderung von Projekten angelegt sein und braucht Zeit.“ (Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss)

Natürlich wird dieser Prozess Zeit erfordern, um gegenseitig ein besseres Verständnis zu erarbeiten.

„Die Suche nach gegenstandsangemessener Forschung ist ein nicht abgeschlossener Prozess. Eines meiner Anliegen [...] ist die Ausdifferenzierung von Praxis: Wie gelingt Kulturelle Bildung unter Einbeziehung der beschriebenen Komplexität in einer diversifizierten Gesellschaft und mit Blick auf die extremen derzeitigen Herausforderungen? [...] Wir sollten in Forschungs-Laboratorien eine dem Gegenstand angemessene Forschung weiter erproben. Fluidere, offenere und weniger outputorientierte Formate – im Sinne von eindeutigen Ergebnissen – wären hierfür von Interesse. Voraussetzung dafür sind entsprechende Fördermöglichkeiten bzw. -linien, die diverse Ziele und Outputs möglich machen und damit auch dem Gegenstand Kulturelle Bildung entsprechen.“ (Prof. Dr. Nana Eger)

Schließlich kann es dabei nicht schaden, den Blick auch international zu weiten und sich international zu vernetzen.

„Im angloamerikanischen Raum z. B. existiert im Bereich Arts Education eine größere Offenheit: Die Disziplinen scheinen weniger stark voneinander abgegrenzt, künstlerische und vermittelnde Expertise greifen dort stark ineinander – wie auch die Idee, dass sich die verschiedenen Bereiche – Praxis, Theorie, Kunst, Vermittlung, etc. – fruchtbar ergänzen. Zum anderen stehen im Bereich Arts Education soziale und gesellschaftspolitische Themen viel stärker und auch selbstverständlicher im Fokus. [...] Vielleicht eröffnet genau dies auch die Möglichkeitsräume für verschiedene Akteur*innen (insbesondere Teaching Artists) und ihre Professionalisierung.“ (Prof. Dr. Nana Eger)

So möchten wir zum Schluss noch einmal hervorheben, dass jede einzelne Person einen Unterschied machen kann, wenn es um das Auflösen disziplinärer Grenzen in der kulturellen Bildung/im Feld geht.

„Möge die Kulturelle Bildung bzw. mögen die Verantwortlichen der Kulturellen Bildung sich ihrer Verantwortung, aber auch ihrer Kraft bewusst sein, die Dinge anders und neu zu denken. Diese Kraft wird oftmals unterschätzt, die Beteiligten in ihrer Gestaltungskompetenz unterfordert und die Projekte unter-fördert. Die Frage nach Huhn und Ei stellt sich natürlich auch hier.“ (Mechthild Eickhoff)

Mit diesen (förder-)politischen Anregungen beenden wir unser Vorwort. Wir freuen uns sehr, dass sowohl die Ergebnisse als auch die Reflexionen über die Forschungsprozesse und die Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen und kulturellen Praktiker*innen hier in diesem Sammelband – dem zweiten dieser

Förderrichtlinie (vgl. Kolleck, Büdel, Nolting 2022) – vereint sind. Abschließend danken wir dem BMBF, dem DLR-PT, den 20 Einzel- und Verbundprojekten wie auch dem Metavorhaben ganz herzlich für die Zusammenarbeit und wünschen den Leser*innen viel Freude und Erkenntnisgewinn beim Schmökern.

Die Mitglieder des Beirats im Dezember 2022:

- Prof. Dr. Sabine Achour, Politikdidaktik und Politische Bildung, Freie Universität Berlin
- Samo Darian, TRAFO – Modelle für Kultur im Wandel
- Prof. Dr. Nana Eger, Kulturelle Bildung, Hochschule Merseburg
- Mechthild Eickhoff, Fonds Soziokultur e.V.
- Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Empirische Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft, Universität Konstanz
- PD Dr. Andreas Klärner, Johann Heinrich von Thünen-Institut
- Prof. Dr. Nina Kolleck, Politische Bildung und Bildungssysteme, Universität Leipzig
- Prof. Dr. Joachim Ludwig, Erwachsenenbildung/ Weiterbildung und Medienpädagogik, Universität Potsdam
- Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss, Kulturelle Bildung, Universität Hildesheim und Direktorin der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel
- Karoline Weber, Drosos Stiftung – Modellprojekte Kulturelle Bildung
- Olaf Zimmermann, Deutscher Kulturrat

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen, Bundesanzeiger vom 08.01.2019. Berlin: BMBF. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2019/01/2232_bekanntmachung [Zugriff: 29.11.2022]
- Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.) (2022): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und Erste Befunde. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Forschung zu Kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Überblick über eine Förderrichtlinie in Deutschland

Nina Kolleck und Luise Fischer

„Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne.“
(Hermann Hesse, in Michels 1986: 79)

Mit diesen Worten begann Hermann Hesse eines seiner wohl bekanntesten Gedichte „Stufen“ in seinem Buch *Das Glasperlenspiel* (Hesse 1943, vgl. Michels 1986: 79–80). Solch ein Zauber umgab uns nicht nur mit Beginn der Förderrichtlinie im Jahr 2019, sondern auch mit der Idee dieses Buches im Winter 2021. Umfangreiche, mitunter auch kontroverse Diskussionen führten uns zu einem Buchkonzept, das dem Ziel folgte, das produzierte Wissen sowohl der wissenschaftlichen Community als auch der gesamten interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Wir möchten im Folgenden daher zum einen unser Wissen und praktische Anregungen mit Ihnen teilen. Zum anderen ist es auch unser Anliegen, mit diesem Buch einen Dialog anzustoßen. Was geht in Ihnen beim Lesen vor? Dieses Buch ist eine Einladung, mit Hilfe der verschiedenen Artikel und Perspektiven darüber nachzudenken, was Ihnen das Wissen nützt. Was kann Forschung zu Kultureller Bildung in ländlichen Räumen bewirken? Wie wollen wir in Zukunft gemeinsam arbeiten und kommunizieren? Sowohl diese Fragen wie auch unsere ersten Antworten und Ideen erfüllen uns mit Zauber. Wir hoffen, diesen Zauber mit Ihnen teilen zu können.

Warum dieses Buch? Warum Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen?

„Kulturelle Bildung umfasst sowohl die eigene produktive und kreative Auseinandersetzung mit den Künsten als auch die aktive Rezeption von Kunst und Kultur. Dabei verbindet sie kognitive, emotionale und gestalterische Handlungsprozesse. Kulturelle Bildung vermittelt zum einen künstlerisch-kreative Fertigkeiten. Zum anderen ermöglicht sie Bildungserfahrungen in zahlreichen weiteren Bereichen, beispielsweise bezogen auf soziale und emotionale Aspekte. Auch stellt sie wichtige Ressourcen zur Reflexion gesellschaftlicher Herausforderungen bereit. Kulturelle Bil-

dung ist damit ein wichtiger Bestandteil der allgemeinen Bildung und des lebenslangen Lernens.“ (BMBF 2019)

In Zeiten wachsender Unsicherheit, multipler gesellschaftlicher Veränderungen, ökonomischer Volatilitäten und andauernder Krisen kommt der Kulturellen Bildung zunehmend eine besondere Bedeutung zu. Wissenschaftler*innen und kulturelle Bildungspraktiker*innen diskutieren bereits seit Längerem die Potenziale der kulturellen und künstlerischen Bildung für individuelle und gesellschaftliche Transformationen. Sie machen dabei besonders auf ihre positiven Auswirkungen auf Empathievermögen und Reflexionsfähigkeit, das Aushalten von Komplexitäten und Ambivalenzen, soziale Teilhabe und Zusammenhalt sowie auch auf Demokratie- und Friedensbildung aufmerksam (vgl. Liebau/Jörissen 2013; Keuchel 2020; Brenne et al. 2020). Sicher kann die Kulturelle Bildung nicht alle Herausforderungen lösen. Zudem haben ästhetische, kreative, emotionale Erfahrungen einen immanenten – nicht-utilitaristischen – Wert. Und doch wird die Kulturelle Bildung zunehmend wichtiger, ja ein Schlüssel, für die Entwicklung notwendiger Kompetenzen wie auch auf der Suche nach neuen, kreativen Lösungsansätzen für gesellschaftliche Partizipation, Integration und Transformation.

Somit fördert das BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) im Rahmen von Förderrichtlinien seit mehreren Jahren die Forschung zu Kultureller Bildung in Deutschland (BMBF 2018, 2019, 2022; vgl. auch Reinwand-Weiss 2020). Die aktuelle Förderrichtlinie, welche den Hintergrund für den vorliegenden Sammelband darstellt, richtet ihren Fokus dabei besonders auf ländliche Räume und ihre vielfältigen Herausforderungen. Ziel ist es, die situiereten Besonderheiten und entsprechenden Gelingensbedingungen für die oft benachteiligten und abgelegenen ländlichen Räume herauszuarbeiten (vgl. BMBF 2019).

Ausgehend von einem weiten Verständnis der Kulturellen Bildung, welches sämtliche kreative und soziokulturelle (Alltags-)Aktivitäten mit einbezieht (vgl. Kegler 2020), verdeutlicht dieses Buch die Vielfalt an räumlichen Bedingungen, Aktivitäten, (Bildungs-)Akteur*innen und Netzwerken. Die Forschungsergebnisse der 20 Einzel- und Verbundprojekte und die Perspektiven aus unserem Metavorhaben betonen einmal mehr die transformativen Potenziale der Kulturellen Bildung, welche es gerade in ländlichen Räumen noch stärker zu hebeln gilt. Die Autor*innen zeigen, dass in ländlichen Räumen oft die Voraussetzungen dafür noch gestärkt oder gar geschaffen werden müssen. Dies betrifft besonders (Infra-)Strukturen, die Unterstützung von Eltern, die Nutzung dritter Orte¹,

1 Mit dritten Orten meinen wir eine Form der Gemeinschaft außerhalb von Familie und Beruf, die an einem physischen oder virtuellen Ort lokalisiert sein kann (Oldenburg 1999; Hamman 2000; vgl. auch Flasche et al. 2023, in diesem Band).

den Ausbau digitaler und hybrider Formate, die Vernetzungsunterstützung in strukturschwachen Regionen wie auch die Stärkung personeller und finanzieller Ressourcen zur Durchführung kultureller Aktivitäten. Gleichzeitig verweisen die Autor*innen dieses Buches darauf, dass Kulturelle Bildung gerade in ländlichen Räumen oft auf die Bedürfnisse der Region ausgerichtet ist und die Gemeinschaft fördert.

Dieser Sammelband schließt an den ersten aus dieser Förderrichtlinie an (vgl. Kolleck/Büdel/Nolting 2022). Während das erste Buch mit dem Titel *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde* besonders das Ziel hatte, in die Forschungshintergründe und -ansätze einzuführen, möchten wir mit diesem zweiten Buch die (ersten) zentralen Ergebnisse dieser Förderrichtlinie kommunizieren. Darüber hinaus möchten wir auch den Dialog zwischen Wissenschaftler*innen, kulturellen Praktiker*innen und Bildungsakteur*innen intensivieren. Es ist eine zentrale Erkenntnis der aktuellen Förderrichtlinie, dass die nicht ausgeschöpften Potenziale gerade auch durch neue Formen der Zusammenarbeit der verschiedenen Expert*innen gehoben werden können. Aus diesem Grund trägt dieses Buch den Titel *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*.

Wie (oft) lesen?

Vielleicht haben Sie dieses Buch aus einem bestimmten Grund gewählt und aufgeschlagen. Vielleicht hat Sie der Titel angesprochen. Eventuell sind durch diesen auch bestimmte Erwartungen entstanden. Vielleicht gab es Motivationen, die bewusst oder unbewusst Ihre Entscheidung, dieses Buch aufzugreifen, mit beeinflusst haben. Was wird dieses Buch in Ihnen bewirken? Wie wird es Sie oder Ihre Arbeit(en), Ihre Perspektiven auf die Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen oder auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis verändern? Jede*r liest anders. Jede*r nimmt etwas anderes mit. Wenn wir davon ausgehen, dass unser Blick, unsere Perspektiven, unsere Lesarten alle geprägt sind von unseren bisherigen Erfahrungen, unserem verkörperten Wissen, dann beeinflusst dies auch unsere jeweiligen Erwartungen und Resonanzen (Haraway 1988; Bondi 2004; Rosa 2016). Manche Texte darf und muss man vielleicht auch mehrfach lesen.

Vielleicht lesen Sie dieses Buch als Wissenschaftler*in, eventuell als Praxisakteur*in, als Mittler*in, als Bildungsakteur*in oder als politisch interessierte Person. Vielleicht gehen Sie aber auch mit einem ganz anderen Interesse an dieses Buch. Mit welchem Blick auch immer Sie dieses Buch gerade in der Hand halten: Wir möchten Hoffnung auf wirksame Veränderungen durch Kulturelle Bildung machen und gleichzeitig auf die Herausforderungen hinweisen, die es

zu bewältigen gilt. Dazu sprechen viele Autor*innen und Stimmen. Die Wissenschaftler*innen teilen ihre Forschungsergebnisse und Forschungsprozesse. Dabei reflektieren viele von ihnen die Zusammenarbeit mit den Akteur*innen der kulturellen Praxis. Gegen Ende des Buches kommen auch Praktiker*innen und pädagogische Künstler*innen zu Wort und teilen ihre Perspektiven. Als Mitarbeitende des Metavorhabens zur Förderrichtlinie bieten wir Ihnen am Ende schließlich einen Ausblick auf die Frage, wohin die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und kultureller (Bildungs-)Praxis gehen könnte.

Wir haben das Buch in vier thematische Kapitel geteilt: Begriffe, Rahmenbedingungen, Identitäten und Netzwerke. Lassen Sie uns entlang dieser auch reflektieren, wie wir in Zukunft gestalterisch zusammen tätig werden können. Wir laden Sie zudem ein, uns mitzuteilen, was das Buch in Ihnen bewirkt hat. Schreiben Sie uns gern Ihre Reaktionen. Wir hoffen, dass Sie sich auf das Buch einlassen und auch überraschen lassen können. Dieses Buch knüpft an die bestehenden (wissenschaftlichen) Diskurse an und eröffnet zugleich neue Wege und Formen der Auseinandersetzung und Zusammenarbeit in der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen.

Die Beiträge in diesem Buch

Das Autor*innenteam um Johannes Hasselhorn, Lena Meiertoberend, Jacqueline Arndt, Johanna Vornrhein, Jürgen Rauh und Andreas C. Lehmann geht der Frage nach „Was ist Kultur?“ und untersucht dabei besonders die „Kulturverständnisse in ländlichen Räumen“. Da das Wort „Kultur“ im Alltag häufig ohne viel Nachdenken auf vielfache Weise Anwendung findet, ist es umso interessanter zu erfahren, wie seine Bedeutungen verortet sind. Als Teil ihrer Forschung hinterfragen die Autor*innen besonders, „welche Rückschlüsse auf das Zusammenspiel von Kulturverständnissen und ländlicher kommunaler Kulturpolitik“ möglich sind. Sie schließen, dass „Kultur“ ein pluraler und sich ständig in Veränderung befindender Begriff ist, dessen Bedeutung sich aus dem Denken und Handeln schließen lässt – besonders auch in ländlichen Räumen: „Kultur ist, was wir tun und denken“.

Das Projekt HeimatWeltBühne und besonders die Autorin Helena Wölfl beschäftigen sich mit dem Schlosstheater Landin e.V. und zeigen, wie „Zukunftsvisionen für die Amateurtheaterpraxis in der Uckermark aus globaler Perspektive“ entwickelt werden. Dabei geht Frau Wölfl auf zwei zentrale Gelingensbedingungen von Amateurtheaterpraxis ein – „ein reflektiertes Verhältnis zu Geschichte(n) und Tradition(en)“ und das Pflegen translokaler Netzwerke – im Fall von Landin auch über die Bundesgrenzen hinaus bis in die Ukraine.

Birgit Althans, Mirjam Lewandowsky, Fiona Schrading und Janna R. Wieland gehen Fragen zu „Affektiven Landschaften“ nach und betrachten das „Verhältnis

von Affekt, Landschaft und ethnographischer Forschung“. Nach einer Einführung in die Hintergründe und Erforschungen mit/durch affektive Landschaften im neomaterialistischen Sinne nimmt uns Mirjam Lewandowsky mit in ihre Erfahrungen entlang eines Feldwegs in Jäkelsbruch bei Wriezen in Brandenburg. Fiona Schrading erforscht in Hohenlockstedt (Schleswig-Holstein), wie Landschaft als ein „Affektgefüge“ verstanden werden kann. Janna R. Wieland führt uns schließlich in eine Wattwanderung im Niedersächsischen Wattenmeer, wo sie sich „transformierten und zerstörten Landschaften“ widmet.

Viktoria Flasche, Isa Sprethuber und Benjamin Jörissen beschäftigen sich mit „Bibliotheken als Anker-Strukturen für digitale Teilhabe und Kulturelle Bildung“. Dabei nehmen sie uns mit in ihren Forschungsprozess und die Entwicklung eines Modells zur Unterstützung ländlicher Bibliotheken. Die Autor*innen zeigen uns, wie sie Bibliotheken in ihrem Selbstverständnis als „Dritte Orte“ weiter stärken und sie bei der Entwicklung/Umsetzung partizipativer Angebote für (post)digitale kulturelle Teilhaben unterstützen. Dabei stehen besonders auch Jugendliche im Zentrum des Interesses. Als zentrale Gelingensbedingungen arbeiten sie die „inklusive Ideen eines ‚Dritten Ortes‘“ und ein „netzwerklogisches Selbstverständnis“ heraus. So entstehen Orte, welche eine Verschränkung verschiedener Perspektiven – lokal bis global – erlauben.

Die Autor*innen Karina Gotthardt, Matthias Seitz, Miles Tallon, Katrin Rakoczy und Ulrich Frick führen uns in „gemeinsamer Erstautorenschaft“ in zwei selbst konzipierte Vertiefungsstudien ein, in denen sie die Kunstrezeption und musikalische Aktivität in urbanen versus ländlichen Räumen untersuchen. Sie erläutern den Hintergrund und die Prozesse der Vertiefungsstudien und deuten erste Implikationen an. In der ersten Studie gehen sie auf die Rolle von „Virtual Reality“ (VR) „zum Erleben von Kunst“ ein. Die zweite Studie beschäftigt sich mit „Eye-Tracking“ zur Untersuchung von Interaktionen und Lernprozessen im Vokalensemble.

Gunnar Otte, Holger Lübke, Dave Balzer und Joschka Baum setzen sich in ihrem Beitrag mit Ergebnissen einer Befragung zu kultureller Partizipation unter den außergewöhnlichen Rahmenbedingungen der COVID-19 Pandemie auseinander. Nicht zuletzt hatte die Pandemie den Effekt, dass auswärtige Kulturangebote kaum noch realisiert werden konnten und zugleich neuartige digitale Angebote entwickelt wurden. Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag Stadt-Land-Unterschiede hinsichtlich der Nutzung medialer Angebote auf. Dabei zeigen die Autoren, dass nur „für klassische Konzerte und Opern“ die „Bereitschaft zur Nutzung alter und neuer Medien mit zunehmender Regionsgröße“ steigt.

Jens Oliver Krüger und Mirjam Schön gehen der Frage nach, wie man in ländlichen Räumen „Eltern mit ins Boot holen“ kann, um die Einbindung ihrer Kinder in kulturelle Bildungsangebote zu erhöhen. Da Eltern eine zentrale Rolle

zukommt, wenn es um die kulturelle Teilhabe von Kindern und Jugendlichen geht, gehen sie in ihrem Artikel besonders auf die Bedürfnisse und Ansprechbarkeit von Eltern ein. Dabei untersuchen sie den elterlichen Blick auf strukturelle Bedingungen und elterliche Aspirationen und Erziehungsstile. Am Ende geben Krüger und Schön zentrale Gelingensbedingungen für die Ansprechbarkeit von Eltern in ländlichen Räumen hervor: die Organisation von Fahrgemeinschaften, Beitragsstaffelungen oder niedrigschwellige Zugänglichkeiten. Abschließend betonen sie die Bedeutung einer offenen Kommunikation mit Eltern in ländlichen Räumen.

Die Autor*innen Cathleen Grunert, Birgit Reißig, Katja Ludwig, Stefan Fehser, Kilian Hüfner und Eva Plappert aus den beiden Teilprojekten des Vorhabens „Kulturell-musische Bildung für Jugendliche des ländlichen Raums“ (KUMULUS) widmen sich besonders den Trägern kultureller Jugendbildung in zwei ländlich-peripheren Räumen – zwei Flächenlandkreisen in Ostdeutschland. Sie skizzieren die multiplen Problemlagen wie zunehmende Bevölkerungsabwanderung, fehlende Infrastrukturen gepaart mit Wirtschaftsschwäche, Personalmangel in der (kulturellen) Bildung und zuletzt den Herausforderungen der Corona-Pandemie. All dies erschwere besonders die Erreichbarkeit von Jugendlichen außerhalb von Klein- und Mittelstädten. Die Autor*innen dokumentieren daraufhin verschiedene Lösungsstrategien der jeweiligen Akteur*innen, die somit oft selbst die Rolle von Regionalentwickler*innen einnehmen würden: umfangreichere digitale Angebote, stärkere Kooperationen und Vernetzungen mit lokalen Institutionen wie Schulen, Stützpunktbildung (bspw. in Schulen) und eine Neuetablierung von Räumen in der Fläche zur Vernetzung von Gemeinden. Zugleich empfehlen die Autor*innen, dass politische Akteur*innen informale und non-formale Bildung stärker stützen und so die partizipative Beteiligung Jugendlicher fördern sollten.

Mario Mallwitz und Sonja Nonte untersuchen im Rahmen eines Teilprojektes von PReTuS (Periphere Regionen, Teilhabe und Schule) Kulturelle Bildung und Teilhabe im Harz als eine exemplarische ländliche Region. Ihre Daten „zeigen ein mehrdimensionales Bild der untersuchten Gegenstände“: finanzielle, infrastrukturelle und personelle Herausforderungen, die Bedeutung des regionalen und institutionellen Wettbewerbs sowie die Rolle der Zusammenarbeit mit Schulen und einzelnen engagierten Personen. Die Autor*innen verweisen zugleich auf die Potenziale Kultureller Bildung, z. B. für die Persönlichkeitsentwicklung und Demokratiebildung.

Im zweiten Teilprojekt von PReTuS („Periphere Regionen Teilhabe und Schule“) befassen sich Julius Kopp und Andreas Lehmann-Wermser mit der Rolle von Musikvereinen in besonders peripheren ländlichen Räumen. Diese stellten oft die einzige Möglichkeit musischer Aktivität dar und sähen sich doch zugleich (besonders auch seit der Corona-Pandemie) Herausforderungen in der

Mitgliedergewinnung gegenüber. Um dafür Erklärungen zu finden, arbeiten die beiden Autoren für den Harz, das Harzvorland und den Kyffhäuserkreis anhand eines Regressionsmodells heraus, was den Kenntnisstand über und somit eventuelle Hindernisse der Teilnahme an jeweiligen Bildungsangeboten beeinflussen könnte. Sie zeigen, dass der Kenntnisstand wie auch die Teilnahme dabei interessanterweise weniger stark von sozioökonomischen Rahmenbedingungen abhängig sind als in urbanen Räumen. Sie heben die Bedeutung der elterlichen Bildungsaspirationen hervor (jedoch nicht deren kulturelles Interesse) und verweisen zugleich auf „erhebliche[n] Aufklärungsbedarf“ in zukünftigen Forschungsvorhaben.

Die Autor*innen Michael Retzar, Jana Bamberger und Katrin Grölz aus dem Forschungsprojekt „Regionale Bindung“ beschäftigen sich mit Abwanderungsgründen und mit schulischen Kulturangeboten, die dem entgegenwirkend einen regionalen Bezug aufweisen oder eine ästhetische Form der regionalen Auseinandersetzung offerieren. In ihrem Artikel gehen sie dabei besonders auf die „Abwanderungsüberlegungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ ein und zeigen, dass diese Heranwachsenden tendenziell eine größere Abwanderungsverpflichtung verspüren. Diese ruhe in ökonomisch-beruflichen Gründen und führe oft zu einem innerlichen „Spagat zwischen familiärer Zusammengehörigkeit einerseits und einer Aufstiegserwartung andererseits“. Abschließend zeigen die Autor*innen, dass kulturelle Angebote und Ausflüge der Schulen das Interesse an kulturellen Aktivitäten positiv beeinflusse – unabhängig davon, ob die Heranwachsenden einen Migrationshintergrund haben oder nicht.

Maren Irmer, Steffen Kolb und Fiarra Maureen Pudritzki befassen sich in ihrem Beitrag mit der Relevanz von Kultureller Bildung für die Identität und Repräsentation ländlicher Räume. Die Autor*innen stellen Ergebnisse eines Projekts dar, das bereits in seinem Ansatz die Relevanz für die Praxis mitdenkt. Insbesondere suchen sie nach Antworten auf die Frage, „wie kulturelle Bildung speziell lokale und regionale Themen erleb- und bearbeitbar macht und wie sie Selbstwirksamkeitserfahrungen stärken kann.“ Dabei untersuchen die Autor*innen u. a. die Entwicklung der Berichterstattung über kulturelle Aktivitäten in einer ausgewählten Gemeinde und ziehen Rückschlüsse hinsichtlich möglicher gezielter Fördermaßnahmen.

Mit ihrem Beitrag führen uns Claudia Kühn, Vincent Keldenich, Julia Franz, Annette Scheunpflug, Marc Redepenning und Heidrun Alzheimer in ihr Projekt „Tradierung – Vergewisserung – Doing Identity“ (TraVI) ein. Sie untersuchen Strukturen kultureller Bildungspraxen in peripher-ländlichen Räumen aus Akteur*innenperspektive. Sie versuchen dabei besonders Tradierungswege und Prozesse lokaler Identitätsbildung genauer zu verstehen. In ihrem Beitrag legen die Autor*innen dar, wie Transferprozesse – hier verstanden als Vermittlungs-

und Reflexionsprozesse – zielführend durchgeführt werden. Dabei erläutern sie besonders die Rolle geeigneter Formate wie auch die Bedeutung einer didaktisch angemessenen Durchführung.

Wiebke Waburg, Micha Kranixfeld, Barbara Sterzenbach, Kristin Westphal und Ilona Sauer reflektieren in ihrem Artikel die Rolle(n) von Forschenden in der (ethnologischen) Beobachtung und Beratung von künstlerischen Residenzen in ländlichen Räumen. Seit Projektbeginn im Frühjahr 2020 führten die Wissenschaftler*innen in acht künstlerischen Residenzen in Mecklenburg-Vorpommern, Hessen und Sachsen Beobachtungen durch. Dabei entstanden viele fruchtbare Prozesse, die Veränderungen in der Beziehungsebene und dem Vertrauensverhältnis erwirkten. So argumentieren die Autor*innen, dass sie sich besonders oft in der Rolle der „kritischen Raben“ wiederfanden, die in der nordischen Mythologie im „Doppelklang“ von Gedanken und Gedächtnis über die Erde kreisen. Sie empfehlen diese Rolle der kritischen Reflexion als „zukünftiges Betätigungsfeld“ sowohl bei Wissenschaftler*innen als auch bei anderen Beteiligten. Am Ende beschreiben Waburg et al. klare Kompetenzen, die solche „kritischen Raben“ (in der Zukunft) mit sich bringen sollten – und/oder im Prozess weiter ausprägen.

Ines Seumel, Mandy Putz und Lisa-Marie Pfefferkorn erörtern in ihrem Beitrag Fragen und erste Erkenntnisse zu „Offene Kunst – Offene Fragen“. Sie teilen ihre Erfahrungen „Zwischen Bedingungsanalyse, Strategie-Entwürfen und Praxisversuch“. „Offene Kunst“ bedeutet für die Autor*innen partizipative Formen, die mit bildkünstlerischen Strategien „räumliche, zeitliche, personelle, materielle und mediale Offenheit voraus[setzt] und bewirkt“. Mit ihnen tauchen wir in verschiedene ländliche Erfahrungsräume in der Nähe von Leipzig ein und bekommen ein Bild gelungener Praxis und Reflexion solcher offener Entfaltungsräume – gedanklich wie aktiv.

Verena Bons, Johanna Borchert, Thade Buchborn und Wolfgang Lessing des Forschungsprojekts „Musikvereine als Orte kultureller Bildung“ (MOkuB) untersuchen in ihrem Artikel, inwiefern Blasmusikvereine auch als Orte generationsübergreifender Begegnungen fungieren können. Dabei analysieren die Autor*innen verschiedene generationsübergreifende Formate und verweisen sowohl auf z.T. unbewusste Pfadabhängigkeiten im Denken und Handeln wie auch auf daraus resultierende (potenzielle) Generationskonflikte. Für einen erfolgreichen – gleichberechtigten Austausch – und ein gleichberechtigtes Musizieren betonen sie die Bedeutung „der Reflexion von Strukturen und Logiken der gemeinsamen Praxis“ in Vereinen. Dabei spielt die Reflexion der tradierten Rollen- und Handlungsmuster wie auch der „(hierarchischen) Generationsverhältnisse“ eine zentrale Rolle. Des Weiteren sollten Entscheidungsstrukturen etabliert werden, die „Möglichkeitsräume“ und damit „eine offene und experi-

mentierfreudige Auseinandersetzung mit der Intergenerationalität in Musikvereinen eröffnen“.

Die Autor*innen Nele Gittermann, Dario Gödecke, Birgit Mandel und Kilian Bizer widmen sich dem Publikum von Theatervorstellungen in ländlichen Räumen. Dabei beschäftigen sie sich besonders mit der Motivation und den Erwartungsbildern der Publika und beleuchten aktuelle „Audience-Development-Strategien“. Sie folgen der These, dass solche Strategien in ländlichen Räumen eher an Teilhabe als an Marketing ausgerichtet seien und folglich „Community Building“ ein Mittel der Publikumsentwicklung werde. Die Autor*innen reflektieren in dem Artikel auch ihren Forschungsprozess und sprechen Empfehlungen für entsprechende Erhebungen in ländlichen Räumen aus. Der direkte – z.T. persönliche – Kontakt spielt dabei eine zentrale Rolle.

Die Autorinnen Lena Sebening, Steffi Robak und Jessica Preuß arbeiten in ihrem Artikel „regionalspezifische Ausgestaltungen kultureller Bildungs-(gelegenheiten) und kultureller Praktiken“ heraus. Dabei gehen sie auf Erkenntnisse aus ihrem Forschungsprojekt SKUBIL (Strukturierungsprozesse und Angebotsstrukturen der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen) ein, in dem sie die Rolle von Regionalspezifika für die Kulturelle Bildung untersuchen. Dies bezieht zudem auch „Akteurskonstellationen, sowie bildungs-, raum- und kulturspezifische (Wissens-)Ressourcen“ mit ein. Auf der Suche nach diesen Spezifika und Akteur*innen stoßen die Autorinnen auf die zentrale Rolle von Vereinen und Einzelpersonen in den beiden Regionen „Wendland“ und „Ostfriesland“, zwei der von ihnen untersuchten vier Regionen (allesamt sehr periphere Regionen in Niedersachsen): das Elbe-Weser-Dreieck, den Harz, Ostfriesland und das Wendland). Die Kooperation formaler und zivilgesellschaftlicher Akteur*innen arbeiten sie als Schlüssel zur Bewahrung und Nutzung regionaler Spezifika und Praktiken heraus.

Saskia Bender, Nina Kolleck, Thi Huyen Trang Le und Nils Rennebach präsentieren gemeinsame Ergebnisse aus dem Verbundvorhaben PaKKT – Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kulturen in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe. Das Projekt setzt sich aus zwei Teilprojekten zusammen, die sich wiederum vier sehr peripheren ländlichen Regionen widmen: In Teilprojekt I wird eine netzwerktheoretische Analyse kultureller Bildungsnetzwerke durchgeführt; in Teilprojekt II werden Rekonstruktionen sozial-kultureller Passungsverhältnisse im Kontext kultureller Bildungsangebote vorgenommen. Dabei stellen die Autor*innen verschiedene „Stadien von Modernisierungsprozessen des Regionalen“ fest, deren regionale Varianz sie anhand des Spannungsfeldes zwischen Aushandlung und Auseinandersetzung sowie des Anderen und des Fremden abbilden.

In ihrem Papier „Kooperation und Vernetzung im Spannungsfeld von Engagement und Belastung und die agency von Kontinuität“ stellt Frau Stutz fest,

dass zwar Kooperations- und Vernetzungsbereitschaft unter den Teilnehmenden besteht, diese aber durch zahlreiche Belastungen (Mobilität, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Personalmangel, etc.) eingeschränkt wird. Um diesem Dilemma aus Engagement einerseits und Belastung andererseits zu begegnen, haben die Teilnehmenden Strategien entwickelt (z. B. Rückzug durch Arbeitszeitreduzierung, um die Familienzeit zu schützen), die anhand der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) schematisch dargestellt werden. Eine für die Befragten weitere wichtige Lösungsstrategie für Kooperation und Vernetzung ist Kontinuität: Dieser Faktor dient als strukturbildende Aktivität, durch den verbindliche Zusammenarbeit hergestellt und auf die Nachhaltigkeit von Projekten hingearbeitet werden kann. Allerdings schränken nicht-reflektierte Automatismen wie auf Kurzfristigkeit ausgelegte Förderprinzipien den Handlungsspielraum der Befragten sowie die Nachhaltigkeit von Projekten ein.

In ihrem Beitrag „Kooperation und Netzwerkarbeit aus Perspektiven von Akteur*innen der Kulturellen Bildung: Herstellung und Praxis der Zusammenarbeit in ländlichen Räumen“ analysieren Heike Gumz, Julian Trostmann, Katja Drews, Claudia Arndt, Alexandra Retkowski und Alexandra Engel, wie Akteur*innen der Kulturellen Bildung ihre Netzwerke und Prozesse des Networkings erleben und selbst kommunizieren. Dabei konzentrieren sich die Autor*innen auf die ausgewählten ländlichen Räume Lausitz, Südwestvorharz und Weserbergland, die die Merkmale peripherer ländlicher Raum, starke Alterung der Bevölkerung und Mobilität junger Menschen aufweisen und in denen Netzwerke als Antwort auf räumlich-territoriale Ausgangslagen gesehen werden. Die Autor*innen identifizieren zwei unterschiedliche Typen von Netzwerken und Netzwerker*innen: erstens anlassbezogene und zielführende Netzwerknutzung bei geringer Einschätzung der eigenen Wirksamkeit und zweitens strategische Netzwerkeröffnung und -pflege bei sich als handlungsmächtig wahrnehmenden Akteur*innen.

Das Teilprojekt KUBILARI I des Verbundprojektes „Kulturelle Bildung und ländliche Entwicklung“ verfolgt einen innovativen und praxisorientierten Ansatz, der auch in diesem Buch in Form eines „Mosaiks“ aus drei größeren Teilen dargestellt wird: Wissenschaft, Bildungspraxis und Kunst. Insbesondere gelingt es den Autor*innen, ihre intensive Zusammenarbeit mit Akteur*innen aus der Praxis der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen zu illustrieren und darzustellen. Transfer wird im Projekt KUBILARI nicht allein im Sinne der Transferierung wissenschaftlichen Wissens realisiert, sondern vor allem auch als kontinuierlicher Austausch und Interaktion „auf Augenhöhe“ zwischen Forscher*innen und Praxisakteur*innen.

Im ersten Beitrag des Mosaiks setzen sich Andrea Gaede, Kerstin Karnstädt und Robert Helbig in einem gemeinsamen Beitrag des Sächsischen Volkshochschulverbandes und des Landesverbandes Soziokultur Sachsen mit den

Synergien und Gelingensbedingungen Kultureller Bildung im Kontext gesellschaftlicher Transformation auseinander. Daran anknüpfend diskutiert Ulrich Klemm die Paradoxien und die Unwirtlichkeit kultureller Bildung in ländlichen Räumen und stellt den Diskussionsprozess zwischen den Forschenden und ihren Praxispartner*innen dar. Stephan Beetz und Ulf Jacob runden die „Dramaturgie“ der Ergebnisvorstellung des Projektes KUBILARI I ab, in dem sie fragen „inwiefern kulturelle Bildung in ländlichen Räumen einen besonderen Beitrag zur (kollektiven) Verarbeitung von gesellschaftlichem Wandel und (Um-)Brüchen und damit zur regionalen und lokalen Identität leisten kann“.

Im zweiten Teil des Mosaiks erhalten wir Einblicke in fünf künstlerische Fälle aus dem KUBILARI-I-Forschungsfeld. Dirk Lienig nimmt uns mit nach Hoyerswerda und berichtet über „Eine Stadt tanzt: Manifest!“. Mit Falk und Sigrun Nützsche wechseln wir in das ländliche Bischofswerda, wo die Künstler*innen fragen, ob und wie „Expressionismus in Bischofswerda“ möglich ist. Anja Herzog (ent)führt uns dort weiter in ihre künstlerische Schaffenswelt und spricht über ihre persönlichen Erfahrungen mit Kultureller Bildung. Der freischaffende Künstler und Bildhauer Jörg Tausch zeigt uns im Anschluss seine kulturelle Bildungsarbeit zur Identitätsreflexion in der Oberlausitz – so u. a. auch in einem deutsch-sorbischen Schulkontext. Zum Abschluss regt uns Jörg Seifert mit seinen „überlegungen zur kulturellen arbeit des kunstkeller annaberg e.v. (im tiefsten wald)“ zum Nachdenken an – vielleicht auch über Hierarchien und (unbewusste) Gewohnheiten.

Am Ende des Buches fassen wir – Luise Fischer und Nina Kolleck – die Kernaussagen der Beiträge auf einer Metaebene zusammen und eröffnen neue Perspektiven für Forschung und Praxis. Unter dem Titel „Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Quo vadis Kulturelle Bildung?“ gehen wir besonders auf die Potenziale, Gelingensbedingungen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis in der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen ein.

Literatur

- Bondi, Liz (2004): Understanding Feelings: Engaging with Unconscious Communication and Embodied Knowledge. In: *Emotion, Space and Society* 10, S. 44–54.
- Brenne, Andreas/Brönnecke, Katharina/Roßkopf, Claudia (Hrsg.) (2020): Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung. In: *Schriftenreihe Kulturelle Bildung* 66/2022. München: kopaed.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. Berlin: BMBF. [https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/img/Rahmenprogramm%20empirische%20Bildungsforschung_barrierefrei_NEU\(1\).pdf](https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/img/Rahmenprogramm%20empirische%20Bildungsforschung_barrierefrei_NEU(1).pdf) [Zugriff: 05.12.2022]

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen, Bundesanzeiger vom 08.01.2019. Berlin: BMBF. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2019/01/2232_bekanntmachung [Zugriff: 05.12.2022]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zur kulturellen Bildung in gesellschaftlichen Transformationen, Bundesanzeiger vom 01.02.2022. Berlin: BMBF. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2022/02/2022-02-01-Bekanntmachung-kulturelle-Bildung.html> [Zugriff: 05.12.2022]
- Hamman Robin B. (2000): Computernetze als verbindendes Element von Gemeinschaftsnetzen: Studie über die Wirkungen der Nutzung von Computernetzen auf bestehende soziale Gemeinschaften. In Udo Thiedeke (Hrsg.): Virtuelle Gruppen: Charakteristika und Problemdimensionen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 221–243.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *Feminist Studies* 14 (3), S. 575–599.
- Hesse, Hermann (1943): Das Glasperlenspiel. Versuch einer Lebensbeschreibung des Magister Ludi Josef Knecht samt Knechts hinterlassenen Schriften. Zwei Bände. Fretz & Wasmuth: Zürich.
- Kegler, Beate (2020): Soziokultur in ländlichen Räumen. Die kulturpolitische Herausforderung gesellschaftlicher Kulturarbeit. München: kopaed.
- Keuchel, Susanne (2020): Nachhaltigkeit, Kulturelle Bildung und Zivilgesellschaftliches Engagement. Zu den Chancen Europas als Wegbereiter für gesellschaftliche Transformationsprozesse. In: *Forschungsjournal soziale Bewegungen* 32(4)/2020. Web.
- Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (2022). Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Befunde, Methoden, Theorien und Konzepte." In: *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und Erste Befunde*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin (2013): Erforschung kulturellen und ästhetischer Bildung. Metatheorien und Methodologien. Erlangen: Projektbericht.
- Oldenburg, Ray (1999): *The Great Good Place. Cafés, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and other Hangouts at the Heart Community*. New York: Marlowe & Company.
- 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. Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–168.
- Rosa, Hartmut (2019): *Resonanz. Eine Soziologie Der Weltbeziehung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Kapitel 1: Verständnis und Veränderung von Kultur und Kultureller Bildung in ländlichen Räumen

Was ist Kultur? – Kulturverständnisse in ländlichen Räumen

Johannes Hasselhorn, Lena Meiertoberend, Jacqueline Arndt, Johanna Vorrhein, Jürgen Rauh und Andreas C. Lehmann

Was ist Kultur? Im alltäglichen Umgang wird das Wort *Kultur* vermutlich häufig verwendet, ohne diese Frage im Detail beantworten zu können. Auch im wissenschaftlichen Kontext gibt es eine Vielzahl an Betrachtungsweisen, Theorien und Ideen zu Kulturen. Wo fängt man also an, nach einer Antwort zu suchen? Auch diese Frage ist nicht leicht zu beantworten, denn die Vorstellung davon, was Kultur eigentlich ist oder sein kann, hängt auch immer vom jeweiligen Kontext ab. Die Gesellschaft, in der wir leben, verändert sich ständig. Dies ist eine Konstante. Und mit gesellschaftlichen Veränderungen wandeln sich auch Ansichten, Ideen und Vorstellungen von sozial zentralen Begriffen wie dem der Kultur. Dennoch lassen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln Antworten finden, die einen Rahmen geben, in dem wir uns bewegen können, wenn wir über Kultur sprechen. Vor allem das unterschiedliche Verständnis, das Menschen von Kultur haben, ist eine Grundlage für den Austausch über sie.

Zunächst findet man auf der Suche nach einem allgemeinen Kulturverständnis zwei Grundsätze. Der erste Grundsatz ist in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in Artikel 27 verankert und stellt fest, dass jeder Mensch ein Recht auf kulturelle Teilhabe hat. Den zweiten Grundsatz hat die UNESCO-Generalkonferenz in der Allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt erklärt. Kulturelle Vielfalt wird dort als wesentlicher Bestandteil für ein gelingendes Zusammenleben und eine erfolgreiche gesellschaftliche Entwicklung angesehen. Im Artikel 9 dieser Erklärung wird explizit auch die wichtige Aufgabe von Kulturpolitik erwähnt, Rahmenbedingungen für die Förderung von Kultur zu schaffen. Diese Aufgabe wird in der Kulturpolitik in Deutschland auf vielen Ebenen

übernommen, nicht zuletzt auch auf kommunaler Ebene. Hieran zeigt sich, dass es wichtig ist, eine Vorstellung davon zu haben, was Kultur eigentlich ist. Kulturpolitiker*innen sollten also alle Aspekte von Kultur im Blick behalten, sonst besteht die Gefahr, Rahmenbedingungen zu gestalten, die exkludierend sind, obwohl andere inkludierende Absichten bestehen.

Im Rahmen unseres Forschungsprojekts KubiNetze haben wir uns besonders intensiv mit Kulturangeboten und -aktivitäten in ländlichen Räumen auseinandergesetzt. Dabei haben wir auch Interviews mit Menschen aus verschiedenen ländlichen Gemeinden geführt. Auch wenn wir in den Interviews nicht explizit auf kulturpolitische Fragen eingegangen sind, lassen die Antworten Rückschlüsse auf das Zusammenspiel von Kulturverständnissen und ländlicher kommunaler Kulturpolitik zu.

Land als Gegensatz zur Stadt?

Häufig werden *ländliche Räume* als Gegenteil zu *urbanen Räumen* wahrgenommen, wie bspw. *Dörfer* vs. *Städte*. Stereotyp werden Assoziationen von weiten Wiesen, Feldern, kleinen Ansammlungen von Einfamilienhäusern und Höfen und wahrscheinlich Kühen wachgerufen. Die Wahrnehmung von Städten beruht hingegen meist auf durchgeplanten Strukturen, großen Straßen und Plätzen sowie vielfältigen Einkaufsmöglichkeiten. Auch wenn es Orte geben mag, die diesen Klischees entsprechen, so sind doch viele Übergänge und Zwischentöne zu finden. Wissenschaftlich lassen sich Regionen nach verschiedenen Systemen kategorisieren. In unserem Projekt haben wir uns für ein System der Raumabgrenzung des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) entschieden, das Regionen zunächst in vier Kategorien einteilt: von sehr zentral bis sehr peripher. Kodiert ist hier vor allem die Erreichbarkeit von urbanen Zentren. Wenn Sie also in einer Stadt wohnen, in der es im Prinzip alles an Versorgungs- oder auch Kultureinrichtungen gibt, wohnen Sie sehr zentral. Je länger Sie auf den Verkehrswegen zu solchen Zentren brauchen, desto peripherer wohnen Sie. Für unser Forschungsprojekt haben wir Gemeinden herausgesucht, die als (sehr) peripher eingestuft sind, aus denen heraus die Städte also nur auf längeren Wegen erreichbar sind. Die in Frage kommenden Gemeinden haben wir dann hinsichtlich verschiedener bildungs- und kultureller Faktoren verglichen und schließlich Untersuchungsgemeinden bestimmt (vgl. Arndt et al. 2021).

Die Auseinandersetzung mit Unterschieden zwischen *Stadt* und *Land* ist wichtig, um in den Forschungsgesprächen im Sinne der kulturellen Vielfalt keine kulturell defizitorientierte Sichtweise auf ländliche Räume zu vermitteln. So können einige Unterschiede festgehalten werden, die vielleicht selbstverständlich erscheinen. In Städten ist Kultur in Form von Kulturinstitutionen (wie z. B.

Opernhäusern) zu einem Wirtschaftsbereich geworden, in dem eine Vielzahl von Menschen arbeitet und Kultur professionell betreibt. An solchen professionell betriebenen Kulturangeboten (Opern, Konzerte etc.) können diejenigen, die nicht beruflich in den Kulturinstitutionen tätig sind, in der Regel passiv konsumierend teilhaben. Solche Kulturinstitutionen sind in ländlichen Räumen deutlich seltener zu finden. Dies kann als Mangel aufgefasst werden. Gleichzeitig kann sich jedoch das Potenzial erhöhen, die eigenen künstlerischen Fähigkeiten (scheinbar) unabhängig von einem professionalisierten Kulturbetrieb zu entfalten. Dementsprechend findet in ländlichen Räumen kulturelle Partizipation häufiger aktiv statt. Diese Formen kulturellen Handelns werden oft unter dem Begriff *Breitenkultur* zusammengefasst. In der Stadt gibt es diese Breitenkultur auch (z. B. Laienorchester), dennoch überwiegen die passiv konsumierenden Angebote im Vergleich zu ländlichen Räumen. Dies ist ein offensichtlicher struktureller Unterschied zwischen Stadt und Land, der nahelegt, dass Kulturverständnisse in ländlichen Räumen möglicherweise anders aussehen als in der vorwiegend städtisch geprägten Kulturforschung.

Auswahl wissenschaftlicher Kulturverständnisse

Mit der Frage, was denn Kultur ist, beschäftigen sich unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen schon seit Jahrhunderten. Neben historisch gewachsenen Entwicklungen von Kulturverständnissen wird in diesem Abschnitt mit Götzky (2013) auch ein Kulturverständnis dargelegt, das sich der Ebene der Angebote, Aktivitäten und Tätigkeiten widmet.

In der jüngeren Geschichte seit Gründung der Bundesrepublik können in der Beziehung zwischen Kultur und Bildung verschiedene theoretische Ansätze ausgemacht werden, die in ihrer jeweiligen Zeit auch mit eigenen pädagogischen Ansätzen einhergingen. Vorstellungen zur sogenannten Ausländerpädagogik basierten beispielsweise auf dem ethnisch-holistischen Kulturverständnis (vgl. Pflegerl 1977). Kulturen werden in diesem Ansatz in der Regel mit Nationen gleichgesetzt und sind vorwiegend sprachbasiert. Eine Kultur ist demnach ein fester Kreis, dem eine Person zugeordnet werden kann. Aus dieser Vorstellung resultiert auch der Begriff der *Kulturkreise*. Unter anderem aufgrund ihrer stark nationalistischen Prägung ist dieser Begriff heute zurecht stark umstritten. In einer historischen Rückschau kann er aber auch nicht verschwiegen werden. Kulturen sind nach diesem ethnisch-holistischen Verständnis in Form von Kulturkreisen strikt voneinander getrennt. Dies änderte sich in der Kulturvorstellung erst später im 20. Jahrhundert im Zuge der multikulturellen Pädagogik (vgl. Luchtenberg 1995). Man ging immer noch von Kulturkreisen aus, erkannte allerdings die Koexistenz verschiedener gleichwertiger Kulturen im selben sozialen Raum (z. B. einer Stadt) an. Die Zugehörigkeit zu einem Kulturkreis ist in

diesem Ansatz durch die Herkunft bestimmt und lässt sich nicht nachträglich verändern. Nach der multikulturellen Pädagogik erweiterte die interkulturelle Pädagogik das Kulturverständnis (vgl. Auernheim 2007). Dieser oft begegnungsorientiert genannte Ansatz setzte nicht mehr primär auf die Anerkennung *anderer* Kulturen, sondern vor allem auf die Anerkennung und die Gleichheit von Individuen. Man ging immer noch von Kulturkreisen aus, fokussierte aber gezielte Begegnungen von Menschen, die verschiedenen herkunftsbasierten Kulturen angehörten. Erst in der transkulturellen Pädagogik setzte sich dann das Verständnis durch, dass durch das Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Herkunftshintergründen soziale Räume entstanden, in denen Menschen existierten, die sich verschiedenen Kulturen angehörig fühlten und sich dort auch authentisch bewegen konnten (vgl. Welsch 1997). Im theoretischen Verständnis existierten immer noch herkunftsbasierte Kulturkreise, die aber nicht mehr an Nationalstaaten gebunden waren und die sich vor allem auch überschneiden konnten. Der hier theoretisch stärker auf die Person gerichtete Blick ermöglichte es, anzuerkennen, dass Menschen im Schnittfeld eigentlich unterschiedlicher Kulturen lebten und dennoch gut integriert waren. Im migrationspädagogischen Ansatz wurde diese vorher angelegte Perspektive auf das Individuum noch stärker ausgebaut und die Kulturkreise wurden vollständig individualisiert (vgl. Mecheril 2010). Zu jedem Individuum gibt es in dieser Vorstellung einen Kulturkreis, dessen Zentrum man selbst bildet. Jede andere Person kann aufgrund der wahrgenommenen kulturellen Unterschiede zu einem selbst entweder innerhalb des eigenen Kulturkreises liegen oder außerhalb. Es geht also stärker um ein Zugehörigkeitsempfinden als um eine herkunftsbasierte Zugehörigkeit.

Obwohl diese Ansätze historisch nacheinander und nahezu aufeinander aufbauend entstanden sind, kann man nicht sagen, dass die beschriebene Entwicklung auch in der gesellschaftlichen Wahrnehmung so voneinander trennbar stattgefunden hätte. Alle skizzierten Vorstellungen existieren heute gleichzeitig, oft können sie sogar gleichzeitig bei derselben Person vorhanden sein. Auf der einen Seite lachen wir immer noch über Witze, die auf Stereotypen und Vorurteilen bspw. über *Pol*innen*, *Italiener*innen*, *Brit*innen*, *Ostfries*innen* etc. basieren, und akzeptieren damit implizit das ethnisch-holistische Ausgangsmodell. Andererseits haben wir uns an die Individualität von Menschen und kulturbedingte Unterschiede im täglichen Leben gewöhnt, sodass solche Unterschiede weitaus weniger in Frage gestellt werden als noch vor wenigen Jahrzehnten. Diese verschiedenen Vorstellungen haben alle das Potenzial, kulturpolitische Entscheidungen zu beeinflussen.

Einen etwas anderen und weniger pädagogischen Ansatz verfolgt Doreen Götzky (2013) in einer Strukturierung, die sie direkt für die Anwendung auf ländliche Räume erstellt. Sie unterscheidet, einem etablierten wissenschaftli-

chen Diskurs folgend, zunächst zwischen einer Wirkungs- und Funktionsebene sowie einer Handlungsebene. Auf einer für unseren Forschungsansatz besonders relevanten Handlungsebene differenziert sie zwischen einem engen, einem erweiterten und einem weiten Kulturbegriff. Im *engen Kulturbegriff*, der auch manchmal als elitär bezeichnet wird, wird Kultur mit (hochkultureller) Kunst gleichgesetzt. Uns begegnet dieses Verständnis sehr häufig in Diskussionen. Wenn von Kulturförderung gesprochen wird, wird häufig an finanzielle Zuwendungen an Theater und Opernhäuser gedacht. Diese Gedanken entspringen einem engen Kulturverständnis (vgl. Götzky 2013). So verständlich diese Deutung von Kultur aus historischer Sicht sein mag, so kann doch gefragt werden, ob Kultur noch mehr für uns bedeuten kann. Der *erweiterte Kulturbegriff* basiert auf der Forderung nach kultureller Beteiligung für alle. Dabei geht es ebenfalls um Handlungen aus dem Bereich der ästhetischen Freizeitbeschäftigung wie Chöre, Tanzgruppen, Theatergruppen etc. Niedrige Zugangsschwellen für die Bevölkerung und eine nicht-kommerzielle Ausrichtung sind weitere Merkmale. Dem gegenüber stellt Götzky den *weiten Kulturbegriff*, der Alltagskultur beschreibt. Dabei geht es nicht nur um die oben beschriebenen Tätigkeiten, sondern Kultur wird nahezu mit dem Leben gleichgesetzt. Dieses weite Kulturverständnis ähnelt dem von Monika Witsch (2008), die unter Kultur zusammengefasst alle in einer Gesellschaft geteilten Werte und akzeptierten Verhaltensweisen versteht. Diese können sich aber von Moment zu Moment verändern, was sie durchaus tun. So haben wir uns als Gesellschaft z. B. das Rauchen beim Essen in Restaurants abgewöhnt. In Witschs Verständnis hat Bildung nun die Funktion, Menschen in diese Kultur zu integrieren. Das trifft sowohl für neu Hinzugezogene als auch für Neugeborene zu. Diese Integration ist aber nach Witsch keine Assimilation, sodass die Kultur fest wäre und sich jede Person vollständig anpassen muss, sondern durch die Integration verändert sich die Kultur, was wiederum bedingt, dass sich die Bildung verändert.

Unser Forschungsprojekt

Mit diesen Überlegungen zu Kultur und Bildung haben wir in verschiedenen ländlichen Gemeinden Interviews mit zentralen Personen auf der jeweiligen kommunalen Ebene geführt. Dazu gehörten Bürgermeister*innen, Pastor*innen, Lehrkräfte oder Mitglieder kommunaler Kulturausschüsse. Wir wollten unter anderem herausfinden, wie diese Personen Kultur bei ihnen vor Ort sehen und wie sie sie mitgestalten. Dafür war wichtig, zu erfahren, welches Verständnis von Kultur bei unseren Gesprächspartner*innen vorherrscht. Aufgrund unserer theoretischen Vorarbeiten gingen wir zunächst davon aus, dass vermutlich ein erweitertes Kulturverständnis Grundlage der Überlegungen vor Ort ist. Wir wa-

ren aber mit offenen Fragen (z. B. „Mit welchen Beispielen würden Sie ‚Kultur‘ beschreiben?“) darauf vorbereitet, dies zu revidieren, falls das nötig sein sollte.

Die Gespräche zeigten, dass bei Fragen nach Kultur zunächst überwiegend Beispiele genannt wurden, die dem Bereich der Hochkultur, also dem engen Kulturverständnis zuzuordnen sind. Gleichzeitig kamen auch defensiv-defizitorientierte Vergleiche mit der Stadt zur Sprache. Ein Beispiel für solche anfänglichen Äußerungen stellt das folgende Zitat aus dem Interview mit einem Bürgermeister dar:

„Für mich hat Kultur etwas mit Veranstaltungen höherer Kultur, mit Theaterbesuchen zu tun. Auch einfach mal etwas Klassisches. Das sind jedoch alles Dinge, die bei uns im ländlichen Bereich nicht ankommen.“

Obwohl solche Äußerungen häufig einleitend zu hören waren, entwickelten sich die meisten Interviews im Anschluss in andere Richtungen, sobald die Gesprächspartner*innen verstärkt über kulturelle Aktivitäten in ihrer eigenen Gemeinde erzählten. Insbesondere wenn über kulturelle (Bildungs-)Angebote gesprochen wurde, konnten wie von uns erwartet Hinweise auf ein geweitetes Kulturverständnis gefunden werden. Dies zeigt unter anderem die Aussage einer Kulturausschussvorsitzenden:

„Das ist ja immer die Frage, wie breit man Kultur fächert. Kultur ist in der Regel ja Musik, Theater. Kultur kann auch Geschichte sein meiner Meinung nach. Kultur kann auch Hobbies sein.“

Die folgende Aussage einer Grundschuldirektorin verdeutlicht, dass in ihrem weiten Kulturverständnis ebenfalls hochkulturelle Elemente vorhanden sind:

„Für mich gehört zu Kultur Kunst, Natur und Lesen.“

Je länger die Gespräche liefen und je mehr die Gesprächspartner*innen über Kultur in ihren Gemeinden sprachen, desto deutlicher tendierten ihre Aussagen allerdings zu einem weiten Kulturverständnis, also zur Deutung von Kultur als regionale oder lokale Lebensweise. So bezog ein Pastor Kultur auf das soziale Miteinander der Menschen vor Ort:

„Aber wo Leute zusammenkommen, da entsteht auch Kultur, dann nehmen sie ja auch teil an der Kultur.“

Ein Bürgermeister hob noch besonders die Bedeutung sozialer Bräuche hervor. Im folgenden Zitat wird deutlich, dass hier weder hochkulturelle Aktivitäten noch künstlerische Tätigkeiten aus dem geweiteten Kulturverständnis gemeint

sind, sondern die lokale Lebensweise in den Fokus gerückt wird. Die Aussage lässt vermuten, dass er diese Traditionen auch als schützenswert einstuft:

„Und als Bürgermeister [ist man] üblicherweise auch eingeladen zu Goldenen Hochzeiten oder zu höheren Geburtstagen, die üblicherweise hier auch im Ort immer noch irgendwo gefeiert werden und letztendlich sind das auch alles Kulturveranstaltungen, weil dort treffen sich die Menschen untereinander und erleben Kultur auch im gewissen Sinne. Das ist keine Hochkultur, wie man sie vielleicht in der Stadt kennt, aber es ist eine Kulturform, das ist unsere Kulturform.“

Ein Pastor brachte dieses vorwiegend soziale Verständnis von Kultur, das sowohl im geweiteten als auch im weiten Kulturverständnis vorherrscht, noch deutlicher auf den Punkt. Er stellt fest, dass eben die Menschen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede und den Austausch darüber, das Miteinander eine Kultur vor Ort *formen*:

„Kultur ist eine Gruppenidentität. [...] Das kommt durch Sprache, Region, Essenskultur, soziale Gewohnheiten, Zusammenleben. Dazu kommt Musik oder Kunst, Philosophie, Theologie und auch politische Orientierungen. Das alles zusammen formt die Kultur, oder?“

Schlussfolgerungen

Bei einigen Gesprächspartner*innen konnte festgestellt werden, dass hinter einer ersten Hürde von vermeintlich städtisch geprägtem Hochkulturverständnis ein starkes Bewusstsein und auch Selbstbewusstsein für Kultur als regionale Lebensweise vorherrschend war. Dieses Verständnis ermöglicht, Strukturen im Rahmen von Kulturförderung zu bedenken, die sich auf diese regionale Identität beziehen. Damit werden Strukturen gefördert, aus denen Angebote hervorgehen, die eine soziale und kulturelle Integration ermöglichen. So können die Gemeinschaft gestärkt und die ländlichen Räume attraktiver werden. Für viele ländliche Gemeinden ist das möglicherweise eine Strategie, um der Überalterung der Einwohnerstruktur und damit verbunden dem mittelfristigen Bevölkerungsrückgang am Ort entgegenzuwirken. Gleichzeitig konnten wir feststellen, dass durchaus alle handlungsorientierten Verständnisebenen (eng, geweitet, weit) bei fast allen Gesprächspartner*innen gleichzeitig vorhanden waren. Dies erlaubt eine gewisse Flexibilität, wenn begrenzte Ressourcen auf verschiedene Kulturprojekte verteilt werden müssen.

Im Ergebnis lässt sich durchaus die Frage stellen, ob die theoretisch klar voneinander abgrenzbaren Kulturverständnisse in der Praxis tatsächlich so

existieren. Diese klaren Grenzen konnten wir kaum finden; vielmehr herrschte eine große Flexibilität in der Zuschreibung, was Kultur sei und was nicht. In einer Vielzahl von Äußerungen unserer Gesprächspartner*innen wurde deutlich, dass sie Kultur in einem stark sozialgesellschaftlich orientierten Sinn verstehen, ähnlich wie in den theoretischen Überlegungen von Monika Witsch. Kultur ist, was wir tun und denken. Es verändert sich ständig, es ist zwar traditionsbewusst, aber bricht auch mal mit Traditionen. Es ist gleichzeitig starr und flexibel in Bezug auf Veränderungen. Und es ist ein täglicher sozialer Aushandlungsprozess. Ob dies nun überall so ist, kann natürlich mit einer einzigen Studie nicht gezeigt werden. Was wir aber zeigen können, ist, dass diese Vorstellungen existieren und damit in der Lage sind, kulturpolitische Entscheidungen in ländlichen Räumen zu beeinflussen.

Literatur

- Arndt, Jacqueline/Graßl, Maximilian/Hasselhorn, Johannes/Lehmann, Andreas C./Rauh, Jürgen (2021): Kulturelle Bildung und ihre sozialen Netzwerke in ländlichen Räumen in Nord- und Süddeutschland. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu Kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Weinheim: Beltz. S. 41–54.
- Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 5., erg. Aufl. Darmstadt: wbg.
- Götzky, Doreen (2013): Kulturpolitik in ländlichen Räumen. Eine Untersuchung von Akteuren, Strategien und Diskursen am Beispiel des Landes Niedersachsen. Hildesheim: Universität.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): Multikulturalität als Grundlage von Bildung und Erziehung: der australische Ansatz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 6, S. 987–1006.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Pflegerl, Siegfried (1977): Gastarbeiter zwischen Integration und Abstoßung. Wien: Jugend und Volk.
- Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela/Thomson, Christian (Hrsg.): Hybridkultur: Medien, Netze, Künste. Köln: Wienand. S. 67–90.
- Witsch, Monika (2008): Kultur und Bildung. Würzburg: Königshausen & Neuman

Schlosstheater Landin e.V. – Zukunftsvisionen für die Amateurtheaterpraxis in der Uckermark aus glokaler Perspektive

Helena Wölfl¹

Vorlauf

Der hier vorliegende Text knüpft an den Beitrag *Heimat-Welt-Räume* an, der im ersten Sammelband der Förderrichtlinie mit dem Titel *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde* (Heeg et al. 2022) erschienen ist. Darin wurden vorläufige, skizzenhafte Raummodelle zu den je sechs Amateurtheatervereinen in Sachsen und Brandenburg entfaltet, mit denen das Team des Centre of Competence for Theatre an der Universität Leipzig im Forschungsprojekt *HeimatWeltBühne. Amateurtheater in ländlichen Räumen Ostdeutschlands* kooperiert. Diese Raummodelle basieren auf empirisch-quantitativen Daten, wie den Angaben des Thünen-Landatlas zu sozioökonomischen Einflussfaktoren und lokalen Rahmenbedingungen der jeweiligen Ortschaften und/oder Gemeinden wie auch empirisch-qualitativen Daten, die in ersten informellen Treffen mit den Vereinen, in historischen Recherchen und einem Fragebogen erhoben wurden. Bevor dieser Text nun dort ansetzt und die erste Version eines Raummodells für das Schlosstheater Landin e.V. fort schreibt², müssen zwei Veränderungen vorangestellt werden.

Die erste Veränderung lässt sich recht knapp so ausführen, dass der Amateurtheaterverein Schlosstheater Landin e.V., wie es die korrekte Nennung hier bereits verrät, ein eigener eingetragener Verein ist. Das war zum Zeitpunkt der Textproduktion für den ersten Sammelband noch nicht der Fall. Damals war das Schlosstheater noch ein Bestandteil des Dorfverein Landin e.V.

-
- 1 Dieser Beitrag ist im Rahmen des BMBF-Forschungsprojekts *HeimatWeltBühne. Amateurtheater in ländlichen Räumen Ostdeutschlands* unter der Leitung von Prof. Dr. Günther Heeg entstanden. Mitarbeiter*innen des Projekts sind neben der Autorin Claudius Baisch, Dorothea Kaiser, Gina Krewer, Sophia-Charlotte Reiser, Stephan Schnell und Lydia Wilinski.
 - 2 Der hier vorliegende Beitrag fokussiert das Schlosstheater Landin, um einen angemessenen Umfang zu gewährleisten. Weitere Fortschreibungen von Raummodellen zu den anderen Amateurtheatervereinen in HWB werden in einer projekteigenen Abschluss-Publikation im Format einer Handreichung 2023 erfolgen.

Die zweite Veränderung besteht darin, dass das Dorf Landin anfangs mit seinen beiden Ortsteilen Hohenlandin und Niederlandin noch zur Gemeinde Mark Landin im Landkreis Uckermark gehörte. In der Zwischenzeit wurde die Gemeinde Mark Landin jedoch aufgelöst. Landin gehört nun seit April 2022 wie die anderen Gemeindemitglieder der ehemaligen Gemeinde Mark Landin zur Gemeinde Schwedt/Oder, ebenfalls im Landkreis Uckermark. Wie die Autorin von einzelnen Amateurtheaterakteur*innen vor Ort weiß, sind an diesen Wechsel in der Verwaltung des Orts auf Gemeindeebene auch Hoffnungen gebunden, was die Zusammenarbeit zwischen Amateurtheaterakteur*innen vor Ort und der Gemeinde betrifft. Wie sich die Zusammenarbeit entwickeln wird, bleibt abzuwarten. Eine korrekte Gegenüberstellung der damaligen und heutigen sozioökonomischen Einflussfaktoren auf das Dorf Landin auf Gemeindeebene kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Dazu fehlen belastbare Forschungsdaten, da die aktuelle Variante des Thünen-Landatlas weiterhin von der Existenz beider Gemeinden ausgeht. In der Gegenüberstellung der Gemeinden Mark Landin und Schwedt/Oder lassen sich allerdings markante Unterschiede finden. Ohne auf die erhobenen empirisch-quantitativen Daten des Thünen-Landatlas zu sozioökonomischen Einflussfaktoren und lokalen Rahmenbedingungen der jeweiligen Ortschaften und/oder Gemeinden im Detail einzugehen, aus denen dann eine vorläufige Bestimmung von Ländlichkeit ablesbar gemacht werden soll, kann hier festgehalten werden, dass die Conclusio der erhobenen Daten für die Gemeinde Mark Landin einen Wert von 0,67 ergibt und für Schwedt/Oder ohne die Übertragung der Daten von Mark Landin bei einem Wert von -0,54 liegt, „wobei der Wert Null (0) dem Durchschnitt der Ländlichkeit aller Kreisregionen bzw. Gemeindeverbände entspricht. Werte größer als 0 sind dann überdurchschnittlich ländlich, Werte kleiner als 0 unterdurchschnittlich ländlich“.³ So findet sich Landin nun nach einer bisherigen Zuordnung zu überdurchschnittlicher Ländlichkeit in einer Gemeinde wieder, die als unterdurchschnittlich ländlich gilt.

Für die Arbeit in unserem Forschungsprojekt *HeimatWeltBühne* bedeutet dies einmal mehr, dass auch harte empirisch-quantitative Fakten keinesfalls in Stein gemeißelt sind und ohne den Abgleich mit den sozialen, kulturellen und ästhetischen Praktiken vor Ort nicht dazu geeignet sind, abschließende Schlussfolgerungen zu ziehen über die Lebensqualität, ästhetischen Standards, kulturellen Codes oder sozialen Gefüge vor Ort. Dennoch dürfen wir gespannt sein zu erfahren, ob diese Veränderung Auswirkungen haben wird auf die Theaterpraxis des Schlosstheater Landins e.V. und wenn ja, in welche Richtung.

3 Siehe Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2020): Thünen-Landatlas <https://karten.landatlas.de/app/landatlas/> [Zugriff: 20. Oktober 2022].

Anlauf

Wie in dem Beitrag *Heimat-Welt-Räume* (Heeg et al. 2022) bereits dargelegt wurde, lassen sich zwei entscheidende Gelingensbedingungen für eine Amateurtheaterpraxis bestimmen, die Heimat als offene Welt erfahrbar macht und zu verstehen ermöglicht: zum einen ein reflektiertes Verhältnis zu Geschichte(n) und Tradition(en) sowohl auf der Ebene der Amateurtheaterakteur*innen als auch auf der Ebene der Dörfer und Gemeinden. Deren soziokulturelles und historisch-politisches Selbstverständnis ist wiederum unmittelbar mit deren Stellung zu Geschichte(n) und Tradition(en) und deren Umgang mit der jüngeren und jüngsten Vergangenheit verwoben. Zum anderen spielt der Aspekt der translokalen Verflechtung in Netzwerken eine zentrale Rolle. Wie sich diese Gelingensbedingungen nun in der Amateurtheaterpraxis des Schlosstheater Landins e.V. gestalten, soll hier beschrieben werden.

Die Werdensgeschichte(n)

Auch wenn das Schlosstheater Landin e.V. ein sehr junger Verein ist, ist er dennoch nicht ohne den geschichtlichen Hintergrund organisierter Amateurtheaterpraktiken in der DDR zu denken.⁴ Sein Entstehen entspringt einer kritischen Auseinandersetzung mit Erfahrungen, die die beiden Gründer*innen in der Kindheit, Jugend und am Beginn des Erwachsenwerdens als Amateurtheaterakteur*innen in der DDR gemacht haben. Dabei reflektiert eine der beiden Personen in einem narrativen Interview ästhetische Setzungen, methodische Herangehensweisen und Formen der Organisation, die in DDR-Zeiten üblich waren, die sie selbst so in dieser Weise nicht ungebrochen fortführen will. Gleichzeitig werden die Erfahrungen von Handlungsspielräumen und Gestaltungsmöglichkeiten betont, die sich immer wieder auf unterschiedliche Arten und Weisen in verschiedenen Kontexten der DDR-Amateurtheaterszene eröffneten. So lassen sich die biografischen Bezugnahmen zur eigenen Amateurtheaterpraxis in der DDR als eine Art doppelte Folie lesen. Auf der einen Seite verweist sie als Negativ-Folie auf Ästhetiken, Methoden und Organisationsformen, die in der eigenen Amateurtheaterpraxis mit den Kindern des Orts und der näheren Umgebung nicht fortgeführt werden sollen. Auf der anderen Seite hat sie als Positiv-Folie den Bezug zu Erfahrungen von Gestaltungsmöglichkeiten zu bieten, die einen Raum öffnen für eine im besten Sinne des Wortes „eigensinnige“ Amateurtheaterpraxis. Dieses kritisch-reflektierte Bewusstsein gegenüber

4 Zu Geschichte(n) organisierter Amateurtheaterpraktiken in der DDR siehe die entsprechenden Beiträge in: Heeg et al. 2020.

den eigenen Erfahrungen schafft die Voraussetzungen für eine historisch-informierte und eigensinnige Amateurtheaterpraxis.

Die Geschichte(n) des Orts

Einen Teil dieser Amateurtheaterpraxis bilden die Stücke, die vom Schlosstheater Landin aufgeführt werden. Das besondere an ihnen ist nicht nur, dass die Gründer*innen des Vereins die Stücke selbst für die Spieler*innen schreiben, anstatt auf schon vorhandene Kindertheaterstücke zurückzugreifen. Sie greifen für ihre Erzählungen immer auch Bruchstücke aus der Geschichte des Ortes auf, um die sie ihre Geschichten entspinnen. Das Stück „Ein Streich zu viel“, das den weit zurückreichenden, aber immer noch aktuellen Konflikt zwischen alteingesessenen Einheimischen im Ortsteil Niederlandin und neu angesiedelten Zugezogenen im Ortsteil Hohenlandin verhandelt, wurde bereits im Beitrag *Heimat-Welt-Räume* (Heeg et al. 2022) beschrieben. Ein anderes Stück trägt den Titel „Der Silberschatz von Landin“. Hier werden Geschichten aus drei unterschiedlichen Zeitebenen miteinander verflochten. In der Gegenwart, im Sommer 2018 schlendern zwei Tourist*innen durch Landin an der Schlossruine vorbei. Als sie den maroden Zustand des Gebäudes kommentieren, erscheinen ihnen zwei Schlossgeister, die ihnen die folgenden beiden Geschichten erzählen: 1630 sind während des dreißigjährigen Krieges Truppen des schwedischen Königs im Landiner Wald stationiert. Die Soldaten spielen Karten um Geld. Der Gewinn geht allerdings noch vor Ort verloren. So bleibt der Beutel mit dem Gewinn rein zufällig zurück und verschwindet mit der Zeit im Boden. Am 27. Februar 1876 findet ein Waldarbeiter den Schatz wiederum rein zufällig beim Roden eines Baums. Er bringt den Fund auf das Rittergut Niederlandin, wo der dort ansässige Baron entscheidet, es sei das Beste, den Schatz dem Märkischen Provinzialmuseum zu übergeben. Das Theaterstück geht jedoch über den historischen Inhalt hinaus. Die Geschichten bewegen sich immer wieder an der Grenze zwischen Fakt und Fiktion, was sich am deutlichsten an den Figuren zeigen lässt, die sie erzählen. Es sind die Schlossgeister, die den beiden Tourist*innen im Stück die Geschichten aus dem 17. und 19. Jahrhundert erzählen. Fantastische Wesen, die weder im Jenseits noch im Diesseits eindeutig zu verorten sind und über die Zeit hinweg und durch die Zeiten hindurch zu existieren scheinen. Das macht sie zu vertrauensvollen Erzähler*innen, denn wer könnte es besser wissen als die beiden? Möglicherweise waren sie bei den erzählten Vorgängen selbst zugegen. Der entscheidende Wert des Theaterstücks liegt aber nicht darin, hinterher schlauer zu sein, was „die Geschichte“ von Landin angeht. Er liegt in den Projektionsflächen, die sich innerhalb des Theaterstücks für die Träume, Wünsche und Hoffnungen der Spieler*innen und Zuschauer*innen öffnen. Und genauer:

es steht für all das, womit sie sich ihren Ort erträumen, was sie sich für ihren Ort wünschen und welche Hoffnungen sie im Zusammenhang mit ihrem Ort haben.

- Tourist 1 Man die Hütte ist ganz schön kaputt.
Tourist 2 Und man kann nicht mal rein.
 Das wäre wenigstens noch spannend. (Blacha)

Einer dieser Wünsche ist zum Beispiel, wie es in dem Zitat oben schon in der Außenperspektive der Touristen formuliert wird, dass Orte im Ort, wie zum Beispiel die Schlossruine, als verwahrloste Schätze nicht dem gänzlichen Verfall verdammt sind. Vielleicht wird eines Tages die Schlossruine nicht mehr nur Kulisse sein, sondern Spielstätte des Schlosstheater e.V.!?

Orte im Ort

Direkt gegenüber der Schlossruine befindet sich die evangelische Dorfkirche Hohenlandins. Mit der Zustimmung ihrer Nutzung als Proben- und Aufführungsort ging für das Schlosstheater einer der oben angedeuteten Träume in Erfüllung. Zuvor hat der Verein im Bürgerhaus geprobt, das sich mehrere Gruppen im Ort für verschiedene Zwecke und Anlässe teilen. Dieses Konzept führt zwangsläufig zu umständlichen Verbindlichkeiten gekoppelt an notwendige Absprachen: Wer den Raum wann nutzen darf, welches Equipment vorhanden und angebracht ist, in welchem Zustand der Raum zu sein hat, für was der Raum genutzt werden darf/soll und so weiter. Die evangelische Dorfkirche in Hohenlandin als ein fester Ort, als ein eigenes Refugium, ist ein echter Gewinn für das Schlosstheater. So wird die Kirche auch als Kulturkirche bezeichnet.⁵ Mit Mitteln, die der Bund Deutscher Amateurtheater e.V. seinen Mitgliedsvereinen zur Verfügung stellte, konnten für das Schlosstheater Scheinwerfer und eine Tonanlage fest installiert werden. In einem Statement des Schlosstheater Landin zu der Möglichkeit, die Kirche als Proben-, Aufführungs- und Veranstaltungsort zu nutzen, heißt es:

„Mit Unterstützung und dem Vertrauen der Kirchengemeinde konnten 2020 die 1. LandKulturTage in der Kirche und 2022 die 2. Landkulturtage durchgeführt werden. Eine Nutzung der, meist leerstehenden, Kirche tut nicht nur dem alten Gebäude gut, sondern belebt auch das kulturelle Leben im Dorf. Ein gutes Beispiel für Aktionen im ländlichen Raum.“⁶

5 <https://landkulturtage.com/kirche-hohenlandin/> [Zugriff: 24. Oktober 2022].

6 <https://landkulturtage.com/kirche-hohenlandin/> [Zugriff: 24. Oktober 2022].

Translokale Verflechtungen

Nicht nur die Proben und Aufführungen des Schlosstheaters haben in den letzten Jahren in der Dorfkirche stattgefunden. Wie es in dem Zitat oben schon angeklungen ist, war sie auch Veranstaltungsort für die Landkulturtage⁷ in Landin, die ebenfalls von den Gründer*innen des Schlosstheaters veranstaltet werden. Es ist ihnen nicht genug damit, den Kindern und auch allen anderen vor Ort und in der näheren Umgebung ein regelmäßiges kulturelles und ästhetisches Angebot mit dem Schlosstheater zu offerieren. Vielmehr verstehen sie sich, wie das obige Zitat errahnen lässt, als Initiator*innen für Aktionen im ländlichen Raum in Landin. Ihren Anspruch an die Landiner Landkulturtage beschreiben sie auf der dazugehörigen Website folgendermaßen: „[...] eine Mischung aus Theater und Musik. Dargeboten von Amateuren und Profis, im ländlichen Raum, unter schwierigen Bedingungen.“⁸ Wer vor Ort war, weiß, dass dies eigentlich ein Understatement ist. In den drei Tagen im August fanden elf Veranstaltungen statt. Die Theatermanufaktur Dresden spielte in der Kirche „Die Salzprinzessin“, ein Figurentheater für Erwachsene mit und ohne Kinder gastierte in der Turnhalle in Pinnow mit „Das singende, klingende Bäumchen“, Puppentheater für Kinder und Erwachsene, die Bürgerbühne Schwedt – generation ubs spielte „Irre ist menschlich!“, eine Lesung mit Witz, Pfiff und Pferden begleitet von und im Anschluss mit Musik von BarackenRock unplugged, das Schlosstheater Landin e.V. zeigte eine überarbeitete Version ihres Programms zum Welttheatertag, der Landiner Chor trat auf und auch die Kinder der Kita sangen Lieder, der in der Region lebende Autor Kristian Humbsch stellte sein Buch „Lehmkulli“ vor, das Liedermacherduo Ljuis Det (Goldfuss und Fuchs) trat auf, die Schauspielerin und Chanseuse Klara Gmitter war in der Begleitung von Tilman Hintze mit ihrem Programm „Klara trifft Edith and Friends“ zu Gast, der Amateurtheaterverein TheEi – Theater Eisenhüttenstadt spielte „Karla und Charlotte“, eine Frauenkomödie in vier Akten von Claudia Kumpfe, die Orange Theatre Group aus Polen zeigte die Performance „Smolarek“, die Coverband Barackenrock aus Pinnow, Landin und Schwedt gab ein Konzert und ebenso der Schauspieler, Sänger und Songschreiber Dirk Werner aka Dwiki.

Die Aktivitäten der Gründer*innen des Schlosstheater gehen weit über das hinaus, was man sich gemeinhin unter im Verein organisierter, in ländlichen Räumen stattfindender Amateurtheaterarbeit vorstellen mag. Aus der Motivation heraus, den Kindern des Ortes und der näheren Umgebung ein kulturelles Angebot zu machen, ist das Schlosstheater Landin e.V. entstanden. Zunächst gekoppelt an den Bürgerverein. Der Austritt aus dem Bürgerverein, der viele verschiedenen Interessensvertreter im Dorf versammelt und die Gründung eines

7 <https://landkulturtage.com/programm/> [Zugriff: 24. Oktober 2022].

8 <https://landkulturtage.com/ueber/> [Zugriff: 24. Oktober 2022].

eigenen Vereins können zweifelsohne als Emanzipierung gelesen werden. Was aber nicht heißen soll, dass sich das Schlosstheater Landin e.V. nicht für den Ort und die Umgebung interessiert. Dem hier vorliegenden Beitrag lässt sich entnehmen, welche Potenziale für die Gestaltung des Ortes, der Region und dem Leben in Landin mit der Amateurtheaterpraxis des Vereins einher gehen. Schließlich finden auch die Landiner Landkulturtage unter dem Label und mit der Tatkraft des Schlosstheater Landin e.V. statt. Hinzukommt der Sinn für die besonderen Schätze vor Ort, wie der Kirche, die nun eine neue und stetige Nutzung durch den Verein erfährt und das Anliegen des Vereins, dies auch für das brach liegende Schloss und die ungenutzten Speicher möglich zu machen. Dazu werden Gespräche mit der Gemeindeverwaltung gesucht. Zudem agieren sie, wie sich aus den Gästen der Landiner Landkulturtage ablesen lässt, in einem translokalen Netzwerk, welches sich von Landin bis über die Bundesgrenzen hinaus nach Polen und die Ukraine⁹ erstreckt.

Literatur

- Heeg, Günther / Baisch, Claudius / Carl, Johanna / Reiser, Sophia-Charlotte / Rusch, Felix W. / Schnell, Stephan / Theessen, Meera / Wölfl, Helena (2022): Heimat-Welt-Räume in: Kolleck, Nina / Büdel, Martin / Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde, Weinheim Basel, Verlag: Beltz Juventa, S. 228–245.
- 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, hg. v. Claudius Baisch, Henrike Schmidt und Dana Soubh, Uckerland OT Milow Verlag: Schibri Verlag.
- Roy Blacha: Der Silberschatz von Landin. Ein kleines Stück für Kinder von Roy Blacha (nach historischen Tatsachen)
- Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2020): Tünnen-Landatlas <https://karten.landatlas.de/app/landatlas/> [Zugriff: 20. Oktober 2022].
- Schlosstheater Landin e.V., Landiner Landkulturtage: <https://landkulturtage.com/ueber/> [Zugriff: 24. Oktober 2022].

9 Es war auch ein Auftritt der polnisch-ukrainischen Theatergruppe Teatr Krzyk (The Scream Theater) mit der Inszenierung "Exit" geplant, die wegen Krankheit leider ausfallen musste.

Affektive Landschaften? Zum Verhältnis von Affekt, Landschaft und ethnografischer Forschung

Birgit Althans, Mirjam Lewandowsky, Fiona Schrading und Janna R. Wieland

Eine zentrale Forschungsfrage des Projekts *Wasteland? Ländlicher Raum als Affektraum und Kulturelle Bildung als Pädagogik der Verortung* ist die Frage nach den komplexen Zusammenhängen von Zugehörigkeitsgefühlen und Verlusterfahrungen angesichts der Veränderung vertrauter Umwelten. Was resultiert daraus als Anforderung an Kulturelle Bildung? Vor diesem Hintergrund möchten wir in diesem Beitrag Transformationsprozessen anhand von veränderten Landschaften in Brandenburg, Schleswig-Holstein und Niedersachsen nachgehen sowie danach fragen, wie *Landschaften als Affektgefüge* verstanden werden können.

Ausgehend von einer neomaterialistischen Perspektive¹ verstehen wir Landschaft als ein Geflecht affektiver und materieller „Naturkulturen“ (Haraway 2016, 2018, Latour 2008, 2017) und – heuristisch – als *Affekträume*: Landschaften sind daher nicht gleichzusetzen mit *Natur* als Hintergrundkulisse für menschliches Handeln, sondern durch dieses selbst zu *Kulturlandschaften* geformt. Landschaften bilden, so unsere These, dynamische, *mehr-als-menschliche Gefüge* und bringen zusammen mit Tieren, Pflanzen, Flüssen, Meeren und Böden etc. Weisen des *Affizierens* und *Affiziert-Werdens* hervor. Dadurch wird die Materialität von *Affekträumen*, die auch sensorisch erfassbar sind, betont. Landschaft, so schreibt Emma Waterton,

“involves a fuller range of sensory experiences and room for all the senses: it is not only visual, but textured to the touch and resonating with smells, sounds and tastes, often mundane in nature. [...] From here, it is not just a matter of understanding how we think about the landscapes that surround us, but how they in turn *force us to think and feel*” – through

1 Neomaterialistische Perspektiven betonen in unterschiedlichen Haltungen und Disziplinen die Handlungsmacht der Materie, die als flexibel und dynamisch begriffen wird. Um die Produktivität und Dynamik materieller Prozesse zu erfassen, sind für unser Projekt vor allem ökologische, feministische und performative Ansätze bedeutend, die die Natur nicht als passive Ressource auffassen und körperliche Prozesse sowie diejenigen, die sich erst in bestimmten Beziehungskonstellationen zeigen, betonen (Haraway 1995, Barad 2012, 2013).

their contexts, prompts and familiarity (or not) [...]. They become, in other words, real enough to feel. (Waterton 2018: 95).

Um Zugänge zu diesen affektiven Gefügen von Landschaften an – bzw. von und mit – Orten zu bekommen, wurden methodisch neben teilnehmender Beobachtung und ethnografischen Interviews, das Spazieren, die „Dérive“ (Debord 2005) und auch das „Walking with Others“ (Pink 2009) angewandt. Ethnografische *Dérives* im Sinne eines spielerischen und fragenden Umherschweifens sowie Spaziergänge bieten die Möglichkeit, Orte und die mit ihnen verknüpften Atmosphären, Erfahrungen, Spuren etc. auch für die Forschenden körperlich erfahrbar zu machen. Methodisch war es ebenso wichtig, die teils sensorisch-biografischen, teils disziplinär geprägten Erfahrungen der Forscher*innen zu berücksichtigen. Die Dokumentation ihrer Erfahrungen werden so zum einen als „situierendes Wissen“ (Haraway 1988) aufgefasst. Zum anderen verstehen wir die Erfahrungen auch als prozessual-dynamischen Teil eines „emplacements“ (Pink 2009: 25), eine Verschränkung von „mind-body-environment“ (ebd.) in diesen Landschaften.

Unsere *Affektraumforschung* erfordert so, Forschungsmethoden zu entwickeln, die jenseits der nur textuellen, sprachlichen und diskursiven Ebene auch Aufzeichnungs-, Beschreibungs- und Analysemethoden für die multisensorischen und affektiven Dimensionen der Forschungssituationen finden. Sie sollen dabei zudem auch die verkörperte, affektive, sinnliche Situiertheit von uns als Forscher*innen miteinbeziehen. Wir beziehen uns daher auf Ansätze von Sarah Pinks „Sensory Ethnography“ (ebd.) und Gabrielle Ivinsons „affective landscapes“ (Ivinson 2022, Ivinson/Renolds 2013a, b), um an drei je ganz spezifischen Orten – verkörpert-affektiv – Räume, Geschichten, menschliche und nicht-menschliche Akteur*innen und diese umspannenden affektiven Gewebe zu erforschen. Damit ist schon angesprochen, dass es neben der Frage der Aufzeichnungspraktiken auch um Analyse- und Darstellungsweisen geht. Um Affekträume wahrnehmbar zu machen, arbeiten wir mit Vignetten, die das empirische Material skizzieren, komponieren und verdichten können und fragen gleichzeitig, wie diese Vignetten selbst wiederum affektive Wirksamkeit entfalten. Die Vignette ist ein ethnografisches Subgenre, das die Textur und Intensität der beforschten Orte wahrnehmbar und fühlbar machen kann: „[...] what vignettes do is show, rather than tell.“ (Bloom-Christen/Grunow 2022: 15). Als experimentelle Art akademischen Schreibens zielen Vignetten auf eine Form der Beschreib- oder Erklärbarkeit, die eine empathische Beziehung mit dem, wovon sie handeln, miteinbeziehen und so die beforschten Affekte spürbar werden lassen.

Mirjam Lewandowskys Forschungen führten sie dabei zu einem unscheinbaren Feldweg in Jäkelsbruch bei Wriezen in Brandenburg und zu den Fragen, wie politisch ein Feldweg im Oderbruch werden kann und welches Wissen *appa-*

rativ erzeugte Bilder beim Aufspüren von Affekten in der ethnografischen Forschung haben. Impulse gaben hier das Konzept der „Landschaftlichen Bildung“ (Anders 2018) bzw. der „Landschaftskommunikation“ (ebd.) und die daraus entwickelten Praktiken des von ihr beforschten Oderbruch Museum Altranft – Werkstatt für ländliche Kultur. Landschaftliche Bildung wird dort als „raumbezogene Kulturelle Bildung“ (ebd.) verstanden, die Menschen dazu ermutigen will, sich ihren Raum sprachlich, handwerklich, ästhetisch und philosophisch als Ressource anzueignen (Anders et al. 2020: 5).

In ihrer Vignette fragt Fiona Schrading danach, was es heißt, Landschaft als ein *Affektgefüge* zu verstehen und auf welche Weise die Materialität der umgebenden Landschaft in die Affektgefüge eingeflochten ist. In ihrer Forschung in Hohenlockstedt (Schleswig-Holstein) interessiert sie sich u. a. für die Weise, wie die affektive Textur des Ortes mit der spezifischen, militärischen Vergangenheit des Ortes verschränkt ist und für deren Aktualisierung in Dorffesten, in Praktiken des Vereins für Kultur und Geschichte oder Erzählungen von Bewohner*innen.

Über *Dérives* und Wattwanderungen im Niedersächsischen Wattenmeer näherte sich Janna R. Wieland transformierten und zerstörten Landschaften. Sie fragt nach deren Bedeutung als geopolitische und ökologische Standorte und danach, wie diese sowohl von menschlichen als auch nicht-menschlichen Spuren durchdrungen sind. Bezüge zur Küstenlandschaft rückten besonders vor dem Hintergrund der Theaterpraxis und der thematischen Ausrichtung aktueller Jugendprojekte und Inszenierungen der *Jungen Landesbühne Niedersachsen Nord (julabü)* in den Fokus. Hierunter u. a. *By The Sea* (2020), der *TalentCampus* (2020), Knutt (2020), *Watt Schön* (2021/22) und *Land Sehen* (2022) im Rahmen des Norddeutschen Theaterfestivals *Hart am Wind*.

Ein Feldweg in Jäkelsbruch im Oderbruch

Mirjam Lewandowsky



Abb. 1: Fotografie von Mirjam Lewandowsky (2021): Verwitterte Gartenskulptur in Jäkelsbruch.

In Jäkelsbruch, einem Ortsteil von Eichwerder bei Wriezen im Oderbruch, verläuft entlang eines kleinen Dorfes mit wenigen Häusern in einem dünn besiedelten Landstrich ein unscheinbarer Feldweg. Der Weg ist gesäumt von wild gewachsenen Sträuchern und Bäumen, zwischen denen verwitterte französische Gartenplastiken durch das Geäst ragen. Sie fallen so ins Auge, dass ich, langsam den Feldweg entlang gehend, Fotos und Videoaufnahmen mache.

Der Apparat der Kamera stellt eine Distanz zum Geschehenen her, zwingt den Blick in eine Norm und eine optische Form. Es ist eine Art Einklammerung der Wahrnehmung oder *Époché*, wie Edmund Husserl es nennt. Warum nimmt man zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Foto auf? Wieso wählt man diese oder jene Perspektive? Warum diesen Ausschnitt? Was passiert vorher und währenddessen?

Die Geste des Suchens, so schreibt es Vilém Flusser, ist das Resultat einer Standpunktsuche:

Es geht nämlich bei dieser Geste um ein Suchen nach einem Standpunkt, von dem aus ein Bild zu machen ist, und sogleich nachher, um ein Suchen eines anderen Standpunktes. Man kann daher die Fotografie nur verstehen, wenn man sie als Resultat einer Standpunktsuche ansieht. Das ist etwas neues, dieses beim Bildermachen zahlreiche Standpunkte einnehmen wollen. (Flusser 1998: 134f.).

Diese Suche wird begleitet von den Momenten, in denen letztendlich auf den Auslöser gedrückt wird, ein *agential cut* vorgenommen wird, um es mit Karen Barad zu formulieren. "The crucial point is that the apparatus enacts an agential cut – a resolution of the ontological indeterminacy, within the phenomenon [...]." (Barad 2007: 175) Das Drücken des Auslösers initiiert einen Prozess, in dem Bedeutung nicht zuerst durch die intelligible Leistung einer Zuschreibung entsteht, sondern durch die Praxis des Drückens in Gang gesetzt wird. Somit ist dieser *Schnitt* als ein Aufeinandertreffen von menschlichen und nicht-menschlichen *Agentialitäten* Teil eines Prozesses, in dem Differenz erst entsteht und nicht von vornherein vorausgesetzt wird. Welche Rolle spielt hier die Art des ungerichteten Aufmerkens, wenn Aufmerksamkeit durch Apparate gelenkt wird?



Abb. 2: Fotografie von Mirjam Lewandowsky (2021): Feldweg in Jäkelbruch.

Beim Gehen entlang des Feldes wähle ich aus, halte inne, lasse mich finden von dem, was da ist. Die Plastiken, so weiß man, waren Teil der Planung eines großzügigen Anwesens mit Gutshaus, Park und Schwimmbad, das für den Bildhauer Arno Breker entstehen sollte. Adolf Hitler hatte ihm das Gelände 1940

persönlich zum 40. Geburtstag geschenkt. Dort sollte sich der Künstler erholen, Kindergeburtstage feiern und Feste ausrichten, während er in seinem Atelier gleichzeitig eine nahegelegene Künstlerkolonie plante, in der bis zu 10.000 Menschen, darunter Hunderte von Zwangsarbeiter*innen, in Bildhauerwerkstätten arbeiten und ganz Germania mit riesigen Statuen bestücken sollten. Heute arbeitet in diesem Atelier mit dem auffällig hohen Fenster im Westgiebel wieder ein Künstler, Jörg Engelhardt, dessen Vater das Anwesen zu DDR-Zeiten erworben hatte. Die Geschichte dieses Ortes hat ein ortsansässiger Künstler und Autor recherchiert (vgl. Mallwitz 2020). Im *Oderbruch Museum Altranft* war zu diesem Thema 2019 eine Ausstellung zu sehen.

Diese Verschränkung von verschiedenen historischen Zeitlichkeiten rufen die Fotografien auf, als ich sie einige Zeit später zuhause auf meinem Schreibtisch wieder betrachte. In meiner Erinnerung kehre ich mit den Fotos und Videos zurück an jenen Ort. Ich begegne ihm auf neue Art und Weise und spüre den Fährten deutscher Vergangenheit nach. Die lieblich erscheinenden, mit Blumen bekränzten Figuren, – Panflöte oder Wasserkrug haltend und gräulich grün mit Moos bewachsen –, täuschen jedoch über den wahren Grund ihrer Anwesenheit hinweg. Denn jede Eiche, jeder Ginster hier am Wegesrand ist Teil im Orchester von Großmachtfantasien, Renaturierung, Besiedelung oder Schädlingsbefall. Auch Martin Heideggers kleines Buch zum Feldweg, von dem er kryptisch meinte, dass er *Auswege* anböte, „wenn die Rätsel einander drängten“ (Heidegger 1949: 1), kann ich nicht ohne seine Verbindungen zum Nationalsozialismus lesen. Dass es auch heute nicht vorbei ist mit diesen Kapiteln deutscher Geschichte, zeigte sich auch bei den letzten Landtagswahlen, bei denen die AfD mit über 20 % zweitstärkste Kraft in Brandenburg wurde.

Das Fotografieren und das Betrachten der Fotografien werden hier zu einer „placemaking practice“ (Pink 2009: 143), in der Apparat und Forscher*in einen intimen gemeinsamen Raum teilen, in dem Mikro- und Makrogeschichten miteinander in Beziehung treten und sich mit eigenen Erinnerungen mischen. In diesem ethnografischen Prozess entstehen Fotos nicht als leblose Gedächtnisstützen einer vorgängigen Realität, sie sind vielmehr „touch technologies“, wie María Puig de la Bellacasa es nennt, die „as more than human assemblages“ (Puig de la Bellacasa 2017: 104) die Frage nach Berührung neu stellen können.

Durch das Fotografieren werden materielle Spuren in einem relationalen Geflecht von Beziehungen erzeugt, auf die der forschende Körper antwortet. In diesem Sinn ist jede Fotografie das Ergebnis eines geisterhaften Prozesses, in dem es weniger um das Wiedergeben als um das Entstehen geht: eine Bewegung von dem, was war, zu dem, was ist; eine Bewegung von früherem Wissen zu heutigem, eine Beziehung zwischen apparativ erzeugten Medien und Erkenntnis.

Im „Muna-Wald“ in Hohenlockstedt

Fiona Schrading



Abb. 3: Fotografie von Fiona Schrading (2022): „Muna-Wald“ bei Hohenlockstedt.

Ich gehe mit dem Ortshistoriker Achim Jabusch vom Verein für Kultur und Geschichte in Hohenlockstedt, eine kleine Gemeinde in der Mitte Schleswig-Holsteins, durch den nahegelegenen Holsteiner Wald. Die Stämme der Fichten bilden ein geordnetes Muster vertikaler Linien in verschiedenen Dicken und Brauntönen, zwischen denen in der Sonne glänzende Partikel auf- und niedersteigen. Der Wind erzeugt ein unablässiges lautes Brausen in den dunkelgrünen Baumkronen. Achim zeigt mir die Überreste von Schießständen, Schützengräben und Bunkern. Bruchstücke von historischen Erzählungen und Anekdoten verweben sich mit langen Zeiten, in denen wir schweigend im Unterholz umherstreifen, nach dem Weg suchen, eine historische Karte studieren. Manche Orte wollen wir schnell wieder verlassen und manchmal bleiben wir lange. Manche Orte bringen uns zum Reden. Manchmal plaudern wir wie zwei Spaziergänger, dann nimmt Achim wieder die Rolle des Tourguides ein. Der Wald sowie das gesamte Gebiet der heutigen Gemeinde Hohenlockstedt mit ihren Wäldern, Feldern und kleinen Ortschaften war einst ein großer Truppenübungsplatz bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. Die Landschaft ist von diesem militärischen Erbe nicht zu trennen.

Die Kartoffelbauern finden immer noch alte Gewehrkgeln und Granatsplitter im Acker. Die vom Verein etablierte *Kaiserliche Übungsplatztour* führt uns auf die Spuren der *Finnischen Jäger*, die hier während des Ersten Weltkrieges im ehemaligen Militärlager *Lockstedter Lager* ausgebildet wurden und die heute noch in der Erinnerungskultur von Hohenlockstedt eine wichtige Rolle spielen. Durch die Praktiken des Vereins und der Gemeinde sind Hohenlockstedt und seine Landschaft in einen finnischen Nationalmythos eingewoben.

Direkt neben dem Holsteiner Wald beginnt der sogenannte *Muna-Wald*, dessen Laubbäume in Zeiten des Nationalsozialismus die Munitionsbunker einer großen Heeresmunitionsanstalt vor den Augen der Alliierten verbergen sollten. Einige der Bunker wurden damals von den Engländern gesprengt. Laubbäume und Gestrüpp wachsen über die vielen verbliebenen Erdwälle. Ab und zu sieht man noch Reste von Betonmauern oder verrosteten Stahlstangen unter dem dicken braunen Laub hervorragen. Zwei Mitglieder des Landfrauenvereins erzählen mir später am Abend, dass sie als Kinder gerne mit ihren Fahrrädern über diese einzig hügelige Landschaft in der Umgebung gefahren sind. „Komm, wir gehen zu den sieben Hügeln!“, sagten sie immer. Äste brechen unter meinen Füßen, als ich mit Achim auf einen dieser Sprenghügel kletterte. Um uns herum eine unruhige Landschaft, die Sprenghügel und Birken bilden einen unregelmäßigen Rhythmus und verdecken die Sicht. Über uns das unaufhörliche Rauschen der Baumkronen, zwischendurch das Dröhnen eines Sportflugzeugs, das über dem Wald kreist. „Dort war der Bunkereingang!“ sagt Achim und zeigt auf eine Lücke im unregelmäßigen Kreis des Hügels. Ich starre in die leere Mitte des Sprenghügels hinunter, als gäbe es hier etwas zu sehen. Aber hier ist nichts als Wald, diese Sprenghügel sind nichts anderes als Erde, Blätter und Bäume, und doch zeichnen die Hügel die Umrisse der Bunker nach, die einmal hier standen. Ihre Abwesenheit ist in den Wald eingegraben mit der Wucht der Sprengung jener Munition, die viele Frauenhände von Zwangsarbeiter*innen einmal hier zusammengesteckt haben. Auf alten Fotos blicke ich später in die Gesichter junger Frauen aus der Ukraine und Polen, hinter ihnen derselbe Wald. Ich spüre, wie sich hier im Wald, auf dem Feld, am Teich die Erzählungen verändern. Wie Landschaft in diese Erzählungen interveniert, aber zugleich nicht von ihnen zu trennen ist; wie sie untrennbar materiell-semiotisch mit militärischen, historisierenden, agrar- und fortwirtschaftlichen Praktiken verschränkt ist. Ich stehe auf dem Erdhügel, ich erinnere mich daran, dort zu stehen, es ist kühl, unbequem, ich halte mich an einer dünnen Birke fest. Wie lässt sich die Fühlbarkeit dieses Moments festhalten, seine „stickiness“ (vgl. Ahmed 2004) beschreiben, wie bleibt er haften?

Wie, wann und wo werden Affekte Teil des ethnografischen Prozesses? Wo und wie können sie aufgespürt, sichtbar und beforschbar werden? Affekte, so beschreibt es Kathleen Stewart, eignen sich nicht als klar umgrenztes Analyse-

objekt, „They are, instead, a problem or question emergent in disparate scenes and incommensurate forms and registers; a tangle of potential connections.“ (Stewart 2007: 4). Affekte werden in einem gelebten, gefühlten Moment als *etwas* spürbar und zugleich sind sie nicht von den vielfältigen Resonanzen und Verbindungen zu einem Anderswo abtrennbar, die sie aufrufen. Landschaft macht hier für mich eine Ungleichzeitigkeit, eine „patchiness“ (Tsing 2015: 4) wahrnehmbar. Dieser spezifische Ort im Wald verbindet sich mit einem losen, lückenhaften und veränderlichen „affective arrangement“ (Slaby 2019), das ebenso kulturelle Praktiken des Erinnerns und Vergessens, des Militärgedenkens und der Heldenverehrung umfasst wie forstwirtschaftliche, landwirtschaftliche Praktiken und alltägliche Praktiken des Spazierengehens, das immer in Überkreuzung mit meinem eigenen, partiellen, verkörperten Erfassen sowie Aufzeichnungspraktiken zu denken ist. Es ist nicht von materiellen wie politischen Dimensionen zu trennen, von Fragen der Macht und der Frage danach, welche Potenziale affektiver Zugehörigkeit wie möglich werden – und welche nicht.



Abb. 4: Fotografie von Fiona Schradung (2022): „Muna-Wald“ bei Hohenlockstedt.

Durchs Niedersächsische Wattenmeer

Janna R. Wieland



Abb. 5: Fotografie von Janna R. Wieland (2022): Zwischen Schillig und Minsener Oog im Niedersächsischen Wattenmeer.

Vor mir liegt das graue Watt, flach unter meinen nackten Füßen. Es ist kühl und ich sinke ein, tausende kleine Häufchen der Wattwürmer werfen ihre Schatten und säumen die wellenförmigen Spuren des Meers auf dem Watt. Wir waten durch die Priele, lauschen der Stimme des Natur-Landschafts- und Wattführers Joke Pouliart. Seine Stimme erreicht mich immer wieder abgehackt durch den frisch pfeifenden Wind. Noch haben wir Zeit, bevor die Flut zurückkommt. Ehrfürchtig, bei Ebbe auf dem Meeresgrund laufen zu können, steuern wir auf die Insel *Minsener Oog* zu, die zum Unesco Welterbe gehört. Unter uns tummeln sich Milliarden von Mikroorganismen, Muscheln, Krebse, Wattwürmer und vieles mehr – auch Mikroplastik. Das Watt ist CO₂-Speicher. Der Wind, Ebbe und Flut und die Gewalt des Wassers mit ihren Strömungen entscheiden jedes Jahr aufs Neue, wo die Priele im nächsten Jahr verlaufen, wo Salzwiesen anwachsen oder auch Sandbänke wieder weggeschwemmt werden.

Am Rand der Dünen auf der Insel erfahren wir, dass etwa 10–12 Millionen Vögel jährlich durch das Wattenmeer und seinen Inseln ziehen, das vogelreichste Gebiet in Mitteleuropa und Drehscheibe für Küstenzugvögel. Ich mache Fotos, die wie Postkarten aussehen und mir in ihrer Ästhetik Gefühle nach etwas *Unschuldigem, Ursprünglichem* und zugleich *Natürlichem* aufdrängen. Zugleich erzählt Joke vom Artensterben durch Klimawandel aufgrund weltweit veränderter Jahreszeitenzyklen. So ist das *Büfett* für Vögel aufgrund verfrühter Jahreszeiten manchen Orten bereits geschlossen, wenn sie diese erreichen. Die Vogelwartin auf der *Minsener Oog* begrüßt uns mit „uns geht es gut, aber den Vögeln geht es schlecht“. Sie weist auf das dramatische Sterben von Vögeln im Zuge der aktuellen Vogelgrippe und Klimawandel hin, indem sie unterschiedliche laminierte Infokärtchen mit Bildern und Weltkarten in die Luft streckt. Ich denke an das Buch „Arts of Living on a Damaged Planet“ (Tsing et al. 2017: G7), in dem das *shifting baseline syndrome* beschrieben ist. Damit ist gemeint, dass sich der Bezug (*die Baseline*) zu den umgebenden Landschaften über Generationen hinweg verändert. Es kommt zu einem *shift*, da Wissen vergangener Zeiten verschwindet. Transformierte und zerstörte Landschaften werden zu einer neuen Realität. Es ist das Vergessen an sich, wie es im Buch heißt, das die Landschaften neu formt. Und zugleich zeigen sich lebendige Landschaften geisterhaft und von früheren menschlichen wie auch nicht-menschlichen Spuren durchdrungen. Ich sehe veränderte Landschaften und Ökologien, die uns vergessen lassen, wie Landschaft vorher einmal war.

Es klingt fast wie eine Anekdote, als Joke von sonderbaren menschlichen und nicht-menschlichen *Koexistenzen* berichtet. In einer Vogel-Mülldeponie-Beziehung, so erklärt er, änderte sich die Population der Silbermöwe, da es eine neue Regelung zur Versiegelung von zuvor unbedachten Mülldeponien gab, durch die eine Futterversorgung für die Vögel wegfiel. Mehr oder weniger massive Eingriffe durch den Menschen, Landwirtschaft, Off-Shore Anlagen, Flüssigerdgasterminals, aus der Zucht entwichene Austern in die Nordsee etc. verändern Ökologien und ihre Landschaften. Die Beziehungen, die menschliche und nicht-menschliche Akteur*innen im Wattenmeer eingehen sind nicht eindeutig. Sie hinterlassen eine ambivalente Landschaft.

Über diese schweifen mein Blick und meine Gedanken beim Zuhören. Ich erinnere mich an den *TalentCampus* der *julabü*² im Sommer 2020 und an die von Kindern und Jugendlichen entwickelten Zukunftsszenarien, die in szenischen Übungen Zukunftsängste angesichts schädlicher menschlicher Umwelteinflüsse performativ verhandelten. Neben Zukunftsängsten hinsichtlich Armut (Klassismus), Rassismus, Sexismus oder auch Pandemien nach Covid-19, standen ebenso Sorgen vor Umweltkatastrophen und Überschwemmungen im Mittelpunkt.

2 Die Abkürzung „julabü“ steht für die Junge Landesbühne Niedersachsen Nord.

Die gezeigten Szenarien der Jugendlichen hinterlassen Gefühle von Machtlosigkeit oder Mangel an Kontrolle angesichts eines „unfolding change process“ (Albrecht et al. 2007: 95). Ähnlich wird das Konzept der „Solastalgie“ (ebd.) beschrieben, das den Kummer durch Umweltveränderungen meint. *Solastalgie* steht im Gegensatz zur Nostalgie, Melancholie oder Heimweh und betrifft den Kummer vor Ort durch ein erlebtes Ausgesetzt-Sein an Umweltveränderungen.



Abb. 6: Fotografie von Janna R. Wieland (2022): Minsener Oog im Niedersächsischen Wattenmeer.

Meine Postkarten-Fotos erscheinen plötzlich *spröde* und *romantisch* zugleich. Je genauer ich hinschaue, desto mehr zeigt sich das Wattenmeer von unterschiedlichen Spuren durchdrungen. Spuren, die mir den Konflikt zwischen dem Schutz des Wattenmeeres als Weltnaturerbe und dem Ausbeuten seiner Ressourcen aufdrängen. So finden sich Spuren von Kies- und Sandabbau, Erdöl- und Gasförderung, Tourismus, Fischerei, Schiffsverkehr, historische wie aktuelle militärische Nutzung bei gleichzeitigem Küstenschutz. Joke erzählt, dass die Sandbänke der Insel *Minsener Oog* im Kaiserreich mit Buhnen und Dämmen stabilisiert wurden, damit die Fahrwasserrinne nicht durch die Wanderung der Insel verlandet wird. Das Meer ist aktuell wieder ein geopolitischer Standortfaktor. Ohne die verstetigte Insel würde die Einfahrinne nicht existieren, könnten keine neuen Flüssigerdgasterminals (ohne Umweltgutachten) gebaut werden, die Schiffe der Marine nicht in den Jadebusen fahren, kurz: würde der Standort als Wirtschaftsfaktor, Energie- oder Militärstandort in dieser Form nicht existieren.

Am Horizont thronen mehrere Schiffe der Marine an der Fahrtrinne, die in den Jadebusen führt. Sie markieren den Marinestandort Wilhelmshaven, rufen bei mir im *Stadtarchiv WHV* gesichtete Bilder von Kriegszerstörung und Marineaufstand auf. Die Schiffe verbinden sich mit Spuren kolonialer Gewalt, Fragen nach der Sichtbarkeit *Schwarzer Geschichte in Wilhelmshaven*, die in der gleichnamigen Veranstaltung im Küstenmuseum Wilhelmshaven (2022) durch den *Runden Tisch DeKolonialisierung* verhandelt wurden. Die Schiffe verbinden mich zugleich mit dem aktuellen russischen Angriffskrieg in der Ukraine, der aktuellen Energiekriese, dem geplanten Bau von LNG-Terminals direkt hier im Jadebusen und mit dem Kummer der Jugendlichen und Kindern aus dem Theaterworkshop an der Jungen Landesbühne.



Abb. 7: Fotografie von Janna R. Wieland (2022): Zwischen Schillig und Minsener Oog im Niedersächsischen Wattenmeer.

Schlussbemerkung zur Entstehung der Vignetten

Bei der Entstehung der drei Vignetten war besonders auffallend, wie stark die Verwicklungen der Materialitäten von *Affekträumen* und den sensorisch situierten Körpern der Forschenden zu spüren waren und wie sehr diese wiederum disziplinär und biografisch geprägt sind. So verbanden sich in der ethnografischen Forschung (hier als *teilnehmende Beobachtung*) unsere affizierten Körper nicht nur mit ihrer Umgebung durch Landschaften, Luft und Geräusche

etc., sondern eröffneten auch neue Affekträume. Gespräche, Recherchen mit Akteur*innen vor Ort wie auch Irritationen und Konflikte innerhalb des Teams in Team-Diskussionen in *response* auf das, was im Forschungsfeld passierte, flossen ins gemeinsame Schreiben ein und führten zu veränderten, neuen Auffassungen, der Wahrnehmung einer anderen „response-ability“ (vgl. Haraway 2018: 22, 28). Im Rahmen einer neomaterialistischen Perspektive verstehen wir diesen Forschungs- und Schreibprozess als „kritische Praxis [der Auseinandersetzung (*engagement*)], um einen Unterschied in der Welt zu machen.“ (Barad 2013: 57). Damit gemeint sind die von Karen Barad weiterentwickelten Überlegungen zu Donna Haraways „diffractive analysis“ (Haraway 1992), eine Form der Analyse, die Barad am Beispiel der *Diffraction*, der Überlagerung von Wellen veranschaulicht, die entstehen, wenn diese aufeinandertreffen. *Die Welt* wird in dieser *diffraktiven Perspektive* nicht *objektiv* durch den Forschungsapparat abgebildet – *repräsentiert* –, zurückgespiegelt und so sichtbar gemacht, sondern *gebeugt*: Sie wird verändert (vgl. Barad 2013: 57). Dies bedeutete für uns, dass *Landschaft* nicht als ein von den Forschenden abgetrennter Gegenstand verstanden wurde, über den *objektive* Wahrheiten generiert werden konnten, sondern als eine *Anordnung*, die alle an der Forschungssituation Beteiligten stets als in die Phänomene Eingebundene umfasste (vgl. Althans et al. 2019: 189). Der Fokus auf eine *diffraktionale Methodologie* (vgl. Barad 2007, 2013/ vgl. Haraway 1992) ermöglichte uns dabei, den Prozess von *Differenz-Setzungen* selbst sichtbar zu machen, anstatt *Differenz* nur *abzubilden* (vgl. Haraway 1992: 299). Vor diesem Hintergrund entstanden in unseren Vignetten diejenigen *Muster (patterns)* und Überlagerungen von „Wissen, Denken, [...] Theoretisieren“ (Barad 2013: 57), in denen wir nicht nur Teil der Situation waren, sondern mit ihnen auch versuchen konnten, zu verstehen, „welche Differenzen von Bedeutung sind, wie sie etwas ausmachen und für wen.“ (ebd.).

Literatur

- Ahmed, Sara (2004): *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Althans, Birgit/Bernstorff, Elise von/Maier, Carla J./Korte, Jule/Wieland, Janna R. (2019): Fazit & Ausblick. In: Althans, Birgit/Carla M. Maier (Hrsg): *Arenen transkultureller Bildung: Resonanzen/Interferenzen*. Special Issue Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Band 28(2), S. 170–214.
- Anders, Kenneth (2018): Sich bewegen, indem man am Ort bleibt. In: LISUM (Hrsg): *3Kulturschulen. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt Erproben, Vernetzen, Verankern. Kulturelle Bildung an Schulen in die Fläche*. Berlin-Brandenburg: LISUM, S. 40–45.

- Anders, Kenneth/Klüve, Pia/Hartmann, Anne /Schlüter, Mona (2020): Spiel mit dem Raum. Landschaftliche Bildung im Oderbruch, https://oderbruchmuseum.de/wp-content/uploads/2021/01/Publikation_LabiKorrektur.pdf [Zugriff: 30.9.22].
- Albrecht, Glenn/Sartore, Gina-Maree/Connor, Linda/Higginbotham, Nick/Freeman, Sonia/Kelly, Brian/Stain, Helen/ Tonna, Anne/Pollard, Georgia (2007): Solastalgia: the distress caused by environmental change. *Australasian Psychiatry*. Band 15.
- 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*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Barad, Karen (2013): Diffractionen: Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht. In: Bath, Corinna et al.: *Geschlechter Interferenzen. Wissensformen-Subjektivierungsweisen-Materialisierungen*, Berlin: LIT Verlag, S. 27–68.
- Bloom-Christen, Anna/Grunow, Hendrikje (2022): What's (in) a Vignette? History, Functions, and Development of an Elusive Ethnographic Sub-genre, *Ethnos: Journal of Anthropology*.
- Debord, Guy (2005): Die Theorie des Umherschweifens. In: *Der Architekt* 11–12/05, S. 64–69.
- Flusser, Vilém (1998): *Standpunkte. Texte zur Fotografie*, hrsg. von Andreas Müller-Pohle, Göttingen: European Photography.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *Feminist Studies*, Band 14(3), S. 575–599.
- Haraway, Donna (1992): The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others. In: Grossberg, Laurence/Nelson, Cary, Treichler, Paula (Hg.): *Cultural Studies*. New York: Routledge, S. 295–337.
- Haraway, Donna (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Haraway, Donna (2016): *Das Manifest für Gefährten*. Berlin: Merve Verlag.
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig Bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Heidegger, Martin (1949): *Der Feldweg*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Ivinson, Gabrielle (2022): Staging Affects for Kids Postmigrant Theatre. In: Westphal, Kristin/Althans, Birgit/Dreyer, Matthias/Hinz, Melanie (Hrsg.): *Kids on Stage. Andere Spielweisen in der Performancekunst. Transgenerational. Transkulturell. Transdisziplinär*. Bielefeld: Athena, S. 123–137.
- Ivinson, Gabrielle/Renold, Emma (2013a): Valleys' girls. Re-theorising bodies and agency in a semirural, post-industrial locale. In: *Gender and Education*, Band 25(6), S. 704–721, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2013.827372> [Zugriff: 17.10.2022].
- Ivinson, Gabrielle/Renold, Emma (2013b): Subjectivity, affect and place. Thinking with Deleuze and Guattari's body without organs to explore a young teen girl's becomings in a post-industrial locale. In: *Subjectivity*, Bd. 6, S. 369–390, <https://link.springer.com/article/10.1057/sub.2013.15> [Zugriff: 17.10.2022].
- Latour, Bruno (2008): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Latour, Bruno (2017): Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mallwitz, Detlef (2020): Künstlerkolonie Wriezen. Gründung – Untergang – Abwicklung 1940–1950. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung, hrsg. von der Stadt Wriezen.
- Pink, Sarah (2009): Doing sensory ethnography. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapur: Sage Publications.
- Puig de la Bellacasa, María (2017): Matters of Care. Speculative Ethics In More Than Human Worlds. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Slaby, Jan (2019): Affective arrangement. In: Slaby, Jan/von Scheve, Christian (Hrsg.): Affective Societies. Key Concepts, London/New York: Routledge, S. 109–118.
- Stewart, Kathleen (2007): Ordinary Affects. Durham/London: Duke University Press.
- Tsing, Anna (2015): The Mushroom at the End of the World. On the Possibility of Life in Capitalist Ruins. Oxford/Princeton: Princeton University Press.
- Tsing, Anna/Swanson, Heather/Gan, Elaine/Bubandt, Nils (2017): Arts of Living on a damaged planet, Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Waterton, Emma (2018): More-than-representational landscapes. In: Howard, Peter/Thompson, Ian/Waterton, Emma/Atha, Mick (Hrsg.): The Routledge Companion to Landscape Studies (2. Auflage). London: Routledge.

Abbildungen

- Abb. 1: Fotografie von Mirjam Lewandowsky (2021): Verwitterte Gartenskulptur in Jäkelsbruch.
- Abb. 2: Fotografie von Mirjam Lewandowsky (2021): Feldweg in Jäkelsbruch.
- Abb. 3: Fotografie von Fiona Schrading (2022): „Muna-Wald“ bei Hohenlockstedt.
- Abb. 4: Fotografie von Fiona Schrading (2022): „Muna-Wald“ bei Hohenlockstedt.
- Abb. 5: Fotografie von Janna R. Wieland (2022): Zwischen Schillig und Minsener Oog im Niedersächsischen Wattenmeer.
- Abb. 6: Fotografie von Janna R. Wieland (2022): Minsener Oog im Niedersächsischen Wattenmeer.
- Abb. 7: Fotografie von Janna R. Wieland (2022): Zwischen Schillig und Minsener Oog im Niedersächsischen Wattenmeer.

Bibliotheken als Anker-Strukturen für digitale Teilhabe und Kulturelle Bildung

Viktoria Flasche, Isa Sprethuber und Benjamin Jörissen

Das Forschungsprojekt BiDiPeri (Bibliotheken, Digitalisierung und Kulturelle Bildung in peripheren Räumen) hat sondiert, inwiefern und unter welchen Rahmenbedingungen öffentliche Bibliotheken als Anker-Strukturen für eine innovative Entwicklung ländlicher Kulturlandschaften etabliert werden können. Das Projekt fokussiert sich auf die Bibliothek als Kulturort und Einrichtung der kulturellen Bildung, die durch die traditionelle Medien-, Text- und Bild-Affinität und ihre konstitutive Gemeinwohl-Ausrichtung für die digitale Kulturvermittlung geradezu prädestiniert ist (vgl. Höllerer 2018: 37). Eine repräsentative Umfrage des *Rates für Kulturelle Bildung* zu Bibliotheken und Digitalisierung (2018) identifizierte Bibliotheken als einen „Knotenpunkt“ Kultureller Bildung, mit besonderer Eignung für die (post-)digitale Kulturelle Bildung (ebd.: 37). Allerdings finden sich Entwicklungskonzepte, die die fortschreitende Digitalisierung explizit als Zukunftsaufgabe festhalten, in ländlichen Gemeindebibliotheken deutlich seltener als in Großstädten (vgl. ebd.: 11).

Vor dem Hintergrund eines Einblicks in (post-)digitale kulturelle Jugendwelten in ländlichen Räumen haben wir Gelingensbedingungen identifiziert, die die digitale Teilhabe und Kulturelle Bildung generationengerecht fördern. Auf diesen Erkenntnissen aufbauend haben wir ein anwendungsorientiertes Modell erstellt, das gerade erprobt wird. Hierfür konzentrieren wir uns aktuell auf zwei Gemeinden im nordöstlichen Bayern, die wir aufgrund von Raummerkmalen und der Nutzungsstatistik ihrer Bibliotheken ausgewählt haben. Diese Bibliotheken werden aus Projektmitteln mit Fortbildungen und infrastrukturellen Maßnahmen unterstützt und u. a. mit externen Workshopleiter*innen vernetzt. Um Wissenschaft und Praxis in einen wechselseitigen Austausch zu neuen Erkenntnissen zu führen, erfolgt eine empirisch fundierte, responsive Evaluation der Modell-Realisierung (vgl. Althans/Engel 2016). Das bedeutet u. a., dass es ein elementarer Bestandteil des Projekts ist, Projektergebnisse regelmäßig gemeinsam mit den jeweiligen Kooperationspartner*innen zu diskutieren und die Perspektive der Praxis in die Modellentwicklung mit einzubeziehen. Wir zielen nicht auf den *Transfer* als wissenschaftlich gelabeltes Wissens in das Praxisfeld hinein, sondern zielen auf einen partizipativen Prozess (vgl. Schmiedl 2022). Das Modell, die konkreten Workshops und entwickelten Angebote sowie die Erkenntnisse aus dem Projekt werden noch während der Projektlaufzeit unter dem Leitgedanken der Open Educational Resources auf einer Plattform

(bidiperi.fau.de, Website in Aufbau zum Zeitpunkt der Beitragsformulierung) gebündelt publiziert, damit andere Forschende oder Kulturschaffende diese für die Umsetzung ihrer eigenen Projekte nutzen und weiterentwickeln können.

Gelingensbedingungen erfolgreicher (post-)digitaler Bildungsangebote in Bibliotheken

Das Forschungsprojekt wird insgesamt für drei Jahre durch das BMBF gefördert (2019–2023) und zielt auf die Entwicklung digital-kultureller Angebote in ländlichen Räumen. Insbesondere Jugendliche, deren (post-)digitale Kulturen und Kommunikationsweisen stark von globalen, urbanen Ästhetiken geprägt sind, erfahren oft eine bildungsstrukturelle Rückständigkeit von ländlichen Räumen (vgl. Bildungsbericht 2016: 34; Bildungsbericht 2018: 41; Grunert 2023, in diesem Band). Die Digitalisierung, die ortsunabhängig Angebote ermöglicht, kann in diesem Zusammenhang als Chance verstanden werden. Allerdings sind Bildungsprozesse nicht schon allein 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).

Aktuell befindet sich unser Projekt in der letzten von insgesamt drei Phasen. Die Ergebnisse der ersten beiden Phasen haben wir bereits detailliert an anderer Stelle publiziert (Flasche/Jörissen 2022). Für die aktuelle Phase, die sich auf die Realisierung und Erhebung konkreter Angebote konzentriert, sind zusammenfassend folgende Ergebnisse der ersten beiden Phasen entscheidend. Als zentrale Gelingensbedingungen eines erfolgreichen digital-kulturellen Bildungsangebots in Bibliotheken lassen sich zum einen bereits die Orientierung an der inklusiven Idee eines ‚Dritten Ortes‘ und zum anderen ein netzwerklogisches Selbstverständnis identifizieren.

Bibliotheken, die sich hinsichtlich ihrer Angebote als erfolgreich darstellen, eint erstens die Idee des *Dritten Ortes*. Ein ‚Dritter Ort‘ fördert neben der familiären und produktiven Sphäre (Arbeitsstätte oder Schulen) u. a. nachbarschaftliche Gemeinschaften (vgl. Oldenburg 1999: 8ff.). Für die Bibliotheken ist dies insofern ein wichtiger Orientierungspunkt, als dass er die Abkehr vom exklusiven Bild einer Bibliothek als lärmreduzierten Ort, der der Aufbewahrung, Bereitstellung und Lektüre von Büchern gewidmet ist, in sich birgt. Das Moment des ‚Dritten Ortes‘ verweist zudem auf die von den Bibliotheken aktiv geleistete Arbeit an der Verschränkung lokaler bzw. regionaler und überregionaler bzw. globaler Perspektiven. Dieses Moment spielt für unser Entwicklungsmodell – gerade in Bezug auf das Thema Digitalisierung – eine nicht unerhebliche Rolle.

Erfolgreiche Bibliotheken zeichnen sich zweitens durch ein *netzwerklogisches Selbstverständnis* aus, das sich an einem Plattformkonzept der geteilten

Expertise und Kompetenz orientiert. Die Stakeholder*innen 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 berichten, „dass sie da einfach mal was ausprobiert haben“. Ihre Angebote kommen somit oft nach dem Prinzip des *Trial-and-Errors* zustande: also auf Basis einer prozessorientierten und explorativen Vorgehensweise, die gerade im Kontext der Medienbildung von hoher Bedeutung ist. Stoßen sie dabei an die Grenzen ihrer professionellen Kompetenzen, suchen sie in ihren erweiterten Netzwerken nach eben jener fehlenden Expertise und binden diese ein.

Jugendliche werden dabei häufig als schwierig zu erreichende Zielgruppe bibliothekspädagogischer Arbeit wahrgenommen, so dass sich gerade die kleineren Bibliotheken eher als Kinder- und Familien-Bibliotheken aufstellen. Werden Jugendliche erfolgreich angesprochen und pädagogisch integriert, geschieht dies vornehmlich darüber, dass Jugendliche bei partizipativ ausgerichteten Angeboten zu Expert*innen einzelner Angebote oder Dinge werden und ihre Expertise dann auch eigenständig teilen. So reagieren Bibliotheken auf das bereits gezeigte vorhandene Interesse der Jugendlichen und beziehen diese vermehrt ein, wodurch sich die Zusammenarbeit selbstständig weiterentwickelt.

Speziell die ländlichen Jugendwelten sind zum einen geprägt von Ungleichheiten, die neben der Mobilität vor allem durch die eingeschränkte Netzanbindung bedingt sind. Zum anderen verortet sich die kulturelle ländliche Jugendarbeit verstärkt intergenerational (vgl. Bons et al. 2023, in diesem Band) und ist eingebunden in lokale Rituale und Symboliken (vgl. ausführlich: Flasche/Jörissen 2021: 82). Aus der Perspektive der Jugendlichen in ländlichen Räumen steht Digitalisierung gemäß unserer Erhebungen vor allem für (kulturelle) Teilhabe – die Bibliotheken können diesbezüglich durch Unterstützung einer regionalen digitalen Grundversorgung durchaus wirksam werden.

In der Zusammenschau ergibt sich für unser Modell die Forderung, mit den entwickelten Angeboten zwischen Netzwerklogik, dem ländlichen Mehr-Generationen-Zirkel (vgl. Bätzing 2020: 44ff.) und Teilhabe-Aspekten zu vermitteln. Zentral für uns waren hierbei nicht nur der Zugang zu externer Expertise und die Bedeutung von technischer Ausstattung und Infrastruktur, sondern vor allem auch Fragen der Personal- und Professionsstruktur.

Realisierung (post-)digitaler Bildungsangebote in ländlich gelegenen Bibliotheken

Ziel des Projektes ist es, mit der konkreten Realisierung einzelner Angebote auch über die Projektlaufzeit hinaus einen Entwicklungsprozess innerhalb der teilnehmenden Bibliotheken zu initiieren und diese so als regional sensibilisier-

te Innovationsakteure ihrer Gemeinden zu fördern. Ausgehend von der Bibliothek als gemeinwohlorientierten Kulturort mit traditioneller Expertise für die (jeweils existierende) Medien- und Informationskultur haben wir vorläufige Eckpunkte herausgearbeitet, an denen sich unsere konkrete Umsetzung eines innovativen, (post-)digitalen kulturellen Bildungsangebotes orientiert:

1. *Die Personal- und Professionsstruktur* bezieht sich auf a) die Zusammensetzung des Teams und b) das professionelle Selbstverständnis derjenigen, die die Angebote einer Bibliothek erarbeiten und umsetzen. Da in den Bibliotheken neben dem entsprechenden Fachpersonal häufig Quereinsteiger*innen aus anderen Bereichen arbeiten und diese zusätzlich oft auf die Unterstützung von Ehrenamtlichen angewiesen sind, bestehen viele Möglichkeiten, zugleich aber auch Herausforderungen im Hinblick auf Organisationsentwicklung. Günstig im Sinne des Projektzieles ist hier insbesondere die Einbindung medienpädagogischer Expertise, sei es durch Förderung bereits vorhandener Affinitäten und Kompetenzen im Team oder durch die Akquise entsprechender Expert*innen, die allerdings unserer Erfahrung nach in ländlichen Räumen kaum verfügbar sind. Für den Erfolg entscheidend sind die Erfahrungen der Mitarbeiter*innen mit digitalen Technologien und Medienkulturen sowie ihre Möglichkeiten diese in Gestaltungsprozesse konkret einzubringen. Auch die Motivation des Teams, sich im Rahmen eines organisationalen Change-Prozesses entsprechend weiterzubilden, zeigt sich als bedeutsam. Gerade letzteres kann in kleinen Teamzusammenhängen eine zentrale Entwicklungshürde darstellen. Förderlich erscheint uns in jedem Fall ein vielfältiges, fachlich heterogen zusammengesetztes Team sowie der Einbezug aller Mitarbeitenden in Change-Prozesse. Dabei sind insbesondere auch diejenigen wichtig, die unter Umständen nur in umgrenzten Aufgabenbereichen eingesetzt werden.
2. *Die räumliche Infrastruktur* bestimmt grundlegend die Möglichkeiten der Angebotsgestaltung, über die die Bibliothek verfügt. Eine möglichst flexible Raumgestaltung – wie zum Beispiel Regale, die weggerollt werden können – sowie die Verfügung über Raum, der für die wechselnden Angebote umfunktioniert werden kann, unterstützt das Ausprobieren und Etablieren von neuen Konzepten. Naheliegender Weise wird Raummangel eher als Innovationshemmnis wahrgenommen. Allerdings haben wir auch Beispiele dafür gefunden, dass Raummangel auch zu innovativen Lösungen führen kann, wie beispielsweise im Falle der temporären Umnutzung brachliegender öffentlicher Räume für Bibliotheksprojekte.
3. *Die materielle Infrastruktur* bezieht sich auf die Frage der vorhandenen dinglichen Ausstattung sowie der technischer Infrastrukturen (z. B. Online-Zugänge). Sie hängt nach unserer Beobachtung in hohem Maße von den Organisationszielen, aber auch von der Personal- bzw. Professionsstruktur

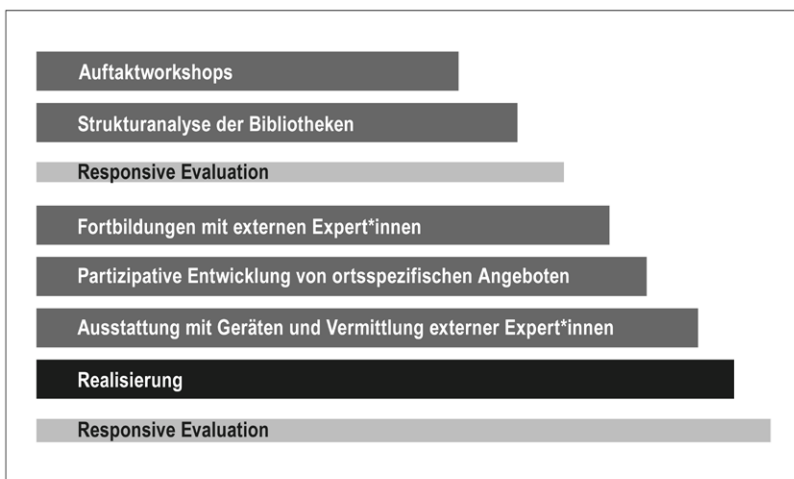
der Einrichtung ab: Was an innovativen oder interessanten technischen Dingen nicht bekannt und hinsichtlich seiner Bedeutung einschätzbar ist, wird logischerweise nicht für Anschaffungen in Erwägung gezogen.

4. *Die Vernetzungsstruktur* bedeutet, inwieweit die Bibliothek lokal, regional und überregional vernetzt ist. Zentral sind hier andere kulturelle und sozio-kulturelle Einrichtungen in der Gemeinde, aber auch die Kooperation mit den jeweiligen administrativen Institutionen.
5. *Regional-kulturelle Voraussetzungen* meinen die generelle kulturelle Infrastruktur der Gemeinde sowie deren Einbindung in regionale Strukturen. Dazu zählt beispielsweise auch, wieviel Aufmerksamkeit und Ressourcen kultureller Arbeit jeweils der Gemeinde gewidmet wird.

Die gegenwärtig laufende dritte Projektphase ist der modellhaften Umsetzung digitaler Organisationsentwicklung im oben ausgeführten Sinne in Kooperation mit zwei ländlichen Bibliotheken gewidmet. Gemeinsam mit den Bibliothekar*innen vor Ort entwickeln wir konkrete Angebote, die auf die jeweils spezifische organisationale, infrastrukturelle und regionale Situation angepasst sind. Als nicht realisierbar hat sich (bis zum jetzigen Zeitpunkt) die Kooperation mit Kleinstbibliotheken dargestellt. Nach anfänglichem Interesse haben von uns akquirierte Kleinstbibliotheken mit dem Argument der personellen Überlastung die Kooperation wieder abgesagt. Hier scheiterte die Umsetzung vor allem an der Personalstruktur, die wir als Projekt nicht beeinflussen können. Der Prozess ist nach folgendem Ablaufschema implementiert (siehe auch Abb. 1):

Abb. 1: Ablaufschema Modellrealisierung (Quelle: eigene Darstellung)

Modellrealisierung



Wir haben zunächst Auftaktworkshops organisiert, die darauf zielten, die im Team vorhandenen Leitbilder ihrer Bibliotheksarbeit zu erheben, um dann gemeinsam die Ressourcen und Bedarfe vor Ort zu analysieren. Im Anschluss wurden gemeinsam Visionen einer digital-kulturellen Bildung vor Ort entworfen, die wir gemeinsam zu konkreten Projektideen aggregiert haben. Im nächsten Schritt haben wir die gewonnenen Daten inhalts- und strukturanalytisch verdichtet und das resultierende (Innovations-) Strukturmodell ins Feld – also unseren Kooperationspartner*innen – zurückgespiegelt. Auf Basis dieses Prozesses haben wir schließlich Fortbildungsbedarfe identifiziert, Fortbildungen organisiert und darauf folgend partizipativ ortsspezifische Angebote entwickelt, die gegenwärtig auch ausstattungsseitig umgesetzt werden.

Die teilnehmenden Bibliotheken

Die beiden teilnehmenden Bibliotheken unterscheiden sich – obwohl sie formal der gleichen Raum-Typik zugeordnet sind¹ – erheblich in ihrer Personal- und Infrastruktur. In Bibliothek A sind aktuell vier Stellen besetzt; nach der Besetzung einer weiteren Stelle mit medienpädagogischer Ausrichtung wird derzeit gesucht. Bibliothek B hat hingegen 15 Mitarbeiter*innen und ist auch räumlich die größere Bibliothek. Im Prozess der Realisierung bestätigte sich die heuristische Annahme, dass die Personalstruktur nicht allein entscheidend für die Umsetzung ist. In Bibliothek A zeigte sich, dass die Professionsstruktur insofern eine zentrale Rolle einnimmt, da sie für die Haltung der Mitarbeitenden entscheidend ist. Dort ist es, trotz reger Teilnahme an den partizipativen Entwurfsprozessen, nicht gelungen, eine Dynamik im Team zu initiieren, so dass die Leiterin der Bibliothek die Realisierung vorerst alleine begleitete.

Für beide Bibliotheken ist die Teilhabeorientierung zentral für das Selbstverständnis. Beide verstehen sich als einen Aufenthaltsort, an dem man aufeinander trifft und sich austauschen kann, also als einen ‚Dritten Ort‘. Dieses explizite Selbstverständnis spiegelt sich jedoch nur bedingt in der Angebotsstruktur der Bibliotheken wider. Gerade die Aufenthaltsqualität hat durch die Pandemie stark abgenommen. Auch die Frage, welche Gruppen in der Teilhabeorientierung mitgedacht werden, wird unterschiedlich behandelt. So richtet sich Bibliothek B mit ihren Angeboten ausdrücklich auch an nicht-deutschsprachige Menschen und plant Angebote in einfacher Sprache, während Bibliothek A vor allem Menschen ohne privaten Zugang zu den von ihnen angebotenen Medien berücksichtigt. Bibliothek A sieht sich vor allem als Familienbibliothek mit

1 Für die Auswahl haben wir auf die statistischen Daten des Bundesamtes für Bau-, Stadt und Raumforschung zurückgegriffen. Es handelt sich um Stadt-Land-Regionen mit Verdichtungsansätzen (BBSR 2019).

dem Fokus auf Leseförderung und Medienkompetenzförderung; sie erscheint uns in dieser Ausrichtung typisch für ländliche gelegene Bibliotheken. Es gibt dort außerdem eine eingerichtete Gaming-Ecke, die für ausgewählte familienfreundliche Spiele genutzt werden kann. Bibliothek B versteht sich vor allem als inklusiver Ort und nutzt verschiedene Social-Media-Kanäle für selbst produzierte Inhalte, um die Nutzer*innen einzubinden und ihre Angebote auch bibliotheksfernen Zielgruppen nahe zu bringen. Beide Bibliotheken bringen bereits Ansätze zur Weiterentwicklung mit sich – wie die Gaming-Ecke in Bibliothek A oder ein Benutzer*innen PC in Bibliothek B –, an die Change-Prozesse anschließen können.

In mehreren partizipativen Workshops haben sich für Bibliothek A folgende Schwerpunkte für die Implementierung ergeben: Makerspace, Content Creation und Gaming. Bei der personell breiter ausgestatteten Bibliothek B ergeben sich folgende Schwerpunkte: Digitale Grundversorgung, Bibliothek der Dinge, Makerspace, Content Creation und Gaming. Die Technologisierung der Bibliothek folgt dabei keinem Selbstzweck, sondern ist eingebettet in von den Bibliotheken selbst erkannten Erweiterungen ihres Selbstverständnisses als ‚Dritten Raum‘: So ermöglicht bspw. der von uns entwickelte Makerspace nicht nur die technische Exploration, sondern zielt auch auf intergenerationale Vernetzung. Daher finden sich unter den geplanten Anschaffungen nicht nur neuere technische Geräte – wie z. B. Mini-Roboter –, sondern beispielsweise auch ein DIA-Scanner, um den Transfer analoger Daten in digitale Räume zu unterstützen. Diese Art der Bewahrung von Erinnerungen ermöglicht beispielsweise einen Umgang mit regionaler Geschichte und kulturellem Erbe, etwa auch im Rahmen von Projekten, die die Bibliotheken anbieten könnten. Ebenso soll die gewünschte Teilhabe- und Kreativitätsförderung durch den Makerspace realisiert werden. Digitale Explorationen, der Umgang mit und das Ausprobieren von einer Auswahl an verschiedenen programmierbaren Dingen soll den Zugang zur Digitalisierung ermöglichen. Auch das Gamingangebot soll diesen Zugang bieten und die Teilhabe insbesondere jugendlicher Nutzer*innen fördern. In Bibliothek B wird dies noch ergänzt durch den Ausbau der digitalen Grundversorgung sowie der Etablierung einer Bibliothek der Dinge, die inklusiv und nachhaltig dazu beitragen kann, den postdigitalen Alltag zu gestalten. Obwohl für beide Bibliotheken Makerspace, Content Creation und Gamingangebote erarbeitet wurden, sind die Geräte, die für Bibliothek A und Bibliothek B angeschafft werden, nicht vollständig identisch, da die Schwerpunkte unterschiedlich gesetzt wurden. So setzt Bibliothek B zum Beispiel vor allem auf die eigene Produktion von Inhalten mithilfe von Kameras, Mikrofonen, Green Screen, etc.

Die Perspektive der Jugendlichen bildet die Grundlage des gesamten Realisierungskonzeptes – auch wenn keine Angebote explizit nur für Jugendliche entwickelt worden sind, weil diese Herangehensweise dem starken Inter-Gen-

erationenbezug der Kulturarbeit in ländlichen Räumen widersprechen würde (Flasche/Jörissen 2021: 83f.). Gemäß der Projektergebnisse aus Phase 1 und 2 stärken wir systematisch in allen Angeboten die partizipative Ausrichtung der Bibliotheken, damit auch – aber nicht nur – Jugendliche Anschluss finden. Beispielsweise durch die Ausstattung mit VR-Brillen nutzen wir hier z. B. das Moment der Technikfaszination (vgl. Gotthardt et al. 2023, in diesem Band) und sorgen dafür, dass die Gaming-Ecke an zentraler, auch von außen sichtbarer Stelle eingerichtet wird und so auch die Außenwirkung der Bibliothek mitbestimmt.

Ausblick

Die von uns entwickelten Elemente stellen exemplarische Bausteine für ein Modell dar, das den teilnehmenden Bibliotheken ermöglichen soll, ihr Selbstverständnis als ‚Dritten Ort‘ unter besonderer Berücksichtigung der lokalen Bedingungen weiterzuentwickeln. Die geplanten Modellbausteine fördern die Bibliotheken, so dass sie zu digitalen Innovationsakteuren in peripheren Räumen werden können und dabei sowohl die jüngere als auch die ältere Bevölkerung mit einbeziehen. Die Erfahrungen aus der intensiven Arbeit mit beiden Bibliotheken werden abschließend noch analysiert und in ein modulares Baustein-Modell überführt, das online dann allen Bibliotheken – mit besonderer Betonung mittlerer und kleiner Bibliotheken – zur Verfügung gestellt wird.

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 2019: Bevölkerungsdaten zensuskorrigiert https://tableau.bsh.de/views/Bevölkerungsentwicklung_krs_9517_website/DB_Beventwicklung?iframeSizedToWindow=true&:embed=y&:showAppBanner=false&:display_count=no&:showVizHome=no [Zugriff: 06.10.2022].
- Bons, Verena/Borchert, Johanna/Buchborn, Thade/Lessing, Wolfgang (2023): Wie kann kulturelle Bildung generationsübergreifende Begegnungen im ländlichen Raum ermöglichen und fördern? Empirische Befunde aus dem Feld der Blasmusikvereine und Handlungsempfehlungen für die Vereinsarbeit. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Flasche, Viktoria (2021): Postdigitale Bildungskonzepte in ländlichen Räumen. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/337292/postdigitale-bildungskonzepte-in-laendlichen-raeumen>. [Zugriff: 06.10.2022].

- Flasche, Viktoria/Jörissen, Benjamin (2022): Bibliotheken, Digitalisierung und kulturelle Bildung in ländlichen Räumen – Kulturorte im Kontext post-digitaler Jugendkultur. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu Kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gotthardt, Karina/Seitz, Matthias/Tallon, Miles/Rakoczy, Katrin/Frick, Ulrich (2023): „Tempora mutantur, et artes in illis.“ – Wie sich die jüngere Vergangenheit als Beschleunigungsfaktor im Kulturleben und der Kulturellen Bildung auswirkt. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Opladen: Verlag Babara Budrich.
- Grunert, Cathleen/Reißig, Birgit/Ludwig, Katja/Fehser, Stefan/Hüfner, Kilian/Plappert, Eva (2023): Herausforderungen ländlich-peripherer Regionen für Träger kultureller Bildungsarbeit. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Opladen: Verlag Babara Budrich.
- Höllerer, Florian (2018): Eine Position. In: Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.): Bibliotheken/Digitalisierung/Kulturelle Bildung. Horizont 2018. Essen: RfKB, S. 36–40.
- 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.
- Schmiedl, Friederike (2022): Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum. Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. In: Waffner, Bettina/Kerres, Michael (Hrsg.): Bildungsforschung: Gemeinsam mit Bildungspraxis? Wege, Dynamiken, Klärungen. Bildungsforschung (Sonderheft). 2/2022

„Tempora mutantur, artes et mutantur in illis.“ – Wie sich die jüngere Vergangenheit als Beschleunigungsfaktor im Kulturleben und in der Kulturellen Bildung auswirkt

Karina Gotthardt¹, Matthias Seitz¹, Miles Tallon, Katrin Rakoczy und Ulrich Frick

Das Forschungsprojekt „Ma-ma-Märchenprinz“ stand im Winter 2019/20 unmittelbar vor dem Feldeintritt zur Vermessung der Kulturlandschaft in zwei bayrischen Landkreisen, als die COVID-19-Pandemie mit einer ersten Welle eine noch vollkommen ungeschützte Bevölkerung in Deutschland überrollte und das kulturelle Leben lähmte. Daher hat unser Team viele Veränderungen im Forschungsdesign entworfen und umgesetzt (z. B. Frick et al., 2021; Gotthardt et al., 2022; Seitz et al., in revision). Was aber nicht verändert wurde (vom Forschungsansatz her), waren die beiden von Anfang an konzipierten Vertiefungsstudien zur Kunstrezeption und zur musikalischen Aktivität im Verhältnis von urbanen versus ländlichen Räumen. Diese beiden Teilstudien wurden lediglich auf die neuen Bedingungen des Kulturlebens angepasst, welche sich im Pandemieverlauf sehr bald als eine Intensivierung des Kulturlebens im Internet und als eine enorme Beschleunigung von neuartigen Möglichkeiten infolge verstärkter Digitalisierung abzeichneten (siehe auch Otte et al., und Flasche et al., beide in diesem Band). In diesem Kapitel geben wir einen Überblick, wie weit beide Vertiefungsstudien schon gediehen sind und welche spezifischen Themenstellungen und methodischen Zugänge wir für sie gewählt haben.

1 Vertiefungsstudie I: „Auf die Brille, fertig, Kunst“ – Studie zum Erleben von Kunst in der Virtual Reality

Die Debatte, ob die digitale Kunstbetrachtung die analoge Kunstbetrachtung ersetzen kann, oder ob digitale Kunstformen überhaupt als „echte“ Kunst angesehen werden können, gewann während der COVID-19-Pandemie besondere Bedeutung (vgl. Trink 2020). Das Creative Industries and Policy Center (2020) stellte fest, dass die Teilnahme an digitalen Kulturangeboten während der COVID-19-Pandemie deutlich zunahm. Ein Grund dafür könnte sein, dass digitale Kulturangebote während der Pandemie das Gefühl der Verbundenheit bei

1 Gemeinsame Erstautor*innenschaft

ihren Nutzer*innen verstärken konnten (Gotthardt et al. 2022). Es ist also möglich, dass diese neue Art von Kultur nur verstärkt genutzt wurde, da eine solche positive Erlebnisqualität durch andere Formen der kulturellen Beteiligung nicht möglich war. Daher bleibt die Frage offen, ob die digitale Kultur nicht an Bedeutung verlieren wird, wenn der „analoge“ Zugang zu kulturellen Angeboten wieder real möglich wird. Temporäre Substitution versus erweiterter Erlebnisraum für künstlerische Projekte ist ein von der Pandemie in den Vordergrund gerücktes Thema. Für traditionelle Kulturorte haben sich, beschleunigt durch die Pandemie, „add-on“ Nutzungskonzepte ergeben, wie sie beispielsweise von Flasche et al. (in diesem Band) für zwei Bibliotheken im ländlichen Raum evaluiert werden.

Neue, vielversprechende Formen der digitalen Erfahrung sind Projekte mit enhanced reality (vgl. Seumel et al., in diesem Band) und die Gestaltung virtueller Realität (VR), die wir hier untersuchen. Durch die dreidimensionale Erfahrung kann die analoge Welt täuschend echt nachgebildet werden, und das ästhetische und physische Erlebnis kann mit „analoger“ kultureller Aktivität vergleichbar werden. In digitalen Kulturangeboten mittels VR liegt daher ein besonderes Potenzial, welches in unserer Studie anhand einer virtuellen Kunstgalerie untersucht wird.

In der hier beschriebenen Vertiefungsstudie wurde eine Virtual-Reality-Galerie kreiert², in der zehn digitalisierte Bilder des Künstlers Pitte Laschat (1914 – 2002)³ ausgestellt wurden. Zur Erfassung der Erlebnisqualitäten wurden Fragebogen-Items eingesetzt und psychophysiologische Parameter erhoben. Positions- und Eye-Tracking-Daten wurden zur Ermittlung der vor den Gemälden verbrachten Zeitstrecken erhoben. Zusätzlich untersuchen wir, inwieweit individuelle Merkmale der Rezipient*innen und das Setting, in dem die digitale Kultur stattfindet, die Erlebnisqualität beeinflussen. Um den Einfluss des Settings zu untersuchen, wurde ein 2x2x2-faktorielles experimentelles Design implementiert.

2 Partner: make/c video content marketing GmbH, Köln; kuratorische Unterstützung: Christiane von Nordenskjöld.

3 Wir danken seiner Gattin Hilde Laschat für die Genehmigung zur Verwendung der Bilder.

Erläuterung: In einem faktoriellen Design werden (mindestens) 2 Bedingungen vorbereitet, auf die die Proband*innen nach Zufall aufgeteilt werden (z. B. Medikament A versus Placebo bei Kopfschmerz), um die Wirksamkeit des Faktors (hier: Medikation) nachzuweisen. Soll im selben Experiment ein zweiter Wirkfaktor untersucht werden (z. B. eine psychologisch orientierte Schmerzbewältigung, PS, versus Pseudotraining PT), dann entstehen durch eine systematische Kombination bereits 4 Gruppen (A/PS, A/PT, PI/PS, PI/PT). Vorteil mehrfaktorieller Designs ist einerseits die ressourcenschonende Gewinnung von Proband*innen, andererseits die Möglichkeit, Wechselwirkungseffekte erkennen zu können. Im Beispiel: Medikation kombiniert mit psychologischem Schmerztraining wirkt ggf. überproportional gut.

In der Studie „*Auf die Brille, fertig, Kunst*“ wurden drei potenzielle Wirkfaktoren systematisch in acht Zellen des Versuchsplans realisiert. Faktor 1: Herkunft des Künstlers (städtisch vs. ländlich), Faktor 2: die Art der Begleitinformationen über die Bilder (formal-stilistisch vs. affektiv) und Faktor 3: die soziale Präsenz in der VR (die Möglichkeit, mit anderen Menschen in der VR kommunizieren vs. nicht kommunizieren zu können). Mit der Variation des *Kunstschaffenden* als städtisch/ländlich erweitern wir (auf Mikroebene) die Fragestellung bei Otte et al. (dieser Band). Die dort berichtete Nivellierung eines regionalen Kontexteffektes bei der neuen, medialen Rezeption wird bei uns von der ausschließlich auf das Publikum gerichteten Analyse auch auf die Produzentenseite verlagert. Als Forschungsfragen werden untersucht:

1. *Auswirkung der digitalen Kultur:* Welche Erlebnisqualitäten sind mit einem VR-Ausstellungsbesuch verbunden? Wie hängen verschiedene Messungen der ästhetischen Erfahrung (Fragebogendaten und psychophysiologische Maße) in der VR zusammen?
2. *Einflüsse individueller Merkmale:* Unterscheiden sich Menschen in ihrem ästhetischen Erleben in der VR-Galerie in Abhängigkeit von bestimmten individuellen Merkmalen?
3. *Einflüsse des (durch die drei Faktoren variierten) Settings:*
 - a) Wird die ästhetische Erfahrung beim Betrachten von Kunstwerken davon beeinflusst, ob der Künstler als städtisch oder ländlich geprägt dargestellt wird? Wird dieser mögliche Effekt durch den Herkunftsort der Proband*innen moderiert?
 - b) Wird die ästhetische Erfahrung beim Betrachten von Kunstwerken durch unterschiedliche Begleitinformationen (formal-stilistische oder affektive Informationen) über die Gemälde modifiziert? Wird dieser mögliche Effekt durch das Kunstwissen der Proband*innen moderiert?

- c) Empfinden Proband*innen mehr Verbundenheit und Zugehörigkeit, wenn sie mit anderen Besucher*innen im VR-Raum kommunizieren können, und beeinflusst dies ihren Affekt und ihre ästhetische Erfahrung?

1.1 Methoden

Proband*innen und Verfahren

N= 113 Proband*innen wurden rekrutiert und zufällig einer der (2*2*2 =) acht Versuchsgruppen zugewiesen. Nach Beantwortung eines Eingangsfragebogens wurden sie an das Nexus-Gerät angeschlossen und ihre Herzfrequenz und der Hautleitwiderstand zwei Minuten als Baseline aufgezeichnet. Bevor die Proband*innen die VR-Brille aufsetzten, wurde ihnen der Aufbau der Galerie erklärt und sie wurden in die Überzeugung gesetzt, dass zwei weitere Proband*innen von anderen Versuchsplätzen an der Studie teilnehmen würden. Anschließend wurde den Proband*innen die VR-Brille aufgesetzt, und die Sehschärfe eingestellt sowie das Eye-Tracking kalibriert. Im Anschluss wurden die Proband*innen in einen VR-Proberaum gebracht, in welchem sie üben konnten, sich in der VR zu bewegen. Danach betraten sie die virtuelle Galerie und sahen sich zunächst ein Video über das Leben des Künstlers an. Nach dem Video öffneten sich die Türen zu den Ausstellungsräumen und die Proband*innen konnten sich in der Galerie frei bewegen (siehe Abbildung 1). Am Ende des Rundgangs konnte die eine Hälfte der Proband*innen mit den anderen Besucher*innen kommunizieren, indem sie eine Sprachnachricht hinterlassen konnten. Die Proband*innen beendeten das VR-Erlebnis selbst und füllten die Abschlussbefragung aus.

Befragungsdaten

In der Eingangs- wie der Abschlussbefragung wurden vornehmlich schon publizierte, standardisierte Verfahren zur Messung diverser rezeptionsrelevanter Variablen z.T. adaptiert und eingesetzt:

CAVE: Psychologische Konstrukte sind nicht unbedingt deckungsgleich mit dem Sprachgebrauch im Alltag oder in anderen Disziplinen. Zur Erläuterung der nachfolgenden Messkonzepte verweisen wir aus Platzgründen auf die angegebene psychometrische Literatur.

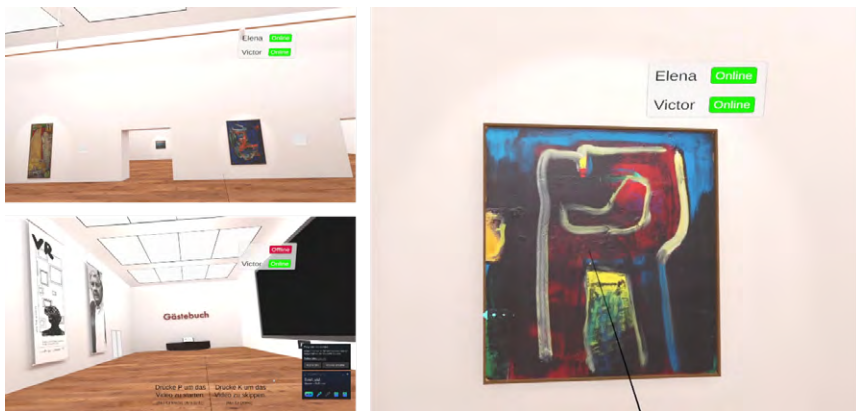
Affekt (Breyer/Bluemke 2016), ästhetische Erfahrung (Silvia/Nussbaum 2011), Ranking der Gemälde, ästhetische Beurteilung (Cupchick/Shereck/Spiegel 1994), Verbundenheit (Heissel et al. 2018; Poeschl/Doering 2015), Kultur-

elle Teilhabe (Gotthardt et al. 2022), Kunstexpertise (Smith/Smith 2020), Offenheit für Erfahrungen (Lang/Lüdtke/Asendorpf 2001), digitale Kompetenz (Janschitz/Monitzer, 2020), Erfahrung mit VR (Pauly/Klöß 2017). Zusätzlich wurden sozio-demografische Variablen (Geschlecht, Beschäftigung, Alter, Wohnumgebung) erhoben.

Psychophysiologische Messungen

Insbesondere die Herzfrequenz und die Hautleitfähigkeit (elektrodermale Aktivität) haben sich als valide Instrumente zur Erfassung ästhetischer Erfahrungen erwiesen. Die Validität wurde bereits in vielen kulturellen Kontexten nachgewiesen, z. B. bei Museumsbesuchen (Tschacher et al. 2012) oder bei der Musikrezeption (vgl. Reybrouck et al. 2021). Psychophysiologische Signale (Herzfrequenz, Hautleitfähigkeit) wurden während des Besuchs der VR-Galerie mittels eines Nexus-10 MKII Gerätes unter Einsatz der Biotrace+ Software (Mind Media 2018) erfasst. Zudem wurden Augenbewegungen mit der Eye-Tracking-Software VIVE Pro (SRanipal) aufgezeichnet. Ein Abgleich der Positions-/Eye-Tracking-Daten mit den psychophysiologischen Daten ermöglicht eine spezifische Analyse der Zeiträume, in denen die Proband*innen bei der Betrachtung der Gemälde verharren. So können der Betrachtung jedes Gemäldes psychophysiologischen Signale zugeordnet werden. Herzfrequenz und Herzfrequenzvariabilität werden mit R Paket RHRV (Martínez et al. 2017) ermittelt.

Abbildung 1: Ausschnitte aus der VR-Galerie. Oben links: Ausstellungsraum. Unten links: Eingangsbereich inklusive Gästebuch und Video (rechte Wand). Rechts: Gemälde im Ausstellungsraum.



Realisation der Faktorstufen im Experiment

- *Faktor 1: Biografischer Hintergrund des Künstlers.* Der Hintergrund des Künstlers wurde durch ein Video über dessen Leben (städtisch vs. ländlich geprägt) manipuliert, welches in der Eingangshalle zu Beginn der Galerie gezeigt wurde.
- *Faktor 2: Stil der Begleitinformationen.* Die Begleitinformationen (stilistisch vs. affektiv) wurden in Infokästen neben den Bildern präsentiert.
- *Faktor 3: Soziale Verbundenheit.* Alle Proband*innen wurden darüber informiert, dass zwei weitere Proband*innen von anderen Versuchsplätzen aus an der Studie teilnehmen würden. Die Namen der beiden Personen waren auf dem VR-Screen sichtbar (siehe Abbildung 1). Die eine Hälfte der Proband*innen hatte die Möglichkeit, ihren Mitbesucher*innen über eine Sprachnachricht in einem Gästebuch ihre Meinung über die Ausstellung mitzuteilen. Der anderen Hälfte der Proband*innen wurde keine Möglichkeit eröffnet, mit den anderen (fiktiven) Teilnehmenden zu kommunizieren.

Das Design und die Erhebungsmethoden wurden von der Ethikkommission der HSD Hochschule Döpfer (Vorsitz: Prof. Dr. L. Möckel, Bescheid vom 29.11.2021) ohne Auflagen positiv begutachtet.

Statistische Auswertung

Für die Auswertung des Experiments und seiner drei Faktoren liegt die statistische Power zur Bestimmung einer mittleren Effektgröße ($\alpha = 0.05$, $d = 0.4$) bei einer Wahrscheinlichkeit, einen solchen tatsächlich vorliegenden Effekt auch zu erkennen, bei rund 0.95, wenn eine Stichprobengröße von $N=84$ Proband*innen vorliegt. Unter der Annahme einer Ausfallquote⁴ von 25 % wurde die Stichprobengröße auf $N= 105$ erhöht, und zur Gewährleistung einer gleichmäßige Aufteilung auf acht Gruppen letztendlich auf $N=112$ festgelegt.

⁴ Durch technische Unzulänglichkeiten oder andere nicht-informative Missing Values.

Statistischer Auswertungsplan (exklusiv für die Zahlen-Nerds unter unseren Leser*innen 😊): Für alle drei experimentellen Faktoren ist aufgrund des randomisierten Designs eine isolierte varianzanalytische Betrachtung möglich. Der potenzielle Einfluss individueller Merkmale der Proband*innen auf die abhängigen Variablen (Affekt, ästhetisches Erleben, psychophysiologische Maße) kann über die Erweiterung der ANOVA (analysis of variance)-Modelle zu ANCOVA-Modellen in die Auswertung integriert werden. Soweit prä-post Vergleiche Ziel der Auswertung sind, wird ein dementsprechender Messwiederholungsfaktor eingeführt. Wechselseitige Beeinflussungen der drei systematisch variierten Versuchsbedingungen untereinander werden je nach Signifikanz als Wechselwirkungen im Auswertungsmodell berücksichtigt.

1.2 Weitere Schritte

Die Datenerhebung begann im Februar und dauerte bis Mitte April 2022. In ersten vorläufigen Analysen der Fragebogendaten zeichnet sich bezüglich der mit der VR verbundenen Erlebnisqualitäten (*Fragestellung 1*) ab, dass der negative Affekt nach dem Galeriebesuch signifikant abnimmt, der positive Affekt jedoch nicht zunimmt. Proband*innen mit hoher ästhetischer Erfahrung während des Besuchs zeigen jedoch auch einen signifikant höheren positiven Affekt nach dem Besuch.

Bezüglich individueller Merkmale (*Fragestellung 2*) konnte festgestellt werden, dass Proband*innen mit hoher Kunstexpertise einen signifikant höheren positiven Affekt nach dem VR-Besuch aufweisen. Des Weiteren haben die individuellen Merkmale Offenheit für Erfahrung und Expertise einen positiven Einfluss auf die ästhetische Erfahrung während des Besuchs. Auch der Affekt vor dem Besuch hat einen Einfluss auf die ästhetische Erfahrung: Proband*innen, die vor dem Galeriebesuch einen höheren positiven Affekt vorweisen, haben während des Besuchs mehr ästhetische Erfahrung.

Bezogen auf *Fragestellung 3* deutet sich an, dass vor allem Faktor 2 (Stil des Infotextes) einen Einfluss auf das ästhetische Erlebnis nimmt. Proband*innen, die affektive Begleittexte lasen, zeigten nach der VR einen erhöhten positiven Affekt. Diese Ergebnisse müssen noch statistisch rigoros getestet werden. Die psychophysiologischen Daten und die Eye-Tracking-Daten werden derzeit für die Analyse aufbereitet.

2 Vertiefungsstudie II: „Tracking a Vocal Group“ – Eine Eye-Tracking-Studie zur Untersuchung von Interaktionen und Lernprozessen im Vokalensemble

In der experimentellen Vertiefungsstudie Musik wird Ensemblesingen im pädagogischen Rahmen einer Meisterklasse mit den Methoden Eye-Tracking, Ambulatory Assessment und Tonaufnahme untersucht. Damit wird der ausschließlich an Kunstrezeption orientierten Forschung zu den erweiterten Erlebensstudien im digitalisierten Kontext eine Ergänzung zu neuen künstlerischen – und Forschungsmöglichkeiten im *performativen* Bereich an die Seite gestellt.

Eye-Tracking wurde in der Musikdidaktik zwar bereits mehrfach eingesetzt (Arthur, 2016; Huovinen, 2018), konzentrierte sich bisher aber hauptsächlich auf die Analyse des Notenlesens. In unserer Studie hingegen verwenden wir Eye-Tracking für die Untersuchung visueller Interaktionen innerhalb der Versuchsgruppe, was ein neues Anwendungsfeld des Messinstrumentes darstellt. Mithilfe von Ambulatory Assessment können situationsspezifische subjektive Wahrnehmungen erfasst und auf das Interaktionsverhalten bezogen werden. Der Einsatz von Ambulatory Assessment zur Untersuchung des Lernergebnisses und der Aufmerksamkeit der Zuhörer*innen im Rahmen von Meisterklassen ist bisher nicht bekannt. Daher widmet sich unsere Studie neben musikdidaktischen Themen auch grundlegenden Fragen zur Methodik: Lassen sich visuelle Interaktionen zwischen Personen mit den beschriebenen Methoden messen? Können darüber hinaus Erkenntnisse über gruppendynamische Prozesse, Aufmerksamkeit, didaktische Methoden, Lernprozesse und prädisponierende Faktoren der Versuchspersonen gewonnen werden? Welche Rolle spielen der Musikstil und die Hintergründe der Versuchspersonen (musikalische Sozialisation städtisch oder ländlich, Musikalität) für die musikalische Qualität der Darbietung am Ende der Lernphase? Wirkt sich ein verlangsamtes Tempo der Musik positiv auf das Lernen aus und welche Bedeutung trägt das Vorhandensein einer musikalischen Anleitung (Dirigat, Playback, ohne Anleitung)?

2.1 Methode

Der Versuchsaufbau basiert auf dem pädagogischen Konzept einer Meisterklasse mit den drei Personengruppen (1) aktive Sänger*innen, (2) Dirigent*in und (3) beobachtende Sänger*innen. Alle Studienteilnehmer*innen sind in der gegenwärtig, zum Zeitpunkt des Schreibens unseres Buchbeitrags laufenden Feldphase mit Tablets für die Darstellung von Notenblättern und das Einblenden von Fragen ausgestattet. Die aktiven Sänger*innen werden beim gemeinsamen Singen durch ein standardisiertes Dirigat (Videoeinspielung) angeleitet und mit unterschiedlichen musikalischen Aufgaben konfrontiert. An vordefinierten

Messzeitpunkten werden auf den Tablets Fragen zur aktuellen Wahrnehmung der Lernsituation eingeblendet (Ambulatory Assessment). Daraus resultierte die technische Anforderung, einerseits die Darstellung auf den Tablets extern fernzusteuern (Versuchsleiter*in), um eine synchrone Einblendung von Noten und Fragen an die Teilnehmer*innen zu ermöglichen.

Andererseits wird so eine interne Eingabe von Antworten während der Abfragen für die Versuchspersonen ermöglicht. Umsetzungserfordernis: Programmierung als Web-App mit kontinuierlicher Datenbankabfrage im 0,5-Sekunden-Takt. Für die Messung des Blickverhaltens tragen alle Studienteilnehmer*innen während des Versuchs Eye-Tracking Brillen (Pupil Labs Core). Der visuelle Raum des Experimentes wird in fünf Bereiche kategorisiert: a) Tablet (Noten/Fragen), b) andere Ensemblemitglieder, c) Dirigat, d) Publikum, e) Sonstiges. Die Definition dieser Bereiche erfolgt über das Platzieren von April-Codes⁵ in den Ecken der Tablets/Videos und neben den Köpfen der Versuchspersonen. Anhand des Blickverhaltens (Lokalisierung, Dauer, Pupillometrie) können die unterschiedlichen Lernsituationen auf spezifische Muster, Aufmerksamkeit und Interaktionen der Versuchspersonen untersucht werden. Die Daten werden mit der Software „Pupil Capture“ aufgezeichnet und mit statistischen Methoden (Hidden Markov Models, vgl. Tallon et al., 2021) analysiert. Eine zusätzliche Tonaufnahme des Experiments ermöglicht eine nachträgliche externe Bewertung der musikalischen Darbietung, wodurch eine Gegenüberstellung der subjektiven Einschätzungen der Versuchspersonen mit einer neutralen Referenz möglich wird.

Die Studie erweitert das Anwendungsgebiet von Eye-Tracking zur Untersuchung des Blickverhaltens auf die Untersuchung von Blickkontakten und wird daher als methodische Machbarkeitsstudie für simultanes Eye-Tracking mehrerer Personen während einer Unterrichtssituation verstanden.

2.2 Design und Untersuchungsablauf

Das Experiment implementiert ein Design mit den Faktoren Tempo (Originaltempo, langsames Tempo), Anleitung (ohne, mit), Art der Anleitung (Dirigat, Playback) und Musikstil (Popsong, Volksmusik). Die abhängige Variable bildet die Qualität der musikalischen Darbietung. Diese wird unmittelbar nach den jeweiligen Lernphasen durch direkte Befragung der Versuchsteilnehmer*innen erhoben, als auch durch eine nachträgliche Bewertung der Tonaufnahme durch eine neutrale Person. Zur Balancierung des Experimentes werden die Reihenfolge des Musikstils und die Reihenfolge der Anleitung (mit/ohne) als zusätzliche Between-Subjects Variablen im Cross-Over-Design integriert. Das bedeutet,

5 April-Codes sind zweidimensionale Codes ähnlich zu QR-Codes (vgl. Olson, 2011).

dass die Hälfte der Ensembles mit Volksmusik beginnt, die andere Hälfte mit dem Popsong. Dazwischen werden Fragen am Tablet beantwortet, gleichsam als „wash out period“, um Übertragungseffekte zu vermeiden. In einer vor und nach dem praktischen Teil des Experimentes durchgeführten, weiteren Befragung werden neben demographischen Items auch Fragen zur musikalischen Sozialisation und Musikalität (Messinstrument: Gold-MSI, vgl. Fiedler & Müllensiefen, 2015) erhoben.

Der Ablauf des Experiments gliedert sich in zwei praktische Hauptteile, die durch Eingangs-, Zwischen- und Abschlussfragen unterteilt werden. Zu Beginn des Experiments erfolgt eine Befragung zu musikalischer Sozialisation und Musikalität. Anschließend wird der erste praktische Teil des Experiments durchgeführt: Erster Musikstil z. B. Popsong a) Singen z. B. mit Dirigat b) Singen z. B. a-cappella (siehe Beispiel in Abbildung 2). In einer weiteren Befragung werden nun spezifische Themen zum Singen im Vokalensemble behandelt. Danach erfolgt der zweite praktische Teil des Experiments: Zweiter Musikstil z. B. Volksmusik a) Singen z. B. mit Dirigat b) Singen z. B. a-cappella (siehe Beispiel in Abbildung 3). Abschließend werden noch Fragen zur Lernumgebung während des Experiments erhoben. Die Faktoren Tempo und Art der Anleitung (Dirigat, Playback) sind als Between-Subjects Variablen in das Design integriert.

Abbildung 2: Musikbeispiel Popmusik (Text und Musik: M. Seitz)

The image displays a musical score for a pop song snippet in 4/4 time, featuring a key signature of one flat (B-flat). The melody is written on a single staff. Above the staff, the following chords are indicated: Bb, Bb/D, Ebmaj7, Gbmaj7, and Ab(add9). The lyrics are written below the staff: "f Your eyes, I can feel the ma-gic mo-ment a-ris-ing Oh". The initial 'f' is a dynamic marking. Below the musical score is a spectrogram showing the frequency spectrum of the audio, with time on the horizontal axis and frequency on the vertical axis.

Abbildung 3: Musikbeispiel Volksmusik (Text und Musik: M. Seitz)

The image displays a musical score for a folk song in B-flat major, 3/4 time. The melody is written on a single staff with a treble clef. The lyrics are in German: "f Schau mi ned so o, mir wird ganz schumm-rig, schau mi ned so o, i woß ned wia!". The score includes dynamic markings (f), articulation (rit.), and chord symbols (Bb, F7). Below the score is a spectrogram showing the frequency spectrum of the audio recording, with time on the x-axis and frequency on the y-axis.

3 Fazit und Ausblick

Im Forschungsprojekt „Ma-ma-Märchenprinz“ wurde in einer weiteren Teilstudie eine empirische Analyse der wissenschaftlichen Begriffsbildung über Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung durchgeführt (Frick et al., in Begutachtung). Beide oben beschriebene Vertiefungsstudien können verstanden werden als die ersten Schritte zur Umsetzung wichtiger Desiderata aus der eingereichten empirischen Analyse der wissenschaftlichen Begriffsbildung, nämlich eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit von Psychologie, Kunst- und Musikpädagogik und Kulturwissenschaften unter Integration empirischer Forschungsmethoden. Dabei wird sowohl den neuartigen Rezeptionsbedingungen, die unter verstärkter Digitalisierung möglich werden, wie auch den neuen Forschungsmethoden, die derzeit entwickelt werden, Rechnung getragen.

4 Literatur

- Arthur, Patricia (2016): Music sight-reading expertise, visually disrupted score and eye movements. In: *Journal of Eye Movement Research* 2016, 9(7):1, 1–12.
- Breyer, B./Bluemke, M.: Deutsche Version der Positive and Negative Affect Schedule PANAS (GESIS Panel). Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Cupchik, Gerald C/Shereck, Lanny/Spiegel, Stacey (1994): The Effects of Textual Information on Artistic Communication. In: *Visual Arts Research*, Vol. 20, No. 1, S. 62–78.
- Fiedler, D/Müllensiefen, D. (2015). Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen (pp. 199–219).
- 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 highbrow culture in Germany. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000389>

- Frick, Ulrich/Gotthardt, Karina/Tallon, Miles/Seitz, Matthias/Wagner, Ernst/Rakoczy, Katrin (under review) *Begriffe von Kunst, Kultur und Kultureller Bildung in der Forschung*. Ein empirischer Beitrag. Eingereicht: Zeitschrift für Soziologie.
- García Martínez, Constantino Antonio/Otero Quintana, Abraham/Vila, Xosé A./Lado Touriño, María José/Rodríguez-Liñares, Leandro/Rodríguez Presedo, Jesús María/Méndez Penín, Arturo José (2017): *Heart Rate Variability Analysis with the R package RHRV. Use R!* Cham: Springer.
- Gotthardt, Karina Aylin/Rakoczy, Katrin/Tallon, Miles/Seitz, Matthias/Frick, Ulrich (2022): Can the Arts Cure Pandemic Hearts? – Cultural Activity During the COVID-19 Pandemic and its Consequences for Psychological Well-Being. In: *Empirical Studies of the Arts*.
- Heissel, Andreas/Pietrek, Anou/Flunger, Barbara/Fydrich, Thomas/Rapp, Michael A./Heinzel, Stephan/Vansteenkiste, Maarten (2018): The Validation of the German Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in the Context of Mental Health. In: *European Journal of Health Psychology* 25, 4, S. 119–132.
- Huovinen, Erkki (2018): Early attraction in temporally controlled sight reading of music. In: *Journal of Eye Movement Research* 2018, 11(2):3.
- Janschitz, Gerlinde/Monitzer, Sonja (2020): Fragebogen zum Projekt „DiKoS – Analyse und Förderung digitaler Kompetenzen von Studierenden“.
- Lang, Frieder R./Lüdtke, Oliver/Asendorpf, Jens B. (2001): Testgüte und psychometrische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen. In: *Diagnostica* 47, 3, S. 111–121.
- Mind Media (2018): *Biotrace+ Software*. Herten: Mind Media BV.
- Olson, E. (2011, May). AprilTag: A robust and flexible visual fiducial system. In 2011 IEEE international conference on robotics and automation (pp. 3400–3407). IEEE.
- Pauly, Bastian/Klöß, Sebastian (2017): Jeder fünfte Deutsche hat schon eine Virtual-Reality-Brille benutzt. <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Jeder-fuenfte-Deutsche-hat-schon-eine-Virt> [Zugriff: 13.09.2022].
- Poeschl, S./Doering, N (2015): Measuring Co-Presence and Social Presence in Virtual Environments–Psychometric Construction of a German Scale for a Fear of Public Speaking Scenario. In: *Annual Review of CyberTherapy and Telemedicine* 2015, S. 58–63.
- Reybrouck M, Vuust P, Brattico E. Neural Correlates of Music Listening: Does the Music Matter? *Brain Sciences*. 2021; 11(12):1553. <https://doi.org/10.3390/brain-sci1121553>
- Seitz M, Frick U, Tallon M, Gotthardt K, Rakoczy K (in revision) “Don’t give up!” Professional artists reveal resilience during the COVID-19 pandemic. To appear in: *Psychology of Music*.
- Silvia, Paul J./Nusbaum, Emily C. (2011): On personality and piloerection: Individual differences in aesthetic chills and other unusual aesthetic experiences. In: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 5, 3, S. 208–214.
- Smith, Lisa F./Smith, Jeffrey K. (2020): The Nature and Growth of Aesthetic Fluency. In: Locher, Paul/Martindale, Colin/Dorfman, Leonid (Hrsg.): *New Directions in Aesthetics, Creativity, and the Arts*. London: Routledge, S. 47–58.

- Tallon, M., Greenlee, M. W., Wagner, E., Rakoczy, K., & Frick, U. (2021). How do art skills influence visual search?—Eye movements analyzed with hidden Markov models. *Frontiers in psychology*, 12, 594248.
- Trinks, Stefan (2020): Empfindung dringend gesucht. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst-und-architektur/virtuelle-museumsbesuche-koennen-echte-nicht-ersetzen-16699618.html> [Zugriff: 02.05.2022].
- Tschacher, W., Greenwood, S., Kirchberg, V., Wintzerith, S., van den Berg, K., & Tröndle, M. (2012): Physiological correlates of aesthetic perception of artworks in a museum. In: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 6, 1, S. 96–103.
- Wurtz, Pascal (2009): Sight-reading of violinists: eye movements anticipate the musical flow. In: *Experimental Brain Research* (2009) 194:445–450.

Kapitel 2: Individuelle/familiäre Faktoren und strukturelle Rahmenbedingungen

Mediale Kulturpartizipation. Gibt es Stadt-Land-Unterschiede der Kulturnutzung auch im digitalen Raum?

Gunnar Otte, Holger Lübke, Dave Balzer und Joschka Baum

1 Einleitung

Unser Beitrag geht der Frage nach, inwiefern es Ungleichheiten in der Nutzung medialer Kulturangebote entlang des Stadt-Land-Kontinuums gibt. Wir knüpfen damit an unseren Beitrag im ersten Sammelband der BMBF-Förderrichtlinie zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen (Kolleck et al. 2022) an, in dem wir nachgewiesen haben, dass die Nutzung außerhäuslicher Kulturangebote statistisch signifikant entlang der Stadt-Land-Dimension variiert (Otte et al. 2022a). Hier zeigte sich, dass die höhere Kulturpartizipation der Bewohner*innen urbaner Räume maßgeblich darauf zurückgeht, dass dort eine umfangreichere und besser erreichbare Kulturinfrastruktur zur Verfügung steht. Solche Auswirkungen der Ausstattung des städtischen Lebenskontextes bezeichnen wir als *Kontexteffekte*. Sie beeinflussen die Häufigkeit der Besuche von Konzerten mit klassischer Musik und Opernaufführungen, von Konzerten mit Rock-, Pop-, Black- und elektronischer Musik, Theateraufführungen, Kinos sowie Kunstmuseen und -ausstellungen. Nur für Konzerte mit volkstümlicher Musik gibt es keine Stadt-Land-Differenzen. Für den Besuch von Klassikkonzerten und Kunstausstellungen zeigten sich darüber hinaus *Kompositionseffekte* von ähnlicher Größenordnung wie die Kontexteffekte. Demnach tragen Unterschiede in der Zusammensetzung („Komposition“) der Bevölkerung nach kulturaffin Individualmerkmalen ebenfalls zu dem je nach Regionsgröße unterschiedlichen Aktivitätsumfang bei. So weist die Bevölkerung in großstädtischen Regionen ein

im Durchschnitt höheres Bildungsniveau auf – ein Merkmal, das das kulturelle Interesse tendenziell verstärkt.

Diese Befunde zur physischen Teilnahme an Kulturveranstaltungen wurden auf der Basis einer Bevölkerungsumfrage im Rahmen der Studie „Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland“ im Jahr 2018 ermittelt (KuBiPaD I). Diese Umfrage wurde im Projekt KuBiPaD II zu einer Panelstudie ausgebaut, indem dieselben Personen erneut um ein Interview gebeten und um weitere Befragte ergänzt wurden. Zu Beginn der Datenerhebung im Frühjahr 2021 ging die COVID-19-Pandemie mitsamt der von der Infektionsschutzgesetzgebung veranlassten Besuchsbeschränkungen von Kultureinrichtungen in ihr zweites Jahr. Entsprechend befasste sich unsere Umfrage mit kultureller Partizipation unter außergewöhnlichen Rahmenbedingungen. Auf der einen Seite war die außerhäusliche Nutzung von Kulturangeboten drastisch eingebrochen (vgl. Otte et al. 2022b). Auf der anderen Seite gab es Bemühungen, dem Publikum neuartige digitale Formate anzubieten, etwa durch das Live-Streaming von Konzerten und Theateraufführungen im Internet. Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir, ob die Nutzung medialer Angebote ähnlichen Stadt-Land-Unterschieden unterliegt wie die Nutzung physischer Angebote in der Vorpandemiezeit.

2 Theoretische Überlegungen

Zur Begründung räumlicher Einflüsse auf das *physische* Kulturangebot haben wir in unserem früheren Beitrag die von Claude S. Fischer formulierte Subkulturtheorie der Urbanität herangezogen (Fischer 1975). Sie besagt, dass die schiefe Bevölkerungskonzentration die Herausbildung einer Vielfalt spezialisierter Angebote in Großstädten begünstigt und dass diese Angebotsstruktur Umzüge von Personen nach sich zieht, deren Lebensstil auf entsprechende Marktnischen gerichtet ist. Dementsprechend konnten wir belegen, dass die Zahl der Kulturangebote mit zunehmender Gemeindegrößenklasse deutlich steigt (Otte et al. 2022a: 218). Mit Fischers Umzugshypothese lässt sich der Kompositionseffekt begründen, demzufolge kulturaffine Menschen überproportional in urbanen Räumen wohnen. Zieht man ergänzend den ökonomischen Transportkostenansatz heran (Clawson/Knetsch 1966), lässt sich der Kontexteffekt begründen, demzufolge die Nähe und bessere verkehrstechnische Erreichbarkeit von Kulturangeboten häufigere Besuche von Großstadtbewohner*innen begünstigen.

Welche Erwartungen lassen sich nun für Stadt-Land-Unterschiede in der Nutzung *medialer* Kulturangebote theoretisch ableiten? Dafür ist zunächst zu klären, was mediale Kulturnutzung bedeutet. Wir konzentrieren uns auf mediale Zugänge zu Kulturprodukten, die traditionell in Form physischer Veranstaltungen angeboten werden und eine Aufführung vor einem Publikum vorsehen. Dazu zählen insbesondere Musikkonzerte, Theateraufführungen und Ausstel-

lungen. Produkte wie Bücher und Spielfilme bleiben unbeachtet, da es uns um die Möglichkeit der Substituierung physischer durch mediale Angebote geht.

Live-Übertragungen und Aufzeichnungen kultureller Veranstaltungen gibt es in den linearen Medien *Radio* und *Fernsehen* schon lange, insbesondere bei den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt zum einen auf Konzerten klassischer und populärer Musik sowie Opernübertragungen (z. B. Sendereihen wie *ARTE Concert*, *3sat Festspielsommer*, *hr-Sinfonieorchester*, *MTV Unplugged*, *Rockantenne: Live Rock*, *Best of Rock FM: Konzertkracher*, *BR-Klassik: Live*) und zum anderen auf Kleinkunst-, Kabarett- und Comedy-Veranstaltungen (z. B. *WDR: Mitternachtsspitzen*, *Prix Pantheon*, *ZDF: Die Anstalt*, *3sat-Kleinkunstfestival*, *Sat.1: NightWash*). Angebote von klassischem Sprechtheater und von Museen findet man seltener. Eine Ausnahme bildet die während der COVID-19-Pandemie eingeführte Sendereihe *RBB macht Museum*. Neben den linear übertragenen Sendungen sind die Online-Mediatheken der öffentlich-rechtlichen Sender relevant, die den zeitversetzten Abruf derartiger Angebote erlauben.

In Folge der Schließungen von Kultureinrichtungen wirkte die Pandemie wie ein Katalysator für die Weiterentwicklung *internetbasierter* Angebote (vgl. Engel/Neuendorf 2020; Koschier 2021; NEMO 2020), die es grundsätzlich auch vorher schon gab (vgl. Otto 2013; Dixon 2015). Neben Basisinformationen finden sich auf den Webseiten vieler deutscher Bühnen und Museen heute Streaming-Möglichkeiten oder virtuelle Rundgänge. Deren Qualität und Handhabbarkeit variieren jedoch stark. Sie reichen im Museumsbereich von 360-Grad-Navigationen (z. B. *Staatliche Kunstsammlungen Dresden*) über Live-Führungen via Zoom (*Kunstpallast Düsseldorf*) bis hin zu Telefonsprechstunden, in denen Vermittler*innen Vorträge über Exponate halten, die die Teilnehmenden sich zeitgleich digital ansehen (*Germanisches Nationalmuseum*, Nürnberg). Im Theaterbereich sind über das Streaming hinaus Angebote hervorzuheben, die interaktiv funktionieren oder das Digitale als eigenständige Dimension künstlerisch integrieren. Innovativ ist etwa das *Staatstheater Augsburg*, welches Virtual-Reality-Produktionen entwickelt und VR-Brillen an das Publikum versendet, oder das Theaterkollektiv *punktlive*, welches eigens für den digitalen Raum ein Theaterstück inszenierte und live aufführte („WERTHER.LIVE“). Für viele Kultursparten gibt es Online-Plattformen, die den Zugriff auf zahlreiche Einrichtungsw Webseiten und Mediatheken erlauben. Hervorzuheben sind *spectyou.com* und *nachtkritik.de* für das Theater, aber auch *myfidelio.at* für klassische Musik und Oper sowie *artsandculture.google.com* für Ausstellungen. Für den Abruf aufgezeichneter Konzert- und Theateraufführungen, Comedy-Shows, Lesungen und anderer Veranstaltungen sind zudem digitale Videoplattformen wie *YouTube* und *Amazon Prime* von zentraler Bedeutung, da sie eine ausgesprochen große und vielfältige Angebotsmenge bündeln.

Es ist nicht zu erwarten, dass die im physischen Raum geltenden *Kontexteffekte* beim medialen Konsum stark ins Gewicht fallen. Denkbar ist allenfalls, dass die fehlende Nähe und schwierige Erreichbarkeit von Kulturangeboten den kulturinteressierten Teil der Bewohner*innen ländlicher Räume dazu animiert, aus kompensatorischen Gründen stärker als das städtische Publikum auf mediale Angebote zuzugreifen. Allerdings ist ein solcher Effekt angesichts der flächendeckenden Angebotseinschränkungen während der Pandemie unwahrscheinlich. Ein Kontexteffekt mit umgedrehtem Vorzeichen ist denkbar, sofern die Internetqualität in dünn besiedelten Regionen mit Einbußen beim Zugang zu digitalen Kulturangeboten einhergeht. In der Tat besteht ein gewisses Stadt-Land-Gefälle in der Breitbandverfügbarkeit auch heute (BMVI 2021: 7–9). Abgesehen davon kann das Interesse an medialen Kulturangeboten ähnlichen räumlichen *Kompositionseffekten* unterliegen wie das Interesse an physischen Angeboten. Das überdurchschnittlich große Bevölkerungssegment gehobener Bildungsniveaus und Klassenlagen könnte vor allem die Bevölkerung in Metropolen aufgeschlossener für Kultur in Radio, Fernsehen und Internet machen (Konietzka/Martynovych 2022: Tab. 4). Im Anschluss an unsere Ergebnisse zur außerhäuslichen Partizipation ist zu erwarten, dass Kompositionseffekte am ehesten für den medialen Konsum von Klassikkonzerten und Opern sowie von Dokumentationen über Museen und Ausstellungen Geltung haben.

Zusammengenommen erwarten wir bei der statistischen Erklärung der medialen Kulturnutzung geringere räumliche Effekte als wir sie bei der physischen Kulturnutzung angetroffen haben. Sofern es räumliche Ungleichheiten bei der medialen Kulturnutzung gibt, sollten sie darauf zurückzuführen sein, dass die Internetqualität (möglicher Kontexteffekt) und relevante Individualvariablen (möglicher Kompositionseffekt) im Stadt-Land-Kontinuum variieren. Dass es räumliche Ungleichheiten in der digitalen Kulturpartizipation auch dann geben kann, wenn man Unterschiede in der Bevölkerungskomposition statistisch konstant hält, deuten Studien aus Großbritannien (Mihelj et al. 2019: 1478) und der Schweiz (Weingartner 2021: 3382f.) an.

3 Daten und Methodik

Für unsere Analysen verwenden wir die Umfragedaten der Studie „KuBiPaD II“, die zwischen April 2021 und Januar 2022 erhoben wurden und sich auf die Bevölkerung Deutschlands ab 15 Jahren in Privathaushalten beziehen. Wegen der Infektionsgefahr durch das Coronavirus und der geltenden Kontaktbeschränkungen wurden die Interviews überwiegend telefonisch durchgeführt, doch hatten die Befragten währenddessen ein postalisch zugestelltes Heft mit den Antwortlisten vor sich. Mit voranschreitender Impfkampagne und abnehmen-

der Infektionsgefahr fanden die Interviews im Spätsommer 2021 vermehrt auch persönlich-mündlich statt.

Den Daten liegen zwei Teilstichproben zugrunde. Zum einen wurden die Befragten der Basisstudie 2018, die sich zu einer Folgebefragung bereit erklärt hatten, erneut kontaktiert. Dabei wurden 1541 Interviews realisiert. Um die verringerten Fallzahlen zu kompensieren, wurde die Panelstichprobe durch 914 neue Befragte aufgestockt. Dazu wurde in denselben 183 Gemeinden, die Bestandteil der Basisstudie waren, eine neue Einwohnerregisterstichprobe von Personen ab 15 Jahren in Privathaushalten nach dem Zufallsprinzip gezogen. Insgesamt umfasst das integrierte Sample 2455 Personen (vgl. zur Methodik: Prussog-Wagner 2022).¹

Die Befragten wurden in beiden Teilstichproben darum gebeten anzugeben, welche Kulturangebote sie in den letzten zwölf Monaten vor dem Befragungsdatum im Fernsehen, im Internet oder im Radio mindestens einmal von Anfang bis Ende verfolgt haben.² Dazu lag eine Liste mit zwölf Angebotskategorien vor: (a) Opern, (b) klassische Musikkonzerte, (c) andere Konzerte, z. B. Pop, Rock, Jazz oder Schlager, (d) Lesungen, (e) Theateraufführungen, (f) Kleinkunst, z. B. Kabarett, Poetry Slam, (g) Comedy, Stand-up-Comedy, (h) Ballett, (i) moderner Tanz, (j) Zirkus, Varieté, (k) Aktionskunst, z. B. Performances und Happenings, (l) virtuelle Museumsrundgänge oder Dokumentationen über Ausstellungen und Museen. Für jede rezipierte Angebotskategorie wurde anschließend nach den genutzten medialen Zugängen gefragt. Sechs Zugänge konnten angegeben werden: (1) Radio, (2) Fernsehen, (3) Online-Angebote von Fernseh- und Rundfunkanstalten, z. B. Mediatheken, (4) Online-Angebote von Kultureinrichtungen, z. B. Theatern, Konzerthäusern, Museen, (5) Online-Angebote von Videoplattformen, z. B. *YouTube*, *Amazon Prime*, (6) persönliche Webseiten von Kunst- und Musikschaffenden selbst. Ein Überblick der Nutzungsarten der einzelnen Angebote findet sich in Abschnitt 4.

Anschließend betrachten wir in Abschnitt 5 vertieft die beiden Sparten, für die wir in unserem früheren Beitrag die stärksten Kompositionseffekte bei der außerhäuslichen Partizipation gefunden haben, nämlich klassische Musik sowie Museen und Ausstellungen (vgl. Otte et al. 2022a). Dazu fassen wir die Rezeption klassischer Konzerte und Opern zusammen. Während wir damals die Be-

1 Um die Kulturpartizipation der Bevölkerung Deutschlands ab 15 Jahren adäquat beschreiben zu können, gewichten wir die Daten in den deskriptiven Analysen in Abschnitt 4 mit dem integrierten Querschnittsgewicht des Jahres 2021. Damit werden Selektivitäten der Umfrageteilnahme in den beiden Teilstichproben korrigiert. Die multivariaten Analysen in Abschnitt 5 führen wir ungewichtet durch, da sich die zentralen Gewichtungswariablen ohnehin unter den Modellvariablen befinden.

2 Zu beachten ist, dass der Referenzzeitraum der letzten zwölf Monate zwar für alle Befragten vollständig in die Zeit der COVID-19-Pandemie fällt, dass das physische wie mediale Kulturangebot sich je nach Befragungszeitpunkt aber verändert haben kann.

trachtung auf Kunstmuseen und -ausstellungen beschränkt haben, lässt sich die mediale Rezeption nur für alle Arten von Museen und Ausstellungen übergreifend auswerten.³ Als abhängige Variablen untersuchen wir in Regressionsmodellen, ob das jeweilige Angebot in den vergangenen zwölf Monaten mindestens einmal genutzt wurde oder nicht. Dafür eignen sich am besten binäre logistische Regressionsmodelle. Die Grundidee eines solchen Modells besteht darin, die Variation, die sich für alle befragten Personen in den Ausprägungen der abhängigen Variable (hier: Angebotsnutzung oder Nichtnutzung) ergibt, auf ein Bündel verschiedener Einflussfaktoren und ihr Zusammenwirken zurückzuführen und auf diese Weise zu erklären.

Unsere zentrale erklärende Variable ist die räumliche Zuordnung des Wohnsitzes der Befragten zu einer Regionsgrößenklasse. Wir nutzen dafür das raumplanerische Klassifikationssystem der BIK-Regionen, das räumliche Verflechtungen nach einem Kern-Umland-Schema abbildet. Dabei werden Gemeinden auf Basis der Pendeltätigkeit zwischen Wohn- und Arbeitsort zu Regionen zusammengefasst (vgl. Behrens/Wiese 2019). Da für die mediale Partizipation die Distanz zu physischen Einrichtungen keine Rolle spielt, unterscheiden wir nicht zwischen den Kern-, Verdichtungs-, Übergangs- und periphereren Bereichen größerer Städte und arbeiten mit dem 7-stufigen BIK-Schema. Aus Fallzahlgründen fassen wir jedoch die beiden untersten Größenklassen zur Kategorie „unter 5000 Einwohner*innen“ zusammen (N = 85).

Die Internetqualität erfassen wir als kategoriale Variable mit vier Ausprägungen. Drei Kategorien bilden ab, ob die Befragten mit der Internetverbindung in ihrem Haushalt (a) „sehr zufrieden“, (b) „ziemlich zufrieden“ oder (c) „mäßig zufrieden“, „ziemlich unzufrieden“ bzw. „sehr unzufrieden“ sind. Die vierte Kategorie enthält die Befragten, die (d) über keine Internetverbindung verfügen oder das Internet in den letzten zwölf Monaten nicht nutzten.

In den Regressionsmodellen kontrollieren wir auf der Individualebene weiterhin Einflüsse, die gleichermaßen die mediale Partizipation und die frühere Wohnstandortwahl betreffen. Dabei handelt es sich um das formale Bildungsniveau (4 Kategorien), den Migrationshintergrund (3 Kategorien), den gegenwärtigen Erwerbsstatus (3 Kategorien), die subjektive Einschätzung des Gesundheitszustandes (5-stufige Skala), das Vorliegen einer Partnerschaft (ja/nein), das Vorhandensein von Kindern bis zum Alter von sechs bzw. zwölf Jahren im Haushalt (3 Kategorien), die Altersgruppenzugehörigkeit (7 Kategorien) sowie das Geschlecht (männlich/weiblich).

3 In einer Reanalyse der Daten zum physischen Besuch *aller* Museen und Ausstellungen 2018 ergab sich aber, dass Kontext- und Kompositionseffekte in sehr ähnlicher Weise bestehen wie beim alleinigen Fokus auf Kunstmuseen und -ausstellungen.

4 Deskriptive Ergebnisse: Mediale Zugänge der Kulturpartizipation

Zunächst zeigen wir, in welchem Ausmaß die Kulturangebote in der Bevölkerung medial rezipiert werden und welche Rolle die sechs Zugangsarten spielen (vgl. Tabelle 1). Die Angebote sind in absteigender Folge des Bevölkerungsanteils geordnet, der sie binnen eines Jahres genutzt hat. Wie der ersten Zahlen-spalte zu entnehmen ist, werden Konzerte mit populärer Musik (39,2 %) und Comedy-Veranstaltungen (38,6 %) von über einem Drittel der Bevölkerung verfolgt, Kleinkunstdarbietungen (20,9 %) und klassische Konzerte (19,1 %) von etwa einem Fünftel, die übrigen Angebote von deutlich kleineren Anteilen. Lesungen, Aktionskunst und Ballettaufführungen rezipieren nur rund fünf Prozent der Bevölkerung medial.

Im Vergleich der sechs medialen Zugänge genießt das lineare Fernsehen in allen untersuchten Sparten den höchsten Zuspruch – mit Ausnahme von Lesungen, die noch stärker online über Videoplattformen verfolgt werden. In relativer Betrachtung gegenüber den anderen Zugängen erweist sich das Fernsehen als besonders herausgehoben für die Rezeption von Kleinkunstveranstaltungen und klassischen Konzerten, aber auch für Darbietungen von Theater, Oper, Tanz, Zirkus und Varieté. Selbst für Dokumentationen über Ausstellungen und Museen ist das Fernsehen (6,2 %) wichtiger als virtuelle Ausstellungsrundgänge der Einrichtungen im Internet (4,2 %). Das Radio hat seine Domäne erwartungsgemäß im Musikbereich, mit Abstrichen auch in Comedy und Kleinkunst.

Die Fernseh- und Rundfunkanstalten sind online vor allem mit ihren Mediatheken präsent. Darauf greift gut ein Zehntel und mehr der Bevölkerung zu, um Comedy-Veranstaltungen (9,7 %) und Konzerte mit populärer Musik (13,3 %) abzurufen. Ein deutlich größerer Personenkreis von jeweils knapp 20 Prozent nutzt dafür Videoplattformen wie *YouTube* oder *Amazon Prime*. Wenn es nicht nur um den reinen Informationsabruf (z. B. zu Programmhinweisen und Öffnungszeiten), sondern um das Verfolgen kultureller Darbietungen geht, spielen die Online-Angebote von Kultureinrichtungen nur für sehr kleine Personenkreise eine Rolle. Virtuelle Museumsrundgänge nutzen binnen eines Jahres etwa vier Prozent der Bevölkerung. Ein ebenso großer Anteil verfolgt Konzerte mit populärer Musik über Live-Streams oder Aufzeichnungen auf Webseiten von Veranstalter*innen. Noch seltener wird auf persönliche Webseiten von Kunst- und Musikschaffenden zurückgegriffen.

Tabelle 1: Nutzung medialer und physischer Kulturangebote in den letzten 12 Monaten (in %)

	Mediale Angebote insgesamt (2021)	Radio	TV	Digitale Angebote				Physische Angebote (2018)
				Media- theken	Kultur- einrich- tungen	Video- plattfor- men	Persön- liche Web- seiten	
Populäre Konzerte	39.2	19.9	29.7	13.3	3.9	19.7	3.6	47.9
Comedy	38.6	5.0	27.1	9.7	1.8	19.1	1.0	15.4
Kleinkunst	20.9	3.7	16.4	5.4	1.6	7.0	0.8	28.0
Klassik- konzerte	19.1	10.0	15.5	5.1	2.4	5.3	0.9	20.9
Museen	13.6	0.6	6.2	3.3	4.2	3.9	1.8	63.2
Theater	10.5	0.7	8.0	1.6	2.3	1.5	0.3	33.5
Zirkus, Variété	10.1	0.3	9.0	0.7	0.4	0.9	0.0	20.0
Opern	8.2	2.6	6.9	2.0	1.4	1.6	0.2	8.3
Moderner Tanz	7.5	0.3	5.8	0.5	0.3	2.4	0.5	7.9
Lesungen	5.1	1.6	1.6	1.4	1.0	2.4	0.6	10.3
Aktions- kunst	5.0	0.5	1.9	0.3	0.6	2.2	0.7	8.6
Ballett	4.1	0.1	3.3	0.5	0.5	0.8	0.1	7.1

Quelle: Mediale Kulturnutzung: KuBiPaD II (2021), N = 2455 (gewichtete Daten). Physische Kulturnutzung: KuBiPaD I (2018), N = 2577 bis 2592 (gewichtete Daten).

Zum Vergleich sind in Tabelle 1 in der Spalte ganz rechts die Bevölkerungsanteile eingetragen, die entsprechende Angebote unter vorpandemischen Bedingungen im Jahr 2018 *physisch* nutzten. Beim Vergleich der jeweiligen Anteilswerte fällt auf, dass Konzerte mit populärer und klassischer Musik, Opern, Aufführungen modernen Tanzes und Kleinkunstangebote während der Pandemie annähernd so häufig medial rezipiert werden wie zuvor in Präsenz. Comedy-Veranstaltungen werden sogar von einem doppelt so hohen Bevölkerungsanteil medial verfolgt (38,6 %) wie zuvor physisch (15,4 %). Im Gegensatz dazu erreichen mediale Theater- und Museumsangebote bei weitem nicht den Publikumsumfang, den sie im physischen Raum hatten. Da die mediale Partizipation 2018 nicht erhoben wurde, lassen sich leider keine Aussagen darüber treffen, ob die

jeweiligen Angebote pandemiebedingte Publikumszuwächse erzielten oder ob sie ähnliche Nutzungsniveaus bereits zuvor aufwiesen.

5 Ergebnisse zur medialen Kulturpartizipation im Stadt-Land-Vergleich

Wir wenden uns nun dem Stadt-Land-Vergleich zu und betrachten vor allem klassische Musikkonzerte und Opernaufführungen einerseits sowie Museen und Ausstellungen andererseits. Für diese Sparten erwarten wir im Anschluss an unsere Erkenntnisse zur physischen Angebotsnutzung die stärksten räumlichen Kompositionseffekte. Auf die übrigen in Tabelle 1 dargestellten Kulturangebote gehen wir danach zusammenfassend ein.

Die Ergebnisse stellen wir grafisch dar und präsentieren in den Abbildungen 1 und 2 jeweils drei Grafiken. Sie beziehen sich auf die Angebotsnutzung (a) übergreifend für alle sechs medialen Zugänge, (b) übergreifend für Radio und Fernsehen als „alte Medien“ und (c) übergreifend für die vier digitalen Zugänge als „neue Medien“. Im letzten Fall beschränken wir das Sample auf die Personen, die das Internet in den letzten zwölf Monaten mindestens einmal genutzt haben. In den logistischen Regressionsmodellen wird im ersten Schritt jeweils die BIK-Regionsgrößenklasse als einzige erklärende Variable verwendet. Im zweiten Schritt werden zusätzlich die Internetqualität und alle weiteren Individualvariablen einbezogen.

Die Grafiken zeigen durchschnittliche marginale Effekte (AMEs) der Regionsgrößenklassen und ihre 95 %-Konfidenzintervalle. Die Metropolen mit 500.000 Einwohner*innen und mehr fungieren als Referenzkategorie, die in Form der vertikalen Nulllinie fixiert ist. Die übrigen Regionseffekte sind als Abweichungen von dieser Vergleichsgruppe zu interpretieren. Anhand der Skala auf der x-Achse ist abzulesen, wie stark sich die Nutzungswahrscheinlichkeit des Angebots in einer Raumkategorie von der Vergleichsgruppe unterscheidet. Ein Wert von -0,1 bedeutet beispielsweise, dass die Nutzungswahrscheinlichkeit in diesen Regionen um zehn Prozentpunkte kleiner ist als in den Metropolen. Überschneidet das Konfidenzintervall einer Regionsgrößenklasse die Nulllinie, so handelt es sich um einen Effekt, der nicht signifikant von den Metropolen abweicht.⁴ Die schwarzen Balken mit Kreissymbol zeigen die Effekte der bivaria-

4 Die Grundidee der Verwendung von Konfidenzintervallen besagt, dass ein Wert in einer Zufallsstichprobe immer auch von der konkreten Auswahl der Fälle abhängen kann, die zufällig in die Stichprobe gelangt sind. Der wahre Wert in der Population kann nur mehr oder weniger präzise geschätzt werden. Diese Schätzunsicherheit wird mit Konfidenzintervallen zum Ausdruck gebracht. Stellt man sich eine große Zahl zufällig aus derselben Population gezogener Stichproben vor, so enthalten die 95 %-Konfidenzintervalle den wahren Wert in 95 % der Stichproben. Unterscheidet sich ein Effekt (hier mit Kreis- bzw.

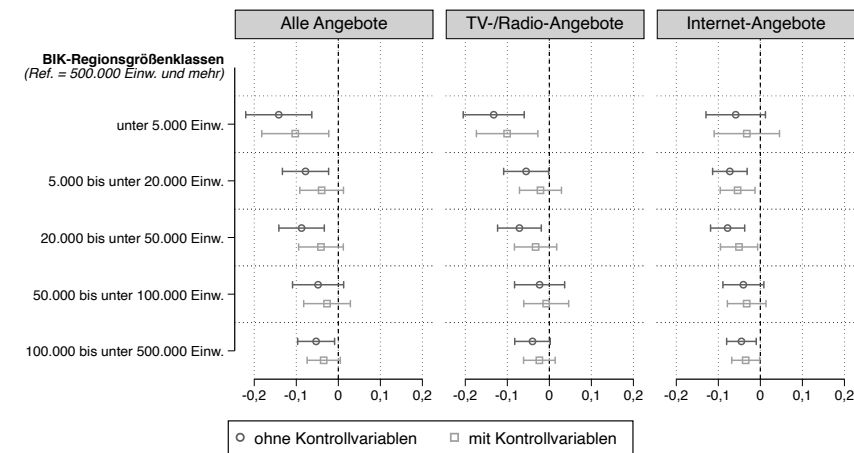
ten Modelle, die nur die Regionsgröße enthalten („ohne Kontrollvariablen“). Die hellgrauen Balken mit Vierecksymbol zeigen, wie sich die räumlichen Effekte verändern, wenn alle Variablen in den Modellen enthalten sind („mit Kontrollvariablen“).

Klassische Konzerte und Opern werden in bivariater Betrachtung von Einwohner*innen der Metropolen mit der größten Wahrscheinlichkeit medial verfolgt. Keine Regionsgrößenklasse weicht positiv davon ab (vgl. Abbildung 1, linke Grafik, schwarze Balken). Die Bewohner*innen der meisten darunter liegenden Größenklassen machen signifikant weniger Gebrauch von medialen Angeboten, nämlich diejenigen in Regionen bis 5.000 Einw., 5.000 bis 20.000 Einw., 20.000 bis 50.000 Einw. und 100.000 bis 500.000 Einw. Beispielsweise ist die Wahrscheinlichkeit, an einem medial vermittelten Konzert teilzunehmen, in den ländlichsten Räumen um rund 14 % geringer als in den Metropolen. Diese Muster zeigen sich in recht ähnlicher – aber nicht identischer – Form, wenn man Radio- und Fernsehsendungen sowie Internetangebote separat untersucht (vgl. Abbildung 1, mittlere und rechte Grafik).

Um herauszufinden, inwieweit die Abweichungen einiger kleinerer Regionen von den Metropolen als Kontext- oder Kompositionseffekte zu interpretieren sind, ist es erforderlich, die in Abschnitt 3 erläuterten Individualvariablen in den Regressionsmodellen zu berücksichtigen. Hinge etwa der geringere mediale Konzertkonsum in manchen Regionen mit einem übergroßen Unmut über die dortige Internetversorgung zusammen, so sollten sich die räumlichen Effekte nicht mehr signifikant von der Vergleichsgruppe der Metropolen unterscheiden, sobald die subjektiv wahrgenommene Internetqualität konstant gehalten wird. Tatsächlich ändern sich die räumlichen Effekte aber kaum, wenn man die Modelle um die Internetqualität erweitert. Aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichten wir darauf, dies in den Grafiken eigens darzustellen. Es lässt sich demnach ausschließen, dass Probleme der Internetversorgung die Einwohner*innen ländlicher, klein- und mittelstädtischer Regionen davon abhalten, sich digitalen Angeboten genauso häufig zuzuwenden wie die Bewohner*innen der urbanen Zentren. Ein Kontexteffekt im Sinne einer räumlich variierenden Internetausstattung liegt somit nicht vor.

Vierecksymbol markiert) mitsamt seinem Konfidenzintervall deutlich von der Nulllinie der Referenzkategorie, so ist es sehr unwahrscheinlich, dass diese Abweichung rein zufällig zustande gekommen ist. Der Effekt wird dann als „statistisch signifikant“ bezeichnet.

Abbildung 1: Medialer Konsum von klassischen Musikkonzerten und Opern in den letzten 12 Monaten (AMEs aus logistischen Regressionen)



N(alle Angebote und TV-/Radio-Angebote) = 2391. N(Internet-Angebote) = 2228.

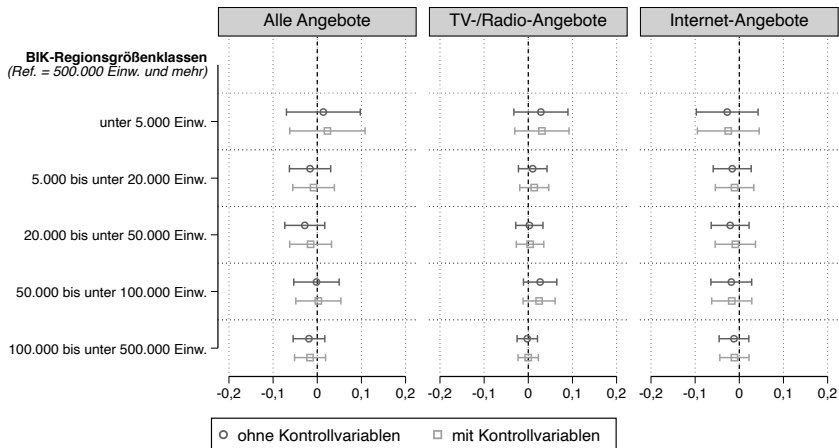
Quelle: KuBiPaD II (2021). Eigene Darstellung.

Im nächsten Schritt werden die übrigen Individualvariablen kontrolliert, um zu berücksichtigen, dass die Bevölkerung in den Regionen sozialstrukturell unterschiedlich zusammengesetzt sein kann. Sobald dies geschieht, unterscheiden sich viele Regionen nicht mehr signifikant von der Referenzkategorie (vgl. Abbildung 1, hellgraue Balken). Bei der Konzertrezeption in Radio und Fernsehen bleibt nur die Abweichung der Regionen mit weniger als 5.000 Einwohner*innen bestehen. Im Hinblick auf internetbasierte Angebote schwächen sich alle Effekte ab, sie bleiben aber in den Regionen von 5.000 bis 20.000 Einw., 20.000 bis 50.000 Einw. sowie 100.000 bis 500.000 Einw. signifikant. Ein lineares Stadt-Land-Gefälle ist jedoch nicht erkennbar. Der größte Teil der räumlichen Effekte geht demnach auf Kompositionswirkungen zurück: Die Bevölkerung urbaner Regionen setzt sich anders zusammen als die Bevölkerung kleinerer Regionen und weist aufgrund sozialstruktureller Merkmale eine im Aggregat größere Kulturaffinität auf. Gleichwohl verbleiben für internetbasierte Kulturangebote in mehreren Regionsgrößenklassen Kontexteffekte, die sich aber nicht auf die Internetqualität zurückführen lassen.

Auch für den Besuch von Museen und Ausstellungen haben wir im *physischen* Raum Kompositionseffekte des Wohnorts gefunden. Im Gegensatz dazu zeigt Abbildung 2, dass die medienvermittelte Rezeption von Museen und Ausstellungen bereits bivariat nicht signifikant zwischen den sechs Regionsgrößenklassen variiert. Die statistische Konstanzhaltung der Internetqualität und der

übrigen Individualvariablen verändert die geschätzten Effekte so gut wie gar nicht. Für die Teilnahme an virtuellen Museumsrundgängen und die Rezeption von Dokumentationen über Ausstellungen liegen demnach weder Kontext- noch Kompositionseffekte vor.

Abbildung 2: Medialer Konsum von virtuellen Museumsrundgängen und Dokumentationen über Ausstellungen in den letzten 12 Monaten (AMEs aus logistischen Regressionen)



N(alle Angebote und TV-/Radio-Angebote) = 2390. N(Internet-Angebote) = 2227.

Quelle: KuBiPaD II (2021). Eigene Darstellung.

Welche Auffälligkeiten ergeben sich für die übrigen neun Kulturangebote? Betrachtet man die medialen Zugänge insgesamt, finden sich bivariat keine substanziell oder statistisch belastbaren räumlichen Effekte für medial vermittelte Konzerte populärer Musik, für modernen Tanz, Theater, Kleinkunst, Comedy sowie Zirkus bzw. Varieté. Ballettaufführungen werden in den Regionen von 5.000 bis 20.000 Einw. unterdurchschnittlich stark medial rezipiert, Aktionskunst in den Regionen von 20.000 bis 50.000 Einw. Medial vermittelte Lesungen erreichen in den Regionen von bis zu 5.000 Einw. und 20.000 bis 50.000 Einw. signifikant weniger Menschen. Diese Abweichungen vom Nutzungsmuster in den Metropolen lassen sich teils als Kompositions-, teils als Kontexteffekte interpretieren. Wie im Fall der klassischen Konzerte muss offenbleiben, wie der jeweilige Kontexteffekt genau zustande kommt, da die Internetqualität kein belastbarer Erklärungsfaktor ist. Da aber in keinem Fall ein lineares Stadt-Land-Gefälle besteht, messen wir diesen Ausreißern geringe Bedeutung bei.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Wir haben untersucht, inwiefern sich in der medialen Kulturnutzung ähnliche Unterschiede entlang des Stadt-Land-Kontinuums finden lassen, wie sie für den physischen Raum bekannt sind. Lediglich für klassische Konzerte und Opern deutet sich an, dass die Bereitschaft zur Nutzung alter und neuer Medien mit zunehmender Regionsgröße steigt. Dieses Muster geht vornehmlich auf einen Kompositionseffekt zurück: Die Bevölkerung in urbanen Regionen unterscheidet sich von derjenigen in ländlichen, klein- und mittelstädtischen Regionen in der Verteilung einiger kultureller Merkmale. So sind in Großstädten mehr Akademiker*innen wohnhaft, welche typischerweise ein größeres Interesse an klassischer Musik und Oper mitbringen. Dieses Interesse schlägt sich nicht nur in der außerhäuslichen, sondern auch in der medialen Rezeption von Konzerten nieder. Für keines der weiteren zehn Angebote – von Museen und Ausstellungen über Konzerte mit populärer Musik bis hin zu Theateraufführungen und anderen Sparten – ließen sich annähernd lineare bzw. monotone Effekte der Regionsgröße finden.

Für einzelne Regionsgrößenklassen verbleiben auch nach Kontrolle der Bevölkerungskomposition Abweichungen von der medialen Kulturnutzung in den Metropolregionen. Wie diese Kontexteffekte zu deuten sind, ist mit unseren Daten schwer zu klären. Die im öffentlichen Diskurs geäußerte Vermutung, dass Defizite der digitalen Infrastruktur zu Einbußen in der internetvermittelten Kultur Rezeption führen könnten, ließ sich für keine kulturelle Sparte und keine Regionsgrößenklasse bestätigen. Dass einzelne Gemeinden von diesem Problem betroffen sein können, lässt sich jedoch nicht ausschließen.

Aus kulturpolitischer Sicht bedeutet dies, dass die *mediale* Nutzung kultureller Angebote in räumlicher Hinsicht *egalitärer* ausfällt als der *physische* Besuch kultureller Veranstaltungen, und zwar weil die räumliche Distanz und die verkehrstechnische Erreichbarkeit als Barrieren entfallen. Mediale Kanäle bieten einerseits die Möglichkeit, Kulturangebote urbaner Zentren in periphere Räume zu bringen. Mediale Angebote lassen sich andererseits thematisch und ästhetisch so konzipieren, dass sich die Bevölkerung ländlicher Räume in besonderer Weise davon angesprochen fühlt. Dabei ist zu beachten, dass auch im medialen Raum viele der aus der empirischen Forschung bekannten Zugangsvoraussetzungen der kulturellen Bildung wirksam sind. Insbesondere haben sich elterliche und schulische Anregungen zur kulturellen Praxis als wichtige partizipationsförderliche Einflussfaktoren erwiesen (Nagel/Ganzeboom 2015). Derartige Ungleichheiten der medialen Kulturpartizipation standen nicht im Fokus unseres Beitrages, lassen sich aber auch mit unseren Daten belegen. Daraus lässt sich die Empfehlung ableiten, dass kulturelle Bildung auch in ländlichen Räumen früh im Lebensverlauf beginnen und in der schulischen und außerschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ansetzen sollte.

Die Analysen haben gezeigt, dass das Fernsehen das wichtigste Medium privater Kulturnutzung ist und dass ihm das Internet bei weitem noch nicht den Rang abgelaufen hat. Dennoch hat die COVID-19-Pandemie der Entwicklung digitaler Kulturangebote einen Schub gegeben. Es ist davon auszugehen, dass diese Angebote das etablierte Spektrum physischer und medialer Angebote dauerhaft ergänzen werden und den Konkurrenzdruck im Freizeit- und Kulturbereich weiter erhöhen. Gleichwohl ist nicht zu erwarten, dass außerhäusliche Angebote durch digitale Angebote einfach ersetzt werden. Die kontemplative Aura eines Kunstmuseums, die kollektive Euphorie im Rockkonzert, der festliche Rahmen eines Opernhauses und die ritualisierten, gemeinschaftsstiftenden Besuchspraktiken sind bei der digitalen Rezeption in der Privatsphäre kaum adaptierbar. Abzuwarten bleibt, inwieweit sich neuartige, stärker interaktive Formate herausbilden, etwa im digitalen Theater, die möglicherweise gerade ein jüngeres Publikum ansprechen könnten. Schlüsselt man die digitale Kulturnutzung in den hochkulturellen Sparten der klassischen Musik, des Theaters und der Ausstellungen mit unseren Daten altersspezifisch auf, so zeigt sich jedoch in keinem dieser Bereiche eine Dominanz der jüngeren Altersgruppen. Die Digitalisierung von Kultur bietet zwar erhebliche Chancen, sie garantiert aber nicht ohne weiteres die Gewinnung jüngerer Generationen als Publika der Zukunft.

Literatur

- 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.
- Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur [BMVI] (2021): Aktuelle Breitbandverfügbarkeit in Deutschland (Stand Mitte 2021). Berlin: BMVI.
- Clawson, Marion/Knetsch, Jack L. (1966): Economics of Outdoor Recreation. Baltimore: Johns Hopkins Press for Resources for the Future.
- Dixon, Steve (2015): Digital Performance. A History of New Media in Theater, Dance, Performance Art, and Installation. Cambridge: MIT Press.
- Engel, Louise/Neuendorf, Isabel (2020): Digitale Kulturangebote im Kontext der Corona-Pandemie. 20 Gedanken aus dem Neuen Normal. Hochschule für Musik und Theater Hamburg: Institut für Kultur- und Medienmanagement. https://kmm.hfmt-hamburg.de/wp-content/uploads/2020/09/Studie_Digitale-Kulturangebote-im-Kontext-der-Corona-Pandemie.pdf [Zugriff: 23.9.2022].
- Fischer, Claude S. (1975): Toward a Subcultural Theory of Urbanism. In: American Journal of Sociology 80, 6, S. 1319–1341.
- Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.) (2022): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim: Beltz Juventa.

- Konietzka, Dirk/Martynovych, Yevgeniy (2022): Die These der räumlichen Polarisierung in der neuen Klassengesellschaft. Ein empirischer Beitrag zur sozialen Spaltung von „Stadt und Land“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 74, 2, S. 169–202.
- Koschier, Ivana (2021): Ein körperloses Theater: Die deutsche Theaterszene zwischen Pandemie, Tradition und der Erforschung eines möglichen digitalen Theaters. In: Birte Kleine-Benne (Hg.). Everything is live now. Das Kunstsystem im Ausnahmezustand. <http://culturalpolicylab.com/pages/publications/2.everything-is-live-now/1.inhaltsverzeichnis/7.ein-korperloses-theater/cpl-eiln-pdf-7-ein-korperloses.pdf> [Zugriff: 23.9.2022].
- Mihelj, Sabina/Leguina, Adrian/Downey, John (2019): Culture is Digital. Cultural Participation, Diversity and the Digital Divide. In: New Media & Society 21, 7, S. 1465–1485.
- Nagel, Ineke/Ganzeboom, Harry B.G. (2015): Art and Socialisation. In: Wright, James D. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Second Edition. Volume 2. Amsterdam: Elsevier, S. 7–14.
- Network of European Museum Organisations [NEMO] (2020): Survey on the Impact of the COVID-19 Situation on Museums in Europe. https://www.ne-mo.org/fileadmin/Daten/public/NEMO_documents/NEMO_Corona_Survey_Results_6_4_20.pdf [Zugriff: 23.9.2022].
- Otte, Gunnar/Lübbe, Holger/Balzer, Dave (2022a): Macht Stadtluft aktiv? Die Nutzung außerhäuslicher Kulturangebote im Stadt-Land-Vergleich. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim: Beltz Juventa, S. 207–227.
- Otte, Gunnar/Lübbe, Holger/Baum, Joschka/Balzer, Dave (2022b): Kulturnutzung in der Pandemie: Digitale Angebote können Schließungen von Kultureinrichtungen nicht kompensieren. In: www.kulturmanagement.net (veröffentlicht in der Reihe „Corona“ am 22.08.2022).
- Otto, Ulf (2013): Internetauftritte: Eine Theatergeschichte der neuen Medien. Bielefeld: transcript.
- Prussog-Wagner, Angela (2022): Methodenbericht „Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland II“. Bonn: infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH.
- Weingartner, Sebastian (2021): Digital Omnivores? How Digital Media Reinforce Social Inequalities in Cultural Consumption. In: New Media & Society 23, 11, S. 3370–3390.

„Die Eltern mit ins Boot holen.“

Zur Ansprechbarkeit ländlich lebender Eltern für die kulturelle Bildung ihrer Kinder

Jens Oliver Krüger und Mirjam Schön

Eltern kommt eine entscheidende Rolle bei der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an Angeboten der kulturellen Bildung zu. Empirische Befunde deuten schon seit längerem auf die Feststellung hin: „Wer Eltern gewinnt, erreicht auch ihre Kinder“ (Bastian 1997: 124). „Beziehen Sie die Eltern mit ein“ – so lautet denn auch eine Empfehlung aus der Evaluation der ersten Phase des Programms „Kultur macht stark“ (BMBF 2019). Häufig sind es Eltern, die Angebote der kulturellen Bildung für ihre Kinder initiieren, organisieren und auch bezahlen. In ländlichen Räumen kommt die Besonderheit hinzu, dass Eltern angesichts der Notwendigkeit zur Überwindung größerer Distanzen nicht selten Fahrdienste für ihre Kinder übernehmen (vgl. hierzu Krüger/Schön 2022). Die Ansprechbarkeit von Eltern wird daher wiederkehrend als zentrale Herausforderung für die erfolgreiche Durchführung von Initiativen der kulturellen Bildung für Kinder und Jugendliche im Allgemeinen und in ländlichen Räumen im Besonderen thematisiert (Busch/Dethloff 2010; BMFSFJ 2017).

Im vorliegenden Artikel widmen wir uns der Frage, wie sich die Ansprechbarkeit von Eltern in ländlichen Räumen für die kulturelle Bildung ihrer Kinder weiterentwickeln lässt. Dazu nehmen wir Bezug auf die Ergebnisse des BMBF-geförderten Projektes „Elternsache Kulturelle Bildung“ (ElKuBi) an der Universität Koblenz (Projektleiter: Prof. Dr. Jens Oliver Krüger; wissenschaftliche Mitarbeiterin: Mirjam Schön). Im Rahmen des ElKuBi-Projektes wurden Eltern an vier kontrastiv ausgewählten ländlichen Wohnorten zu ihren Perspektiven auf das Angebot, ihrer Erreichbarkeit und spezifischen Ansprüchen an die kulturelle Bildung für ihre Kinder befragt.¹

Im Folgenden wird zunächst thematisiert, welche Faktoren von den interviewten Eltern als besonders bedeutsam für die kulturelle Bildung ihrer Kinder hervorgehoben werden. Vor diesem Hintergrund fragen wir dann in einem

1 Insgesamt wurden 23 qualitative Elterninterviews und neun Interviews mit Expert*innen im Bereich der kulturellen Bildung durchgeführt. Das Sample dieser Interviews wurde in Hinblick auf die elterlichen Entscheidungen für oder gegen kulturelle Bildung möglichst kontrastiv ausgewählt. Die Auswertung, auf deren Ergebnisse hier nur sehr auszugsweise eingegangen werden kann, erfolgt im Schnittfeld von Grounded Theory und Diskursanalyse.

zweiten Schritt, welche Perspektiven sich aus den Interviewaussagen für eine bessere Ansprechbarkeit von Eltern ableiten lassen.

1 Elterliche Perspektiven auf kulturelle Bildung in ländlichen Räumen

„Die Eltern“ als einheitliche, homogene Gruppe gibt es nicht. Die aktuelle erziehungswissenschaftliche Elternforschung arbeitet die soziale Relevanz von Unterschieden innerhalb der Fokusgruppe „Eltern“ klar heraus (Jergus et al. 2018). Heterogenitätsdimensionen wie Milieu, Migrationshintergrund, Geschlecht, Alter, Bildungsabschlüsse etc. bedingen eine „wachsende Vielfalt“ (BMFSFJ 2021), in der Elternschaft aktuell interpretiert und gelebt wird. Eltern praktizieren Elternschaft unterschiedlich. Man spricht von „Familie als Herstellungsleistung“ (Jurkzyk 2018) und begreift Elternschaft zunehmend als offene Gestaltungsaufgabe, bei der man sich immer weniger auf tradierte Selbstverständlichkeiten verlassen kann. Gleichzeitig dominiert die Auffassung, „dass man Kinder beim Aufwachsen intensiv begleiten sollte“ (Ruckdeschel 2015: 203). Insbesondere die Bildung der Kinder avanciert dabei zu einem relevanten Bezugshorizont im Leitbild einer „verantworteten Elternschaft“ (ebd.). In diesem Kontext wird wiederkehrend auch die Bedeutung der kulturellen Bildung hervorgehoben (vgl. Krüger 2021). In den von uns erhobenen Elterninterviews zeigt sich allerdings, dass die elterliche Identifikation mit und das elterliche Engagement für die kulturelle Bildung von unterschiedlichen Bedingungsgefügen abhängig gemacht werden, von denen drei im Folgenden nacheinander Erwähnung finden.

1.1 Strukturelle Bedingungen

In den Elterninterviews wird wiederkehrend hervorgehoben, dass die Inanspruchnahme von kulturellen Bildungsangeboten von der Bewältigung praktischer Alltags Herausforderungen abhängt. Hier findet zuallererst die im Stadt-Land-Vergleich schwächer ausgebaute Infrastruktur auf dem Land Erwähnung. Für einen Zugang zu Musik-, Kunst-, und Theaterangeboten sind in ländlichen Räumen regelmäßig größere Distanzen zu überwinden, während der Ausbaugrad des öffentlichen Nahverkehrs von vielen Eltern als unzureichend kritisiert wird. Kompensatorisch übernehmen Eltern, die über eine entsprechende Mobilität und zeitliche Ressourcen verfügen, mitunter Fahrdienste für ihre Kinder. Doch Ressourcen sind ungleich verteilt und Eltern, die z. B. über keinen eigenen PKW verfügen, klagen in den Interviews regelmäßig über die erschwerte Erreichbarkeit kultureller Bildungsangebote:

„Wir haben halt ein Problem mit der Infrastruktur, es fahren natürlich Busse, aber so selten, dass man da eigentlich, ja, man ist halt total eingeschränkt, wenn man sich darauf jetzt verlassen müsste.“ (Frau Lang)²

Neben der Mobilität wird in den Interviews außerdem regelmäßig auf die Bedeutung der Zeit verwiesen, denn selbst dann, wenn Eltern über einen eigenen PKW verfügen und diesen ganz selbstverständlich für Fahrdienste nutzen, erfordern diese Fahrdienste trotzdem zeitliche Ressourcen. Zeit wird in den Interviews wiederkehrend als knappes Gut beschrieben, das die kulturelle Bildung zu anderen Wegzwecken wie der beruflichen Tätigkeit oder dem Einkauf in Konkurrenz bringt. Besonders im Falle von Alleinerziehenden, aber auch bei Mehrkindfamilien, in denen sich die Care-Arbeit auf weniger Akteur*innen konzentriert, wird der Mangel an Zeit als Problem markiert:

„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)

Und schließlich wird in den Interviews auch noch auf die Bedeutung finanzieller Ressourcen hingewiesen, denn nicht alle Eltern können sich den Musik- oder Tanzunterricht für ihre Kinder auch leisten. Selbst finanziell relativ gut situierte Eltern monieren mitunter den Kostenaufwand:

„Wenn Sie 200 Euro an die Musikschule bezahlen müssen, dann noch die Fahrerei in Kauf nehmen müssen und noch diese [...] Musikschulhefte. [...] Das geht ganz schön ins Geld. Und bei drei Kindern wird's teuer.“ (Frau Freud)³

Die genannten strukturellen Bedingungen werden nicht von allen interviewten Eltern in gleicher Weise relevant gemacht. Doch unter Verweis auf die ländlichen Wohnsituationen werden insbesondere die Zeit und Mobilität als besondere Herausforderungen für die Inanspruchnahme von kulturellen Bildungsangeboten hervorgehoben.

1.2 Elterliche Bildungsaspirationen

Statistisch betrachtet besitzt die Partizipation von Kindern und Jugendlichen an kulturellen Bildungsangeboten „eine hochsignifikante Abhängigkeit vom Sozialstatus ihrer Eltern“ (Bastian 1997: 121). Sie kann gleichsam als „Maker

2 Bei den Namen aller im Text erwähnten Interviewpartner*innen handelt es sich um Pseudonyme.

3 Nur drei der vier Kinder von Frau Freud besuchen eine Musikschule.

einer gesellschaftlichen Schicht“ (Laner 2018: 86) verstanden werden. Das „Zusammenspiel [zwischen; JOK/MS] elterliche[n] Bildungsorientierungen und [...] milieuspezifische[n] Handlungsorientierungen“ (Deppe 2013: 222) ist erziehungswissenschaftlich relativ gut erforscht. Es sind zum Beispiel vornehmlich Eltern mit akademischen Bildungsabschlüssen und einem entsprechenden kulturellen Kapital, die ihre Kinder tendenziell häufiger zu musikbezogenen Bildungsangeboten anmelden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 162), sodass sich beim Musizieren eine „sehr deutliche Milieuabhängigkeit“ (Betz 2006: 187) feststellen lässt (vgl. hierzu auch Kopp/Lehmann-Wermser 2023, in diesem Band). Trotzdem ergibt sich einzelfallbezogen mitunter ein komplexeres Bild des Zusammenhangs zwischen Bildungsaspiration und sozialem Hintergrund. In den von uns durchgeführten Interviews dokumentiert sich eine große Spannweite elterlicher Bildungsorientierungen. Bewusst pauschalisierend lassen sich die von uns interviewten Eltern in drei Gruppen einteilen.

Eine erste Gruppe zeigt sich stark mit der kulturellen Bildung ihrer Kinder identifiziert. Diese Eltern zeigen zumeist eine sehr genaue Vorstellung davon, was kulturelle Bildung ist oder wie sie aussehen sollte. Wiederkehrend wird das Erlernen klassischer Musikinstrumente als besonders erstrebenswert hervorgehoben und nur vereinzelt finden auch modernere Beschäftigungen wie ‚Break-Dance‘ Erwähnung. In manchen dieser Interviews hat es den Anschein, als wählten die Eltern die kulturellen Bildungsangebote, nach denen sie gefragt werden, nicht nur für ihre Kinder, sondern ebenso für sich selbst. So wird zum Beispiel wiederkehrend eine biografisch fundierte Affinität zu bestimmten Instrumenten oder einer künstlerischen Tätigkeit reklamiert, die man auch bei den eigenen Kindern verwirklicht sehen möchte. Im Interview mit der Mutter Frau Grün wird ein entsprechender Wunsch artikuliert:

„Weil ich das auch aus meiner Kindheit kenne, [...] deswegen ist mir das wichtig, dass die Kinder sowas erleben können. [...] Ich kann halt eben so meine Leidenschaft, die kann ich eben mit den Kindern zusammen ausleben.“ (Frau Grün)

Die leidenschaftliche Bindung eines Elternteils wird hier zur legitimatorischen Ressource für die Anwahl eines bestimmten Bildungsangebotes für die eigenen Kinder. Doch Bildungserwartungen müssen nicht notwendig explizit gemacht werden. Studien deuten darauf hin, dass die implizit bleibenden Sozialisations-einflüsse bzw. ein „anregungsreiche[s] Milieu“ (Dietrich et al. 2012: 24) bei der Anwahl von kulturellen Bildungsangeboten ebenfalls eine große Relevanz besitzen. Allein durch das Aufwachsen in einem bildungs- oder kulturnahen Elternhaus werden Kinder und Jugendliche in ihren Neigungen, Kenntnissen und Interessen geprägt, was in den Elterninterviews auch durchaus zur Sprache kommt, wenn gesagt wird:

„Da kriegen sie [die Kinder; JOK/MS] relativ viel mit von unserer Seite, weil wir da äh auch etwas engagierter sind.“ (Herr Grün)

Neben Eltern, die sich stark mit der kulturellen Bildung ihrer Kinder identifiziert zeigten, sprachen wir zweitens mit Eltern, die zwar ebenfalls konkrete Ansprüche an die Freizeitbeschäftigungen ihrer Kinder formulieren, die dabei allerdings explizit weniger Wert auf die kulturelle Bildung ihrer Kinder legen. Ein Beispiel dafür ist der Vater Herr Bülow, dessen Bildungsaspiration vornehmlich auf den Sport gerichtet ist:

„Das werde ich auch nicht verhandeln. Sport wird immer gemacht. Wenn die [Kinder; JOK/MS] zum Beispiel sagen, was weiß ich, sie möchte mit Singen anfangen oder oder Gitarre spielen, sag ich gerne ja, aber nicht zu Lasten des Sports.“ (Herr Bülow)

Dass eine klare Unterscheidung zwischen kultureller Bildung und Sport viel zu schlicht wäre, um die Vielfalt elterlicher Bildungsaspirationen abzubilden, zeigt sich nicht nur am Beispiel des in anderen Interviews erwähnten Balletts, das sportlich und kulturell gleichermaßen anspruchsvoll erscheint. In unserem Interviewsample gibt es zahlreiche Eltern, die dem Sport explizit einen Wert für die kulturelle Bildung zuerkennen (vgl. hierzu Krüger 2021).

Drittens finden sich in unserem Sample auch noch solche Eltern, die ihre Bildungsaspirationen weniger dezidiert zum Ausdruck bringen und keine konkreten Vorstellungen von kultureller Bildung artikulieren. Diese Eltern lehnen die kulturelle Bildung für ihre Kinder nicht pauschal ab, verfügen aber mitunter über keine biographischen Bezüge zur Thematik und eine geringere Ausstattung mit kulturellem Kapital, sodass zentrale Motive, die ein Engagement für die kulturelle Bildung der eigenen Kinder wahrscheinlich machen würden, schwächer ausgeprägt sind. Ein Beispiel hierfür zeigt sich im Interview mit dem Vater Herrn Tanner, in dem ein eher diffuses Bild von kultureller Bildung kommuniziert wird:

„Mir persönlich würde ich sagen so die Richtung Musik, Theater, so das Künstlichere, so das Kreative. [...] Das sehe ich, finde ich sehr wichtig. [...] Verzeihung, Sport gehört auch noch dazu.“ (Herr Tanner)

In Hinblick auf die elterlichen Bildungsaspirationen sind also unterschiedliche Orientierungen zu berücksichtigen. Die erste der hier erwähnten Elterngruppen muss nicht erst vom Wert der kulturellen Bildung überzeugt werden, stellt aber mitunter große Erwartungen an diese. Die zweite Gruppe zeigt im Gegensatz dazu wenig Interesse an kultureller Bildung. Die dritte Elterngruppe hat

im Gegensatz zu den zuvor genannten zwar wenig konkrete Vorstellungen von kultureller Bildung, zeigt sich für dieselbe jedoch durchaus aufgeschlossen.

1.3 Elterliche Erziehungsstile

In der Elternforschung hat die Beschäftigung mit Erziehungsstilen eine längere Tradition. In den zahlreichen Überblicksarbeiten, die zu diesem Thema erschienen sind, wird mit Abstufungen wiederkehrend zwischen eher autoritären und eher kindzentrierten Erziehungsstilen differenziert (vgl. Schneewind 2012; Choi 2012; Liebenwein/Weiß 2012).

Die kulturelle Bildung betreffend sind elterliche Erziehungsstile relevant, weil sich sowohl hinsichtlich der Anwahl kultureller Bildungsangebote, wie auch in Hinblick auf die elterliche Unterstützung beim Üben die Frage stellt, wie das Verhältnis zwischen Eltern- und Kinderwillen sinnvoll moderiert werden kann.

Dort, wo im Rahmen der von uns durchgeführten Elterninterviews eher kindzentriert argumentiert wird, erscheint die elterliche Unterstützung der kulturellen Bildung auf den ersten Blick unproblematisch. Die Eltern argumentieren, dass es ihnen wichtig sei, den Kindern das zu ermöglichen „worauf sie Lust haben“ (Frau Müller). Den Kindern solle Raum gegeben werden, selbständig über ihre Freizeitbeschäftigung zu entscheiden:

„Mir wäre jetzt wichtig, dass [die Kinder] ganz ganz viel ausprobieren und dann eben feststellen, was ihnen dann am Ende eben äh liegt.“ (Frau Simons)

Hier tauchen die Eltern primär in der Rolle von Unterstützer*innen ihrer Kinder auf. Probleme beginnen – so schildern es Eltern in den Interviews – vielfach erst nach der Anwahl eines Bildungsangebots, insofern zum Erlernen eines Musikinstrumentes regelmäßiges Üben unerlässlich erscheint. Nicht alle Kinder widmen sich dieser Übungsaufgabe freiwillig. Es gibt Eltern, die berichten, dass sie ihre Kinder regelmäßig zum Üben animieren müssen:

„Dass man immer dann doch mal ein bisschen hinterher sein muss. ((lacht)) Gerade [...] in der Pubertät ne, dass man sagt, heute haste aber, musste aber, oh ich will nicht, und wenn er dann da ist, machts dann doch Spaß.“ (Frau Nachtsheim)

Hier bricht sich die starke Kindzentrierung an der elterlichen Bildungsaspiration, die dem Kind zwar die Wahl überlässt, welches Instrument erlernt werden soll, während man die Notwendigkeit sieht, es anschließend wiederkehrend an diese Wahl und das Üben zu erinnern.

Doch auch dort, wo Eltern eher autoritär Entscheidungen für ihre Kinder durchsetzen, kommt es zu praktischen Problemen. Ein Beispiel hierfür findet sich im Interview mit der Mutter Frau Klapproth, die zunächst selbstbewusst feststellt, dass sie nicht geneigt sei, den Wünschen ihrer Kinder nachzukommen, was sich unter anderem in der Durchsetzung verbindlicher Lernzeiten niederschlägt:

„Ähm klingt jetzt ein bisschen hart, aber ich möchte schon, dass sie jeden Tag üben.“ (Frau Klapproth)

Andererseits wird im Interview mit Frau Klapproth aber auch die Einsicht kommuniziert, dass sich eine elterliche Bildungsaspiration auch nicht komplett am Willen der Kinder vorbei durchsetzen lässt:

„Es gibt Sachen, [...] wo man die Wünsche der Kinder befolgen muss, damit überhaupt dieser Stein oder diese Begeisterung ins Rollen kommen kann.“ (Frau Klapproth)

Die Mutter Frau Klapproth beschreibt hier, dass sie sich zur Durchsetzung ihrer Bildungsaspiration gelegentlich kindzentriert verhalten muss, um die intrinsische Motivation der eigenen Kinder nicht zu frustrieren.

Am Beispiel der kulturellen Bildung zeigt sich, wie die elterliche Bildungsaspiration mit dem präferierten Erziehungsstil in unterschiedlicher Art und Weise in einen Konflikt geraten kann. Eine kindzentrierte Argumentation muss das Problem lösen, wie der Verpflichtungscharakter gegenüber dem kulturellen Angebot ohne Druck aufrechterhalten werden kann. Eine eher autoritäre Argumentation hat hingegen mit der Schwierigkeit zu tun, dass sich dieser Verpflichtungscharakter auch nicht einfach verordnen lässt.

2 Ausblick

Für die Erhöhung der Ansprechbarkeit von Eltern für Angebote der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen gibt es keine Patentrezepte. Die vorangegangenen Ausführungen zeigen aber, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren zu berücksichtigen gilt, wobei konkrete Anregungen redlicherweise nur einzel-fallbezogen zu ermitteln sind.

Anknüpfend an die erhobenen Aussagen der Eltern scheint es ratsam, in der Planung von Angeboten der kulturellen Bildung im Spannungsfeld von Zentralisierung und Dezentralisierung in ländlichen Räumen (vgl. Grunert et al. 2023, in diesem Band) explizit die Nähe zu den Alltagswegen der Eltern zu suchen, um diesen zusätzliche Fahrten zu ersparen. Wo dies nicht möglich ist, bietet es sich jenseits der wiederkehrend artikulierten, politischen Forderung nach einem Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs an, die Einrichtung von Fahrgemein-

schaften zu moderieren. Mehrere der von uns interviewten Eltern zeigen sich für die Beteiligung an Fahrgemeinschaften aufgeschlossen, nennen mitunter jedoch Schwierigkeiten in der Organisation solcher Gemeinschaften. Zur Koordinierung der Fahrdienste kann es mitunter hilfreich sein, Eltern, sofern diese einander nicht persönlich kennen, miteinander ins Gespräch zu bringen und die Möglichkeit einer Aufteilung von Wegstrecken ins Spiel zu bringen. Bei der Bereitstellung von Angeboten der kulturellen Bildung ist ferner zu berücksichtigen, dass Eltern in Abhängigkeit von ihrer sozioökonomischen Lage von finanziellen Kosten ganz unterschiedlich belastet sind, sodass sich Maßnahmen wie eine Beitragsstaffelung als sinnvoll erweisen können. In den Interviews wird wiederholt darauf hingewiesen, dass hier eine weitergehende finanzielle Unterstützung seitens der öffentlichen Hand wünschenswert erschiene.

Ausgehend von der Differenz elterlicher Bildungsaspirationen, die in den Interviews zum Ausdruck kommt, kann sich die argumentative Dezentrierung starrer Kulturkonzepte als sinnvoll erweisen. Im Falle von Eltern, die starke Bildungsansprüche artikulieren, ist mitunter die Thematisierung hintergründiger Dispositionen, die sich mit Lernprozessen im Kontext kultureller Bildung in Verbindung bringen lassen, sinnvoll. Dies betrifft z. B. die Wertschätzung von Gemeinschaftlichkeit und gesellschaftlichem Zusammenhalt, Kompetenzerwerb für Schule und Leben. Im Falle von Eltern, die hingegen nur über eine unklare Vorstellung von kultureller Bildung verfügen, kann sich umgekehrt die Fokussierung auf konkrete Bildungsangebote und deren niedrigschwelligere Zugänglichkeit als sinnvoll erweisen. Schulen, Kindergärten aber ggf. auch Sozialberatungsstätten werden in den Interviews als geeignete Orte zur Ansprache dieser Zielgruppe mit Flyern, E-Mails und Präsenzpräsentationen genannt. Generell erscheint die Vernetzung mit anderen Akteur*innen der kulturellen Bildung und des regionalen Vereinswesens sinnvoll, um Synergien in der Ansprache heterogener Zielgruppen vielgestaltig zu nutzen.

Am herausforderndsten ist sicherlich der Umgang mit den unterschiedlichen elterlichen Erziehungsstilen. Ein Bewusstsein von der Differenz dieser unterschiedlichen Erziehungsstile ist in der Ansprache von Eltern jedoch unerlässlich, um mögliche Spannungen zu den elterlichen Bildungsaspirationen ggf. rhetorisch zu entschärfen. Ferner lässt sich der Blick – abseits aller elterlichen Ambitionen und Erziehungsstile – wiederkehrend auf die Berücksichtigung der Kinderperspektive lenken, denn sollte es nicht gelingen, die Kinder anzusprechen, erschiene in den Worten einer interviewten Expertin mitunter auch das Anliegen hinfällig, „die Eltern mit ins Boot holen“ zu wollen.

Ganz allgemein stellen wir fest, dass sich eine offene Kommunikation mit Eltern in der Adressierung von Angeboten der kulturellen Bildung als sinnvoll erweist. Denn auch dies ist ein Befund aus der Interviewforschung des ElKuBi-Projektes: Die interviewten Eltern schätzen es in der Regel sehr, wenn

man ihren Anliegen Gehör schenkt. Es spricht daher viel dafür, in der Adressierung von Angeboten der kulturellen Bildung die Perspektive der Eltern mit einzubeziehen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Bastian, Hans Günther (1997): „Jugend musiziert“ oder Jugend und klassische Musik. In: Baacke, Dieter (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske+Budrich. S. 117–153.
- Betz, Tanja (2006): ‚Gatekeeper‘-Familie. Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1, S. 181 – 195.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Kultur macht stark. <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/praktische-tipps-1729.html>. [Zugriff: 03.10.2022].
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2021): Neunter Familienbericht – Eltern sein in Deutschland.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2017): Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin.
- Busch, Claudia/Dethloff, Manuel (2010): Ganztagschule und dörflicher Sozialraum. Göttingen: Agrarsoziale Gesellschaft e.V.
- Choi, Frauke (2012): Elterliche Erziehungsstile in sozialen Milieus. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe/Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS.
- Deppe, Ulrike (2013): Eltern, Bildung und Milieu. Milieuspezifische Differenzen in den bildungsbezogenen Orientierungen von Eltern. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14(2), 221–242.
- Dietrich, Cornelia/Krininger, Dominik/Schubert, Volker (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Grunert, Cathleen/Reißig, Birgit/Ludwig, Katja/Fehser, Stefan/Hüfner, Kilian/Plappert, Eva (2023): Herausforderungen ländlich-peripherer Regionen für Träger kultureller Bildungsarbeit. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich/Budrich Academic Press, in diesem Band.
- Jergus, Kerstin/ Krüger, Jens Oliver/ Roch, Anna (Hrsg.). (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jurczyk, Karin (2018): Familie als Herstellungsleistung – Elternschaft als Überforderung? In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer, S. 143–166.

- Kopp, Julius/Lehmann-Wermser, Andreas (2023): Vereinsgestütztes Musizieren auf dem Prüfstand. Zur Sichtbarkeit von musikalischen Bildungsangeboten aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen im Harz. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich/Budrich Academic Press, in diesem Band.
- Krüger, Jens Oliver (2021): „Kultur ist eigentlich vieles“ – Zur Abgrenzbarkeit von Kultureller Bildung aus der Perspektive von Eltern. <https://www.kubi-online.de/artikel/kultur-eigentlich-voles-zur-abgrenzbarkeit-kultureller-bildung-ausperspektive-eltern> [Zugriff: 20.08.2022].
- Krüger, Jens Oliver/ Schön, Mirjam (2022): Kein Weg zu weit? „Entfernungssensibilität“ als bedingender Faktor für die Teilhabe an kultureller Bildung in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina/ Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim: Beltz Juventa, S. 176–191.
- Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Liebenwein, Sylva/Weiß, Sabine (2012): Erziehungsstile. In: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn:Klinkhardt, S. 160–167.
- Ruckdeschel, Kerstin (2015): Verantwortete Elternschaft: “Für die Kinder nur das Beste”. In: Schneider, Norbert/Diabaté, Sabine/ Ruckdeschel, Kerstin (Hrsg.): Familienleitbilder in Deutschland – Kulturelle Vorstllungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 191–206.
- Schneewind, Klaus A. (2012): Erziehungsstile. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.) Erziehungs- und Bildungspartnerschaften Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS, S. 122–127.

Herausforderungen ländlich-peripherer Regionen für Träger kultureller Bildungsarbeit

Cathleen Grunert, Birgit Reißig, Katja Ludwig, Stefan Fehser, Kilian Hüfner und Eva Plappert

Erst seit einigen Jahren wird die Diskussion um soziale Ungleichheiten im Jugendalter auch unter einer regionalen Perspektive geführt. Dabei werden die Bedingungen des Aufwachsens insbesondere in ländlichen Regionen häufig durch die Ausdünnung ländlicher Sozialräume oder gar der Vereinzelung von Jugendlichen in dörflichen, strukturschwachen Regionen beschrieben (siehe z. B. Neu 2009). Dagegen wird bislang kaum nach den Herausforderungen gefragt, die diese Bedingungen und Strukturen für pädagogische Institutionen und pädagogisches Handeln im Kontext außerschulischer kultureller Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche mit sich bringen. Nachdem wir in einem vorherigen Beitrag des Projekts die lokale Angebotslandschaft in ländlichen Räumen und damit verbundene Teilhabechancen analysiert haben (Grunert et al. 2022), wollen wir im Folgenden die spezifische Situation der Träger und Anbieter*innen kultureller Bildungsarbeit in den Blick nehmen.

Anhand quantitativer und qualitativer Daten des vom BMBF geförderten Forschungsprojektes „Kulturell-musische Bildung für Jugendliche des ländlichen Raums“ (KUMULUS) diskutieren wir in diesem Beitrag die Frage, mit welchen Rahmenbedingungen und Herausforderungen Träger und Expert*innen kultureller Bildung in ländlich-peripheren Regionen konfrontiert sind. Des Weiteren zeigen wir auf, welche Strategien und Umgangsweisen pädagogische und administrative Akteur*innen entwickeln, um auch jenseits der städtischen Zentren und vor dem Hintergrund der Besonderheiten ländlich-peripherer Regionen Möglichkeitsräume kultureller Bildung zu eröffnen.

1 Kulturelle Bildungsarbeit in ländlich-peripheren Regionen als Forschungsgegenstand – Methodisches Vorgehen

Unser Beitrag legt sein Hauptaugenmerk auf die spezifische Situation und Problemlagen von Kulturanbietenden und Trägern kultureller Bildungsarbeit in ländlichen Regionen. Untersucht wurden hierzu zwei Flächenlandkreise in Ostdeutschland, die nach dem Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung als „sehr ländlich-peripher“ (BBSR 2019) klassifiziert wurden, das heißt, dass sie sich durch eine große Fläche, geringe Einwohnerdichte und größere Pendelentfernung zu großstädtischen Ballungsräumen auszeichnen. Das Thünen-Institut

weist zudem die „weniger gute sozioökonomische Lage“ (Küpper 2016: 21) als Kennzeichen aller ländlichen Kreisregionen in Ostdeutschland aus. Gleichzeitig können sich kreisintern wiederum innere Peripherien bilden. Die empirischen Zugänge zu den in diesem Beitrag dargestellten Ergebnissen stehen auf zwei Säulen, welche unterschiedliche Perspektiven auf die lokale Situation eröffnen (Flick 2020).

Zum einen befragten wir lokale Kulturanbietende mit einem standardisierten Onlinefragebogen zu ihrem Zielgruppenbezug, ihren personellen, räumlichen und organisationalen Bedingungskonstellationen sowie der Ausrichtung ihrer Angebote. Mittels einer vorgeschalteten Onlinerecherche haben wir versucht, in unseren Modellregionen möglichst alle Angebote der kulturellen Bildung mit gestalterischen, musischen, künstlerischen, kreativen sowie auch musikalischen Charakter zu erfassen, die in einer gewissen Regelmäßigkeit stattfinden und Jugendlichen potentiell offenstehen. Schlussendlich konnten wir 1.975 Kulturangebote bei 813 Trägern in beiden Landkreisen identifizieren. Von diesen Trägern kultureller Bildung haben sich im Frühjahr 2021 insgesamt 266 an der Befragung beteiligt (bzw. deren Vorstände oder Geschäftsführende). Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 32,7 Prozent. Somit bekamen wir Einblicke in die vielfältigen Situationen verschiedenster Anbieter*innen non-formaler Bildung, z. B. Musikchöre, Tanz- und Musikschulen, Regelschulen, Jugendclubs, Kinos, Galerien, Bibliotheken und auch Konzertveranstalter*innen. Der Kreis der befragten Träger setzt sich insbesondere aus kleinen Vereinen (43 %) sowie aus einer Vielzahl weiterer Akteur*innen wie Privatpersonen (8 %), allgemeinbildenden Schulen (8 %), gewinnorientierten Unternehmen (7 %) oder kommunalen Eigenbetrieben (5 %) zusammen.

Zum anderen wurden von uns im Zeitraum von September 2020 bis Januar 2022 insgesamt 23 leitfadengestützte Interviews mit Expert*innen aus den beiden Landkreisen geführt. Als Expert*innen wurden Akteur*innen einbezogen, die über ein spezifisches Wissen zum Handlungsfeld, dessen Regeln und Strukturen verfügen, das zugleich „die Handlungsbedingungen anderer Akteure“ (Bogner/Menz 2002: 46) mit strukturieren kann. So wurden bei der Auswahl der Interviewpartner*innen unterschiedliche Blickwinkel berücksichtigt, um mehr darüber zu erfahren, wie die kulturellen Bildungsangebote für Jugendliche in ländlichen Räumen von verschiedenen Seiten gerahmt und hervorgebracht werden. Wir haben sowohl Akteur*innen befragt, die in konkreten Angeboten außerschulischer Bildungsarbeit tätig sind, als auch solche, die auf kommunaler oder Landkreisebene Verantwortung für die Ausgestaltung dieser tragen. Die Interviews wurden mit der Grounded Theory nach Corbin und Strauss (2015) ausgewertet. Der Fokus bei der Auswertung der Interviews lag vor allem darauf, zu rekonstruieren, wie kulturelle Bildungsarbeit in den regionalen Bezügen von den verschiedenen Akteur*innen gestaltet wird und welche Bedingungen,

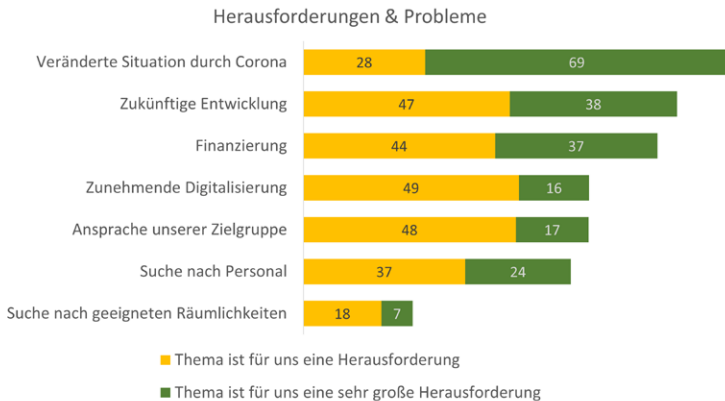
Handlungsstrategien und Konsequenzen sich in der Ermöglichung kultureller Bildungsangebote für Jugendliche formieren.

2 Multiple Problemlagen kultureller Träger

Die quantitativen Ergebnisse des KUMULUS-Forschungsprojekts zeichnen ein Bild heterogener Problemlagen und vielfältiger Herausforderungen der Kultur anbietenden in ländlichen Regionen. Die Träger bekamen im Fragebogen eine Reihe von möglichen Problemlagen vorgelegt und sollten angeben, ob und wie stark diese möglichen Herausforderungen auch für ihre Institution bestehen. Die abgefragten Problemlagen haben wir aus dem erarbeiteten Forschungsstand sowie aus gewonnenen Feldwissen generiert. Die Träger waren angehalten ihre Antworten insbesondere auf ihre Kulturangebote zu beziehen. Erfragt wurde die Situation in sieben möglichen Problemfeldern: Ansprache von Zielgruppen, Finanzierung, Suche nach Personal, Suche nach geeigneten Räumlichkeiten, veränderte Situation durch Corona, zunehmende Digitalisierung sowie zukünftige Entwicklung. Die größte Herausforderung waren Unsicherheiten und Probleme, die mit der veränderten Situation durch die Corona-Pandemie einhergingen. Nahezu alle Träger führen dies als Herausforderung an, fast 70 Prozent von ihnen tangiert dies sogar in einem starken Maße. Dieses Ergebnis ist gewiss der pandemischen Situation und den damit einhergegangenen Schutzmaßnahmen während des Erhebungszeitraums im Frühjahr 2021 geschuldet. Andere häufig benannte Herausforderungen waren zudem die Sorge um zukünftige Entwicklungen im kulturellen Bereich sowie die weitere Finanzierung des Trägers.

Die Suche nach geeigneten Räumlichkeiten stellt deutlich seltener eine Herausforderung dar. Gleichzeitig muss betont werden, dass die Träger mit multiplen Problemlagen konfrontiert sind. So ist von den sieben abgefragten möglichen Herausforderungen jede*r Kulturanbieter*in durchschnittlich von vier bis fünf dieser Problemlagen betroffen.

**Abbildung 1: Herausforderungen & Probleme der Träger (n=233, in %),
fehlende Angaben zu 100 %: Thema ist keine Herausforderung**

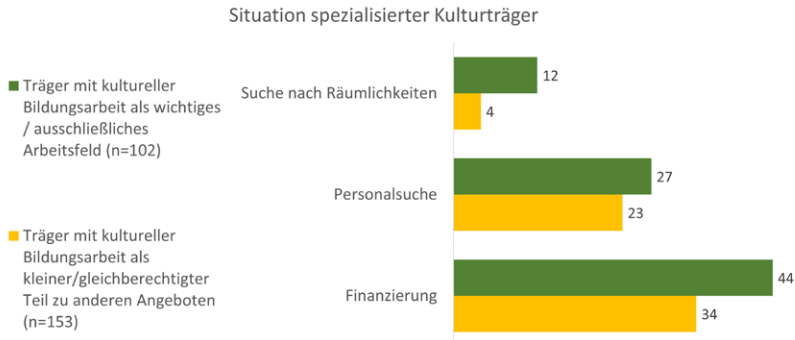


Gleichwohl handelt es sich in *Abbildung 1* "nur" um Durchschnittswerte. Nicht alle Träger sind im gleichen Maße von den Herausforderungen und Problemlagen betroffen, denn die Kulturanbietenden haben mit jeweils individuellen Rahmenbedingungen und Situationen zu ringen. Auffällige Unterschiede zeigten sich insbesondere hinsichtlich der räumlichen Lage sowie des Spezialisierungsgrades des Kulturanbietenden. Besonders für Träger in dezentralen kleinen Orten waren die Problembelastungen fast durchgängig höher als für Träger, die in kleinstädtischen Zentren angesiedelt sind. Die Unterschiede sind zwar nicht statistisch signifikant, aber insoweit auffällig, als dass sich ein Muster zeigt und Problemlagen in sehr ländlichen Räumen und abgelegeneren Orten häufiger als Herausforderungen thematisiert werden. Die einzige Ausnahme ist dabei die Suche nach geeigneten Räumlichkeiten, welche in den städtisch geprägten Regionen ein größeres Problem darzustellen scheint als in peripheren Gebieten.

Eine weitere wichtige Unterscheidung ist die Frage nach der Spezialisierung der Träger (*Abbildung 2*). Es gibt eine Reihe von Trägern, die zwar Kulturangebote offerieren, aber in ihrer Kernarbeit andere Aufgaben erfüllen. Beispiele für derartige Angebote wären etwa Konzerte in gastronomischen Einrichtungen, kulturelle Ganztagsangebote der Schulen, Lesungen in Buchläden oder Gitarrenunterricht im Jugendzentrum. Demgegenüber stehen Träger, die im hohen Maße spezialisiert sind und ihre Kulturangebote als wichtigstes oder ausschließliches Arbeitsfeld benennen. Hierzu gehören etwa genuine Kulturvereine, Chöre, Musikschulen oder Theater. Gerade diese Träger sind aufgrund ihrer sichtbaren Fokussierung von besonderer Bedeutung für die lokale Kulturlandschaft, aber auch deutlich öfter von Problemen betroffen als Institutionen, bei denen kulturelle Angebote vielmehr eine Nebenrolle spielen. Insbesondere entscheiden-

de Fragen wie die Finanzierung von Angeboten, die Suche nach Personal oder nach geeigneten Räumlichkeiten werden von spezialisierten Kulturanbietenden deutlich häufiger als große Herausforderungen benannt.

Abbildung 2: Problemlagen nach Spezialisierung der Träger (nur sehr große Herausforderungen, in %)



3 Veränderungsbereitschaft als Problemlösung?

In ländlichen Regionen sind Strategien von hoher Bedeutung, welche, mit Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen, Kulturangebote auch in fragmentierten Siedlungsstrukturen zu etablieren suchen. Dabei ist es die Regel, nicht die Ausnahme, dass Kulturanbietende neue Wege für ihre Angebote finden und innovative Formate entwickeln. Der Einfallsreichtum und die Innovationsbereitschaft der befragten Träger sind hoch. Drei von vier Trägern gaben an, dass sie bei ihren kulturellen Angeboten immer wieder Neues ausprobieren (77 %). Diese Innovationsbereitschaft zeigt sich als entscheidender Faktor bei der Bearbeitung konkreter Problemlagen. Insbesondere wenn es um das Erreichen von Kindern und Jugendlichen als Zielgruppe geht, scheint ein flexibles Angebot von Bedeutung zu sein. Je stärker neue Formate ausprobiert werden, umso besser werden die Zielgruppen erreicht. Dieser Effekt variiert stark mit dem Alter der Zielgruppen. Sollen Kinder unter 12 Jahren erreicht werden, zeigen sich schwächere Zusammenhänge als bei älteren Zielgruppen, die ohnehin in der außerschulischen pädagogischen Praxis oft schwerer zu erreichen sind (Zentner 2018). Bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigt sich aber ein größerer Zusammenhang zwischen dem Ausprobieren neuer Formate und dem Erreichen dieser Zielgruppen (siehe *Abbildung 3*). Dies gilt sowohl in der Frage, inwiefern die Altersgruppe der Jugendlichen gut erreicht wird (17 Prozentpunkte Unter-

schied), als auch hinsichtlich dessen, ob es gelingt junge Erwachsene in pädagogische Angebote zu involvieren (16 Prozentpunkte Unterschied).

Abbildung 3: „spezifische Zielgruppen – wie gut schaffen Sie es, diese zu erreichen?“ nach Grad der Innovation (n=255, in %)



Gleichwohl das Ausprobieren von neuen Angeboten wichtig für das Erreichen von Zielgruppen zu sein scheint, geht damit aber auch ein Anstieg anderer Problemlagen einher. Das Ausprobieren neuer Formate und Methoden ist auch eine Frage von Ressourcen und limitierenden Möglichkeiten. Insbesondere Träger, die öfter neue Angebote ausprobieren, gaben zwar an, ihre Zielgruppen besser zu erreichen, berichteten im Vergleich zu Trägern, die wenig Neues ausprobieren, aber deutlich häufiger von anderen Problemlagen, wie Herausforderungen in der Finanzierung, der Personalsuche sowie der Suche nach geeigneten Räumlichkeiten.

4 Zwischen der Frage nach der Erreichbarkeit Jugendlicher und Regionalentwicklung – Perspektiven von Expert*innen auf multiple Problemlagen ländlich-peripherer Regionen

Die sich anhand der Trägerbefragung abzeichnenden multiplen Problemlagen werden in den im qualitativen Teilprojekt erhobenen Expert*inneninterviews als Bedingungen des Handelns in das Zentrum gerückt. Über alle Fälle hinweg werden dabei zunächst ähnlich gelagerte und ineinander verwobene Problemfelder kultureller Bildungsarbeit deutlich. So wird etwa vor dem Hintergrund fehlender Zukunftsperspektiven in Berufsausbildung und Studium die zunehmende *Abwanderung* junger Menschen aus den Regionen hervorgehoben. Dadurch fehlen vor Ort nicht nur die Jugendlichen selbst, sondern auch

ausgebildete (pädagogische) Fachkräfte. Dieser Personalmangel macht sich gleichwohl in den kulturellen Einrichtungen in der Region bemerkbar. Auch die *fehlende Infrastruktur* vor allem im Hinblick auf Mobilitätsfragen wird von den Expert*innen diskutiert. Häufig fahren nur die Schulbusse, wodurch die Inanspruchnahme außerschulischer kultureller Angebote, die an den Schulstandorten angesiedelt sind, nur bei wohnlicher Nähe möglich ist oder die Jugendlichen, sofern sie nicht bereits selbst motorisiert mobil sind, darauf angewiesen sind, von den Eltern gefahren zu werden. Diese Abhängigkeiten gehen jedoch stark mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Familie sowie dem Engagement der Eltern und deren „Entfernungssensibilität“ einher (Krüger/Schön 2022; siehe hierzu auch den Beitrag von Krüger/Schön in diesem Band), so dass hier auch auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten über Mobilitätsnotwendigkeiten im Zusammenhang mit Standortfragen kultureller Angebote zu verweisen ist.

Eng verzahnt mit der Problematisierung fehlender Infrastruktur und Abwanderung heben die Expert*innen zudem die regionale *Wirtschaftsschwäche* und ihren Einfluss auf die Gestaltung kultureller Bildungsangebote hervor. So betonen die Expert*innen zwar ihre Perspektiven auf die Relevanz kultureller Angebote für die Regionalentwicklung sowohl im Sinne von Entfaltungs- und Erprobungsräumen Jugendlicher als auch im Sinne des Potentials, Jugendliche in der Region zu halten. Kulturelle Angebote als freiwillige kommunale Aufgabe und die Abhängigkeit von Geldgeber*innen setzen diesem jedoch Grenzen. Die etwa nur begrenzt zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel – nicht nur für mobilitätsbezogene Infrastrukturen – zwingen die Akteur*innen kultureller Bildungsarbeit zuweilen dazu, ihren Nutzen gegenüber administrativen Ebenen wirtschaftlich legitimieren zu müssen. Diese Übersetzungs- und Legitimationszwänge werden als hoch problematisch wahrgenommen und etwa im Spiegel umstrittener Kürzungen in den Angeboten diskutiert, wie der folgende Ausschnitt exemplarisch verdeutlicht:

„[U]nd jetzt als Kulturakteurin sag ich grade dann muss ich Kultur fördern damit nämlich die Leute wenigstens in der Stadt bleiben und nicht wegziehen sondern ein Umfeld haben in dem sie wenigstens gern wohnen wollen und ihre Kinder kriegen wollen oder ne Firma gründen wollen oder was auch immer da ist Kultur neben Infrastruktur der maßgebliche Faktor den dürfte man eigentlich dann erst recht nicht kürzen“ (Wagner/Müller, Z. 706–712)

Neben diesen als dauerhaft markierten Problemlagen, heben die Expert*innen zudem die Corona-Pandemie als Bedingung ihres Handelns hervor. Da die Interviews vor allem zu Beginn und zu Lockdown-Zeiten der Corona-Pandemie geführt wurden, prägten auch der Einfluss der Pandemie und die in diesem Zuge erlassenen Maßnahmen die kulturellen Angebote. Hierbei stehen vor allem

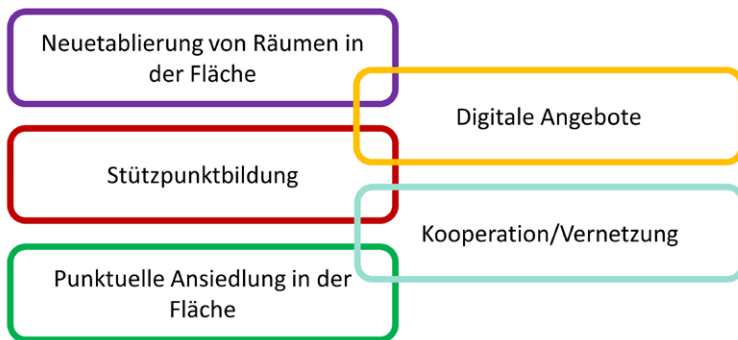
Fragen der Aufrechterhaltung der Angebote über digitale Praktiken und deren materielle und personelle Rahmenbedingungen im Zentrum. Begleitet wird dies von einer Sensibilität für soziale Ungleichheiten in den Zugängen zu digitalen Räumen für Kinder und Jugendliche aus differenten Sozialschichten sowie von einer Betonung der infrastrukturellen Hürden im Kontext des fehlenden Breitbandausbaus in den ländlichen Regionen (Grunert et al. 2022).

Die hier zumindest knapp angedeuteten heterogenen Problemlagen verweisen nicht nur auf verschiedene Bedingungen, innerhalb derer die Akteur*innen kulturelle Bildungsarbeit in den ländlichen Regionen leisten, sondern sie bündeln sich im Ringen um die *Problematik der Erreichbarkeit Jugendlicher*, die außerhalb der Mittel- und Kleinstädte leben.

5 Jugendliche für kulturelle Bildungsarbeit erreichen – Strategien und Umgangsweisen aus der Handlungspraxis

Vor dem Hintergrund der herausgestellten Handlungsbedingungen dokumentieren sich in den Expert*inneninterviews verschiedene, sich teils überschneidende Strategien, um Jugendliche in der Fläche zu erreichen, die überblicksartig in *Abbildung 4* dargestellt sind:

Abbildung 4: Strategien um Jugendliche in der Fläche zu erreichen (Quelle: eigene Darstellung)



Strategien digitaler Angebote wurden insbesondere im Zuge der Covid-19-Pandemie stärker etabliert und sind teilweise auch über die Pandemie hinaus in die Angebotspalette von Einrichtungen eingeflossen. So gibt es beispielsweise die Möglichkeit digitalen Musikunterrichts oder um digitale Angebote erweiterte Jugendclubarbeit. Auch über eine Erhöhung der Transparenz der Angebote mittels verstärkter Kommunikation und Information über verschiedene Social-Media-Kanäle wird in den Interviews berichtet.

Ein wesentlicher strategischer Punkt bei der Planung und Erstellung von kulturellen Angeboten sind *Kooperationen/Vernetzungen*. Sie zeigen sich etwa vereinzelt darin, dass kulturelle Akteur*innen Jugendlichen informell Transportmöglichkeiten zum jeweiligen Angebotsort zur Verfügung stellen oder Schulen sich dafür öffnen, über Angebote kultureller Bildungsarbeit zu informieren. Darüber hinaus geben Schulen z.T. sogar Gelegenheit, diese Angebote vorzustellen, um so Jugendliche direkt für die jeweiligen Angebote ansprechen und gewinnen zu können. Kooperationen und Vernetzungen sind auch für die Strategie einer *Neuetablierung von Räumen in der Fläche* relevant. Diese Neuetablierung bezieht sich darauf, dass vorhandene Räume in Gemeinden dauerhaft um- oder mitgenutzt und Gemeinden miteinander vernetzt werden, um eine bessere Erreichbarkeit zu gewährleisten. Für die Akteur*innen kultureller Bildungsarbeit ist damit nicht nur die Erarbeitung von konzeptionellen Ideen verbunden, sondern auch die Aushandlung der Anerkennung von Jugendangeboten. Gerade in kleineren Gemeinden müssen Jugendangebote sowohl gegenüber älteren Generationen als auch in politischen Zusammenhängen (z. B. mit Bürgermeister*innen, Gemeinderäten) von den Akteur*innen kultureller Bildungsarbeit erst mühevoll legitimiert und ausgehandelt werden (ähnlich Flasche/Jörissen 2021).

Die Strategie der *Stützpunktbildung* bezieht sich im Unterschied dazu weniger auf eine Umnutzung und Etablierung neuer Räume, sondern eher auf eine erweiterte Nutzung bestehender Räume. Darüber verwirklichte kontinuierliche Kooperationen von Kulturanbietenden, bspw. mit allgemeinbildenden Schulen, ermöglichen die Nutzung bestehender Strukturen, wodurch Schulen im ländlichen Raum oft zu Stützpunkten für kulturelle Bildungsarbeit werden. Derartige Formen der Zusammenarbeit finden beispielsweise zwischen Schulen und Musikschulen statt, um Instrumentalunterricht auch in Orten anbieten zu können, in denen es sonst keine Musikschule gibt. Demgegenüber zeigt sich die Strategie der *punktuellen Ansiedlung in der Fläche* beispielhaft in Gestalt von Konzerten im ländlichen Raum, aber auch in Form von mobiler Jugendarbeit, die über keine festen Räume vor Ort verfügt, sondern je nach Bedarf Angebote auch im Freien macht.

6 Zentralisierung und Dezentralisierung als Spannungsfeld der Gestaltung kultureller Angebote in ländlich-peripheren Flächenlandkreisen

Der Blick auf die verschiedenen Strategien zum Erreichen und Ermöglichen kultureller Bildungsangebote für Jugendliche verdeutlicht, dass diese in erster Linie in einem Spannungsfeld von Zentralisierungs- und Dezentralisierungsbewegungen hervorgebracht werden. Vor dem Hintergrund der infrastrukturellen

Bedingungen, aber auch mit Blick auf die verschiedenen Angebotsformate führt dies zu unterschiedlichen Konsequenzen für die Gestaltungspraktiken sowie Teilhabemöglichkeiten Jugendlicher.

Zentralisierung meint in diesem Fall, dass das kulturelle Angebot in Kreis- und Kleinstädten insbesondere an Schulstandorten platziert ist und damit auch an festen Orten stattfindet, die über pädagogisches Personal und die entsprechende materielle Ausstattung verfügen. Dies ermöglicht zwar einen Zugang für diejenigen, die in diesen Zentren leben, stellt jedoch Jugendliche aus entfernten Orten vor die bereits erwähnten Mobilitätsprobleme. So verweist beispielsweise der Leiter einer Musikschule im Hinblick auf außerschulische Angebote in der Kleinstadt auf die Nichterreichbarkeit für Kinder und Jugendliche außerhalb städtischer Zentren aufgrund der Abhängigkeit von den (Schul-)Busfahrzeiten:

„also das ist natürlich auch ein großes Manko das ist natürlich hier aufm Land das ist wirklich ein Problem ne also da ist nicht viel los mit Bussen und so am Nachmittag in einigen Gemeinden da fährt dann wirklich nur der Schulbus und dann ist vorbei das ist traurig aber ist so“ (Hartmann, Z. 695–698)

Dies erzeugt deutliche Differenzen in den kulturellen Teilhabemöglichkeiten von Jugendlichen in ländlichen Regionen zwischen den städtischen Zentren und dem ländlichen Umland. Solche inneren Peripherisierungen gehen dann auch mit einer Regionalisierung sozialer Ungleichheiten einher. Die Klein- oder Kreisstadt, insbesondere in ihrer Eigenschaft als Schulstandort, ermöglicht dann zwar die Gestaltung und Aufrechthaltung kultureller Angebote, diese werden aber zugleich als Komm-Struktur erzeugt. D.h. sie sind nicht aufsuchend, sondern müssen von den Jugendlichen selbst aufgesucht werden und erzeugen damit Mobilitätsnotwendigkeiten für Jugendliche außerhalb der Stadtgrenzen. Der Raum hinter diesen Stadtgrenzen wird von den Akteur*innen dann vorrangig als abgehängt markiert und alternative Mobilitätskonzepte kaum entworfen (vgl. hierzu auch Grunert/Ludwig 2023).

Dezentralisierung hingegen beschreibt die Arbeit mit flexiblen Orts- und Mobilitätskonzepten. Die Arbeit stützt sich zumeist auf Strategien der punktuellen Ansiedlung von Angeboten in der Fläche sowie auf die dauerhafte Um- und Mitnutzung vorhandener Räume in kleineren Gemeinden, um auch Jugendliche außerhalb der städtischen Zentren erreichen zu können. Hierfür bedarf es jedoch des Aufbaus von Anerkennungsstrukturen hinsichtlich der Angebote. So stehen beispielsweise pädagogisch professionelle Akteur*innen zum Teil vor der Herausforderung, die kulturellen Angebote sowohl entlang der Ansprüche politischer Entscheidungsträger*innen als auch entsprechend den Erwartungen der erwachsenen Bewohner*innen vor Ort zu vermitteln. Dabei steht nicht nur eine Sensibilisierung für den Bedarf an kulturellen Angeboten für Jugendliche

im Zentrum, sondern auch das explizite Herausstellen der Relevanz für den Ort und die Region sowie deren Bewohner*innen insgesamt (auch Flasche/Jörissen 2021). Die kulturelle Bildungsarbeit wird damit durch politische Abhängigkeiten und Vermittlungsnotwendigkeiten in den Gemeinden nicht nur strukturell, sondern auch inhaltlich bestimmt.

Ein Leiter eines Jugendclubs beschreibt die Neueröffnung eines weiteren dezentralisierten Standortes in der Region zunächst folgendermaßen:

„in [Ortschaft] frischer neuer Jugendraum [...] der hat noch keinen Namen . und ich hab klipp und klar auch zum Bürgermeister gesagt und auch . äh zu allen anderen Personen die da vor Ort waren bei der Eröffnung ich möchte dass die Kinder den Namen . äh aussuchen [...] und dann auch entscheiden wie er aussieht und äh wie die Öffnungszeiten sind also äh wir müssen uns ja nach dem richten was unser Klientel möchte halt ne [...] im Endeffekt wollen wir ja die Jugendlichen in ihren Interessen stärken und jeder also die Entwicklung von jedem individuell fördern“ (Stein, Z. 315–323)

Der pädagogischen Arbeit vorgelagert ist hier also zunächst die Notwendigkeit der Überzeugungsarbeit gegenüber der älteren Generation. Generell zeigt sich in den Handlungsstrategien von Jugendarbeiter*innen eine *gesteigerte Verantwortungsverlagerung für Regionalentwicklungsfragen* von der politischen Sphäre in die Jugendarbeit. Die darüber erzeugte Vermittlungsnotwendigkeit auch zwischen generationalen und politischen Bedingungskonstellationen für die Etablierung dezentraler kultureller Orte für Jugendliche bindet allerdings Ressourcen, die personell und finanziell häufig nicht zur Verfügung stehen und ein gesteigertes Engagement notwendig machen. Dass Akteur*innen kultureller Bildungsarbeit diese Regionalentwicklungsarbeit mit in ihr professionelles Selbstkonzept übernehmen, ermöglicht zwar die Dezentralisierungsbemühungen, über die die Interviewpartner*innen berichten, kann jedoch auch zur Überforderung führen und die eigentliche pädagogische Arbeit in den Hintergrund treten lassen. Zudem wird in den Interviews auch über gescheiterte Dezentralisierungsstrategien aufgrund mangelnder finanzieller Unterstützung berichtet.

7 Diskussion

Die Ergebnisse sowohl der quantitativen als auch qualitativen Analysen verdeutlichen vielfältige Herausforderungen von Akteur*innen kultureller Bildungsarbeit. Neben akuten finanziellen und personellen Problemen zieht vor allem die durch die Ausbreitung des Corona-Virus ausgelöste pandemische Situation zusätzliche Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Planung und Gestaltung von kulturellen Angeboten nach sich. Hierbei muss jedoch berück-

sichtigt werden, dass dies sicherlich auch mit dem Zeitpunkt der Fragebogen- und Interviewerhebungen zusammenhängt, die inmitten hoher Inzidenzwerte und von der Politik erlassener Infektionsschutzverordnungen stattgefunden haben. Gleichwohl deuten sich im Umgang mit den neuen Lebensbedingungen aufgrund der Pandemie zumindest teilweise nachhaltige Veränderungen kultureller Bildungsarbeit in ländlichen Regionen insbesondere über erweiterte Digitalisierungsstrategien an.

Eine weitere große Herausforderung für Kulturarbeitende besteht zudem in der Problematik der Erreichbarkeit der Zielgruppen, insbesondere auch älterer Jugendlicher. Hierfür bedienen sich die Träger und Akteur*innen verschiedener, zum Teil auch innovativer Strategien, die jedoch nur erfolgreich sind bzw. sein können, sofern entsprechende finanzielle, personelle und auch räumliche Ressourcen zur Verfügung stehen und Unterstützung seitens politischer Entscheidungsträger*innen erfolgt.

Ebenso verweisen die qualitativen Expert*inneninterviews auf zum Teil unterschiedliche Perspektiven bei der Implementation und Realisierung kultureller Bildungsarbeit in ländlichen Räumen. Damit einhergehende, ortsbezogene ungleiche Zugangs- und Teilhabechancen von Jugendlichen zu kulturellen Bildungsangeboten konnten schon in der Online-Recherche hinsichtlich einer Bestandsaufnahme aller Angebote kultureller Bildung in den beiden von uns untersuchten Regionen nachgewiesen werden (siehe Grunert et al. 2022). Die Expert*inneninterviews verweisen nun auf ganz unterschiedliche Strategien, mit diesen Bedingungskonstellationen umzugehen und machen dabei auf Zentralisierungs- und Dezentralisierungskonzepte aufmerksam, die auch auf die Hervorbringung innerer Peripherien in ländlichen Regionen verweisen. Sie stellen Akteur*innen kultureller Bildungsarbeit nicht nur vor zusätzliche Herausforderungen, sondern machen sie auch selbst zu Akteur*innen der Regionalentwicklung (detaillierter in Grunert/Ludwig 2023).

Diese zusätzliche Aufgabe von Akteur*innen kultureller Bildungsarbeit – jenseits der pädagogischen und inhaltlichen Ausrichtung – kann zur Überlastung von Fachkräften beitragen. Vor dem Hintergrund des sich vielerorts verzeichnenden Personalmangels, könnte das die prekäre Personalsituation zusätzlich verschärfen und sich negativ auf die ohnehin schon ausgedünnte kulturelle Angebotslandschaft außerhalb der städtischen Zentren auswirken. Nicht zuletzt wird mit der erforderlichen Überzeugungsarbeit, welche hier jenseits der eigentlichen Arbeit mit den Jugendlichen geleistet werden muss, deutlich, welch hohes Engagement Fachkräfte aufbringen müssen, um in diesem Feld Veränderungen zu bewirken.

Politische Akteur*innen könnten hier für Entlastung sorgen, etwa indem sie pädagogische Fachkräfte bei der Erschließung dezentraler Räumlichkeiten und der Entwicklung neuer Regionalkonzepte für kulturelle Bildungsarbeit stär-

ker im Hinblick auf notwendige Aushandlungsprozesse mit Entscheidungsträger*innen in den Gemeinden unterstützen. Nicht zuletzt wollen wir auch darauf hinweisen, dass in der Ausgestaltung kultureller Bildungsarbeit für Jugendliche verstärkt partizipative Elemente installiert werden müssen – Jugendliche sollten hinsichtlich ihrer Bedarfe bezüglich kultureller Bildungsangebote und der erforderlichen Ausstattung gehört werden, um die Möglichkeit zu erhalten, eigenen Interessen nachgehen zu können und Bildung und Lernen als etwas zu erfahren, das sie selbst gestalten und verantworten können.

Literatur

- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2019): Raumtypen 2010. Lage. <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/downloads/download-referenzen.html?nn=2544954> [Zugriff: 27.01.2022].
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Wiesbaden: Springer, S. 33–70.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2015): Basics of Qualitative Research 2015. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Los Angeles u. a.: SAGE.
- Flasche, Viktoria/Jörissen, Benjamin (2021): Bibliotheken, Digitalisierung und kulturelle Bildung in ländlichen Räumen – Kulturoorte im Kontext (post)digitaler Jugendkultur. In: Büdel, Martin/Kolleck, Nina (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. München: Beltz Juventa, S. 75–90.
- Flick, Uwe (2020): Triangulation. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 185–200.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2023): „Weil es oft Buskinder sind“ – Regionalisierung kultureller Teilhabe in peripheren ländlichen Regionen. In: Soziale Passagen [online first: <https://doi.org/10.1007/s12592-023-00446-8>].
- Grunert, Cathleen/Reißig, Birgit/Fehser, Stefan/Ludwig, Katja/Plappert, Eva/Tillmann, Frank (2022): Mehr als weiße Flecken. Eine Bestandsaufnahme kultureller Bildung für Jugendliche. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim: Beltz Juventa, S. 141–159.
- Krüger, Jens Oliver/Schön, Mirjam (2022): Kein Weg zu weit? „Entfernungssensibilität“ als bedingender Faktor für die Teilhabe an kultureller Bildung in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim: Beltz Juventa, S. 176–190.
- Küpper, Patrick (2016): Abgrenzung und Typisierung ländlicher Räume. Thünen Working Paper 68. https://literatur.thuenen.de/digbib_extern/dn057783.pdf [Zugriff: 30.09.2022].

- Neu, Claudia (2009): Der Abbau von sozialer und kultureller Infrastruktur und die Folgen für Kinder und Jugendliche. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (Hrsg.): Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und politische Gegenstrategien. Weinheim, München: Juventa, S. 193–205.
- Zentner, Manfred (2018): Lebenswelten Jugendlicher und junger Erwachsener. Junge Erwachsene als Zielgruppe der Erwachsenenbildung. In: Die Österreichische Volkshochschule – Magazin für Erwachsenenbildung 69, 265, S. 8–13.

Kulturelle Bildung und Einzelschulentwicklung im Harz – Analyse und potenzielle Synergieeffekte eines peripheren Raums

Mario Mallwitz und Sonja Nonte

1 Hintergrund

Kulturelle Bildung wird seit geraumer Zeit als ein prominentes (schul-)politisches Thema verhandelt (Fuchs/Braun 2018; Lehmann-Wermser 2013). Insbesondere Bildungseinrichtungen können dabei unter Betrachtung erhöhter Chancengleichheit als Vermittler Kultureller Bildung fungieren, da die Möglichkeit besteht, Schüler*innen Angebote unabhängig ihres jeweiligen sozioökonomischen Hintergrunds zu unterbreiten (Lehmann-Wermser et al. 2010; Nonte et al. 2014).

Untersuchungen zur (musisch-kulturellen) Schulprofilierung deuten in ländlichen Räumen jedoch darauf hin, dass diesbezügliche Schwerpunktsetzungen seltener hier anzutreffen sind als in urbanen Räumen (Lehmann-Wermser et al. 2010; Weber et al. 2021). Studien im Kontext Kultureller Bildung behandeln die geografische Verortung von Schulen tendenziell rudimentär, obwohl sich in ländlichen Gegenden spezifische Problemlagen ergeben (Sixt/Aßmann 2020; Tibussek/Ried 2012).

Darauf basierend fragt die vorliegende Teilstudie des Projekts *Periphere Regionen, Teilhabe und Schule* (PReTuS) danach, welche Maßnahmen an Schulen in peripheren Regionen getroffen werden können, um ihren Schüler*innen, unter möglicherweise erschwerten Bedingungen, die Teilhabe an musikalisch-kulturellen Bildungsprozessen zu ermöglichen. Das Teilprojekt A der Universität Osnabrück fokussiert hierbei die Perspektive der Schulen, respektive Schulentwicklungsmaßnahmen sowie Kooperationsstrukturen mit kulturellen Akteur*innen der Region. Das Teilprojekt B konzentriert sich vermehrt auf die Perspektive der Schüler*innen in Bezug auf inner- und außerschulische Angebote (Kopp/Lehmann-Wermser 2023, in diesem Band).

2 Methodik

Das ursprüngliche Studiendesign sah quantitative Befragungen verschiedener Personengruppen mittels standardisierter Fragebögen vor. Mit Beginn und auch

im weiteren Verlauf der Corona-Pandemie gestaltete sich der Rücklauf als unzureichend, weshalb wir die Methode an die sich dargebotene Lage adaptierten. Basierend auf dem forschungsleitenden Erkenntnisinteresse wurden alternativ leitfadengestützte semistrukturierte Expert*inneninterviews mit neun kulturellen Akteur*innen vor Ort sowie mit sieben Schulleitungen bzw. musikalischen Fachleitungen geführt.

Die verwendeten Leitfäden wurden mit wissenschaftlichen Mitarbeitenden im Team generiert, um eine Multiperspektivität zu gewährleisten. Die Erstellung richtete sich nach Kruse (2015). Dabei wurde die Maxime „so offen wie möglich und nur so strukturierend wie nötig“ (S. 219) verfolgt, damit die Befragten möglichst unvoreingenommen erzählen können, die Interviews dennoch vergleichbar bleiben. Anschließend wurden zwei Probeinterviews geführt, anhand derer eine finale Anpassung des Leitfadens stattfand.

Dieses Sample der kulturellen Akteur*innen besteht aus drei Chormitgliedern, drei Theatermitarbeiter*innen, je einer Musikakademie- und Orchesterleitung sowie einer Kantorin. Von diesen gaben fünf an, Kooperationen mit Schulen vorzuweisen. Auf Seiten der Schulen haben sich sieben Schulleitungen und zwei musikalische Fachleitungen verschiedener Schulformen für ein Interview bereit erklärt. Die Gespräche fanden aufgrund der Pandemie und auch auf Wunsch der Teilnehmenden online statt.

Die Auswertung der Interviews richtete sich nach dem Framework der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz/Rädiker 2022) und wurde computergestützt mittels MAXQDA 2022 vorgenommen. In einem iterativen Verfahren wurden die Transkripte konsensuell in einem Team von zwei Forschenden codiert. Die Kategorien sind dabei deduktiv aus dem Leitfaden entstanden und wurden induktiv durch das Material angereichert. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte abschließend im Rahmen von singulären Fallzusammenfassungen sowie kategorienbasierten Reduktionen und Vergleichen.

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der analysierten Transkripte sowohl deskriptiv als auch interpretativ dargestellt. Der Fokus liegt in diesem Beitrag auf der Umsetzung von Kultureller Bildung an den teilnehmenden Schulen im Zusammenhang mit den vorherrschenden Kooperationsstrukturen sowie der Umsetzung allgemeiner Schulentwicklungsmaßnahmen.

3.1 Kulturelle Bildung an Schulen

Zur Einordnung der Ergebnisse kann zunächst festgehalten werden, dass in sämtlichen Interviews keine Definition des Terminus *Kulturelle Bildung* vorgegeben wurde. Damit intendiert war eine weitreichende Offenheit. Ferner konnte so ohne explizite Nachfragen ausgemacht werden, was die jeweiligen Interviewpartner*innen unter dem Begriff verstehen. Hierbei hat sich gezeigt, dass die Mehrheit der Befragten Kulturelle Bildung überwiegend als musisch-künstlerische Bildung versteht und sich auf ebendiese bei Beantwortung der Fragen bezogen wird.

Hinsichtlich des Stellenwerts Kultureller Bildung an den Schulen ist eine große Varianz feststellbar. So zeigen auf der einen Seite des Spektrums Antworten, dass Kulturelle Bildung tendenziell wenig Beachtung findet, was sich u. a. dadurch begründet, „dass wir tatsächlich bis vor drei Jahren keinen Musiklehrer an der Schule [hatten].“ (MFK, 43). Weiter führt eine musikalische Fachleitung aus, dass die Entwicklung im „Schneckentempo“ aufgrund von Personalmangel vorangeht, weshalb „mit der Manpower, die wir haben, nicht mehr zu erreichen [ist].“ (MFK, 13). Auch in anderen Interviews zeigt sich, dass vorrangig Musik-, Kunst- und Deutschlehrkräfte den Verantwortungsbereich Kultureller Bildung abdecken. Dementsprechend berichtet eine Befragte, dass es für sie als Schulleitung und Musiklehrerin schwierig sei, Angebote „komplett alleine [...] zu stemmen.“ (SLT, 7). Eine weitere Erläuterung für einen tendenziell geringen Stellenwert Kultureller Bildung führt die Schulleitung einer privaten Grundschule auf: „[W]eil das einfach ja an, an unserer Region liegt und unserer ja Ausrichtung eher im sportlichen Bereich zu gehen.“ (SLT, 69). Somit zeigt sich die implizite Annahme, dass spezialisiertes Personal für die Umsetzung benötigt wird, eine gewisse Ausrichtung der Einzelschule und ein nicht weiter erläutertes Umfeld benötigt werden.

Auf der anderen Seite des Spektrums finden sich Schulen, in denen die Vermittlung Kultureller Bildung einen hohen Stellenwert einnimmt. Ein Schulleiter spricht von dem Wunsch, die Schule als städtischen Kulturstandort zu etablieren, im Sinne eines Ortes, an dem verschiedenste kulturelle Veranstaltungen stattfinden. Der Stellenwert, welcher der Kulturellen Bildung einer anderen Schule eingeräumt wird, zeigt sich in der Möglichkeit, in Klassenstufen fünf bis sieben einen musisch-künstlerischen Schwerpunkt belegen zu können sowie in einem hochdifferenzierten AG-Angebot. Die Etablierung dieser Angebote kann als Antwort auf die Heterogenität der Schüler*innenschaft verstanden werden. Somit soll für möglichst jede*n ein Angebot vorhanden sein, welches individuelle Interessensfelder abdeckt. Eine weitere Motivation für außerschulische Angebote findet sich in der Argumentationslinie zweier Schulleitungen wieder. Eine Schulleitung wünscht sich, mehr AGs anbieten zu können „für Talente, aber auch eben für Schwächere, die dann eben ja in irgendeinen außerschulischen

[sic!], ein Talent haben, was man dann so ein bisschen fördern kann, um dieses Selbstvertrauen der Kinder zu stärken“ (SLE, 66). Ähnlich führt eine musikalische Fachleitung auf, dass seine Schule in einer „nicht ganz so beliebten Ecke liegt“ (MFD, 145), wo die Schüler*innen weniger Anerkennung bekommen. Wenn diese jedoch in einem Musikensemble oder einem Kunstprojekt mitwirken, werden sie „wirklich wahrgenommen [...] als gestalterische Persönlichkeit, als jemand der da besondere [...] Fähigkeiten da zeigen kann und [...] besondere Anerkennung [...] bekommt.“ (MFD, 145). Diese Aussagen können dahingehend interpretiert werden, dass diese Art von Angeboten für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen als bedeutsam angesehen wird.

Auf die Frage, welche Arten Kultureller Bildung umgesetzt werden, kann zwischen innerschulischen und außerschulischen Angeboten unterschieden werden. Als innerschulische Angebote werden vor allem der Musik- und Kunstunterricht genannt. Daneben gibt es Nennungen wie zum Beispiel Schulfeste und deren musikalische Begleitung, Tanz- und Zirkusprojekte, Kinderopern, Musik-AGs. Zu den außerschulischen Angeboten gehören beispielsweise Kunst- und Literaturwettbewerbe, historische Stadtrundgänge, Theater- und Museumsbesuche, Kinowochen sowie Gedenkstättenbesuche. Dabei zeichnet sich ab, dass die Vielfalt möglicherweise mit der Schüler*innenzahl zusammenhängt. Hierzu sagt eine Schulleitung: „Ich kann diese Breite nur irgendwo auf die Beine bekommen, wenn ich eben die Schülerzahlen habe. Und über die Schülerzahlen entsprechende Lehrerstunden und finanzielle Mittel zur Verfügung habe und dann eben auch solch breite Angebote erzeugen können.“ (SLQ, 68). Auffällig ist weiterhin, dass den Eltern hier explizit geraten wird, ihre Kinder mögen an einem Angebot teilnehmen. Begründet wird diese Erwartungshaltung damit, dass vermieden werden sollte, „dass man viele Ressourcen in dieses Thema reinsteckt und dann das Ganze der Beliebigkeit preisgibt und dann irgendwo da vielleicht mit zwanzig Prozent Beteiligung durchläuft.“ (SLQ, 16). Durch die aktuelle Strategie hingegen liegt der Nutzungsgrad der Angebote nach Schätzungen bei 95 Prozent. Integraler Bestandteil dieser Angebote sind Kooperationen mit außerschulischen Akteur*innen in der Region.

Diese Kooperationen konnten auch an anderen Schulen gefunden werden. Exemplarisch zu nennen sind hier Institutionen wie Museen, Theater, Bibliotheken und Musikschulen. Auffällig ist, dass Kooperationen vorwiegend mit solchen öffentlichen Bildungs- und Kultureinrichtungen und weniger mit Vereinen wie Spielmannszügen oder Chören bestehen. Ein Erklärungsansatz dafür konnte in den Interviews mit den kulturellen Akteur*innen ausgemacht werden, die aktuell keine realisierten Kooperationen mit Schulen haben. So gibt das Mitglied eines Streichorchesters an, dass die Mitglieder berufstätig sind und eine Kooperation deswegen schwierig sei: „[W]ir sind jetzt [...] noch nicht so auf ich sage mal Einrichtungen zugegangen, weil es eben für uns Mitspieler von der

Zeit nicht machbar ist. Ja wir sind eben wie gesagt alle berufstätig.“ (OKL, 36¹). Überdies erklärt das Mitglied eines Chors mit klassischem Fokus, dass eine Kooperation kaum vorstellbar sei, da sie ein sehr hohes Niveau anstreben und gemutmaßt wird, dass das Singen vom Blatt für Schüler*innen wenig interessant sei. Zudem sagt eine befragte Kantorin, sie glaube, dass „viele Leute gar nicht wissen, dass es mich so gibt.“ (OKE, 41). Nichtsdestotrotz wird partiell ein potenzielles Interesse an einer schulischen Kooperation ausgedrückt, was u. a. mit Werbezwecken für Nachwuchs einhergeht, da die Akquise dessen ein Problem mancher kultureller Akteur*innen darzustellen scheint.

Hinsichtlich der realisierten Kooperationen wurde nach den Motivationen, den Herausforderungen und den Gelingensbedingungen gefragt. Zu den Motivationen auf Seiten der Schulen wurde die Möglichkeit der Schüler*innen zur außerschulischen Profilierung genannt. Daneben wird von einer Schulleitung ein breites Spektrum Kultureller Bildung als Bildungsauftrag angesehen. Ein weiterer Befragter sieht diese Angebote als Teil einer holistischen Bildung und geht davon aus, Kultur sei wichtig für „eine gehaltvolle, funktionierende Gesellschaft, [da sie] uns im Wesen einfach weiterbringt. [...] Als Teil eines guten Menschen gehört eine gute Kulturelle Bildung und der Sinn für Kunst.“ (SLB, 8). Auf Seiten der Kooperationspartner*innen wurden zwei Ebenen von Motiven der Zusammenarbeit ausgemacht. Die erste Ebene umfasst die Profilierung der eigenen Institution. Zu nennen sind hier eine Erhöhung der Sichtbarkeit, das Ziel der Zuschauer*innenakquise sowie die Vermittlung der eignen Passion. Neben den eher eigennützlichen Ausführungen werden auf einer zweiten Ebene die Schüler*innen in den Blick genommen. Dazu wurde berichtet, dass niederschwellige Angebote für Kinder und Jugendliche angeboten werden sollen, die aus nichtprivilegiertem Elternhaus kommen. Ein Befragter Theaterpädagoge geht noch weiter: „Wir sind für Demokratiebildung zuständig, für Herzensbildung, für emotionale Bildung [...]. Kultur ernährt nicht, Kultur wärmt nicht, aber Kultur wärmt das Herz und ernährt das Herz.“ (MKN², 30). Zudem will er eine Begegnung mit und Toleranz gegenüber Diversität vermitteln.

Zu den Bedingungen von Kooperationen wurden von beiden Seiten Herausforderungen und Faktoren für Erfolg angegeben. Die Schulleitungen bzw. musikalischen Fachleitungen drückten aus, dass finanzielle und personelle Ressourcen fehlten. Also: Hinsichtlich Letzteren geben die Antworten einer Befragten Auskunft darüber, dass, wie bereits erwähnt, der Zuständigkeitsbereich vor allem bei Musik-, Kunst- und Deutschlehrkräften liegt. Dabei führt eine musikalische Fachleitung aus, dass es vor seiner Fortbildung zum Musiklehrer keinen Musikunterricht gab. Zudem ist lediglich eine ausgebildete Kunstlehrkraft an-

1 Abkürzungen mit OK stehen für ohne schulische Kooperation.

2 Abkürzungen mit MK stehen für kulturelle Akteur*innen mit schulischer Kooperation.

gestellt. Somit gibt es „keine große Lobby letztlich dafür, um sich da groß zu machen.“ (MFK, 6) und „es keinen gibt, der [Kooperationen] momentan anstoßen kann.“ (MFK, 19). Weiterhin kann ein erhöhter Arbeitsaufwand, beispielsweise durch Beschaffung von Geldern, potenzielle Kooperationen konterkarieren: „[D]as Land gibt Gelder dazu, aber es sind wirklich Stolpersteine, die einen dann auch wirklich auch manchmal abschrecken, wo man einfach sagt, nein, man macht es nicht. Ja also diese ganzen Anträge zu schreiben und dann zu gucken, kriegt man das Geld, [...] das ist manchmal schwierig.“ (SLT, 23). Ähnlich führt eine Schulleitung auf, dass die Eltern teilweise Probleme bei der Finanzierung von Fahrten oder Veranstaltungen haben, was dazu führt, dass die Klasse diese nicht wahrnehmen kann. Des Weiteren wird teilweise ein mangelndes Interesse der Schüler*innen an kulturellen Angeboten wahrgenommen: „[A]uf der einen Seite ist auch die Motivation von Schülern, sich da extra noch in [...] so eine AG zu begeben nicht so hoch. Und auf der anderen Seite haben wir momentan aber auch nicht die personellen Möglichkeiten, um wirklich auch Angebote zu schaffen.“ (SLB, 18).

Die genannten Herausforderungen der Kooperationspartner*innen weisen teils Parallelen auf. Genannt werden können hier die Entfernung und ein unzureichend ausgebauter Nahverkehr. Zu den anfallenden Kosten sagt eine Theaterpädagogin: „Da sind die Busfahrten tatsächlich eher das, was reinhaut, dass sie grad von weiter her eher das Problem haben, den Bus zu finanzieren als unsere Eintrittspreise.“ (SLC, 34). Weiterhin konnte festgestellt werden, dass insbesondere die Schulleitung einen Einfluss auf das Zustandekommen von Kooperationen hat. Interessanterweise hob eine Interviewpartnerin auch die Relevanz der Sekretär*innen hervor. Diese können als Gatekeeper fungieren, da sie in der Regel die erste Ansprechperson und für die Informationsweitergabe zuständig sind.

Für erfolgreiche Kooperationen betonen zwei Schulleitungen, dass ein geringer Arbeitsaufwand bedeutsam sei: „Also wir rufen da an [...] und können völlig niederschwellig sozusagen einen Termin vereinbaren.“ (SLI, 22). Somit zeigt sich, dass basierend auf einer geringen personellen Auslastung erwartet wird, dass das Gros der Arbeit bei den kulturellen Akteur*innen liegen sollte. Als weitere Gelingensbedingungen wurden eine Kommunikation auf Augenhöhe benannt sowie engagierte Lehrkräfte. Zudem gaben die Schulleitungen an, den Kooperationspartnern Räume zu Verfügung zu stellen. In einer Kooperation mit einer Musikschule ist so ein symbiotisches Verhältnis entstanden: Während die Schule ihre Räumlichkeiten für eine Musikschule zur Verfügung stellt, unterstützt diese die Schule musikalisch bei Festen.

Von den Kooperationspartner*innen wird zusätzlich noch gefordert, dass Lehrpläne so gestaltet sein sollen, dass Zeit für außerschulische Kulturelle Bildung eingeräumt wird. Zu erwähnen bleibt noch ein singulärer Beitrag

eines Schulleiters, der sich teils in Konkurrenz mit Vereinen sieht. Wenn die Schüler*innen vermehrt an den außerschulischen Angeboten teilnehmen, sei es zeitlich nicht machbar, gleichzeitig an den schulischen teilzunehmen. Die Ergebnisse zeigen somit teils konsensuelle und teils differierende Anforderungen an den*die jeweilige Partner*in.

3.2 Auswirkungen der Pandemie

Die Mehrheit der Schulleitungen gab in den Interviews an, vergleichsweise gut durch die Pandemie gekommen zu sein. Nichtsdestotrotz hatte sie einen starken Einfluss auf die Kulturelle Bildung. Demnach sagt eine Schulleitung, dass das Angebot teils komplett zum Erliegen gekommen ist: „[W]ir durften nichts mehr machen.“ (SLT, 78). Auch Schulfeste oder Musikunterricht sind aufgrund geltender Hygieneschutzmaßnahmen entweder ausgefallen oder wurde im Freien durchgeführt. Dem geschuldet, wird eine Abnahme der musischen Qualität wahrgenommen. Auch konnten keine neuen kulturellen Angebote etabliert werden, da die Arbeitsbelastung durch die Pandemie erhöht war. Ebenso waren Kooperationen nicht möglich: „[...] [A]lso wir haben niemanden reinlassen dürfen.“ (SLT, 78). Gleichwohl sind die Kooperationen, nachdem die Schutzkonzepte es zugelassen haben, größtenteils wieder angelaufen. Auffällig ist überdies ein Kontrast, der hinsichtlich des Stellenwerts der Kulturellen Bildung ausgemacht werden konnte. Während eine Schulleitung den Fokus darauf legt, „dass den Kindern rein bildungsmäßig in ihrer Grundausbildung kein Nachteil entsteht.“ (SLI, 10), betont eine andere Befragte: „[A]lle denken, wir müssen ganz, ganz viel Stoff vermitteln und das andere hinten runterfallen lassen. Wobei ich eher denke, wir müssen andersrum wieder denken. Die Kinder brauchen wieder schöne Erlebnisse und nicht nur Stoffvermittlung.“ (SLT, 36).

4 Fazit und Ausblick

Die im PRETuS-Projekt erhobenen Daten zur Schulentwicklung, Kulturellen Bildung und Teilhabe im Harz als exemplarisch ländliche Region zeigen ein mehrdimensionales Bild der untersuchten Gegenstände. Neben der Herausforderung Lehrpersonal zu akquirieren, wird eine prekäre finanzielle Lage als Begründungsmuster genannt, weshalb Schwierigkeiten bestehen, Angebote Kultureller Bildung bzw. diesbezügliche Kooperationen umzusetzen. Darüber hinaus wird der Standorterhalt in Teilen der Interviews thematisiert, woraus sich ein impliziter Wettbewerb zu ergeben scheint. Innerhalb dessen besteht die Möglichkeit für Schulen sich u. a. mittels kultureller Angebote zu profilieren. Hinsichtlich der Anzahl von kulturellen Angeboten konnten Unterschiede ausgemacht werden, welche mit der Schüler*innenzahl zusammenzuhängen scheinen. Hier finden

sich Überschneidungen in einer Studie von Altrichter et al. (2011), die herausarbeiten konnten, dass die Schüler*innenzahl als bedeutender Indikator für Schulprofilierung, Weiterentwicklung und Zuteilung unterschiedliche Ressourcen ist.

Überdies ist auffällig, dass es manchen Schulen besser als anderen gelingt, kulturelle Angebote umzusetzen, auch wenn die strukturellen Gegebenheiten vergleichbar sind. Hier scheinen sich vorwiegend engagierte Lehrkräfte um die Angebotspflege zu kümmern. Hinsichtlich der Kooperationen konnte gemacht werden, dass diese i.d.R. bezahlt werden müssen, was dazu führen kann, dass gerade finanziell schwache Schulen bzw. eine finanziell belastete Elternschaft diese nicht eingehen können.

Dennoch lassen sich resümierend potenzielle Synergien feststellen: Im optimalen Fall profitieren beide Partner. Auf der einen Seite können die Schulen ihre Attraktivität steigern und ihrer Klientel ein vielfältiges Angebot unterbreiten. Dieser Aspekt der Sicherung von attraktiven extracurricularen Angeboten wird mit dem gesetzlichen Anspruch auf ganztägige Betreuung – schulformunabhängig – zukünftig noch stärker in den Blick genommen werden müssen. Auf der anderen Seite bekommen die kulturellen Akteur*innen hingegen die Möglichkeit, Sichtbarkeit zu erlangen sowie Mitglieder zu akquirieren und damit auch ihren Fortbestand zu sichern. Darüber hinaus ist die Nutzung von Räumen zu nennen. So zeigen Grunert et al. (2023, in diesem Band) in der KUMULUS-Studie, dass es für 25 Prozent der Kulturträger in einer ländlichen Region eine (sehr große) Herausforderung ist, Räume für ihre Aktivitäten zu finden. Hier zeigen sich ungenutzte Potenziale, die noch einmal das Jahrzehnte alte Plädoyer der Notwendigkeit einer Öffnung von Schulen nach außen bekräftigt (Reuter, 2021). Dabei müssen gleichzeitig Wege gefunden werden, dass Angebote außerhalb eines schulischen Rahmens nicht in Konkurrenz mit den schulischen stehen. Dem kann möglicherweise mit genannten Kooperationen und Absprachen entgegengewirkt werden.

Zusammenfassend gilt es, die Schulen besser finanziell und personell auszustatten, den ÖPNV auszubauen und kostengünstig anzubieten sowie Synergien in der Region zu fördern. Dies ist notwendig, um den Schüler*innen eine kulturelle Partizipation unabhängig ihres familiären Hintergrunds zu ermöglichen. Weiterhin kann so die Attraktivität der Region gesteigert werden und es besteht die Möglichkeit, Abwanderungstendenzen abzumildern (vgl. Kopp & Lehmann-Wermser 2023 sowie Retzar et al. 2023 beide in diesem Band).

Literatur

- Altrichter, Herbert/Henrich, Martin/Prammer-Semmler, Eva/Soukup-Altrichter, Katharina: Veränderung der Handlungskoordination durch Schulprofilierung. In: Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin/Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49–118.
- Fuchs, Max/Braun, Tom (2018): Zur Einführung. In: Fuchs, Max & Braun, Tom (Hrsg.): Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–11.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2013): Music Education in Germany. On Politics and Rhetoric. Arts Education Policy Review 114(3), 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: Beltz Juventa.
- Nonte, Sonja/Lehmann-Wermser, Andreas/Schwippert, Knut/Stubbe, Tobias. C. (2014): Auswirkungen von Schulprofilierungsmaßnahmen auf Schülerebene – Re-Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Wahrung von Chancengerechtigkeit: In Kerstin Drossel/Rolf Strietholt/ Wilfried Bos (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen. Münster et al.: Waxmann, S. 87–107.
- Reuter, Anna (2022): Schulentwicklung und Lehrendenausbildung gemeinsam denken. Lebenslanges Lernen durch agile Prinzipien gewährleisten. In: Stricker, Tobias (Hrsg.): Agilität in der Schulentwicklung. Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–112.
- Sixt, Michaela/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(2), S. 36–66.
- Tibussek, Mario/Riedt, Roman (2012): Lokale Bildungslandschaften im ländlichen Raum: Antworten aus der Praxis. In: Peter Bleckmann/Volker Schmidt (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133–151.
- 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: Mareike Haas/Maria Krieg (Hrsg.): Lernen gestalten. Beiträge der empirischen Forschung zu Innovationen in Schule und Universität (Erziehungswissenschaftliche Studien, Bd. 6). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 29–45.

Vereinsgestütztes Musizieren auf dem Prüfstand

Zur Sichtbarkeit von musikalischen Bildungsangeboten aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen im Harz

Julius Kopp und Andreas Lehmann-Wermser

Musikvereine spielen in ländlichen Regionen eine tragende Rolle in der Gestaltung kulturellen Lebens (Nell/Weiland 2019). In besonders peripheren Regionen sind sie bisweilen die einzige Möglichkeit für musikalische Aktivitäten und häufig wesentlich zuständig für die entsprechende Grundbildung (vgl. Vogt 2020). Seit geraumer Zeit ringen diese Vereine vielerorts jedoch mit den Herausforderungen eines fehlenden Nachwuchses und sinkender Mitgliederzahlen (Bossard et al. 2004; Lehmann 2008). Die anhaltenden Einschränkungen der Pandemie verschlechtern die Lage teils drastisch. Neue Mitglieder scheinen schwer zu gewinnen zu sein, insbesondere wenn es sich dabei um Kinder und Jugendliche handelt. Fördermaßnahmen wie bspw. jene im Rahmen des „Neustart Kultur“-Förderpools sollen das (Musik-)Vereinsleben wiederzubeleben. Diese Impulse haben jedoch einen unbestimmten Ausgang, denn die Gründe für den Mitgliederrückgang sind auch 15 Jahre nach der kritischen Bestandsaufnahme von Bossard et al. (2004) weitestgehend unerforscht. Besonders die Perspektive der Schüler*innen, die sich *gegen* eine Teilnahme entscheiden, stellt bislang ein Desiderat dar.

Im Rahmen der vorliegenden Studie aus dem BMBF-Projekt PRéTuS – *Periphere Regionen, Teilhabe und Schule* (Teilprojekt B – Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover) werden mögliche Prädiktoren für die Kenntnis musikalischer Bildungsangebote im Harz, dem Harzvorland und dem Kyffhäuserkreis anhand eines Regressionsmodells modelliert. Diese Prädiktoren sollen mögliche Barrieren für die (ausbleibende) Teilnahme aufzeigen. Unsere ersten Ergebnisse zeigen, dass die Kenntnis und kulturelle Partizipation nicht allein durch die sozioökonomischen Rahmenbedingungen erklärt werden können (vgl. Lehmann-Wermser/Krupp-Schleußner 2017).

1 Einleitung

Musikalische Praxen sind überall anzutreffen. Entsprechend findet auch musikalische Bildung in vielfältiger Form an vielen Orten statt. Der Schwerpunkt der musikpädagogischen Forschung lag dabei bisher oft im schulischen Bereich; die vielfältigen Angebote im informellen oder non-formalen Bereich fanden we-

nig Beachtung. Mit der Fokussierung auf periphere Regionen in dieser aktuellen Förderlinie des BMBF erhalten eben diese Formen mehr Aufmerksamkeit. Dies ist wichtig, da sie in ländlichen Räumen eine tragende Rolle in der Gestaltung kulturellen Lebens spielen (Nell/Weiland 2019). Das Forschungsprojekt PReTuS untersucht solche kulturellen Angebote, vor allem aber ihre Rezeption bei Kindern und Jugendlichen (Teilprojekt B) sowie ihr Verhältnis zu Prozessen der Schulentwicklung (Nonte & Mallwitz 2023, in diesem Band). Während andernorts bereits Grundzüge und Fragestellungen des Projektes dargestellt wurden (Brauns et al., 2021), soll in diesem Beitrag die Teilnahme an kulturellen Angeboten näher betrachtet werden. Dafür werden wir zuerst einen theoretischen fundierten Einblick in die Rolle vereinsgestützten Musizierens in ländlichen Regionen geben, um dann mithilfe einer statistischen Modellierung zu untersuchen, welche Bedeutung sozialen, kulturellen und strukturellen Faktoren zukommt, wenn man versucht, die Kenntnis unterschiedlicher musikalisch-kultureller Angebote zu erklären.

2 Theoretischer Hintergrund

Zunächst gilt es, Grundstrukturen musikalischer Praxen in diesen Räumen näher zu betrachten. Dafür sollen zunächst die Angebote beschrieben werden, ehe der Begriff der Teilhabe erläutert wird.

2.1 Musikvereine

Musikvereine spielen in ländlichen Regionen eine tragende Rolle in der Gestaltung kulturellen Lebens. Im Selbstverständnis oft der Traditionspflege verschrieben, erfüllen sie daneben im regionalen Leben mehrschichtige Rollen. So beschreibt Overbeck Musikvereine als Orte der „kulturellen Bildung und sozialer sowie kommunikativer Repräsentanz“ (2018: 2), insbesondere auch in intergenerationaler Perspektive (Bons et al. (i. Dr.)). Dabei übernimmt die Jugendarbeit eine entscheidende Rolle (Vogt 2020: 36). Daher hat die Akquise jugendlicher Mitglieder für viele Vereine Priorität (Bischoff 2010; Bossard et al. 2004; Lehmann 2008). In besonders peripheren Regionen, in denen keine Musikschulen und außerschulischen Angeboten anzutreffen sind, sind sie oft die einzige Möglichkeit für musikalische Aktivitäten und damit wesentlich zuständig für die entsprechende Grundbildung (vgl. Vogt 2020). Aber auch in Koexistenz und Kooperationen mit Musikschulen kann das gemeinsame, häufig intergenerative Musizieren eine Bereicherung für Kinder und Jugendliche darstellen. Insgesamt stellen Musikvereine damit ein wichtiges Standbein des Amateurmusizierens im deutschsprachigen Raum dar (vgl. Overbeck 2018: 1) –

wobei die Dichte in Süddeutschland deutlich höher als in der hier untersuchten Region ist (Musikinformationszentrum 2021).

Erste Ergebnisse in PRerTuS zeigen nämlich, dass die Strukturen vereinsgestützter Angebote nicht mit Süddeutschland oder der Schweiz vergleichbar sind. Trotz der flächendeckenden Verteilung von Musikvereinen – 363 Angebote konnten in der Region identifiziert werden – wissen nur etwa 76 % der Befragten von kirchlichem oder vereinsgestütztem Angebot in ihrem erreichbaren Umfeld. Nur ein geringer Prozentsatz (7,9 %) nimmt daran teil. Auffällig ist überdies, dass auch generell musikalisch aktive Kinder und Jugendliche größtenteils nicht den Weg in den nächsten Musikverein in Betracht ziehen. Wie lässt sich das erklären?

Seit Ausbruch der Pandemie ringen Vereine vielerorts verstärkt mit den Herausforderungen eines fehlenden Nachwuchses und sinkender Mitgliederzahlen. Zudem sehen sich Vereine in Konkurrenz mit anderen, gleichermaßen traditionell gewachsenen Strukturen des Nachmittagsangebotes wie Sportvereinen, dem Schützenverein oder der freiwilligen Feuerwehr (Vogt 2020: 36). Auch wenn man mit kulturellen Synergieeffekte zwischen unterschiedlichen Vereinskulturen in ländlichen Regionen argumentieren könnte, ist es gerade für Kinder und Jugendliche meist nur möglich, sich in einem Angebot zu engagieren. Die Entscheidung für eines wird dabei häufig entlang des Engagements anderer Familienmitglieder oder innerhalb der Peergroup getroffen. „Spielt der beste Freund oder die beste Freundin in der Bläserklasse mit, ist das oft Grund genug, auch selbst ein Instrument zu erlernen und im Musikverein aktiv zu sein“, beschreibt Vogt die Rolle der sozialen Beziehungen für das Vereinsmusizieren (2020: 36f.). Erste Impulse (Bundesakademie für musikalische Bildung Trossingen, 2010, 2018) greifen diesen Missstand der Vereine auf und liefern Denkanstöße und Handlungsempfehlungen, wie Vereine beispielsweise ihre Öffentlichkeitsarbeit verbessern können.

Mit der Pandemie 2020 und 2021 werden diese Berührungspunkte auch in der Harzregion deutlich eingeschränkt. Fördermaßnahmen wie bspw. im Rahmen des „Neustart Kultur“-Förderpools unterstützen Bemühungen, das (Musik-) Vereinsleben wiederzubeleben – mit unbestimmtem Ausgang, denn die Gründe für den Mitgliederrückgang sind auch 15 Jahre nach der kritischen Bestandsaufnahme von Bossard et al. (2004) weitestgehend unerforscht. Es wird deutlich, dass die Probleme der Musikvereine auch eine Gefahr für die kulturelle Vielfalt ländlicher Regionen darstellen. So beschreibt Lehmann (2008: 209), dass „die Vereine neben der Musikschule eine wichtige außerschulische musikalische Sozialisationsinstanz und Möglichkeit kultureller Teilhabe und Breitenbildung darstellen“. Dies gilt insbesondere für die Kinder und Jugendlichen, die aufgrund der Angebotslage in ihren weiteren Möglichkeiten eingeschränkt sind. Was bedeutet unter diesen Bedingungen „Teilhabe“? Wie wird sie erlangt?

2.2 Teilhabe – Partizipation

Zugänge zu musikalisch-kultureller Bildung sind ungleich verteilt. Ähnlich wie bei allgemeinen Bildungszugängen lassen sich Unterschiede auf das Geschlecht, die Herkunftskultur sowie das kulturelle Kapital und die Bildungsnähe des Elternhauses zurückführen (vgl. Lehmann-Wermser/Krupp-Schleußner 2017: 20). In ländlichen Regionen kommt Einflussgrößen wie der allgemeinen Infrastruktur, der Bevölkerungsdichte und der Entfernungen zu Angeboten kultureller Bildung (Krüger/Schön 2022) ebenfalls Bedeutung zu. So wird von infrastrukturellen Herausforderungen sowohl auf Ungleichheiten gegenüber urbanen Regionen wie auch auf solche innerhalb der Region geschlossen (Brauns et al. 2021; Thole et al. 2021).

Einen theoretischen Zugang zu einer individuellen Perspektive auf unterschiedliche Teilhabekontexte stellt der Befähigungsansatz (Capability Approach/im Folgenden: *CA*) von Amartya Sen (Sen 2012) dar, der in der Adaption von Krupp einen guten Ansatz für die Beschreibung unterschiedlicher Zugänge zu musikalisch-kultureller Bildung liefert. Eine Besonderheit des *CA* ist es, dass sich Sen am individuellen Möglichkeitsraum für die Teilnahme an wertgeschätzten Tätigkeiten als Maßstab für Teilhabe orientiert, anders als bei jenen Ansätzen, die Teilnahme per se als Teilhabe definieren. Im Befähigungsansatz steht jedem Individuum ein Pool realisierbarer Möglichkeiten zur Verfügung, bedingt durch die individuelle Lebenssituation, Ressourcen und Rechte. Realisierte Möglichkeiten wertgeschätzter Tätigkeiten (*functionings*) leisten einen Beitrag zu einer größeren individuellen Teilhabe, im Mittelpunkt steht jedoch die Wahlfreiheit (*freedom*) jedes Menschen, Möglichkeiten wahrzunehmen oder sich dagegen zu entscheiden. *Teilhabe* setzt nach Sen somit nicht nur musikalische *Teilnahme* an Angeboten oder Aktivitäten voraus. Den Hintergrund des individuellen Teilhabepotenzials bilden Rechte und Ressourcen, die in ländlichen Regionen für Kinder verstärkt durch die Bereitschaft zur Unterstützung der Eltern moderiert werden. Allerdings nimmt bei nicht ausreichend vorhandenem Angebot die Bereitschaft der Eltern ab, weite Wege für Bildung der Kinder zurückzulegen, wenn das Elternhaus eher als bildungsfern einzustufen ist (Clausen 2006; Weishaupt 2018: 278). Befunde zur Schulwahl lassen sich vermutlich auch auf die Wahl kultureller Angebote übertragen. Wie Hasselhorn et al. (2022) auch für die musikalisch-kulturelle Teilhabe darstellen konnten, hat ein hohes Teilhabepotenzial einen Einfluss auf die domänenspezifische Lebenszufriedenheit. Weitere Faktoren wie etwa die regionale Bindung mögen zusätzlich eine Rolle spielen.

2.3 Musikalisch-kulturelle Angebote in ländlichen Regionen

Infrastruktur und räumliche Distanzen schränken hier die Möglichkeiten von Heranwachsenden ein, musikalisch aktiv zu werden. Obwohl unterschiedliche ländliche Regionen keineswegs vergleichbar sind, zeigt beispielsweise die MUKUS¹-Studie (Lehmann-Wermser et al. 2010), dass das kulturelle Angebot an Ganztags-Schulen in ländlichen Regionen vergleichsweise geringer ausfällt. Dabei wird beispielsweise auf fehlende Kooperationspartner und fehlendes qualifiziertes Personal verwiesen.

Auch im außerschulischen Bereich wird darauf hingewiesen, dass allein die Einwohnerzahl einen limitierenden Faktor für die Anzahl kultureller Angebote darstellt (Robak/Preuß/Schneider 2021). Dies gilt jedoch nicht für Musikvereine oder kirchlich organisierte Strukturen², die durch die feste Verankerung in der Tradition des Dorfes erhalten werden. Unter anderem als Alternative zum Besuch einer (u. U. weit entfernten) Musikschule können sie für Jugendliche und neue Mitglieder auch neben der räumlichen Nähe zum Wohnort attraktive Möglichkeiten anbieten. So bieten sie beispielsweise die Möglichkeit, ein Instrument von Beginn an im Verein zu lernen, gestellte Instrumente zu spielen oder die zum Teil bestehenden günstigen Kooperationen mit Musikschulen zu nutzen. Überdies stellen sie die Möglichkeit zum gemeinsamen Musizieren und informellen Austausch dar. Musikvereine und außerschulische Ensembles können somit einen Beitrag zur Vielfalt an Teilhabemöglichkeiten im außerschulischen Bereich als Ergänzung oder Ersatz der Musikschule darstellen. Es gibt nun zwei zentrale Voraussetzung für die Teilhabe in diesem Sinne. Zum einen müssen – das klingt relativ trivial – die Angebote allen Beteiligten überhaupt bekannt sein. Zum anderen aber müssen sie als potenziell wertgeschätzte Alternativen wahrgenommen werden.

3 Fragestellung

Nimmt man die Kenntnis einer Vielfalt von außerschulischen Angeboten als ersten Schritt zur möglichen Teilnahme, kann diese Auskunft über die individuellen Teilhabechancen geben. Daher wurden im Projekt PRéTuS diese Kenntnisse erfragt.³ Im folgenden Beitrag soll mithilfe eines Regressionsmodells exploriert

1 MUKUS = Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagsschulen.

2 Angebote kirchlicher Träger sind aus institutioneller Perspektive nicht vergleichbar mit Musikvereinen, bieten aber in ihrem Chorangebot aus Sicht von Jugendlichen in ländlichen Regionen ähnliche Angebote.

3 Natürlich hat auch die Teilnahme an den unterschiedlichen Angebotsstrukturen einen Ausagewert für die individuellen Verwirklichungschancen. Diese werden in einem zukünftigen Beitrag Beachtung finden.

werden, welche möglichen Prädiktoren des soziodemografischen Hintergrunds, des sozialen, familiären und regionalen Umfelds sowie weiterer personenbezogener Variablen einen Erklärwert für die Kenntnis außerschulischer Angebote liefern können.

4 Methode

Die Landkreise nördlich und südlich des Harzes zeigen die ökonomischen und demographischen Merkmale peripherer Regionen. PRETuS untersucht die Kontexte musikalischer Bildung und ihre Einbettung in schulische Kontexte (s. Mallwitz/Nonte 2023, in diesem Band). Dabei wird ein sequenzielles Mixed Methods-Design verfolgt. Zentral steht die Frage im Raum, wie musikalisch-kulturelle Teilhabe in ländlichen Regionen verstanden und wie eine höhere Chancengerechtigkeit für alle Kinder und Jugendlichen geschaffen werden kann.

Insgesamt wurden 520 Kinder und Jugendliche der 4., 5., 9., 11. und 13. Jahrgangsstufe in den Landkreisen Harz, Goslar, Göttingen und Mansfeld-Südharz mittels Fragebogen befragt (2020 bis April 2022). Als Grundlage für die folgenden Auswertungen dient eine bereinigte Stichprobe ($n = 241$, 46,3 % weibl). Im Vergleich zur Grundgesamtheit sind Mädchen in der Stichprobe etwas unterrepräsentiert, Lernende an Gymnasien etwas überrepräsentiert⁴ (Statistisches Bundesamt 2022)⁵.

Das vorgestellte Modell befasst sich mit unterschiedlichen außerschulischen Angeboten, von denen Kinder und Jugendliche wissen. Die Schüler*innen konnten angeben, ob sie a) einen Chor für Jugendliche, b) einen Chor für Erwachsene und Ältere, c) einen Kirchenchor, d) einen Blaskapellenzug/Posaunenchor der Kirche, e) einen Bläserverein außerhalb der Kirche, f) ein Orchester für Jugendliche oder g) ein Orchester für alle Altersgruppen in ihrer erreichbaren Nähe kennen. Die sieben möglichen Antworten wurden zu einem Summen-Index zusammengeführt. Die Frage zielt auf die Angebote neben Strukturen wie den Musikschulen unter staatlicher/privater Trägerschaft. In der bereinigten Stichprobe geben 37 (15,4 %) der Befragten an, keins der genannten Angebote zu kennen, 71 (29,5 %) kannten ein bis zwei und 132 (55 %) drei oder mehr Angebotsformen.

Als mögliche erklärende Faktoren flossen personenbezogene Daten, der kulturelle und sozio-ökonomische Hintergrund, das musikbezogene elterliche Unterstützungsverhalten sowie strukturelle Parameter wie die Schulform und

4 Eine Übersicht über die besuchten Schulformen befindet sich im Anhang.

5 Die a-Priori-Poweranalyse (Alpha-Fehlerniveau $\alpha = .05$; $1-\beta$ -Fehler = 0.8) fordert für ein lineares Regressionsmodell mit 16 Prädiktoren eine Stichprobe von $N=204$ (kritisches $F = 1.69$) für kleine Effekte von 0.1 nach Cohen (1992).

die Entfernung zur Schule in ein Regressionsmodell ein (vgl. Tabelle 1). Davon ausgehend, dass die Schulen (insbesondere in der Sekundarstufe I & II) meist im nächstgelegenen städtischen Ballungsgebiet liegen, bot sich die Wegzeit zur Schule als Variable für die Ländlichkeit des Wohnorts der Kinder und Jugendlichen an. Die Zufriedenheit mit der regionalen Umgebung lässt sich möglicherweise auch als Indikator für die gesellschaftliche und soziale Partizipation verstehen.

5 Ergebnisse

Nimmt man das vorgestellte Regressionsmodell zum Ausgangspunkt, dann können mit den hier verwendeten Variablen 19,6 % (korr. $R^2 = .196$)⁶ der abhängigen Variable *Kenntnis von Angeboten* erklärt werden – ein für sozialwissenschaftliche Analysen bereits hoher Wert. Insbesondere die Variablen *Alter*, *kulturelles Kapital* und der *Beruf der Mutter* haben einen signifikant positiven Einfluss auf die abhängige Variable (siehe Tab. 1).

Mit Blick auf den sozioökonomischen Hintergrund manifestieren sich Ungleichheiten, wenn es um die Bildungsnähe des Elternhauses (*Beruf der Mutter*) und das kulturelle Kapital (*Bücherbesitz*) geht. Für die Variablen kultureller Herkunft (*direkter Migrationshintergrund* und *familiärer Sprachgebrauch*) kann hingegen kein signifikanter Einfluss statuiert werden. Sie scheinen auch bei Kindern mit Migrationshintergrund bekannt zu sein; das erstaunt, handelt es sich etwa bei den Musikvereinen um teils sehr im regionalen Kulturgut verankerte Strukturen. Blickt man also auf das familiäre Umfeld, dann haben Aspekte der Bildungsaspiration, und demnach auf milieu- und schichtspezifische Hintergründe hinweisende Variablen einen signifikanten Einfluss auf die Kenntnis – das Unterstützungsverhalten der Eltern hingegen nicht.

Entgegen der Erwartungen haben sowohl die *Schulform* als auch die *Schulzufriedenheit* keinen signifikanten Einfluss auf die Kenntnis unterschiedlicher Angebotsformen. Auf individueller Ebene steigt die Kenntnis über die regionalen Möglichkeiten erwartungsgemäß mit zunehmendem *Alter* an. Hier lässt im Vergleich der größte signifikante Einfluss aufzeigen. Nicht wirksam werden Geschlechterunterschiede. Das steht im Widerspruch zu anderen Forschungsergebnissen (etwa Heß 2017), aber kann hier einstweilen nicht erklärt werden.

6 R^2 beschreibt, welcher Anteil der Gesamtvarianz der zu beschreibenden Variable durch die Prädiktoren erklärt wird. Dieser Anteil der erklärten Varianz kann in Prozent interpretiert werden. $R^2 = .1958$ gleich 19,6 % der Gesamtvarianz können erklärt werden.

Tab. 1 Lineare Regression mit sozioökonomischen Hintergrundvariablen, schulspezifischen Variablen und Interesse (uV's) in Bezug auf die Kenntnis außerschulischer musikalischer Angebote (aV). Hervorhebung signifikanter Variablen.

	<i>b</i>	β	SE	<i>t</i>	<i>P</i>
Konstante	-3.52	NA	1.63	-2.09	0.04
Alter^a	0.18	0.22	0.05	3.37	0.00
Geschlecht männlich (Ref. weiblich) ^b	-0.41	-0.10	0.27	-1.50	0.13
Geschlecht divers (Ref. weiblich) ^b	-1.30	-0.05	1.43	-0.91	0.36
Migrationshintergrund direkt ^c	-0.40	-0.03	0.80	-0.50	0.62
Familiärer Sprachgebrauch ^d	-0.40	-0.02	0.57	-0.35	0.73
Elterliches Unterstützungsverhalten ^e	0.23	0.09	0.21	1.12	0.26
Beruf des Vaters ^f	-0.04	-0.04	0.07	-0.64	0.52
Beruf der Mutter^f	0.16	0.14	0.07	2.21	0.03
Bücherbesitz im Elternhaus^g	0.49	0.28	0.12	4.04	0.00
Regionale Verbundenheit ^h	0.20	0.08	0.16	1.22	0.22
Weg zur Schule in Minuten ⁱ	0.01	0.06	0.01	1.06	0.29
Besuch Schulform Realschule ^k	0.12	0.03	0.33	0.37	0.71
Besuch Schulform Gesamtschule ^k	-0.43	-0.08	0.37	-1.17	0.24
Schulzufriedenheit ^e	-0.02	0.00	0.43	0.04	0.97
Interesse am Musikunterricht ^l	0.27	0.13	0.15	1.81	0.07
Teilnahme an musikbezogenen Ag's ^m	0.53	0.10	0.33	1.58	0.11

Hinweis: $n = 241$; $R^2 = 0.196$; $F(16, 224) = 4.65$, $p < 0.001$; Kenntnis der Vielfalt musikalischer Möglichkeiten in Summe (aV) gemessen in bekannten Angebotsformen; ^aAlter in Jahren, ^bEinfluss des Geschlechts im Verhältnis zur Referenzkategorie *weiblich*, ^dabgebildet auf ‚geboren in Deutschland?‘ Ja/Nein, ^eabgebildet in ‚Ja/Nein‘, ^fMittelwertsindex, als Lickert-Skala 1–5, ^gBeruf erhoben nach ISCO-08, ^hskaliert von 1 = ‚wenige Bücher‘ bis 5 = ‚250 oder mehr‘, ⁱabgebildet auf 1 = ‚wenig verbunden‘ bis 4 = ‚sehr verbunden‘, ^kSchulform in Referenz zur Schulform Gymnasium, ^lMittelwertsindex, 4-Punkt-Lickert-skaliert, ^mdichotomisiert, Teilnahme an einer Musik-Ag Heute oder in der Vergangenheit“

Quelle: eigene Darstellung

Standortbezogene Variablen haben weitestgehend keinen Einfluss. Auch wenn durch die Hinzunahme der Variablen *Zufriedenheit mit der regionalen Umgebung*, *Schulform* und *Wegzeit zur Schule* eine höhere statistische Aufklärung erreicht wird, sind diese Variablen für sich nicht signifikant. Dies lässt vermuten, dass bspw. die Entfernung zur Schule und damit die angenommene Ländlichkeit des Wohnortes nicht über die Vielfalt bekannter musikalischer Angebote entscheidet.

6 Diskussion

Übergreifend gibt die hier vorgestellte Modellierung Einsichten über die Kenntnis musikalisch-kultureller Angebote. Interessanterweise konnte kein Prädiktor zu der regionalen Umgebung herausgestellt werden, der einen statistischen Mehrwert liefert. Dies ist deshalb so interessant, da es sich bei den hier abgefragten Angeboten um größtenteils örtlich gebundene Vereinsangebote oder Angebote kirchlicher Trägerschaft handelt, die weitestgehend ungeregelt sind. Es wäre demnach erwartbar, dass diese beispielsweise an die Ländlichkeit des Wohnortes gekoppelt sind. In diesem Kontext ist aufzuzeigen, dass Aspekte regionaler Bindung und der Zufriedenheit in der Schule – Merkmale, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie mit der individuellen gesellschaftlichen Integration und Partizipation gerade bei Älteren einhergehend – hier nicht signifikant wirksam werden. Dies kann mit zweierlei Ansätzen erklärt werden: Einerseits könnte es beinhalten, dass die abgefragten Angebotsformen so flächendeckend etabliert sind, dass für die reine Kenntnis keine gesellschaftliche Integration notwendig ist. Dies würde die Sichtbarkeit verschiedener Angebotsstrukturen untermauern – jedenfalls für diejenigen, die ein generelles Interesse an musikalischen Inhalten haben. An dieser Stelle ist jedoch auch darauf hinzuweisen, dass die Kenntnis keineswegs weit verbreitet ist (s. oben). Es ist außerdem einschränkend anzumerken, dass schicht- und sozialmilieuspezifische Merkmale sehr wohl auf die Kenntnis einwirken und damit in gewisser Weise die dargestellte Interpretation zumindest kritisch hinterfragen lassen.

Andererseits könnte die subjektive regionale Bindung von den kulturellen Angeboten entkoppelt sein. Regionale Verbundenheit scheint demnach kein Merkmal zu sein, welches einen signifikanten Erklärwert auf die Kenntnis unterschiedlicher Angebote liefert. Folgt man diesem Argument, dann stellt dies die Rolle von diesen Angeboten aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen infrage. Aspekte regionaler Verbundenheit ließen dann in diesem Fall nicht auf den individuellen Möglichkeitsrahmen, bezogen auf regionale musikspezifische Angebote schließen, sondern bilden in diesem Kontext ein übergreifendes Merkmal ab. Ob im Umkehrschluss regionale Angebote, auch wenn sie nicht in Anspruch genommen werden, einen Beitrag zur regionalen Verbundenheit liefern, bleibt zu überprüfen. Diesbezüglich sind methodische Anpassungen in weiterführender Forschung in Betracht zu ziehen, die wechselseitige Bezüge mit einbeziehen.

Interpretiert man den Zusammenhang zwischen Kenntnis und individuellen Verwirklichungschancen auf Grundlage des *Capability Approach*, so wird deutlich, dass die Kenntnis musikalischer Angebote im Wesentlichen auf sozial- und milieuspezifische Merkmale zurückzuführen ist. Dies gilt auch für die Teilnahme an solchen Angeboten wie auch für ein hohes individuelles Teilhabepotenzial (Krupp-Schleußner 2016). Andere Merkmale wie das musikalische

Engagement der Eltern haben keinen Einfluss. Dies zeigt, dass ein Großteil distinktiver Merkmale, wie beispielsweise die Schulwahl oder der Migrationshintergrund prinzipiell für die Kenntnisse dieser spezifischen Angebotsformen in ländlichen Regionen keine Rolle spielen – ob dies auch für die Teilnahme gilt, oder ob sie hier eine erhebliche Barriere darstellen können, bleibt abzuwarten. Nicht erklären kann das vorgestellte Modell, weshalb ein relativ großer Teil der Kinder und Jugendlichen dennoch kein oder nur eine eingeschränkte Zahl unterschiedlicher Angebote kennt. Mit 19,6 % der Gesamtaufklärung kann ein Beitrag zum Verständnis geleistet werden, wenngleich im Umkehrschluss die restlichen 80,4 % der Varianz in der Kenntnis unterschiedlicher Angebote im Dunkeln bleiben. Dass insgesamt die Teilnahme an solchen Angeboten sehr gering ausfällt, wirft weitere Fragen zur Passung individueller Interessen zu den Inhalten der Angebote auf.

7 Ausblick

Mit Blick auf die oben dargestellten Ergebnisse ist festzuhalten, dass sich die Kenntnis der Angebotsformen in wesentlichen Punkten von den Zugängen zu musikalisch-kulturellen Bildungsangeboten in nicht-peripheren Regionen unterscheiden. Zu diesen zählen beispielsweise der *Migrationshintergrund*, das *musikbezogene elterliche Unterstützungsverhalten* und die *Schulform*, die in nichtländlichen Regionen einen Einfluss auf die wahrnehmbaren Angebote hat (vgl. Kröner/Dickhäuser 2009). Bemerkenswert ist, dass die Form kultureller Berührungspunkte (als die eine direkte Migrationsgeschichte und der familiäre Sprachgebrauch interpretiert werden können) hier keinen Einfluss haben. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Retzar und Kollegen (2023, in diesem Band) zur sozialen Eingebundenheit von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte. Interessanterweise lässt sich ein Zusammenhang zwischen der hier erfragten Kenntnis und der Bildungsaspiration im Elternhaus aufzeigen, währenddessen das musikalische Interesse der Eltern nicht ins Gewicht fällt. Dies lässt, folgt man der Argumentation, dass die Kenntnis von Angeboten potenziell als erster Schritt zu einem Zugang zu verstehen ist, auf mögliche strukturelle Ungleichheiten schließen, die in weiteren Auswertungen und Forschungsansätzen genauer erläutert werden sollten. Weiterführend stellt diese Erkenntnis Fragen an die Stellung von Musikvereinen und nicht-institutionellen Angebotsformen im Spielfeld kultureller Akteure ländlicher Regionen. Insbesondere Aspekte der regionalen Bindung und einer gesellschaftlich-sozialen Einbettung, wie sie beispielsweise im Diskurs um Musikvereine auch mit einer statisch-dörflichen Verankerung diskutiert werden, bedürfen noch weiterer Erforschung. Der in diesem Modell nicht vorhandene Zusammenhang allgemeiner regionaler Bindung und der Kenntnis lässt vermuten, dass die Bindungswirkungen regionaler

Kulturangebote weniger stark sind, oder dass diese von anderen Einflüssen, wie beispielsweise dem Abwanderungswünschen und -verpflichtungen, wie sie Retzar und Kollegen (2023, in diesem Band) darstellen, überlagert werden.

Literatur

- Bischoff, Stefan (2010): 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). ISAB-Schriftenreihe: Berichte aus Forschung und Praxis, Band 111. Köln: ISAB-Institut.
- Bons, Verena/Borchert, Johanna/Buchborn, Thade/Lessing, Wolfgang/Tralle, Eva-Maria ((i. Dr.)): Musikvereine: Orte für musisch-kulturelle Bildung für Jung und Alt!? In: Kolb, Simon (Hrsg.).
- Bossard, Walter/Emmenegger, Claudia/Rorato, Miriam/Gnos, Josef/Landau, Annette/Voll, Peter (2004): „Also wenn ich sage, ich sei im Musikverein, dann kommt einfach zuerst mal ein Grinsen auf“. Nachwuchsprobleme in Schweizer Blasmusikvereinen. Hochschule für Soziale Arbeit /Musikhochschule Luzern, Forschungsstelle.
- Brauns, Johanna/Kopp, Julius/Nonte, Sonja/Lehmann-Wermser, Andreas (2021): Schulentwicklung durch musikalische Bildungsangebote zwischen Feld, Wald und Wiese. In: Kolleck, Nina (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Theoretische und methodische Herausforderungen. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, S. 129–140.
- Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen (2010): Ehrenamt in Musikvereinen und Chören. 12 Impulse zur erfolgreichen Vereinsarbeit.
- Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen (2018): Nachwuchs für das Ehrenamt in Musikvereinen und Chören: 12 Impulse für die analoge und digitale Arbeit.
- Clausen, Marten (2006): Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung der Begründung der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 1, S. 69–90.
- Cohen, Jacob (1992): Statistical Power Analysis. In: Current Directions in Psychological Science 1, 3, S. 98–101.
- Field, Andy/Miles, Jeremy/Field, Zoë (2013): Discovering statistics using R. Los Angeles, Calif.: SAGE. Reprint.
- Hasselhorn, Johannes/Krupp, Valerie/Lin, Hsin-Rui/Beisiegel, Jacqueline/Kopiez, Reinhard (2022): Musikalisch-kulturelle Teilhabe als Prädiktor für allgemeine Lebenszufriedenheit: Sind Persönlichkeitsausprägungen bedeutsam? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Heß, Frauke (2017): Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Kröner, Stephan/Dickhäuser, Oliver (2009): Die Rolle von Eltern, Peers und intrinsischem Wert für die rezeptive hochkulturelle Praxis von Gymnasiasten der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23(1), 53–63. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.1.53>
- Krüger, Jens Oliver/Schön, Mirjam (2022): Kein Weg zu weit? „Entfernungssensibilität“ als bedingender Faktor für die Teilhabe an kultureller Bildung in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Regionen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim: Beltz Juventa, S. 176–190.
- Krupp-Schleußner, Valerie (2016): Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach. Perspektiven Musikpädagogischer Forschung, Band 4. Münster: Waxmann Verlag.
- Lehmann, Andreas C. (2008): Musikvereine (Blasmusikkapellen) und die Arbeit ihrer Dirigenten. In: Lehmann, Andreas C./Weber, Martin (Hrsg.): Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. Musikpädagogische Forschung, Band 29. Essen: Die Blaue Eule, S. 209–220.
- Lehmann-Wermser, Andreas/Schwippert, Knut/Krupp-Schleußner, Valerie/Groß, Nele (2013/2014): WilmA Fragebögen. In Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote (WilmA).
- Lehmann-Wermser, Andreas/Krupp-Schleußner, Valerie (2017): Jugend und Musik. Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann.
- Lehmann-Wermser, Andreas/Naacke, Susanne/Nonte, Sonja/Ritter, Brigitta/Campos, Samuel/Jessel, Claudia (2010): Misisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Studien zur ganztägigen Bildung. Weinheim: Juventa-Verl.
- Mallwitz, Mario/Nonte, Sonja (2023): Kulturelle Bildung und Einzelschulentwicklung im Harz – Analyse und potenzielle Synergieeffekte eines peripheren Raums. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.) 2023. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Verlag Barbara Budrich: Leverkusen-Opladen.
- Musikinformationszentrum (2021): Amateurmusizieren in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in der Bevölkerung ab 6 Jahre. <https://miz.org/de/statistiken/amateurmusizieren-in-deutschland> [Zugriff: 20.10.2022].
- Nell, Werner/Weiland, Marc (Hrsg.) (2019): Dorf. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Overbeck, Lorenz (2018): Zur Bedeutung des vereinsgetragenen Amateurmusizierens in ländlichen Regionen. In: kubi-online. <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-bedeutung-des-vereinsgetragenen-amateurmusizierens-laendlichen-raeumen> [Zugriff: 20.10.2022]
- Retzar, Michael/Bamberger, Jana/Grölz, Katrin (2023): Bleibe- und Abwanderungsverpflichtungen von Jugendlichen mit Migrationshintergründen an ländlichen Schulen in Ostdeutschland. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.) 2023. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Verlag Barbara Budrich: Leverkusen-Opladen.

Robak, Steffi/Preuß, Jessica/Schneider, Birgit (2021): Zur Forschung und theoretischen Grundlegung von regionalspezifischen Ausformungen kultureller Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Theoretische und methodische Herausforderungen. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, S. 55–74.

Schwippert, Knut (2019): Was wird aus den Büchern? Sozialer Hintergrund von Lernenden und Bildungsungleichheit aus Sicht der international vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Journal für Bildungsforschung online 11, 1, S. 92–117.

Sen, Amartya (2012): Die Idee der Gerechtigkeit. München: dtv. 2. Aufl.

Statistik Austria (2011): ISCO 08. gemeinsame deutschsprachige Titel und Erläuterungen.

Statistisches Bundesamt (2022): Anzahl der Schüler nach einzelnen Schularten.

Thole, Werner/Engel, Alexandra/Retkowski, Alexandra/Drews, Katja/Arndt, Claudia/Trostmann, Julian/Gumz, Heike (2021): Kultur und kulturelle Bildung in ländlichen Regionen. Diversität des Kulturellen jenseits urbaner Kulturen – erste theoretische und empirische Annäherungen. In: Kolleck, Nina (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Theoretische und methodische Herausforderungen. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, 160–175.

Vogt, Christin (2020): Zwischen Ouvertüre, Polka und Freizeitpark. wie Musikvereine die Dorfjugend zum Klingen bringen. In: Üben & Musizieren 37, 4, S. 36–38.

Weishaupt, Horst (2018): Bildung und Region. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 271–286.

Anhang

Tab. 1: Übersicht Schülerinnen und Schüler je Schulform im Sample

Schulform	N	prozentual im Sample
Gesamtschule	12	5 %
Gymnasium	94	39,17 %
Freie Gesamtschule (privat)	34	14,17 %
Realschule	46	19,17 %
Sekundarschule	54	22,5 %

Quelle: eigene Darstellung

Tab. 2: Korrelation direkter, indirekter Migrationshintergrund und Sprachgebrauch

		Migrations- hintergrund der Mutter	Migrations- hintergrund des Vaters	Migrations- hintergrund: Ich	Familiärer Sprach- gebrauch
Migrations- hintergrund der Mutter	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1	.68*** <.001 241	.42*** <.001 241	.73*** <.001 241
Migrations- hintergrund des Vaters	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N		1	.38*** <.001 241	.55*** <.001 241
Migrations- hintergrund: Ich	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N			1	.42*** <.001 241
Familiärer Sprach- gebrauch	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N				1

Quelle: eigene Darstellung

Tab. 3 Mittelwerte und Standardabweichungen der Prädiktorvariablen (n = 241)

Skala / Item	M	SD
Kriterium: Welche außerschulischen musikalischen Angebote kennst du in deiner erreichbaren Umgebung?	2,91	2,16
Prädiktoren:		
Alter	13,9	2,58
<i>Elternberuf:</i> Welchen Beruf üben deine Eltern aus oder haben sie als letztes ausgeübt?		
Mein Vater	5,57	2,16
Meine Mutter	6,23	1,93
Welche der folgenden Familienmitglieder sind in Deutschland geboren: Ich ^a	0,97	0,18
Welche Sprache sprecht ihr überwiegend zu Hause? (rekodiert dichotom, deutsch = 1) ^a	0,93	0,25
Unterstützungsverhalten der Eltern (Mittelwertsindex) ^c	2,25	0,80
<i>Bücherbesitz:</i> Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause ungefähr? (Zähle nicht mit: Zeitschriften, Zeitungen und deine Schulbücher)	3,48	1,26
<i>Verbundenheit mit der Region:</i> Wie sehr fühlst du dich mit deinem Wohnort und der Region verbunden? Mit meinem Wohnort und meiner Region fühle ich mich... ^b	3,19	0,85
Entfernung zur Schule (in Minuten) ^d	18,96	13,89
Schulzufriedenheit (Mittelwertsindex) ^b	2,56	0,30
Interesse Musikunterricht (Mittelwertsindex) ^c	2,82	1,03
An welchen musikalischen Ag's nimmst du teil? (Falls du in einer Musikklassse bist, erwähne nur Ag's außerhalb der Musikklassse) (dichotom rekodiert: früher und/oder heute) ^a	0,22	0,42
Skalenniveaus: a) dichotom (ja/nein); b) 4-stufige Likert-Skala; c) 5-stufige Likert-Skala; d) andere Auswertungsform		

Quelle: eigene Darstellung

Bleibe- und Abwanderungsverpflichtungen von Jugendlichen mit Migrationshintergründen an ländlichen Schulen in Ostdeutschland

Michael Retzar, Jana Bamberger und Katrin Grölz

Abwanderungsüberlegungen der heranwachsenden Generation sind an Schulen in ländlich geprägten Gebieten eine Fragestellung, die aus den persönlichen Lebensplänen der Jugendlichen nicht ausgeklammert werden kann und die auch im Verlauf der Schulzeit, mal unterschwellig, mal augenfällig, im schulischen Geschehen aufscheint. In diesem Artikel, der im Rahmen des BMBF-geförderten Forschungsprojekts ‚Regionale Bindung‘ verfasst wurde, untersuchen wir diese Problematik näher. Im Zentrum des Forschungsprojekts steht die Analyse eines bestimmten Typus schulischer Kulturangebote, die einen regionalen Bezug aufweisen und durch die sich Schüler*innen in ästhetischer Weise mit Bezugspunkten *„ihrer“* jeweiligen Region auseinandersetzen können. An anderer Stelle zeigen wir bereits, dass ein Teil der Lehrkräfte bewusst inhaltliche Schwerpunkte im eigenen Unterricht setzt, um die persönliche Auseinandersetzung Jugendlicher mit *„ihrer“* Region zu intensivieren. Dies geschieht mit der Wirkungserwartung, die emotionale Bindung an diese Region zu erhöhen und Abwanderungsüberlegungen der Schüler*innen zu mindern (vgl. Retzar/Eller 2022: 91f.). Die (Um-)Setzung solcher Schwerpunkte ist gerade an kleineren Schulen häufig dem Engagement einzelner Lehrkräfte zu verdanken (vgl. Mallwitz/Nonte 2023, in diesem Band).

Der vorliegende Beitrag stellt eine Aufbereitung bemerkenswerter Teilergebnisse dar, mit besonderem Fokus auf die Gruppe der Heranwachsenden aus Familien mit Migrationsgeschichten in Ostdeutschland. Diese Ergebnisse sind besonders vor dem Hintergrund bestehender Ansätze in der Migrationsforschung und der bisherigen Perspektiven auf diese Gruppe im Abwanderungs- und Bleibediskurs beachtenswert. Im Folgenden gehen wir zunächst kurz auf den theoretischen Hintergrund und bisherigen Forschungsstand ein, bevor wir unsere Ergebnisse in Bezug auf die Bleibe- und Abwanderungstendenzen von Heranwachsenden aus Familien mit Migrationshintergrund darstellen und in einem abschließenden Fazit zusammenfassen. Als Zwischenbefund zur Bindungswirkung Kultureller Bildung betrachten wir eine Auswahl an Ergebnissen zum Interesse der Jugendlichen an solchen Angeboten in Abhängigkeit von einer Teilnahme.

1 Theoretischer Hintergrund

Maßgebliche theoretische Migrationsforschungsansätze verorten sich in den Fachdisziplinen der Soziologie, Ökonomie und Geografie. Das aus der Schule der *New Economics of Migration* stammende Paradigma nach Stark (1991) bekräftigt den Ansatz, dass nicht (allein) das wanderwillige Individuum und angestrebte Wohlstandszuwächse zu betrachten sind, sondern dessen Abhängigkeitsbeziehungen, beispielsweise im familiären Kontext, die maßgeblich für Migrationsentscheidungen sind (vgl. ebd.: 3f.; Parnreiter 2000: 26). Beispielsweise würden von Migration erfasste Familienverbünde im Sinne einer „portfolio diversification“ (Stark 1991: 48) danach streben, Ressourcen von migrierten Personen zum nicht abgewanderten ländlichen Privathaushalt umzuverteilen (vgl. ebd.: 11, 43, 219). „Migrationsnetzwerke“ (Hugo 1981) werden als maßgebliche Komponente individueller Migrationsentscheidungen betrachtet, durch die Einfluss auf Bleibe- und Abwanderungsüberlegungen ausgeübt werde. Auch Massey/García-España (1987) fassen Migration nicht lediglich als ökonomischen, sondern vielmehr sozialen Prozess auf. Diese wird primär durch soziale Netzwerke beeinflusst, durch welche soziale Kontakte ausgeweitet und Unterstützung etwa bei der Suche nach Unterkünften oder Arbeitsmöglichkeiten generiert werden (vgl. Parnreiter 2000: 37).

2 Forschungsstand

Während Zuwanderung in städtische Gebiete, vor allem in Großstädte, schon lange im Fokus der Migrations- und Integrationsforschung steht, lassen sich in Hinblick auf ländliche Räume bisweilen lediglich vereinzelte Studien vorfinden. Die zwischen 2017 und 2019 vom Forschungszentrum des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) durchgeführte Studie *Integration von Geflüchteten in ländlichen Räumen* identifizierte Faktoren für eine gelungene Integration und einen längeren bzw. dauerhaften Verbleib in ländlichen Räumen. Demzufolge gestalten sich die ökonomische Lage im ländlichen Raum zwar nachteiliger (vgl. Rösch et al. 2020: 5), jedoch tragen eine größere soziale Nähe, eine höher ausgeprägte Hilfsbereitschaft sowie lokale Traditionen und Feste zu besseren Kontaktmöglichkeiten bei, durch die Vertrautheit und eine empfundene Zugehörigkeit wachsen könne (vgl. ebd.: 51, 55f.). Umgekehrt besteht in ländlich geprägten Sozialräumen jedoch auch das Risiko einer verstärkten sozialen Kontrolle (vgl. ebd.: 52; Boos-Krüger 2005). Weitere eine Bleibeentscheidung begünstigende Faktoren werden wiederum in einer ausgeprägten lokalen Ehrenamtsstruktur (vgl. Rösch et al. 2020: 52) und günstigem Wohnraum (vgl. ebd.: 57f.) gesehen. Zugleich werden die begrenzte Auswahl an Einkaufsmöglichkeiten und Mobilitätseinschränkungen als negative Faktoren eingeschätzt (vgl. ebd.: 15, 62,

66). Als problematisch erweist sich zudem die teilweise geringere Heterogenität der Bevölkerungszusammensetzung in ländlichen Gebieten, durch die in kleinräumigen Strukturen *Fremdheit* mitunter stärker markiert wird (vgl. ebd.: 14). Dadurch sind „Begegnungsmöglichkeiten und Differenzerfahrungen“ (Retzar 2015: 35) im täglichen Umgang nur eingeschränkt verfügbar.

Eine Unterscheidung wird in der Forschung zwischen west- und ostdeutschen Kontexten getroffen. In westdeutschen Landkreisen wird auf teilweise längere Erfahrungen mit Zuwanderungsbewegungen verwiesen, während in Ostdeutschland darin ein eher ‚*neues Phänomen*‘ gesehen wird (vgl. Rösch et al. 2020), wodurch Vorerfahrungen zu Integrationskonzepten fehlen (vgl. ebd.: 5; Miksch/Schwier 2000; Schader-Stiftung 2014). In der Sozialgeografie wird auf die Bedeutung von Familien mit Migrationshintergrund sowohl in Hinblick auf die Entwicklung ländlicher Strukturen und Infrastruktur (vgl. Leibert 2020) als auch hinsichtlich der Bevölkerungs- und Fachkräfteentwicklung verwiesen (vgl. Schäfer/Henn 2020).

3 Forschungsfragen

Im Rahmen unseres Forschungsprojekts ‚*Regionale Bindung*‘ hat sich in einer Teilstudie der vertiefte Blick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre spezifische Sicht auf das Bleiben versus Abwandern aus der ländlichen Region ergeben. Die prospektiven Migrationsperspektiven von Menschen aus Familien mit Migrationsgeschichten sind insofern beachtenswert, als dass sie die bleiberelevanten Bedingungen ihrer ländlichen Wohnorte nicht aus einer mehrere Generationen übergreifenden geografischen Verortung heraus einschätzen. Im Folgenden wird ein Ausschnitt der quantitativen Befragungsdaten der Studie herangezogen, der sich auf Jugendliche mit Migrationshintergrund (JMM) und ohne Migrationshintergrund (JOM) konzentriert. Hierbei stellt sich die Frage, wie Aspekte, die bleibe- oder abwanderungsrelevant werden können, von beiden Gruppen bewertet werden. Untersucht werden u. a. die regionale Imagebewertung, soziale Eingebundenheit und das Interesse an kulturbезогенen Angeboten in schulischen Kontexten.

4 Design und Stichprobenbeschreibung

Im Rahmen des Projekts ‚*Regionale Bindung*‘ werden die Schüler*innen mit einem standardisierten Fragebogen zu verschiedenen Themen des Lebens in ländlichen Räumen befragt (vgl. Retzar/Eller 2022: 100). Thematisiert werden familiäre Verpflichtungen, die emotionale Bindung an die Region sowie die soziale Einbindung in Vereine, Freundeskreise etc. Weiterhin werden die

Schüler*innen zu ihrer Einschätzung der Lebensbedingungen und der Attraktivität des jeweiligen ländlichen Raums bzw. ihres Wohnortes befragt.

Die Teilstichprobe für diesen Beitrag umfasste insgesamt 768 Schüler*innen der achten bis zwölften Jahrgangsstufen an sieben Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Davon besuchten 627 Schüler*innen fünf verschiedene Schulen in ländlichen Räumen (82 %) und weitere 141 Schüler*innen (18 %) zwei städtische Schulen. Die befragten Jugendlichen sind zu 45 Prozent männlichen und zu 53 Prozent weiblichen Geschlechts, während zwei Prozent ‚divers‘ als Geschlechtszugehörigkeit angeben.¹ Der überwiegende Teil besucht die Jahrgänge acht bis zehn, wobei sich jeweils etwa ein Drittel in der 8. und 9. und ein Viertel in der 10. Jahrgangsstufe befinden. Die Jahrgangsstufe 11 ist mit sechs, die Jahrgangsstufe 12 mit fünf Prozent in der Stichprobe vertreten (vgl. Tabelle 1).²

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

	8. Jahrgang	9. Jahrgang	10. Jahrgang	11. Jahrgang	12. Jahrgang	Gesamt
Weiblich	127/55,9 %	127/50,0 %	91/47,4 %	27/60,0 %	28/57,7 %	400/53 %
Männlich	100/44,1 %	125/49,2 %	90/46,9 %	17/37,8 %	9/24,3 %	341/45,2 %
Divers	0/0,0 %	2/0,8 %	11*/5,7 %	1/2,2 %	0/0,0 %	14/1,9 %
Gesamt	227	254	192	45	37	755**
Jahrgang	30,1 %	33,6 %	25,4 %	6,0 %	4,9 %	100,0 %

Anmerkungen: * Alle elf Zehntklässler, die diverses Geschlecht angegeben haben, gehören einer Schule an. Diese Angaben sind möglicherweise nicht reliabel und werden bei der nächsten Panelerhebung überprüft.

** 13 fehlende Angaben beim Geschlecht.

Quelle: „Datensatz Regionale Bindung“ [Stand 01.08.2022], eigene Darstellung.

Insgesamt weisen 14 Prozent der befragten Schüler*innen einen Migrationshintergrund auf. Unterscheidet man städtische und ländliche Schulen, beträgt der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund rund ein Viertel (26 %) an den städtischen und etwa ein Achtel (11 %) an den ländlichen Schulen. Der Migrationshintergrund wurde hierbei über die zuhause gesprochene(n) Sprache(n) erfasst. Als Antwortoptionen konnte zwischen ‚ausschließlich Deutsch‘, ‚Deutsch und eine andere Sprache‘ sowie ‚ausschließlich eine andere Sprache‘ gewählt werden. Für die Analysen werden die beiden letztgenannten Gruppen als *Jugend-*

1 Von insgesamt 13 Personen liegen dazu keine Angaben vor; sie sind nicht in der prozentualen Aufteilung der Geschlechter eingerechnet.

2 Sechs der sieben Schulen sind Regionale Schulen ohne Oberstufe. Da nur ein Gymnasium vertreten ist, sind die Fallzahlen der Oberstufe gering.

liche mit Migrationshintergrund' (JMM) zusammengefasst, wohingegen die ausschließlich deutschsprechenden Schüler*innen als Vergleichsgruppe, nämlich *Jugendliche ohne Migrationshintergrund*' (JOM), herangezogen werden.³

5 Befunde

5.1 Familiäre Verpflichtungen

Wenn Heranwachsende ihre berufliche Zukunft betrachten, ist die Meinung von Familienangehörigen für Heranwachsende sowohl aus theoretischer Perspektive (vgl. Kap. 2) als auch mit Blick auf empirische Befunde (vgl. z. B. Meyer et al. 2017: 44; Stein 2013) ein wichtiger Einflussfaktor für das Fassen einer Migrationsentscheidung. Im Rahmen unserer Auswertung haben wir vier Gruppen (Jugendliche in städtischen und ländlichen Schulen, jeweils mit und ohne Migrationshintergrund) untersucht, da sich unterschiedliche familiäre Verpflichtungen zum Verbleiben oder Abwandern aus der Region zwischen den Gruppen annehmen lassen.

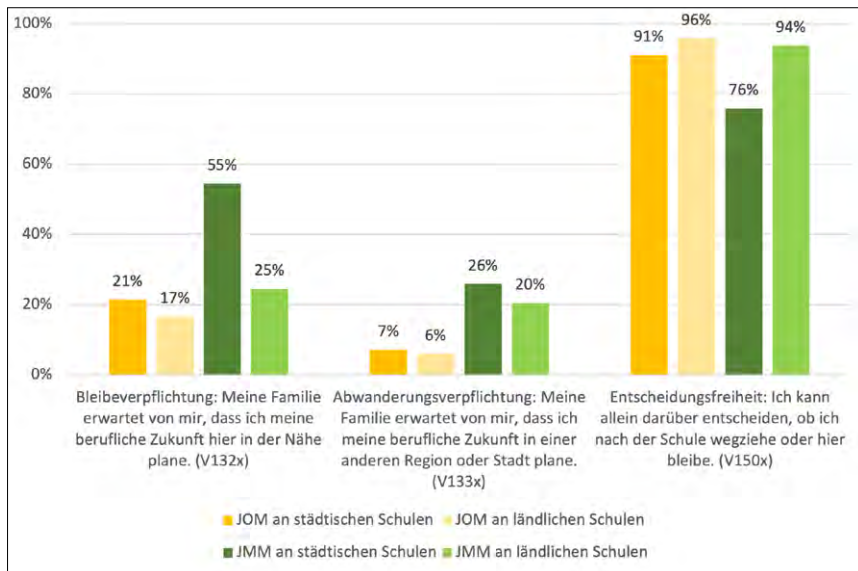
Hierbei zeigt sich zunächst, dass der allergrößte Anteil der Schüler*innen der Aussage zustimmt, über die eigene Zukunft selbst entscheiden zu können. Rund drei Viertel (76 %) der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an städtischen Schulen stimmen dem zu. Bei den drei anderen Gruppen liegt der Anteil der Zustimmenden bei jeweils über 90 Prozent. Gleichzeitig lässt sich der Grafik entnehmen, dass die familiären Verpflichtungen zum Bleiben bzw. Abwandern bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt stärker ausgeprägt sind als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (siehe Abbildung 1). Eine familiäre Verpflichtung, die eigene Zukunft in der Region zu planen, sehen über die Hälfte (55 %) der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den beiden städtischen Schulen, aber nur 25 Prozent an den ländlichen Schulen. Bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund stimmt nur etwa ein Fünftel dieser Aussage zu (21 % bzw. 17 %). Ein geringerer Anteil der Jugendlichen nimmt hingegen eine familiäre Verpflichtung zur Abwanderung wahr. Nur sechs Pro-

3 Die Frage nach der Staatsangehörigkeit kann aufgrund des aktuell geltenden Staatsbürgerrechts den Migrationshintergrund von Schüler*innen nicht valide erfassen (vgl. Kemper 2015: 197). Aufgrund dieser Problematik definiert die Kultusministerkonferenz (2021: 32) den Migrationshintergrund von Schüler*innen anhand von drei Merkmalen: Staatsangehörigkeit, Geburtsland und die genutzte Sprache im häuslichen Umfeld. Kemper (2015) zeigt in seiner Studie, „[...] dass unter den nach KMK-Definition verfügbaren Migrationsmerkmalen die nichtdeutsche Familiensprache das bedeutsamste Einzelmerkmal zur Erfassung von Schülern mit Migrationshintergrund darstellt“ (ebd.: 223). Da der Migrationshintergrund zunächst keinen zentralen Forschungsgegenstand im Rahmen des Projektes darstellte, wurde diese verkürzte Erhebungsform gewählt.

zent (an ländlichen Schulen) bzw. sieben Prozent (an städtischen Schulen) der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund fühlen sich verpflichtet, für die berufliche Zukunft wegzuziehen. Deutlich höher liegt hier der Anteil der Zustimmenden bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund. An den ländlichen Schulen stimmen 20 Prozent dieser Aussage zu, während es an den städtischen ein gutes Viertel (26 %) ist (vgl. Abbildung 1).

In der Zusammenschau zeigt sich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund an städtischen Schulen am häufigsten Formen familiärer Verpflichtung (zum Bleiben oder Abwandern) angeben, während bei ihnen auch im Vergleich zu den anderen Gruppen der geringste Anteil angibt, frei entscheiden zu können. Weiterhin wird deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund einem höheren Druck zur beruflich motivierten Abwanderung unterliegen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Familiäre Verpflichtungen



Anmerkungen: Antwortoptionen: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=weder noch, 4=trifft eher zu, 5=trifft voll und ganz zu. Zusammengefasst werden die Antwortoptionen 4 und 5. Städtische Schulen: $N_{JOM}=84-90$; $N_{JMM}=22-29$; ländliche Schulen: $N_{JOM}=447-501$; $N_{JMM}=53-64$.

Quelle: „Datensatz Regionale Bindung“ [Stand 01.08.2022], eigene Darstellung.

Auf Basis dieser Befunde legen wir im Folgenden den Fokus auf theoretisch bedeutsame Einflussfaktoren für eine (berufliche) Migrationsentscheidung bei den Schüler*innen der *ländlichen Regionen*. Konkret wird betrachtet, wie Ju-

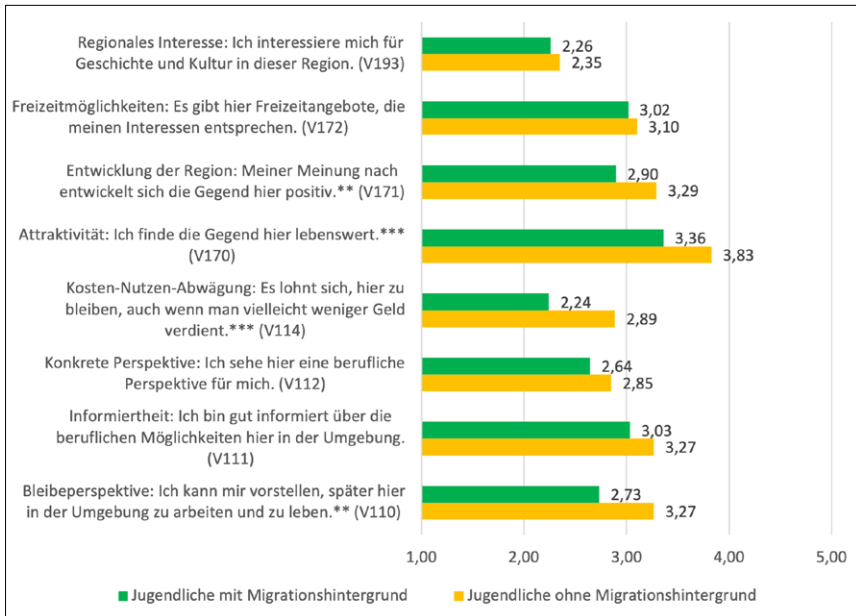
gendliche *mit* und *ohne* Migrationshintergrund an *ländlichen Schulen* das Image der Region bewerten und inwiefern sich die beiden Gruppen in ihren Wünschen zu einem Neuanfang in der Ferne unterscheiden. Zudem werden die soziale und emotionale Bindung an die Region analysiert. Anknüpfend an den Fokus des Forschungsprojektes werfen wir abschließend einen Blick auf das Interesse der Jugendlichen an Angeboten Kultureller Bildung.

5.2 Abwanderung in andere Regionen

Image der Region

Nach theoretischen Erkenntnissen spielen u a. die Entwicklungsperspektive und damit das Image einer Region eine Rolle für die Entscheidung von Jugendlichen zum Bleiben oder Abwandern aus einem ländlichen Raum (vgl. Beetz 2009: 141; Meyer et al. 2016; Schametat et al. 2017: 10f.; Rolfes/Mohring 2009: 87f.). Im Fragebogen konnten die Jugendlichen Einschätzungen zu unterschiedlichen Aspekten der Attraktivität ihrer Region in Hinblick auf Freizeitmöglichkeiten und berufliche Perspektiven treffen (Fragen teilw. in Anlehnung an Schametat et al. 2017, Rubrik 3.5). Die Attraktivität und künftige Entwicklung der Region werden von den Jugendlichen hierbei heterogen bewertet. Die insgesamt positivste Einschätzung erhält die Frage, ob die Jugendlichen ihre Region für lebenswert halten, wobei Jugendliche *ohne* Migrationshintergrund dies signifikant positiver beurteilen. Eine ebenfalls signifikant positivere Einschätzung lässt sich hinsichtlich der Entwicklung der Region sowie der Kosten-Nutzen-Abwägung auf Seiten der Jugendlichen *ohne* Migrationshintergrund feststellen. Zugleich können sie sich den Verbleib in der Region eher vorstellen als Jugendliche *mit* Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Mittelwerte zum Image der Region



Anmerkungen: Darstellung der Mittelwerte. Antwortoptionen: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=weder noch, 4=trifft eher zu, 5=trifft voll und ganz zu. Fragennummern in Klammern. $N_{JMM} = 54-63$, $N_{JOM} = 444-520$. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Quelle: „Datensatz Regionale Bindung“ [Stand 01.08.2022], eigene Darstellung.

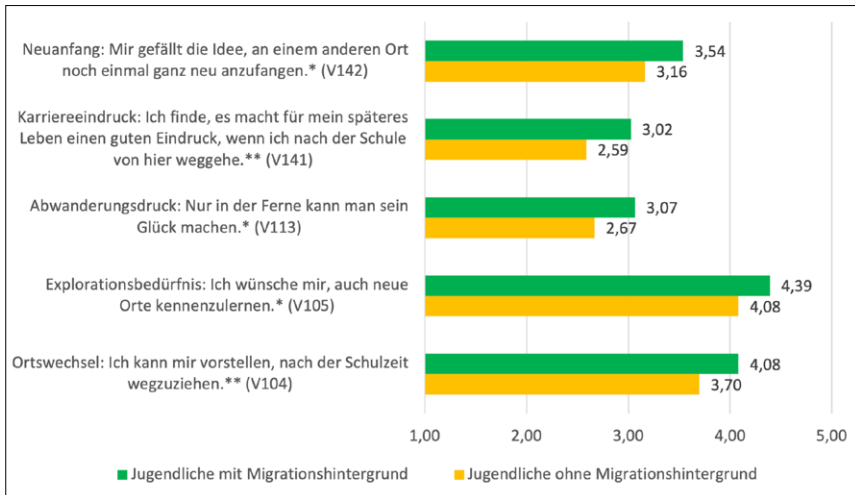
Neuanfang in der Ferne

Für einen (beruflichen) Neuanfang in der Ferne spricht möglicherweise die Bewertung der Perspektive an anderen Orten. In der qualitativen Studie von Meyer et al. (2017) werden beispielsweise andere Orte gegenüber der eigenen Region idealisiert, während die eigene ländliche Region überwiegend mit negativen Stereotypen belegt wird. Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Studie Fragen zur Einschätzung der beruflichen Perspektive ebenso wie die Neigung zu einem (beruflichen) Neuanfang in der Ferne erhoben (teilw. angelehnt an Becker/Moser 2013, Rubrik 3.10).

Hierbei weisen beide Gruppen insgesamt eine hohe Neigung zum Neuanfang in der Ferne auf, während der beruflichen Notwendigkeit weniger zugestimmt wird. Im Mittelwertvergleich ist die Zustimmung zum Verlassen der Region bei den Jugendlichen *mit* Migrationshintergrund durchgehend stärker ausgeprägt (vgl. Abbildung 3). Auch bewerten Jugendliche *mit* Migrationshintergrund einen

Wegzug für ihre Karrierechancen signifikant positiver als Jugendliche *ohne* Migrationshintergrund und können sich diesen folglich besser vorstellen.

Abbildung 3: Neigung zum Neuanfang



Anmerkungen: Darstellung der Mittelwerte. Antwortoptionen: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=weder noch, 4=trifft eher zu, 5=trifft voll und ganz zu. Fragennummern in Klammern. $N_{JMM} = 45-64$, $N_{JOM} = 400-517$. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Quelle: „Datensatz Regionale Bindung“ [Stand 01.08.2022], eigene Darstellung.

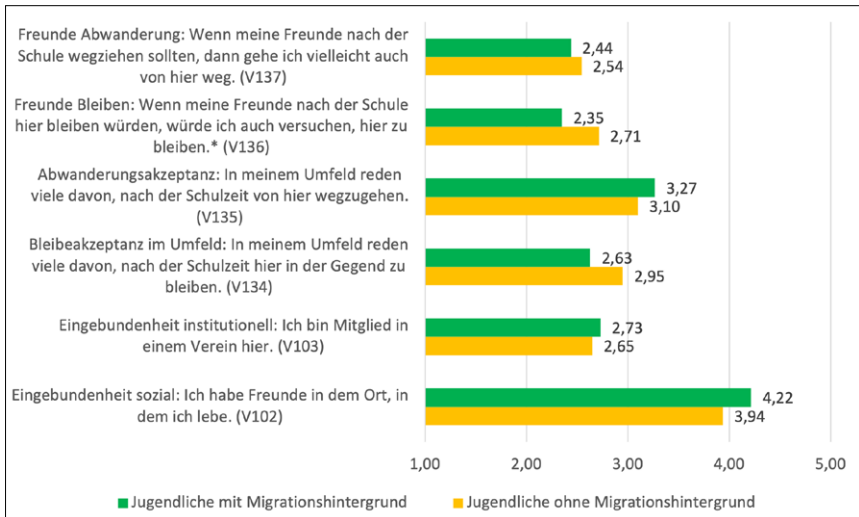
5.3 Einbindung in die Region

Soziale Eingebundenheit

Die soziale Einbindung in formelle (z. B. Vereine) und informelle Strukturen (z. B. Freundeskreis) steht im wissenschaftlichen Diskurs für die Attraktivität der ländlichen Räume für Migrant*innen (vgl. Rösch et al. 2020). Aus diesem Grund wurden den Jugendlichen (selbst entwickelte) Fragen zur sozialen Einbindung in ihre Region vorgelegt. Mittelwertvergleiche zeigen, dass Jugendliche *mit* und *ohne* Migrationshintergrund ähnlich gut eingebunden sind. Beide Gruppen geben beispielsweise eine hohe informelle Einbindung in Freundeskreise an. In Hinblick auf die Meinung ihres sozialen Umfeldes zum Thema ‚*Bleiben oder Abwandern*‘ stimmen beide Gruppen der Abwanderungsakzeptanz stärker zu als der Bleibeakzeptanz. Überwiegend unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht. Eine Ausnahme bildet nur die signifikant stärkere Ablehnung Jugend-

licher *mit* Migrationshintergrund zur Aussage, dass ihre Entscheidung zum Bleiben von ihren Freunden abhängig sei (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Mittelwerte zur sozialen Einbindung



Anmerkungen: Darstellung der Mittelwerte. Antwortoptionen: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=weder noch, 4=trifft eher zu, 5=trifft voll und ganz zu. Fragennummern in Klammern. $N_{JMM} = 49-67$, $N_{JOM} = 402-532$. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

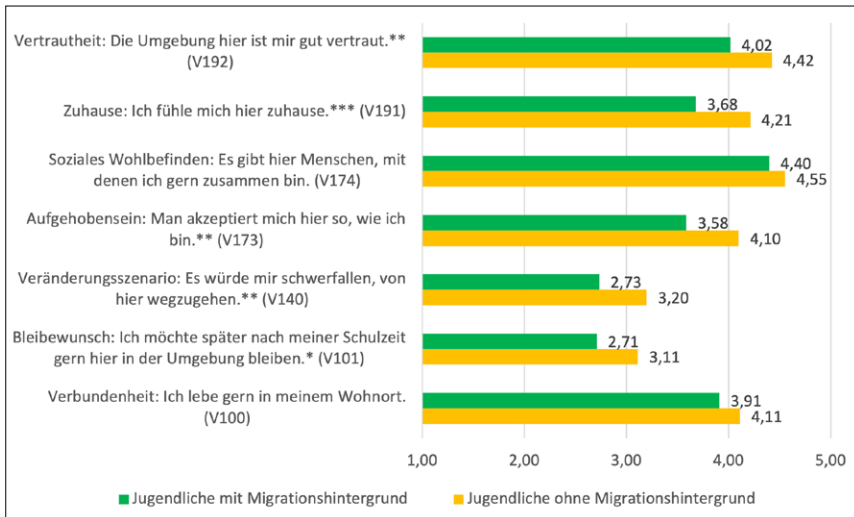
Quelle: „Datensatz Regionale Bindung“ [Stand 01.08.2022], eigene Darstellung.

Emotionale Bindung

Neben der sozialen Einbindung in die Region gibt es weitere Bindefaktoren, beispielsweise die emotionale Bindung, die einen Verbleib in der Region begünstigen könnten. So werden etwa die Verbundenheit und Vertrautheit mit der Region mit einer hohen Zustimmung von beiden Befragtengruppen beantwortet. Hierbei liegen die Mittelwerte bei diesem selbst entwickelten Item insgesamt deutlich über der theoretischen Mitte (3) der Antwortskala. Jugendliche *mit* Migrationshintergrund beurteilen ihre Vertrautheit mit der Region sowie das Gefühl, zuhause zu sein, jedoch signifikant negativer als Jugendliche *ohne* Migrationshintergrund. Signifikant geringer schätzen sie ebenfalls ein, dass man sie so akzeptiere, wie sie sind. Folglich zeigen sich Jugendliche *ohne* Migrationshintergrund insgesamt deutlich verbundener mit ihrer Region als Jugendliche *mit* Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 5).

Dementsprechend erhalten auch Fragen, die die Neigung zur *späteren* Abwanderung thematisieren, eine höhere Zustimmung von Jugendlichen *mit* Migrationshintergrund. Bei der Frage, ob eine spätere Abwanderung schwerfiele, lässt sich zudem eine signifikante Differenz zwischen den Gruppen feststellen.

Abbildung 5: Emotionale Bindung an die Region



Anmerkungen: Darstellung der Mittelwerte. Antwortoptionen: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=weder noch, 4=trifft eher zu, 5=trifft voll und ganz zu. Fragennummern in Klammern. $N_{JMM} = 53-64$, $N_{JOM} = 459-528$. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Quelle: „Datensatz Regionale Bindung“ [Stand 01.08.2022], eigene Darstellung.

5.4 Angebote Kultureller Bildung an Schulen des ländlichen Raums

Das Forschungsprojekt nimmt des Weiteren in den Blick, inwiefern kulturelle Angebote an Schulen einen Beitrag zur regionalen Bindung von Jugendlichen an die ländliche Region leisten können (vgl. Retzar/Eller 2022). Inwiefern tatsächlich von vermeintlichen ‚Halteeffekten‘ bzw. einer ‚Bleibewirkung‘ ausgegangen werden kann (vgl. zu dieser Frage auch Kopp/Lehmann-Wermser 2023, in diesem Band) und wie Heranwachsende mit Migrationshintergrund auf derartige Angebote reagieren, lässt sich jedoch erst nach der nächsten Kontrollgruppen- bzw. Panelbefragung beantworten.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gestatten die Daten lediglich einen Zwischenstand zu Aspekten der kulturellen Teilhabe. Anknüpfend an den Forschungsstand (vgl. z. B. Retzar 2020) stellt sich mit Blick auf die mögliche Bindungswirkung

Kultureller Bildung die Frage, inwiefern eine Teilnahme an schulisch vermittelten Angeboten Kultureller Bildung mit dem Interesse an solchen Aktivitäten in Zusammenhang steht. Dazu konnten die Jugendlichen im Fragebogen angeben, ob sie im letzten Jahr mit der Schule bei einem Konzert, im Theater, in einem Museum oder einer Ausstellung waren und ob sie im schulischen Rahmen an einem Künstlerprojekt teilgenommen haben. Gleichzeitig wurde unabhängig von der Teilnahme gefragt, ob ihnen die jeweilige Aktivität gefällt, woraufhin untersucht wurde, ob sich das Interesse an den unterschiedlichen Aktivitäten zwischen den jeweils Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden unterscheidet.⁴ Die Auswertungen werden für Jugendliche *mit* (Abbildung 6 links) und *ohne* Migrationshintergrund (Abbildung 6 rechts) getrennt durchgeführt.

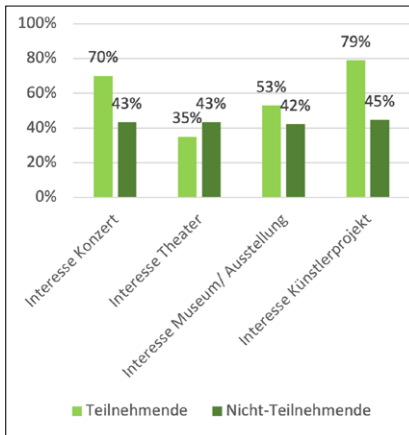
Beide Abbildungen zeigen, dass Teilnehmende tendenziell ein höheres Interesse an kulturellen Aktivitäten angeben, wobei der Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bei Konzertbesuchen und Künstlerprojekten besonders stark ausgeprägt ist. Eine Ausnahme stellt jedoch der Theaterbesuch in der Gruppe der Jugendlichen *mit* Migrationshintergrund dar: Hier geben nur 35 Prozent derer, die im letzten Jahr mit der Schule ein Theaterstück besucht haben, an, dass ihnen Theater gefalle, während es bei den Jugendlichen ohne Theaterbesuch 43 Prozent sind.⁵

4 Dazu werden für jede mögliche Aktivität (Konzert, Theater, Museum/Ausstellung, Künstlerprojekt) jeweils zwei Gruppen von Schüler*innen gebildet. Es werden jeweils die Interessen der am Angebot Teilnehmenden mit denen der Nicht-Teilnehmenden verglichen.

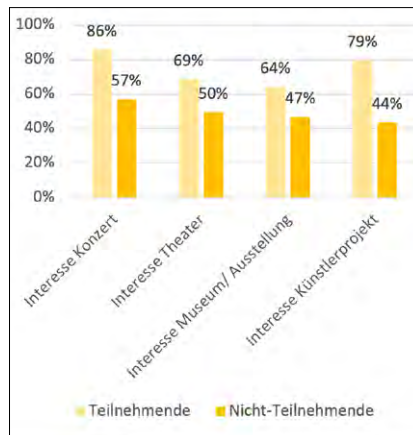
5 Dieser Befund ist in Hinblick auf die Ergebnisse der anderen kulturellen Aktivitäten überraschend und wird ebenfalls im Zuge der weiteren Panelbefragungen überprüft.

Abbildung 6: Interesse an kulturellen Aktivitäten nach Teilnahme

*Jugendliche mit
Migrationshintergrund*



*Jugendliche ohne
Migrationshintergrund*



Anmerkungen: Frage: „Gefällt dir diese Art von Aktivität?“ Antwortoptionen: 1=gar nicht, 2= eher nicht, 3=eher ja, 4=ja, sehr. Zusammengefasst wurden die Antwortoptionen 3 und 4 als Zustimmung zum Interesse. $N_{JMM} = 19\text{--}34$ Teilnehmende, $N_{JMM} = 45\text{--}56$ Nicht-Teilnehmende. $N_{JOM} = 97\text{--}181$ Teilnehmende, $N_{JOM} = 326\text{--}405$ Nicht-Teilnehmende.

Quelle: „Datensatz Regionale Bindung“ [Stand 01.08.2022], eigene Darstellung.

Aufgrund der geringen Fallzahlen und vor dem Hintergrund des Erhebungszeitraumes im Herbst 2020 sind die Befunde jedoch mit besonderer Vorsicht zu interpretieren. Durch die Corona-Pandemie, die damit verbundenen Schulschließungen und die Reduzierung des kulturellen Angebotes im Jahr 2020 (vgl. auch Mallwitz/Nonte 2023, in diesem Band) kann davon ausgegangen werden, dass insgesamt deutlich weniger Aktivitäten stattgefunden haben, als dies sonst der Fall gewesen wäre. Auch hier sind die Befunde der geplanten weiteren Panelbefragungen von Interesse.

6 Schluss

Ziel unseres Beitrags war es, Faktoren zu untersuchen, die Einfluss auf die Bleibe- und Abwanderungsüberlegungen von Heranwachsenden in ländlichen Räumen in Ostdeutschland nehmen können, und hierbei einen Vergleich zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu ziehen.

Ausgehend von der Hypothese, dass das Thematisieren von Wanderungsüberlegungen in sozialen Verbänden handlungsleitend für Heranwachsende

sein kann (vgl. Leibert 2020: 201; Meyer/Miggelbrink 2015), zeigte sich, dass sich Jugendliche *mit* Migrationshintergrund sowohl an städtischen als auch ländlichen Schulen stärker gegenüber ihrer Familie verpflichtet fühlen als Jugendliche *ohne* Migrationshintergrund.

Um Beweggründe für Bleibe- und Abwanderungstendenzen aus der ländlichen Region zu untersuchen, wurde der Fokus anschließend auf Jugendliche an den *ländlichen* Schulen gelegt, wobei sich zeigte, dass Jugendliche *ohne* Migrationshintergrund häufig eine positivere Einschätzung der ländlichen Region haben und sich dort auch ihre (berufliche) Zukunft eher vorstellen können als Jugendliche *mit* Migrationshintergrund. Komplementär dazu zeigt sich die Gruppe der Jugendlichen *mit* Migrationshintergrund hingegen stärker an einem Neuanfang in der Ferne interessiert und sieht dies – insbesondere für ihre berufliche Karriere – positiv.

In Bezug auf die soziale und emotionale Bindung konnte gezeigt werden, dass Jugendliche *mit* und *ohne* Migrationshintergrund ähnlich gut sozial eingebunden sind, während die emotionale Bindung an die Region bei Jugendlichen *mit* Migrationshintergrund jedoch deutlich geringer ist. In der Zusammenschau der Befunde weisen Jugendliche *mit* einem Migrationshintergrund eine etwas höhere Tendenz zum Abwandern und eine etwas geringere Bindung an die Region auf als Jugendliche *ohne* Migrationshintergrund.

Im Diskurs über Abwanderung aus ländlichen Räumen Ostdeutschlands stellen diese Ergebnisse einen bemerkenswerten Beitrag dar. Für die 1990er und 2000er Jahre galt Abwanderung aus Ostdeutschland generell als „Normalität, das Bleiben [war] erklärungsbedürftig“ (Beetz 2009: 142). Die dieser Abwanderungsnormativität zugrundeliegende gesamtgesellschaftliche Wertschaftssituation hat sich in den 2010er und 2020er Jahren gewandelt, was sich auch in einer gegenüber den 1990er Jahren vergleichsweise hoch ausgeprägten Bleibeakzeptanz im Umfeld der Heranwachsenden manifestiert, die wir in unserer Untersuchung ermitteln konnten. Zugleich fallen Unterschiede auf, was die verbreitete Abwanderungsverpflichtung im persönlichen Umfeld betrifft: Jugendliche mit einem Migrationshintergrund (und aus größeren Städten) berichten von einer höheren Abwanderungsverpflichtung, die von ihrem Umfeld ausgeht. Der ökonomisch bedingte Druck, eine berufliche Zukunft in einer anderen, vermeintlich aussichtsreicheren Region anzustreben, ist demnach noch immer in Ostdeutschland anzutreffen, aber eben eher in Familien mit einer Migrationsgeschichte. Für die Heranwachsenden bedeutet die Gleichzeitigkeit einer Bleibeverpflichtung und einer Abwanderungsverpflichtung einen Spagat zwischen familiärer Zusammengehörigkeit einerseits und einer Aufstiegserwartung andererseits, die durch einen Wegzug in eine (noch) größere Stadt erreicht werden soll.

In Hinblick auf die Bindungswirkung kultureller Angebote mit regionalem Bezug lassen sich zu diesem Zeitpunkt aufgrund der unzureichenden Datenlage derzeit noch keine belastbaren Befunde verzeichnen. Als möglicher positiver Effekt kann bisher jedoch ein höheres kulturbezogenes Interesse von Teilnehmenden an Angeboten Kultureller Bildung gegenüber Nicht-Teilnehmenden gedeutet werden.

Literatur

- Becker, Heinrich/Moser, Andrea (2013): Jugend in ländlichen Räumen zwischen Bleiben und Abwandern. Lebenssituation und Zukunftspläne von Jugendlichen in sechs Regionen in Deutschland. Braunschweig: Thünen-Institut.
- 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, München: Juventa, S. 135–151.
- Boos-Krüger, Annegret (2005): Sozialräumliche Integration von Zuwanderern in Klein- und Mittelstädten des ländlichen Raumes. Annäherung an ein neues Forschungsgebiet. In: Schader-Stiftung (Hrsg.): Zuwanderer in der Stadt. Expertisen zum Projekt. Darmstadt: Schader-Stiftung, S. 407–444.
- Hugo, Graeme J. (1981): Village-Community Ties, Village Norms, and Ethnic and Social Networks. A Review of Evidence from the Third World. In: De Jong, Gordon F./Gardner, Robert R. (Hrsg.): Migration Decision Making. New York: Pergamon Press, S. 186–224.
- Kemper, Thomas (2015): Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. Münster, New York: Waxmann.
- Kopp, Julius/Lehmann-Wermser, Andreas (2023): Vereinsgestütztes Musizieren auf dem Prüfstand. Zur Sichtbarkeit von musikalischen Bildungsangeboten aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen im Harz. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, in diesem Band.
- Kultusministerkonferenz (2021): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2022. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf> [Zugriff: 28.09.2022].
- 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.

- Mallwitz, Mario/Nonte, Sonja (2023): Kulturelle Bildung und Einzelschulentwicklung im Harz – Analyse und potenzielle Synergieeffekte eines peripheren Raums. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, in diesem Band.
- Massey, Douglas S./García-España, Felipe (1987): The Social Process of International Migration. In: *Science* 237, S. 733–738.
- Meyer, Frank/Miggelbrink, Judith (2015): Subjektivität und Kausalität in der Migration(sforschung). Annäherungen an Rationalisierungen von Migrationsentscheidungen in schrumpfenden Regionen. In: *Raumforschung und Raumordnung* 73, 1, S. 17–30.
- Meyer, Frank/Miggelbrink, Judith/Schwarzenberg, Tom (2016): Reflecting on the margins. Socio-spatial stigmatisation among adolescents in a peripheralised region. In: *Comparative Population Studies* 41, 3–4, S. 285–320.
- Meyer, Frank/Miggelbrink, Judith/Schwarzenberg, Tom (2017): Zur Komplexität jugendlicher Migrationsentscheidungen in schrumpfenden Regionen. Eine qualitative Untersuchung der Zukunftsorientierungen von Schüler/innen am Beispiel des Altenburger Landes. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde.
- Micksch, Jürgen/Schwier, Anja (2000): Fremde auf dem Lande. Frankfurt a. M.: Lembeck.
- Parnreiter, Christof (2000): Theorien und Forschungsansätze zu Migration. In: Husa, Karl/Parnreiter, Christof/Stacher, Irene (Hrsg.): Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, S. 25–52.
- Retzar, Michael (2015): Schulen auf dem Land. In: *Schulbau* 3, 1, S. 34–37.
- Retzar, Michael (2020): Kulturelle Teilhabe an Schulen. Wie Schulen soziale Schieflagen (unbewusst) noch vergrößern. In: *SchulVerwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement* 25, 11, S. 292–295.
- Retzar, Michael/Eller, Valentin (2022): Kulturangebote an ländlichen Schulen und ihre angenommenen regionalen Bindungswirkungen. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 91–110.
- 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, München: Juventa, S. 69–90.
- Rösch, Tabea/Schneider, Hanne/Weber, Johannes/Worbs, Susanne (2020): Integration von Geflüchteten in ländlichen Räumen. Forschungsbericht 36 des Forschungszentrums des Bundesamtes. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Schader-Stiftung (2014): Interkulturelle Öffnung und Willkommenskultur in strukturschwachen ländlichen Regionen. Ein Handbuch für Kommunen. Darmstadt: Schader-Stiftung.
- 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 Juventa.
- Stark, Oded (1991): The Migration of Labor. Cambridge: Basil Blackwell.
- Stein, Margit (2013): Jugend in ländlichen Räumen. Die Landjugendstudie 2010. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kapitel 3: Identitäten und Beziehungen: Wissenschaft-Praxis-Öffentlichkeit-Medien

Veränderungen medialer Repräsentation ländlicher Räume am Beispiel Neusalza- Spremberg

Maren Irmer, Steffen Kolb und Fiarra Maureen Pudritzki

1 Einleitung

Seit Ende 2019 arbeitet die Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin zusammen mit der Hochschule Mittweida in einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundprojekt¹. Das Projekt *Kulturelle Bildung und ländliche Entwicklung* (KUBILARI) untersucht die Bedeutung kultureller Bildung für die Identität und Repräsentation ländlicher Räume. Unter kultureller Bildung fasst man in einem breiten Begriffsverständnis, das wir hier zugrunde legen, alle künstlerischen Aktivitäten, die Menschen dabei helfen, Kultur zu rezipieren und aktiv mitzugestalten.

Ländliche Räume entwickeln sich nicht zwangsläufig auf die gleiche Weise wie urbane Räume. Sie sind dementsprechend teilweise mit Veränderungen und Problemen konfrontiert, mit denen Städte nicht zu kämpfen haben. Es scheint daher nur folgerichtig, dass auch an kulturelle Bildung auf dem Land spezielle Anforderungen bestehen. Die zentrale Frage des Projektes lautet, wie kulturelle Bildung speziell lokale und regionale Themen erleb- und bearbeitbar macht und wie sie Selbstwirksamkeitserfahrungen stärken kann. Die zwei Teilprojekte bearbeiten die Fragestellungen mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen.

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

Während sich das erste Teilprojekt eher mit qualitativen Methoden der sozialwissenschaftlichen Feldforschung einzelnen Regionen und handelnden Personen oder Organisationen nähert, konzentrieren wir uns im zweiten Teilprojekt auf die Veränderungen in der medialen Berichterstattung über ländliche Räume. Zuerst untersuchten wir exemplarisch die Gemeinde Neusalza-Spremberg², die seit 2008 unter anderem über Prozesse kultureller Bildung die lokale Entwicklung voranzutreiben versucht. Dazu wurde eine teilautomatisierte, weitgehend standardisierte Inhaltsanalyse ausgewählter regionaler Berichterstattung über den Ort Neusalza-Spremberg im Zeitraum zwischen 1996 bis 2019 durchgeführt, deren Ergebnisse wir hier vorstellen.³

Eine genauere Untersuchung der medialen Berichterstattung ist aus verschiedenen Gründen für Städte und Kommunen interessant. Zunächst lassen sich anhand der medialen Repräsentation lokale Entwicklungen auch im Nachhinein nachvollziehen. So könnte man durch einen möglichen Wandel der medialen Repräsentation ländlicher Räume bereits einen Teil des Erfolges der kulturellen Bildung feststellen und gezielte Fördermaßnahmen für die Region erarbeiten. Die Medien spiegeln zudem nicht nur die Entwicklungen einer Region wider, sie können sie auch verändern. So beeinflussen Medien allein durch die Menge der Beiträge über ein Thema das öffentliche Bild. Anhand der Intensität der Berichterstattung über kulturelle Aktivitäten in Neusalza-Spremberg lassen sich demnach Rückschlüsse darauf ziehen, welchen Stellenwert Kultur im Laufe der Jahre in der Gemeinde einnahm. Des Weiteren hat auch die Art der Berichterstattung einen Einfluss auf die öffentliche Wahrnehmung. Dies geschieht beispielsweise über implizite Bewertungen, die oft im Medium vorgegeben und unbewusst von Rezipient*innen übernommen werden. Ein weiteres Einflussbeispiel ist die Präsenz bestimmter Akteur*innen⁴: Manche Akteur*innen kommen häufiger zu Wort als andere.

-
- 2 Neusalza-Spremberg liegt in der Oberlausitz. Siehe Beitrag „Kooperation und Netzwerkarbeit aus Perspektiven von Akteur*innen der kulturellen Bildung. Herstellung und Praxis der Zusammenarbeit in ländlichen Räumen.“ von Heike Gumz, Julian Trostmann, Katja Drews, Claudia Arndt, Alexandra Retkowski und Alexandra Engel (Projekt FakuBi) in diesem Band, das als Erhebungsregion u. a. die Lausitz untersucht.
 - 3 In der zweiten Projekthälfte haben wir die Veränderungen in der medialen Berichterstattung über ländliche Räume in der überregionalen Presse allgemein analysiert, um die Auswirkungen von Förderprogrammen (z. B. des Bundesministeriums für Bildung und Forschung) und Aktionsplänen (z. B. Road Map for Arts Education) auf die mediale Repräsentation zu beleuchten.
 - 4 Siehe hierzu den Beitrag „Abwehr und Aushandlung: Kulturelle Bildungsnetzwerke zwischen Region, Kultur und kultureller Bildung“ des Projektes PaKKT in diesem Band, in dem ebenfalls auf kommunale Akteur*innen aus Politik und Verwaltung eingegangen wird.

2 Theorie und Methode

Um den Wandel der medialen Repräsentation ländlicher Räume im Hinblick auf mögliche Auswirkungen kultureller Bildung zu beschreiben, ist es notwendig, zunächst eben jene mediale Repräsentation zu untersuchen. Für die inhaltliche Auseinandersetzung mit Medieninhalten lassen sich etablierte kommunikationswissenschaftliche Theorien wie Agenda Setting, Nachrichtenwertforschung und Framing heranziehen.

Die Theorie des Agenda Setting beruht auf der Annahme, dass aufgrund mediennutzungsbasierter Aufmerksamkeitsprozesse der Umfang und die Häufigkeit von Berichterstattung einen Einfluss auf die öffentliche Wahrnehmung von Themen haben (vgl. Bulkow/Schweiger 2013: 172; Gehrau 2014: 3; Maurer 2010: 11). Die Nachrichtenwertforschung betrachtet hingegen journalistische Einflüsse basierend auf Selektionsentscheidungen, die Medienmacher*innen treffen (vgl. Maier 2018: 13ff.; Staab 1990: 203). Beim Framing rücken die Perspektive der Berichterstattung und die Formulierungen der Inhalte in den Vordergrund der Untersuchungen (vgl. Bonfadelli 2002: 51; Schemer 2013: 157).

Aus diesen drei theoretischen Konzepten geht die Relevanz der medialen Berichterstattung für die öffentliche Wahrnehmung von Themen hervor. Um tatsächliche Veränderungen von Themenkarrieren in den Medien feststellen zu können, muss die Analyse der Berichterstattung zwangsläufig über einen längeren Betrachtungszeitraum erfolgen. Eine solche dynamische Untersuchung im Längsschnitt kann mithilfe von Themenzykluskonzepten vorgenommen werden. Hierzu existieren verschiedene Konzepte. Die meisten gehen von einem zyklischen, phasenbasierten Verlauf aus (vgl. Rössler 2015: 463). Kolb (vgl. 2005: 175ff.) leitete für seine Untersuchungen sein Themenzykluskonzept theoretisch her und überprüfte es anschließend empirisch durch eine umfassende Untersuchung der Berichterstattung zum Thema Blei als Umwelt- und Gesundheitsgefahr. Laut seiner Forschung lässt sich ein Themenzyklus in Latenzphase, Aufschwungphase, Etablierungsphase, Abschwungphase und Marginalisierungsphase unterteilen. Hinzu kommen möglicherweise zentrale Schlüsselereignisse, die den Verlauf des Themenzyklus beeinflussen können (vgl. ebd.: 301f.). Aus einer solchen Themenzyklusanalyse arbeiten wir Ereignisse bzw. Meilensteine heraus und bilden Phasen von sich verändernder Berichterstattung über Neusalza-Spremberg.

Die Untersuchung von Medieninhalten erfolgt in den häufigsten Fällen durch eine Inhaltsanalyse.⁵ Laut Früh (vgl. 2017: 29) ist die Inhaltsanalyse eine Methode zur systematischen Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale

5 Vergleichend in diesem Band der Beitrag „Boßeln am Deichmühlenweg? Regionalspezifische Ausgestaltung kultureller Bildungs(gelegenheiten) und kultureller Praktiken.“ des Projektes Skubil von Lena Sebening, Steffi Robak und Jessica Preuß, bei dem ebenfalls ein

von Medieninhalten. Obwohl bei der Untersuchung großer Datenmengen häufig von *quantitativer* Forschung gesprochen wird, kommt es bei einer solchen Inhaltsanalyse zwangsläufig auch immer zu einer *qualitativen* kategorialen Zuordnung und Bewertung von Inhalten. Früh (vgl. ebd.: 39f.) spricht deswegen in diesem Zusammenhang von der *integrativen* Inhaltsanalyse. Durch die Untersuchung medialer Inhalte lassen sich potenziell Rückschlüsse auf die Einflüsse der Berichterstattung auf die öffentliche Wahrnehmung eines Themas ziehen (vgl. ebd.: 47).

Für die Analyse der Berichterstattung über Neusalza-Spremberg haben wir eine teilstandardisierte Inhaltsanalyse ausgewählter regionaler Printmedien im Zeitverlauf von 1996 bis 2019 durchgeführt. Dafür wurden insgesamt 12.344 Zeitungsartikel aus fünf verschiedenen Regionalzeitungen untersucht, die das Schlagwort *Neusalza-Spremberg* enthielten. In die Erhebung miteinbezogen wurden 10.530 Artikel der Sächsischen Zeitung (85,3 %), 627 Artikel der Dresdner Neuste Nachrichten (5,1 %), 592 Artikel der Lausitzer Rundschau (4,8 %), 336 Artikel der Leipziger Volkszeitung (2,7 %) und 259 Artikel der Freien Presse (2,1 %). Der große Untersuchungszeitraum von 24 Jahren erlaubt daher nicht nur den Vergleich der Berichterstattung im Zeitverlauf, sondern verringert auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Ergebnisse durch die Auswahl einzelner Zeitpunkte verzerrt werden.

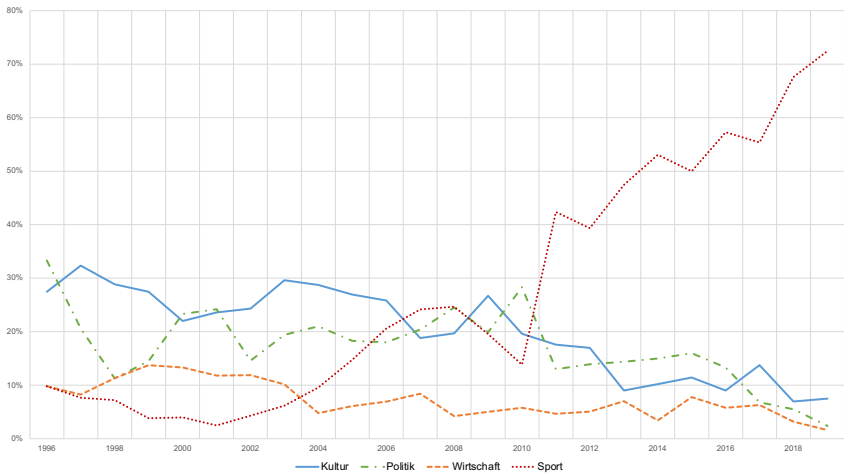
In einem nächsten Schritt wurden die Texte der Artikel von vier Codierer*innen in numerische Daten umgewandelt. Als Leitlinie dazu diente ein im Vorfeld erarbeitetes Codebuch. In diesem Codebuch wurden alle zu untersuchenden Aspekte der Artikel sowie alle Regeln, wie diese zu codieren sind, systematisch aufgeschrieben. Während formale Daten wie die Länge des Artikels, das Ressort und Datum automatisch ausgelesen wurden, konzentrierten sich die Codierer*innen auf die Inhalte. So wurden unter anderem das Thema des Artikels, die handelnden Personen und ein möglicher Kulturbezug erfasst. Die Daten wurden anschließend mithilfe der Statistiksoftware SPSS ausgewertet.

3 Ergebnisse

Für eine Untersuchung der medialen Darstellung Neusalza-Sprembergs haben wir zunächst die häufigsten übergeordneten Themen im Zeitverlauf betrachtet.

mehrstufiges Analyseverfahren zu Akteur*innen kultureller Bildung und Bildungsangebote durchgeführt wurde.

Abbildung 1: Häufigste Themen über die Zeit (Quelle: eigene Darstellung)



Im Gesamtzeitraum behandeln 39,4 %, also über ein Drittel, der Beiträge das Thema *Sport* und dabei im Besonderen Fußball. In Abbildung 1 lässt sich über den Zeitverlauf zudem ein massiver Anstieg von Sportbeiträgen ab dem Jahr 2011 ablesen. Dieser Anstieg lässt sich mit dem Aufstieg der lokalen Fußballmannschaft (1. Herren) in die Kreisoberliga begründen, wie uns in der externen Validierung der Ergebnisse durch den Bürgermeister der Stadt bestätigt wurde.

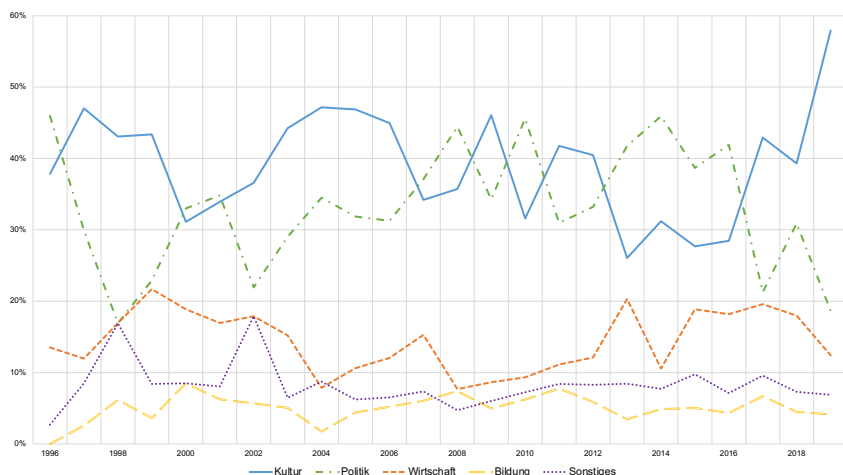
Die kulturellen Beitragsanteile sinken dagegen, was sich zum Teil mit dem starken prozentualen Anstieg der Sportbeiträge erklären lässt. Die kleinen Ausnahmen in den Jahren 2009 und 2017 können auf zufällige Schwankungen in der Berichterstattung zurückgeführt werden. Im gesamten Zeitraum und mit einem sehr breit gefassten Kulturbegriff, der auch Alltagskultur einbezieht, befasst sich mit 16,4 % immerhin noch fast jeder sechste lokale Artikel über Neusalza-Spremberg mit dem Thema *Kultur*.

An dritter Stelle folgt die Kategorie *Politik*. Diese umfasst Beiträge, die einen politischen und/oder verwalterischen Themenschwerpunkt aufweisen. Dabei sind zum Beispiel historische Betrachtungen, Politiker*innen, Parteien, politische Institutionen, Wahlen oder Referenden aus Neusalza-Spremberg, Landkreis oder Bundesland, Deutschland oder dem Ausland mit eingeschlossen.

Unter die vierthäufigste Kategorie *Wirtschaft* fallen Wirtschaftsinformationen und Berichte über Unternehmen, beispielsweise Daten und Probleme zu Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Leitzins, Wirtschaftswachstum, Inflation und Krankenstand.

Für eine detailliertere Analyse der Medienberichterstattung haben wir daraufhin nur die gesellschaftlich relevante Berichterstattung aufgeschlüsselt und in Abbildung 2 über den Zeitraum von 1996 bis 2019 dargestellt. Das bedeutet, alle Beiträge, die keine gesellschaftlich relevante Berichterstattung enthalten, unter anderem Beiträge zu *Sport, Ratgeber- und Servicethemen*, haben wir nicht weiter berücksichtigt.

Abbildung 2: Gesellschaftliche Themen über die Zeit (Quelle: eigene Darstellung)



Neben den Kategorien *Kultur* sowie *Politik* und *Wirtschaft*, die im Zusammenhang mit Abbildung 1 beschrieben wurden, kommen Beiträge mit thematischem Bildungsschwerpunkt am häufigsten vor.

Die Kategorie *Bildung* schließt alle Beiträge mit thematischem Bildungs- und Forschungsschwerpunkt und demnach zum Beispiel Beiträge zu Bildungseinrichtungen, neuen Technologien und auch Populärwissenschaftliches ein.

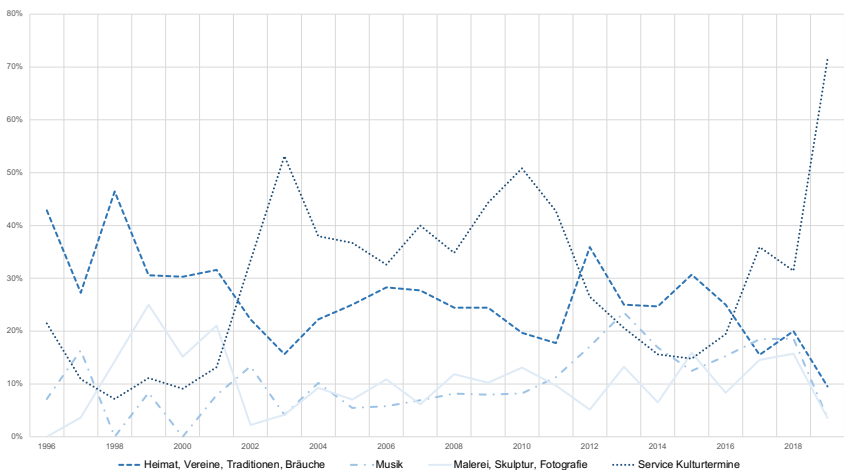
In die Kategorie *Sonstiges* fallen zusammengefasst alle sozialen, gesellschaftlichen Themen, die nicht Kultur, Politik, Wirtschaft oder Bildung beinhalten, also z. B. Beiträge zu gesellschaftlichen Werten und Normen, Umwelt, Medizin und Gesundheit, Verkehr und Infrastruktur sowie Kirche und Religion.

Mit Blick auf *Kultur* fällt auf, dass von 2013 bis 2016 weniger über kulturelle Themen berichtet wurde. Ab dem Jahr 2017 steigt das Beitragsvolumen hingegen stark an. Im Workshop mit einer lokalen Medienvertreterin stellte sich heraus, dass 2017 Umstrukturierungen bei der Sächsischen Zeitung durchgeführt wurden, die in dem Wegfall eines Lokalbüros und der Einführung einer Online-First-Strategie resultierten. Beides führte zu einer kleinteiligeren Service-Berichterstattung, die sich nun in mehr kurzen Artikeln niederschlägt.

Das bedeutet letztlich einen Rückgang der redaktionellen Leistungen, da über kulturelle Themen deutlich weniger berichtet wird und stattdessen fast nur noch Ereignisankündigungen erfolgen.

Nachdem wir die gesellschaftlichen Themenkategorien aufgeschlüsselt haben, erfolgte daraufhin die Differenzierung und genauere Betrachtung der Rubrik *Kultur*. Dazu haben wir auch hier all jene Beiträge, die keine kulturelle Berichterstattung beinhalten, ausgeschlossen. Dazu gehören neben den Sport-, Ratgeber- und Servicethemen auch die politischen und wirtschaftlichen Beiträge. Nachfolgend zeigt Abbildung 3 die häufigsten Kulturkategorien über den Zeitverlauf von 1996 bis 2019.

Abbildung 3: Häufigste kulturelle Themen über die Zeit (Quelle: eigene Darstellung)



Die häufigste kulturelle Kategorie *Service Kulturtermine* umfasst reine Terminverkündigungen mit maximal zwei Sätzen zum Hintergrund, also beispielsweise die inhaltliche Veranstaltungspräsentation oder Vorberichterstattung. Dabei handelt es sich vermutlich im Schwerpunkt um Übernahmen von Pressemitteilungen der Veranstalter*innen.

Am zweithäufigsten kommt die Kategorie *Heimat, Vereine, Traditionen, Bräuche* vor. Darunter fallen unter anderem die Thematisierung von Regionen als Kulturlandschaften, Tradition und deren Pflege, (Kultur-)Geschichte, Feiertagsbräuche sowie Vereinsleben.

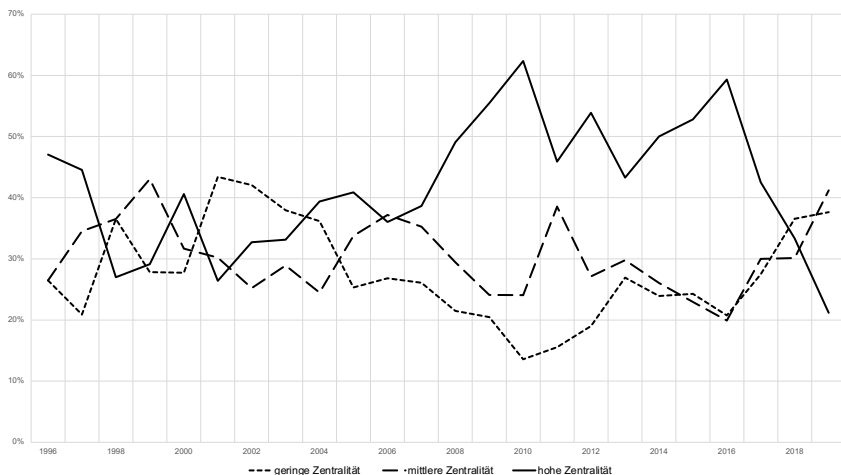
Mit Blick auf den in Abbildung 3 dargestellten Zeitverlauf fallen besonders die Spitzen von Kulturterminen in den Jahren 2003 und 2010 sowie der starke Anstieg ab 2018 auf. Im Vergleich fallen die anderen Kategorien ab 2018 ab. Hierfür sind ebenfalls zum großen Teil die Umstrukturierungen bei der Sächsi-

schen Zeitung im Jahr 2017 verantwortlich, die zu mehr Service-Berichterstattung und weniger redaktionellen Inhalten geführt haben.

Der Suchbegriff für unsere Beitragsauswahl war, wie zuvor genannt, *Neusalza-Spremberg*. Da diese Vorauswahl aber keinen Rückschluss auf die tatsächliche Relevanz oder Zentralität von Neusalza-Spremberg im jeweiligen journalistischen Artikel zulässt, sondern lediglich das Vorkommen des Begriffs *zählt*, haben wir die Beiträge zusätzlich auf die Variable *Zentralität* hin analysiert. Anhand dieser Variable wollten wir herausarbeiten, inwieweit sich die Beiträge auf Neusalza-Spremberg beziehen bzw. wie zentral Neusalza-Spremberg in den Beiträgen tatsächlich ist. Wichtig ist, dass sich die Zentralität dabei auf den Beitragsumfang, welcher Neusalza-Spremberg behandelt, und nicht auf die zahlenmäßige Nennung als Ort bezieht.

In der folgenden Grafik, Abbildung 4, ist die Zentralität von Neusalza-Spremberg über den Zeitverlauf von 1996 bis 2019 dargestellt.

Abbildung 4: Zentralität über die Zeit (Quelle: eigene Darstellung)



Im Zeitraum von 2008 bis 2017 war diejenige Berichterstattung stark, in der Neusalza-Spremberg eine sehr zentrale Rolle gespielt hat. Insbesondere in den Jahren 2010, 2012 und 2016 finden sich Spitzen in der Kategorie *hohe Zentralität*. Jedoch fällt diese nach 2016 stark ab und Beiträge mit einer *hohen Zentralität* kommen in den Jahren 2018 und 2019 nur noch selten vor.

Hierzu erklärte uns eine lokale Medienvertreterin, dass in diesem Zeitraum das Lokalbüro im Nachbarort geschlossen wurde, was wiederum zu einem größeren Zuständigkeitsbereich und dementsprechend zu weniger Zentralität von Neusalza-Spremberg führte.

4 Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend können wir folgende zentrale Ergebnisse der regionalen Medienanalyse festhalten: Eine Übersicht der vorkommenden Themen über den Zeitverlauf von 1996 bis 2019 zeigt, dass Sportbeiträge mit 39,4 % den größten Anteil ausmachen. Darauf folgen kulturelle Beiträge mit 16,4 % und politische Beiträge zu Neusalza-Spremberg mit 8,2 %. Es folgt eine Reihe anderer Themenfelder mit geringeren Anteilen an der Gesamtberichterstattung. Damit erfüllt der lokale Journalismus in Südostsachsen auf den ersten Blick den Anspruch an eine thematisch vielfältige Behandlung des Ortes Neusalza-Spremberg, da eine Vielzahl an verschiedenen Themen publiziert wird. Wird neben der Vielzahl das zweite Kriterium der Vielfalt in die Betrachtung mit einbezogen, also die Ausgewogenheit (Kolb 2015), so zeigen sich mit knapp vier von zehn Artikeln aus dem Bereich Sport eher deutliche thematische Schwerpunktsetzungen als eine thematisch ausgewogene Berichterstattung. Dieses Ergebnis deutet auf eine Orientierung an den Leser*innen im Lokaljournalismus hin, weil von einer starken Nutzung des Sportteils auszugehen ist. In einem Hintergrundgespräch zur externen Validierung bestätigt diese Sicht auch die langjährig für Neusalza-Spremberg zuständige Journalistin der Sächsischen Zeitung, obwohl dies im Kontrast zu einer von der ZMG durchgeführten Bevölkerungsumfrage von 2019 steht. Dort wurde ermittelt, dass nationale sowie internationale Politik, Kultur und Wirtschaft deutlich stärker von den Leser*innen genutzt werden als Sport, das angeblich am wenigsten genutzte Ressort (Zeitungsmarktforschung Gesellschaft 2022).

Über den Sport hinaus zeigt sich diese Nutzungsorientierung durch die Online-first-Strategie der Sächsischen Zeitung auch in der Veränderung der Kulturberichterstattung. Seit deren Einführung 2017 steigt der Anteil an ausschließlicher Serviceberichterstattung im Kulturbereich, also der reinen Ankündigung von kulturellen Events, massiv an⁶. Das geschieht offenbar, weil die Klick- und Verweildaten der Onlineangebote der Zeitung laut dem Hintergrundgespräch ergeben, dass diese am stärksten genutzt werden.

Daraus ergibt sich die Frage, wie kulturell und gesellschaftlich relevante Artikel so geschrieben werden können, dass diese für das Publikum ebenfalls interessant sind und dementsprechend viel geklickt werden. Ein Ansatz wäre das regionale Potenzial von Lokalzeitungen auch für gesellschaftliche Themen stärker zu nutzen. Denn Sportbeiträge und die Serviceberichterstattung im Kulturbereich besitzen wahrscheinlich deswegen so hohe Klickzahlen, da die enthaltenen Informationen erstens andernorts nicht verfügbar sind und zweitens von großem Interesse der lokalen Bevölkerung sind. Eine Idee wäre daher, auch

6 Siehe hierzu den Beitrag vom Projekt FakuBi, das ebenfalls auf Probleme der Aufmerksamkeit bzw. Sichtbarkeit von Akteur*innen kultureller Bildung hinweist.

überregionale und gesellschaftlich relevante Themenbereiche mit lokalen Bezugspunkten zu verknüpfen. Die Artikel könnten durch regionale Beispiele oder Meinungen von Bürger*innen ergänzt werden. Das könnte auch dazu führen, dass ein weiteres Abwandern von lokalen Themen in spezifische Facebook- oder andere Social-Media-Gruppen⁷ vermieden werden kann bzw. deren Inhalte mit journalistischen verknüpft werden könnten.

Es scheint einen Unterschied zu geben zwischen der Art der Berichterstattung die gesellschaftlich *wünschenswert* ist und dem, was laut Angabe der Journalistin viel geklickt wird. Es stellt sich die Frage, ob sich der Lokaljournalismus mit solchen Umorientierungen nicht selbst kannibalisiert. Natürlich sind hinsichtlich der Finanzierungsschwierigkeiten, vor denen Zeitungen im Zeitalter der Digitalisierung stehen, Klickzahlen und Verweildauer als Erfolgsmessung sehr wichtig, da Aufrufe durch Werbung zumindest mittelbar die Finanzierung einer Zeitung sicherstellen (Holzer 2018). Jedoch sind Eventankündigungen in aller Regel direkte Übernahmen des Pressematerials der Veranstaltenden, so dass keine redaktionelle Leistung erbracht wird. Die schlichte Übernahme kann genauso gut automatisiert geschehen, so wie sich Sportberichterstattung besonders zur automatisierten Erstellung auch von längeren Texten zu Ergebnissen eignet (vgl. Zydorek 2018: 107f.). Da die Bevölkerung dem Lokaljournalismus 2022 noch immer eine große Bedeutung beimisst, sind weitere Studien dringend erforderlich. Diese sollten fragen, wie sich die redaktionelle Leistung des deutschen Lokaljournalismus über die Zeit verändert hat und weiter verändert. Wie kann eine gesellschaftlich *wünschenswerte Versorgung* der Bevölkerung mit gesellschaftlich relevanten Informationen sichergestellt und somit eine Partizipation am politischen Leben erwirkt werden?

7 Die verschiedenen Social-Media-Gruppen aus der Region konnten leider nicht in die Analyse einbezogen werden, weil sich zum einen ein systematischer Längsschnitt hier nicht durchführen lässt und zum anderen die Darstellung der Inhalte auf den jeweils abrufen den zugeschnitten werden, also eine objektive Stichprobenziehung unmöglich machen.

Literatur

- Bonfadelli, Heinz (2002): Medieninhaltsforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Bulkow, Kristin/Schweiger, Wolfgang (2013): Agenda Setting – zwischen gesellschaftlichen Phänomen und individuellem Prozess. In: Schweiger, Wolfgang/Fahr, Andreas (Hrsg.): Handbuch Medienwirkungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 171–190.
- Früh, Werner (2017): Inhaltsanalyse. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gehrau, Volker (2014): Die Dynamik gesellschaftlicher Problemwahrnehmung I: Desiderate der Agenda-Setting Forschung. In: Gehrau, Volker/Väth, Judith/Haake, Gianna (Hrsg.): Dynamiken der öffentlichen Problemwahrnehmung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.
- Holzer, Boris (2018): Quotenterror im Journalismus: Klick mich! <https://www.faz.net/aktuell/wissen/geist-soziales/quotenterror-im-journalismus-klick-mich-15598492.html> [Zugriff: 14.10.2022].
- Kolb, Steffen (2005): Mediale Thematisierung in Zyklen. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Kolb, Steffen (2015): Vielfalt im Fernsehen. Eine komparative Studie zur Entwicklung von TV-Märkten in Westeuropa. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Maier, Michaela (2018): Gegenstandsbereich und Grundzüge der Nachrichtenwerttheorie. In: Maier, Michaela et al. (Hrsg.): Nachrichtenwerttheorie. Baden-Baden: Nomos, S. 13–26.
- Maurer, Marcus (2010): Agenda-Setting. Baden-Baden: Nomos.
- Rössler, Patrick (2015): Thematisierung und Issues Framing. In: Fröhlich, Romy/Szyszk, Peter/Bentele, Günter (Hrsg.): Handbuch der Public Relations. Wissenschaftliche Grundlagen und berufliches Handeln. Mit Lexikon. Wiesbaden: Springer VS, S. 461–480.
- Scherner, Christian (2013): Priming, Framing, Stereotyp. In: Schweiger, Wolfgang/Fahr, Andreas (Hrsg.): Handbuch Medienwirkungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–170.
- Staab, Joachim Friedrich (1990): Nachrichtenwert-Theorie. Freiburg/München: Karl Alber GmbH.
- Zeitungsmarktforschung Gesellschaft (2022): Studie „Zeitungsqualitäten 2022“. Lokaler Journalismus: unverzichtbar und wertgeschätzt. https://www.bdzv.de/service/presse/pressemitteilungen/2022/studie-zeitungsqualitaeten-2022-liefert-aktuelle-daten-zur-zeitung-und-ihrer-nut-zung?sword_list%5B0%5D=Zeitungsqualit%C3%A4ten&sword_list%5B1%5D=2022&no_cache=1 [Zugriff: 05.09.2022].
- Zydorek, Christoph (2018): Grundlagen der Medienwirtschaft. Algorithmen und Medienmanagement. Wiesbaden: Springer VS.

Empirische Forschung in informellen Settings Kultureller Bildung: Überlegungen zum Wissenschafts-Praxis-Transfer

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

1 Einleitung

Das Projekt „Tradierung – Vergewisserung – Doing Identity“ (TraVI) zielt darauf ab, Strukturen kultureller Bildungspraxen vor den eigentypischen Kulissen peripher-ländlicher Räume aus Akteur*innenperspektive systematisch zu erfassen. Uns interessieren die damit verbundenen Tradierungswege und Prozesse lokaler Identitätsbildung. Dazu untersuchen wir in zwei qualitativ angelegten Teilprojekten, welche Bedeutung Kultur für die Herausbildung lokaler Identität besitzt (LoKrI) und wie Kultur im Alltag zwischen Generationen weitergegeben wird (ITkuBi). Unsere Studie setzt damit an einer systematischen Bearbeitung bildungs- und kulturspezifischer Eigenlogiken ländlicher Räume an. Im Mittelpunkt stehen die Qualitäten und Besonderheiten, die Menschen ihrem Zusammenleben in zwei ländlich gelegenen Regionen zuschreiben, und das primär in informellen Settings Kultureller Bildung, wie der Familie, den Vereinen oder der Nachbarschaft, stattfindet. Unsere generierten Erkenntnisse über diese Raumkulissen und die darin angelegten Tradierungswege sollen anschließend zur Stärkung vorhandener lokaler Werte, Wissensbestände und Tradierungspraktiken in den Untersuchungsgemeinden genutzt werden: Ziel unserer Forschung ist es, aufbauend auf unseren wissenschaftlichen Ergebnissen, mögliche lokale Entwicklungspfade für die Zukunft der Gemeinde aufzuzeigen.

Vor diesem Hintergrund baut das Erkenntnisinteresse unserer empirischen Forschung (Wissenschaft) an einem gezielten Austausch mit Akteur*innen der Praxis (hier: Menschen der Untersuchungsgemeinden) an. Zur Erreichung unserer Ziele bedarf es deshalb eines breiten Verständnisses des *Wissenschaft-Praxis-Transfers*, das es ermöglicht, „wirksame“ Transferprozesse unserer Forschung auf verschiedenen Ebenen und in ihrer prozesshaften Wechselseitigkeit systematisch zu beschreiben. Grundlegend für unser Verständnis ist, dass Transfer nicht unidirektional (etwa von der Wissenschaft zur Praxis), sondern bidirektional gedacht wird, sich also auch (und gerade) von der Praxis in die Wissenschaft realisiert. Wir verstehen diese Bidirektionalität als einen iterativen

Prozess, bei dem Wissensgenerierung und Transfer einander abwechseln und in Beziehung stehen können. Daneben begreifen wir Transfer nicht als technische bzw. technologische Vermittlung von Informationen, sondern fokussieren die Übertragung (das Sagen und Aussprechen) von Inhalten, deren Verständnis durch die Eigenlogiken der Akteur*innen bestimmt ist. Schließlich ist mit Praxis nicht das professionelle Feld von bspw. Bildungspraktiker*innen gemeint. Mit Praxis fassen wir schematisch alle Akteur*innen, die nicht im strengen Sinne wissenschaftliche Ziele verfolgen, sondern an Handlungswissen interessiert sind. Handlungswissen bezieht sich dabei auf jene Wissensbestände, die für das Bewältigen alltäglicher Aufgaben und Herausforderungen der Menschen in den Gemeinden relevant zu sein scheinen und an ihre Lebenswelten unmittelbar anschlussfähig sind. Dies schließt z. B. auch ein, inwiefern lokale Werte und damit verbundene Tradierungswege im Dorfalltag konkret unterstützt werden können, um das Zusammenleben zu stärken.

Wir setzen in unserer Forschung an einem Wissenstransfer gezielt an, indem wir die empirischen Befunde auf Bürgerkonferenzen der Bevölkerung vorstellen und mit den Beteiligten gemeinsam diskutieren. Den dabei fokussierten expliziten Transfer verstehen und organisieren wir im Sinne eines Differenzmodells (vgl. Ludwig 2015). Grundlegend für dieses differenzsetzende Verständnis ist, konsequent von einer unterschiedlichen *Eigenlogik von Wissenschaft und Praxis* auszugehen und diese zu reflektieren: „Die erkenntnisleitenden Interessen beider Seiten differieren (...) grundsätzlich: während Forscher die methodisch abgesicherte Entwicklung von Theorien zum Ziel haben, geht es Praktikern um ein Know-how, ein Handlungswissen, das es erlaubt, Aufgaben erfolgreich zu lösen.“ (ebd.: 19f.). Vor diesem Hintergrund ist die Anerkennung der differenten Eigenlogiken von Wissenschaft und Praxis als ein konstitutives Moment empirischer Forschung zu begreifen, das sich in unserem Vorhaben in mehrfacher Hinsicht stellt. Die konsequente Anerkennung dieser Interessen- und Wissensdifferenz führt für die Gestaltung von Transferprozessen zwangsläufig zu einem erhöhten Kommunikationsaufwand, da die jeweiligen Eigenlogiken antizipiert, reflektiert und entsprechend angesprochen werden müssen. Diese Herausforderung stellt sich für uns einerseits bei den geplanten Bürgerkonferenzen, in denen unsere wissenschaftlichen Erkenntnisse den Menschen zurückgespiegelt und mit ihnen gemeinsam diskutiert werden sollen. Der mit den differenten Eigenlogiken verbundene erhöhte Kommunikationsaufwand schlägt sich aber andererseits auch im Forschungsprozess nieder: Dies zeigt sich bspw. dann, wenn Leitfäden für Interviewformate so konstruiert werden, dass nicht nur reflexiv zugängliches Wissen abgefragt wird (z. B. sozial erwünschtes Wissen), sondern erfahrungsbasierte Erzählungen zum Gemeindeleben angeregt werden. In diesen Erzählungen dokumentiert sich implizites Handlungswissen, das den Befragten nicht ohne weiteres bewusst ist und durch entsprechende Auswertungsmethoden

herausgearbeitet werden kann. Wir beobachten, dass neben dem geplanten Transfer auf den Bürgerkonferenzen auch in der Forschung mit Akteur*innen nicht-intendierte („implizite“) Transferleistungen entstehen: etwa wenn durch Interviews oder Gruppendiskussionen Reflexionsprozesse bei den Menschen angestoßen und somit ‚Wirksamkeiten‘ und Resonanzen direkt erzielt werden.

Vor dem Hintergrund der Beobachtung eines expliziten – durch die Bürgerkonferenzen gezielt geplanten – und eines impliziten – durch unseren Forschungsprozess ungeplant angeregten – Wissenschafts-Praxis-Transfers verfolgen wir mit diesem Beitrag mehrere Fragen: Zunächst reflektieren wir die Herausforderungen zum Wissenschafts-Praxis-Transfer in informellen Settings Kultureller Bildung (2). Anhand unserer Forschung veranschaulichen wir zum einen, wie nicht-intendierte, implizite Transferprozesse im Vollzug der Feldforschung erzeugt bzw. sichtbar werden und die Forschung selbst bereits als Brücke in die Praxis und Lebenswelt der Menschen wirken kann (3). Zum anderen diskutieren wir, wie die empirischen Erkenntnisse zu lokalen Werthaltungen und Tradierungswegen für einen expliziten Wissenstransfer in Form von Bürgerkonferenzen didaktisch übersetzt werden können (4). Abschließend resümieren wir das Verhältnis beider Transferformen (5).

2 Empirische Forschung in informellen Settings Kultureller Bildung

In unserer Forschung steht das alltagskulturelle Leben von Menschen in zwei Gemeinden im Mittelpunkt, die als ländlich und sehr peripher klassifiziert werden (vgl. BBSR 2018). Uns interessiert ihre Sicht auf das Zusammenleben und die damit verbundenen Prozesse, in deren Rahmen lokale Kultur weitergegeben und zu lokaler Identität beigetragen wird. Dabei geht es nicht explizit um Hochkultur und künstlerische Lebensäußerungen (vgl. Nünning 2001: 355), sondern um den performativen Charakter der Alltagskultur, der durch die Tätigkeiten der Menschen gemeinsam hergestellt wird (vgl. Reckwitz 2011).

Bezugsrahmen unserer Forschung bilden damit Settings, in denen lokale Werthaltungen und kulturelle Wissensbestände beiläufig – und damit informell – von Menschen vor Ort ausgehandelt und verinnerlicht werden: Sie werden als *informelle Settings* verstanden und beziehen sich auf alltagskulturelle Aktivitäten in der Familie, in Vereinen, in der Nachbarschaft oder in der Kirchengemeinde (vgl. Franz et al. 2022). Diese informellen Settings sind für Tradierungs- und Identitätsfragen Kultureller Bildung besonders bedeutsam, weil ländliche Gemeinden weniger Infrastrukturen (non-)formaler Bildungsangebote aufweisen (z. B. kritisch Kegler 2018). Vielmehr wird im selbstorganisierten Dorfalltag gemeinsam ausgehandelt, was das jeweilige Zusammenleben ausmacht. Aktivitäten, wie das Musizieren in einer Blasmusikapelle oder das Feiern

von Festen, die von Vereinen gepflegt werden, machen die kulturellen Besonderheiten des Ortes und Zusammenlebens für die Menschen konkret erfahrbar (z. B. ortstypische Lieder, Trachten, Speisen, Handwerkspraktiken, Erzählungen und Legenden, Dialekt). Damit sind auch intergenerationale Lernformen für die Herausbildung lokaler Wertebildung und Tradierungswege verbunden.

Es ist grundlegend für *empirische Forschung in informellen Settings* Kulturreller Bildung, dass sie an einem besonders schutzbedürftigen Lebensbereich von Menschen ansetzen: Die Forschenden dringen mitunter ungefragt in den Alltag der Menschen ein, um an ihrer Expertise zu partizipieren. Das gilt es forschungspraktisch entsprechend zu reflektieren, insbesondere dann, wenn es – wie in unserem Fall – darum geht, das implizite Wissen der Akteur*innen, das ihnen selbst nicht in Gänze bewusst ist, durch ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen ‚zur Sprache zu bringen‘ (vgl. Bohnsack 2014: 22f.). Das setzt eine sensible Haltung der Forschenden gegenüber dem Gegenstand und dem eigenen methodischen Vorgehen voraus. Für die Wissenschaft bedeutet das im Grundsatz, alle Transferprozesse bewusst zu machen, die durch Wissenschaft im Feld der Praxis initiiert werden (und vice versa!) und in den Alltag der Menschen rückwirken können, etwa jene, die bereits beim Aufsuchen des Feldes und der Durchführung von Interviews implizit wirksam werden. Vor allem aber sind explizite Transferprozesse angesprochen, die durch einen didaktisch arrangierten Austausch über wissenschaftliche Erkenntnisse mit der Praxis initiiert werden und – wie in unserem Forschungsprojekt – ein empirisch fundiertes Nachdenken über alltagsrelevante Entwicklungsperspektiven anregen sollen. Voraussetzung für die Beobachtung und Initiation von Transferprozessen ist, dass die Eigenlogik von Wissenschaft und Praxis im gesamten Forschungsprozess durch eine Begegnung auf Augenhöhe und die Reflexion angemessener Zumutbarkeiten und symmetrischer Rollenverhältnisse anerkannt wird.

Inwiefern in unserer Forschung zu informellen Settings Kulturreller Bildung implizite und explizite Transferprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis wirksam werden, beschreiben wir im Folgenden.

3 Impliziter Transfer durch Feldforschung

Die Kontaktaufnahme der Wissenschaft (hier: unser Forschungsanliegen) wird von den Menschen bewusst wahrgenommen und wirkt sich auf die Dynamiken des Untersuchungsfeldes (hier: die Menschen der Untersuchungsgemeinde) aus. Wir beobachten in unserer Forschung implizite Transferleistungen a) im Feldzugang und b) bei der Erhebung von Daten im Feld.

a) Transferleistungen im Feldzugang

Bereits zu Beginn unserer Forschung kam es bei der Erklärung unseres Forschungsanliegens zu irritierenden Nachfragen und (verdeckten) Interaktionen der Menschen in den Untersuchungsgemeinden.

So wird im *kommunikativen Beziehungsaufbau* bspw. Interesse an der Mitwirkung am Forschungsprojekt bekundet, aber auch die Anschlussfähigkeit unseres Anliegens an die eigenen Interessen (und die der Gemeinde) hinterfragt, was eine möglichst genaue Beschreibung unseres Anliegens notwendig macht. In den Vorgesprächen der Interviews wurden wir mehrfach mit der Frage konfrontiert, wie wir auf die konkrete Gemeinde gekommen sind („ja wie gesagt? wie sind sie auf uns gekommen generell“, GD 3: 4m37s) und was genau wir von ihnen wissen wollen. Deutlich wird einerseits, dass die Menschen Neugier am wissenschaftlichen Interesse haben („Und wenn du deine Arbeit fertig hast, kann man da was sehen dann?“, I 102: Z. 241). Andererseits wird sichtbar, dass ihnen mit der Auswahl des Erhebungsorts die Relevanz ihres konkreten Ortes bereits verdeutlicht wird und die sozialräumlichen Besonderheiten als gemeinsamer Bezugsrahmen automatisch in den Blick geraten. Ein impliziter Transfer zeigt sich auch in der Kommunikation früherer Erfahrungen mit Transfer-Formaten wie Bürgerbeteiligungsverfahren (z. B. Marktanalyse, Interviews für Entwicklungspläne), die aber keinen konkreten Mehrwert für die Gemeindemitglieder erlebbar machten („weil wir hatten ja schon interessante Sachen die angestoßen worden, aber dann letztendlich wieder im Sande verlaufen sind“, GD 2: 3m50s). Die Menschen bringen also Vorerfahrungen zur wissenschaftlichen Eigenlogik und ihrer Anschlussfähigkeit an die eigene Alltagswelt in den Forschungsprozess mit ein. Die Forschenden sind im Feldzugang deshalb auch mit vergangenen Transfer-Erfahrungen konfrontiert, die von Wissenschaft, aber auch Lokalpolitik, Regionalentwicklung oder Wirtschaft bisher angeregt worden sind: Mit ihnen können Hoffnungen, aber auch skeptische Haltungen gegenüber einem Transfer verbunden sein.

Wir konnten im Feldzugang außerdem beobachten, dass sich die Menschen in den untersuchten Gemeinden über die Kontaktaufnahme der Wissenschaft austauschen. Diese *Interaktionen*, die letztlich auch zu einer Organisation des Untersuchungsfeldes führen, werden etwa in den Vorgesprächen mit Gatekeepern kommuniziert (z. B. Wissen, mit wem bereits ein Interview geführt wurde oder wer angefragt ist: „Also die Nachbarn haben gesagt, bei uns war schon jemand.“, I 110: 2h10m5s). Sie deuten sich aber auch in der Zusammensetzung der Gruppendiskussionen an. Diese wurden von Schlüsselpersonen nach eigenen Präferenzen zusammengestellt. Dies impliziert eine interne Verständigung darüber, was für das Zusammenleben in der Gemeinde „im Kleinen“ relevant, repräsentativ und im Diskussionszusammenhang sozialverträglich zu sein scheint – oder eben nicht. In der Zusammenstellung der Gruppen und den er-

möglichen Zugängen zu weiteren Gesprächspartner*innen werden damit ausgehandelte Positionierungen zu dem, was gesagt werden soll, sichtbar. Sie sind Ausdruck von kommunikationsbezogenen Steuerungsleistungen der Praxis.

Für die Wissenschaft sind diese impliziten Transferleistungen interessant, weil mit ihnen ein erkenntnistheoretischer Wert verbunden ist: Noch bevor die eigentliche Datenerhebung begonnen hat, geben die Menschen bereits einen Einblick in die Relevanzstrukturen ihrer Alltagswelt, ihre sozialen Dynamiken und Kommunikationsstrukturen (z. B. Aushandlung von Wissensbezügen, Duzen, Präferenzen, Spannungen).

b) Transferleistungen in der Durchführung von Interviews

Implizite Transferprozesse finden ferner in der Durchführung der Interviews Ausdruck. Die Wissenschaft profitiert vom Vertrauensvorschuss der Menschen, die bereit sind, umfassende Einblicke in die *Relevanzen und Handlungslogiken ihres Alltags* zu geben. In unserer Forschung werden die Befragten in leitfadengestützten Einzelinterviews und Gruppendiskussionen (Loos/Schäffer 2001) durch Frage- und Erzählimpulse angeregt, sich offen über Dinge zu unterhalten, die für sie und ihren Alltag bedeutend sind, über die sie aber bisher wenig miteinander gesprochen und reflektiert haben. Während in Einzelinterviews durch gezielte Fragen ein stärker bewusstes explizites Wissen (zur kulturellen Lokalidentität) von einzelnen Personen reflektiert wird, wird durch offene Erzählimpulse der Gruppendiskussionen eine kollektive Verständigung über Relevanzen angestrebt.

In den Interviews werden implizite Transferleistungen vor allem in durch Forschungskommunikation *angeregt* Reflexionen sichtbar und sind Ausdruck einer Vorbereitung, etwa in dem Sinne, im Interview sagen zu können: „hab ich eben überlegt was is jetzt eigentlich dran schuld warum das Vereinsleben so einschläft warum die Menschen sich so gewandelt ham“ (GD 1: EE, Z. 830–834) oder „Ja, ich hab mir da schon Gedanken gemacht, aber da fällt mir jetzt eigentlich nichts ein dazu“ (I 207: Z. 128). Sie entfalten sich auch als Handlungsvorschläge, die auf Änderungspotenzial in der sozialen Organisation des Lebens vor Ort verweisen, etwa als spontane Idee, vergangene Feste gemeinsam wiederzubeleben („vielleicht macht man des ma wieder das ma“, GD 2: OT 9, Z. 121), oder aber in Nachfragen, mehr über die Wissensweitergabe auf Festen oder den Vereinen von anderen Gemeindemitgliedern erfahren zu wollen („was ich dich fragen wollt woher hast du des alles gewisst“, GD 2: OT 16, Z. 22f.).

Zusammengefasst finden im Feldzugang – von der Kontaktaufnahme bis zur Verständigung über die Rahmenbedingungen und Durchführung der Datenerhebung – implizite Transferprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis statt, die es im Forschungsdesign und dem Verhältnis zur eigenen Forschungspraxis

konsequent zu bedenken gilt. Unsere Beobachtungen zeigen, dass der mit dem Feldeintritt beginnende Wissenstransfer in Irritationen und Reflexionen, wie spontanen Aha- oder Nachfragemomente, Ausdruck findet. Reflexionen werden durch die Erhebungsformate auch selbst angesteuert: Sie können sich auf die Aushandlung eines kollektiven oder die Bewusstmachung eines individuellen Reflexionswissens beziehen. Denn dieser implizite Transfer erlaubt es, gemeinsam intensiver und direkter in Austausch zu treten; sie also an Beobachtungen im Forschungsprozess explizit teilhaben zu lassen. Die impliziten Transferprozesse der Feldforschung können später aufgegriffen und expliziert werden.

4 Expliziter Transfer durch didaktisch arrangierte Bürgerkonferenzen

Für die Frage, wie ein expliziter Wissenschafts-Praxis-Transfer didaktisch umgesetzt werden kann, sind mehrere Aspekte zu beachten. Bei der Planung eines expliziten Transfers, der – wie in unserem Fall – an einem Austausch über wissenschaftliche Befunde ansetzt, ist die Interessen- und Wissensdifferenz von Wissenschaft und Praxis zu reflektieren. Das Ausgangsproblem solcher expliziten Transferabsichten ist, dass wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Sprache abstrakt sind, sich von der Alltagssprache der Befragten grundlegend unterscheiden und es einer ‚Übersetzung‘ bedarf. Voraussetzung dafür ist die Reflexion der eigenen Haltungen: Die Aufgabe ist es nicht, den Menschen vor Ort Wissenschaft zu erklären, sondern die wissenschaftlichen Erkenntnisse als *Anregungen und Angebote eines gemeinsamen und gleichberechtigten Austauschs* zu verstehen. Diese Herausforderung stellt sich in unserer Forschung besonders, weil wir lokale Werte und Tradierungswege im Dorfalltag fokussieren, die primär das informelle Zusammenleben der Menschen betreffen. Bei einem gleichberechtigten Austausch sind wissenschaftliche Erkenntnisse so zu kommunizieren, dass sie an die Erfahrungen der Menschen anschlussfähig und für sie alltagsrelevant sind. Die Übersetzungsarbeit muss sich also an der *Anschlussfähigkeit* für die Praxis orientieren und handlungspraktischen Charakter besitzen. Es bedarf deshalb einer Reflexion der didaktischen Planung.

In unserem Forschungsvorhaben planen wir didaktische Arrangements, die einen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis in einem geschützten Rahmen auf Augenhöhe initiieren, ohne die eigenlogische Wissensdifferenz von Wissenschaft und Alltagswelt zu untergraben. Wir stützen uns mit der *Bürgerkonferenz* auf ein etabliertes Beteiligungsformat (vgl. Schick Tanz/Naumann 2003). Bei dieser auf Partizipation ausgerichteten Methodik werden Gelegenheiten vorstrukturiert, die sich an einer kollektiven Meinungsbildung der lokalen Bevölkerung orientieren. Indem sich Menschen über Gemeinsamkeiten und Visionen austauschen und ihre Erkenntnisse in regionalpolitische Entwick-

lungsprozesse einbetten können, ist es ein Beteiligungsverfahren, das an der Stärkung lokaler Potenziale ansetzt und konzipiert ist, um „Wissenschaft und Praxis miteinander ins Gespräch zu bringen“ (Nanz/Fritsche 2012: 59).

Unsere Erkenntnisse zu den lokalen Werten und Tradierungswegen in der Gemeinde sollen den Menschen auf Bürgerkonferenzen alltagsnah zurückgespiegelt und ihnen Möglichkeit gegeben werden, sich über deren Bedeutung entlang eigener Relevanzen auszutauschen. Im Fokus der Bearbeitung stehen die lokalen Potenziale und Herausforderungen, mit denen sich die Menschen im gegenwärtigen Dorfalltag konfrontiert sehen und von denen sie uns in den Interviews berichtet haben. Für die didaktische Konzeption expliziter Transferprozesse ist einerseits zu reflektieren, dass die Menschen den *Kommunikationsprozess* möglichst umfassend mitgestalten und über Bezugspunkte der gemeinsamen Reflexion mitentscheiden können (z. B. Auswahl und Prioritäten thematischer Relevanzsetzungen). Andererseits ist es für einen gleichberechtigten Austausch bedeutsam, dass die Befunde nicht in Form eines privilegierten Wissenszugangs der Wissenschaft präsentiert werden, da dies Rechtfertigungszwänge und das Erleben einer asymmetrischen Wissens-Differenz befördern kann. Vielmehr ist es für solche partizipativen Formate konstitutiv, dass die Befunde sowie deren *Bewertung* den Menschen selbst überlassen werden, insbesondere dann, wenn Widersprüche des Alltagshandelns angesprochen werden, die den lokalen Zusammenhalt vermeintlich stören. Dies ist z. B. in unserem Fall die Erwartungshaltung der Älteren, dass jüngere Generationen die lokalen Werte und Tradierungsformen verantwortungsvoll weiterführen, aber die Interessen und Bedürfnisse der Jüngeren wenig reflektiert werden. Wir spiegeln den Menschen auf den Bürgerkonferenzen, was wir auf Basis unserer Beobachtungen zum Gemeindeleben sehen. Sie werden wiederum didaktisch angeregt, dazu Stellung zu beziehen und ihre eigene Sicht darauf zu entfalten.

Mit der Kombination methodischer Elemente des World-Cafés (vgl. Brown/Isaacs 2007) und der Zukunftswerkstatt (vgl. Kuhnt/Müllert 1996) arrangieren wir einen geschützten didaktischen Rahmen, in dem sich Menschen über ihre Erfahrungen partizipativ austauschen und Perspektiven des lokalen Zusammenlebens innovativ aushandeln können. Die Teilnehmenden können sich in drei aufeinander aufbauenden Phasen mit ihren Werten und Tradierungspraxen auseinandersetzen und Handlungsperspektiven für die Gemeinde erfahrungsbasiert ausloten. In der ersten Phase spiegeln wir unsere *wissenschaftlichen Befunde* thesenhaft an die Teilnehmenden zurück und diskutieren sie mit ihnen. So ermöglichen wir Validierung und Kritik. In der zweiten Phase entwerfen die Beteiligten gemeinsam *wünschenswerte Szenarien* zu relevanten Alltagsstrukturen. Wir fokussieren eine gruppenbezogene Bearbeitung von drei Themenbereichen, die sich in der Auswertung der Interviews als relevante Aspekte des Zusammenlebens herauskristallisierten: Die Teilnehmenden setzen sich mit He-

rausforderungen und Wünschen zum lokalen Generationen-Dialog (Austausch zwischen Jung und Alt), zum Bewahrenswerten (Erhalt lokaler Werte und Praxen) und zum Engagement/Partizipation (Stärkung von Strukturen) auseinander. Diese kreativen Gedankenexperimente werden in einer dritten Phase hinsichtlich ihrer *Realisierbarkeit* und Relevanz gemeinsam von den Beteiligten ausgelotet. Bestenfalls schließt hier die Planung konkreter Handlungsschritte und die Zuordnung von Verantwortlichkeiten zur Realisierung an.

Ein solch initiiertem explizitem Wissenstransfer kann Bürger*innen einen nachhaltigen Wert ihrer Austausch-Bereitschaft erfahrbar machen: Sie fühlen sich durch das Interesse der Wissenschaft an ihrem Leben nicht nur in ihren Bedürfnissen und Erfahrungen ernstgenommen, sondern erhalten konkrete *Lernanlässe*, um sich kollektiv über Gegenwart und Zukunft ihrer Gemeinde auszutauschen und *Entwicklungsperspektiven des Zusammenlebens* zu entwerfen. Dies kann z. B. die Frage betreffen, welche lokalen Kulturschätze identitätsstiftend sind und bewahrt werden sollen oder welche Gelegenheiten geschaffen werden können, um den Austausch zwischen jüngeren und älteren Generationen mit Blick auf die Stärkung des Engagements in den Gemeinden anzuregen. Das didaktische Arrangement der Bürgerkonferenz in Kombination mit Elementen der Zukunftswerkstatt setzt also an der Entwicklung lokaler Handlungsperspektiven an und beinhaltet eine *facilitative Grundhaltung*: Durch diese werden mittels dialogischer und motivierender Herangehensweisen Gruppendynamiken freigesetzt und die Stärken der Mehrperspektivität bei der Analyse und Lösung von Handlungsproblemen genutzt, um nachhaltige Lösungen zu finden (vgl. Vesper/Scholz 2016). Wissenschaft kann durch die Initiation eines expliziten Transfers einerseits die Bereitschaft der Praxis, ihr Expert*innenwissen mit ihnen zu teilen, angemessen wertschätzen und andererseits von den Alltagskommunikationen im Didaktik-Setting partizipieren: Es können weiteres Datenmaterial erhoben und empirische Befunde intersubjektiv validiert werden.

Zusammengefasst zeigen unsere Beobachtungen, dass der beidseitige Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis den Forschungsprozess begleitet und Forschende nicht nur den expliziten, sondern insbesondere die Konsequenzen des impliziten Transfers zu kalkulieren haben.

5 Fazit

Zusammengefasst haben wir im Beitrag Beobachtungen zu Transferprozessen in unserer Forschung diskutiert. Im Fokus stehen informelle Settings kultureller Bildung, die das Zusammenleben der Menschen in ländlichen Räumen rahmen und in denen lokale Werte und Kulturpraxen eher beiläufig weitergegeben werden. Ausgangspunkt unserer Überlegungen bildet ein Differenzmodell (vgl. Ludwig 2015), mit dem die *Interessen- und Wissensdifferenz* von Wissen-

schaft und Praxis im gesamten Forschungsprozess konsequent reflektiert wird. Die Herausforderung besteht in einer sensiblen und kommunikativen Haltung der Forschenden gegenüber dem Gegenstand und dem methodischen Vorgehen, insbesondere, weil es sich – wie in unserem Fall – um die Erforschung besonders schutzbedürftiger Lebenswelten sowie die Explikation impliziter Wissensbestände handelt. Vor diesen Hintergrund haben wir Prozesse des Wissenstransfers auf zwei Ebenen systematisch beschrieben. Wir können einerseits Transferprozesse beobachten, die sich durch die Kontaktaufnahme und Datenerhebung in den Untersuchungsgemeinden vollziehen: Dieser Wissenstransfer realisiert sich eher ungeplant und wird in *Reflexions- und Aushandlungsprozessen* des Untersuchungsfeldes sichtbar. Diese implizite Form des Wissenstransfers findet im Diskurs bisher kaum Beachtung. Andererseits arrangieren wir mit der Bürgerkonferenz ein didaktisches Format, das an einem Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis gezielt ansetzt. Diese Form des Wissenstransfers ist bewusst geplant, um einen Austausch über Eigenlogiken von Forschenden und Erforschten anzuregen: Aufbauend auf unseren wissenschaftlichen Erkenntnissen werden die Menschen didaktisch angeregt, Handlungsperspektiven des Gemeindelebens lebensweltnah zu entwickeln.

Wird der Blick auf das Verhältnis von implizitem und explizitem Transfer gerichtet, so zeigt sich, dass in unserer Forschung *implizite und explizite Transferprozesse* miteinander verknüpft sind. Die durch die Datenerhebung wirksam gewordenen impliziten Transferprozesse empirischer Forschung können als Vorbereitung eines expliziten Transfers zwischen Wissenschaft und Praxis fungieren. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die auf Basis des Erfahrungswissens der Praxis generiert werden, verstehen wir als impliziten Wissenstransfer im weiten Sinn. Diese impliziten Transferprozesse können in einen expliziten Wissenstransfer didaktisch überführt werden (partizipative Beteiligungsverfahren). Die Herausforderung liegt dann darin, einen Austausch über das implizite Alltagswissen der angesprochenen Menschen zu initiieren, das ihnen zwar im alltäglichen Handeln präsent, aber reflexiv nicht in Gänze zugänglich ist und erst durch die Wissenschaft – nämlich durch entsprechende qualitativ-rekonstruktive Forschungsvorgehen – zur Explikation gebracht wird. Die Diskussion und Reflexion der Befunde wirken dann bestenfalls in die Praxis unmittelbar zurück: Der explizite Austausch über implizite Wissensbestände kann ein Anlass für die Beteiligten sein, eigene Wertehaltungen kollektiv zu reflektieren und darauf aufbauend realistische Gestaltungsperspektiven des Zusammenlebens auszuhandeln.

Die Initiation expliziter und impliziter Transferprozesse in informellen Settings Kultureller Bildung setzt die wissenschaftliche Verantwortung für eine *sensible und kommunikative Gestaltung der Feldforschung* voraus. Mit dem Interesse, einen Wissenstransfer in informellen Settings anzuregen, ist die Frage

verbunden, wie es gelingen kann, Abwehrhaltungen, Demotivationen und Desinteresse am Mitwirken kommunikativ aufzufangen. Es erscheint deshalb umso wichtiger, den Mehrwert der Forschung für die Menschen entlang ihrer Interessen und Bedürfnisse erfahrbar zu machen. Ein expliziter Wissenstransfer kann eine Möglichkeit sein, den Vertrauensvorschuss der Befragten, sich umfassend Zeit zu nehmen und Fremde am eigenen Leben teilhaben zu lassen, in eine angemessene Form der Würdigung zu überführen, weil die Forschung damit für alle Beteiligten zu einem Abschluss kommen kann.

In diesem Zusammenhang ist die zeitlich begrenzte Rolle der Wissenschaft im Alltag der Bürger*innen zu reflektieren: In unserer Forschung ist die Praxis nach der Datenerhebung (impliziter Transfer) und Durchführung der Bürgerkonferenz (expliziter Transfer) auf sich als lokales Kollektiv zurückgeworfen. Die Wissenschaft hat dann keine Einwirkung mehr darauf, wie Überlegungen zur weiteren Gestaltung des Gemeindelebens im Feld konkret weiterbearbeitet und in Handlungen überführt werden. Es bleibt damit auch offen, ob Handlungsperspektiven im Sinne einer Verstetigung verfolgt werden oder als Gedankenexperimente bedeutsam bleiben. Wenn der explizite Wissenstransfer auf der Ebene eines kollektiven Nachdenkens über Zukunftsperspektiven stehen bleibt, kann damit das Risiko verbunden sein, dass die Menschen künftigen Transferabsichten, wie Bürgerbeteiligungsformaten, eher skeptisch gegenüberstehen. Die Wirksamkeit eines expliziten Wissenstransfers sollte sich deshalb stets an der Qualität und Nachhaltigkeit der Ergebnisse für die Beteiligten orientieren. Forschende stehen vor der Herausforderung als didaktisch reflexiv Handelnde eine moderierende Rolle einzunehmen. Die Übersetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse ist in einer Weise zu leisten, die an die Lebenswelt der Akteur*innen anschlussfähig ist. Es sind Zumutbarkeiten, symmetrische Rollenverhältnisse und der Mehrwert der Forschung für die Praxis konsequent zu reflektieren. Der Einsatz partizipativer Verfahren ermöglicht es, den expliziten Transfer durch die Menschen aktiv mitgestalten zu lassen. Das schließt ein, dass den Akteur*innen die Bewertung wissenschaftlicher Befunde überlassen und Gelegenheit geschaffen wird, für sie relevante Herausforderungen des Zusammenlebens bearbeiten zu können. Perspektivisch können für solche expliziten Transferkonzepte Kooperationen von Wissenschaft, regionaler Entwicklungspolitik und aufsuchender Bildungsarbeit einen konstruktiven Beitrag leisten, um die Realisierung entwickelter Gemeindeperspektiven strukturell langfristig zu unterstützen und auf diese Weise „Wirkungen“ empirischer Forschung für die Menschen nachhaltig erfahrbar zu machen.

Literatur

- BBSR (2018): Raumordnungsbericht 2017. Bonn: BBSR.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Brown, Juanita/Isaacs, David (2007): Das World Café. Kreative Zukunftsgestaltung in Organisationen und Gesellschaft. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Franz, Julia/Scheunpflug, Annette/Kühn, Claudia/Keldenich, Vincent/Redepenning, Marc/Alzheimer, Heidrun (2022): Kulturelle Bildung als kontingente Form der Tradierung? Zur Bedeutung der Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina/ Büdel, Martin/ Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 23–40.
- Kegler, Beate (2018): Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperationen zwischen Stadt und Land. <https://www.kubi-online.de/artikel/zukunft-land-perspektiven-einen-kulturellen-umgang-transformationsprozessen-chancen> [Zugriff: 17.09.2022].
- Kuhnt, Beate/Müllert, Norbert R. (1996): Moderationsfibel. Zukunftswerkstätten verstehen – anleiten – einsetzen. Das Praxisbuch zur Soziale Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt. Münster: Ökotoxia.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske und Budrich.
- Ludwig, Joachim (2015): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 65, 1, S. 17–26.
- Nanz, Patrizia/Fritsche, Miriam (2012): Handbuch Bürgerbeteiligung. Verfahren und Akteure, Chancen und Grenzen. Bundeszentrale für politische Bildung: Schriftenreihe, Band 1200. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nünning, Ansgar (2001): Kulturwissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Gegenstände. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 353–356.
- Reckwitz, Andreas (2011): Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hrsg.). Handbuch Kulturwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 1–20.
- Schicktanz, Silke/Naumann, Jörg (Hrsg.) (2003): Bürgerkonferenz: Streitfall Gendiagnostik. Ein Modellprojekt der Bürgerbeteiligung am bioethischen Diskurs. Wiesbaden: Springer.
- Vesper, Roswitha/Scholz, Holger (2016): Facilitation – Inhalte, Haltungen, Konzepte. <http://www.futur2.org/article/facilitation-inhalte-haltungen-konzepte/> [Zugriff: 17.09.2022].

Kritische Raben

Transfergelegenheiten im Rahmen der ethnografischen Begleitung künstlerischer Residenzen in ländlichen Räumen prozesshaft gestalten

Wiebke Waburg, Micha Kranixfeld, Barbara Sterzenbach, Kristin Westphal und Ilona Sauer

1 Einleitung

Das Projekt DO_KiL erforscht partizipativ angelegte Residenzprojekte von Künstler*innen aus den Bereichen Tanz, Theater und Performance in ländlichen Räumen während ihrer Residenzphasen ethnografisch. Seit Projektbeginn im Frühjahr 2020 wurden in unserem Forschungsprojekt in acht künstlerischen Residenzen in Mecklenburg-Vorpommern, Hessen und Sachsen Beobachtungen durchgeführt. So kann ein besonderer Einblick in Arbeitsweisen, Strategien, soziale Praxen und Interaktionen gewonnen werden, um zu erkunden,

- was künstlerische Residenzen ausmacht,
- welche Bedingungen und Potenziale relevant gesetzt werden,
- wie kulturelle Bildungsprozesse angestoßen werden,
- welche künstlerischen Interpretationen und Impulse aufgegriffen, entwickelt oder verworfen werden,
- wie Zugänge zu Organisationen, Kooperationspartner*innen und Partizipierenden vor Ort gefunden und gehalten werden.

Um die Bildungsprozesse in künstlerischen Residenzen zu verstehen, entwickelten wir ein sehr breites Interesse an allen möglichen Vorgängen und Strukturen. Denn vorab konnten wir nicht wissen, was relevant werden könnte und welche Aspekte später von uns wie aufbereitet werden sollten. Wir wollten darum möglichst oft und lange die künstlerische Arbeit begleiten und die Orte kennenlernen. Von unseren Partner*innen erforderte dies einen großen Vertrauensvorschuss – in uns, in die hinter uns stehende Institution und in wissenschaftliche Prozesse im Allgemeinen. Schnell merkten wir: Unser Vorgehen ist für das Feld, in dem wir uns bewegen, sehr ungewöhnlich. Reflexion mit Vetreter*innen der ausschreibenden Organisationen läuft hier meist in Form von Prozessbegleitung oder wissenschaftlicher Beratung ab. Diese Formen werden eingesetzt, wenn sich vorhandene, interne Organisationsstrukturen und Vorgehensweisen ver-

ändern sollen. Die Prozessbegleitung kann dabei sowohl wie eine Supervision agieren, also ohne eigene Interessen die Beteiligten ins Gespräch bringen und so Lösungswege gemeinsam erarbeiten, oder im Sinne eines Change Managements auch eigenständig Handlungsfelder identifizieren und dafür Prozesse in Gang bringen. Die im Feld etablierte wissenschaftliche Beratung unterstützt die Organisation dagegen üblicherweise bei der Erforschung vorhandener oder neu implementierter Strukturen auf ihre Wirksamkeit mit wissenschaftlichen Methoden und entwickelt mal mehr mal weniger partizipativ Vorschläge für Veränderungen. Insofern ist es nicht überraschend, dass wir im Verlauf unserer auf drei Jahre angelegten Forschung immer wieder eingeladen wurden, uns beratend zu äußern. Zugleich erklärt es die Vorsicht mancher Künstler*innen uns gegenüber, Einblicke zu gewähren, schließlich kann eine solche Begleitung auch als unerwünschte Einmischung oder gar wertende Evaluation der künstlerischen Arbeiten interpretiert werden.¹ Seit Beginn des Forschungsprozesses begleitete uns als Forschungsteam die Frage danach, welche Einblicke, Anregungen und Impulse diejenigen Künstler*innen, Programmleitungen und Teilnehmenden, die der ethnografischen Begleitung zustimmen, durch diese erhalten. Da es sich jedoch um eine Grundlagenforschung handelt, sind (Weiter-)Bildung und pädagogische Begleitung der Künstler*innen in Bezug auf eine künstlerisch-pädagogische Praxis zunächst nicht vorgesehen – im Gegensatz zu Projekten wie *Kunst-Rhein-Main* (vgl. Westphal 2018).

Auch von den Residenzprogrammen² wird Begleitung in Form von Supervision oder Weiterbildungen an den Schnittstellen von Kunst und Pädagogik zu meist nicht mitfinanziert. Obwohl fast immer Programmleitungen die Projekte begleiten, beraten und vor Ort vermitteln, können diese nicht immer Ortstermine mit den eingeladenen Künstler*innen wahrnehmen. Diese sind mit ihren konkreten Fragen und Problemen teilweise auf sich alleine gestellt und müssen z. B. selbständig Dreh- oder Inszenierungsorte finden, Kontakte zu den Menschen vor Ort knüpfen oder Themen identifizieren, um Partizipierende zu finden. Während der Beobachtungen füllten die Künstler*innen diese Lücke u. a., indem sie uns ethnografisch Forschende als Reflexionspartner*innen und Wissensvermittler*innen ansprachen. Dabei ging es meist um professionelle Meinungen zum eigenen sozial-künstlerischen Vorgehen, teils um die Vermittlung von Kontakten und Literatur, aber auch um Beratung zum Umgang mit problematischen Äußerungen von Teilnehmer*innen (3). Für die Forschenden ergab sich daraus die methodologische Frage der eigenen Positionierung zwischen

1 Zum Einfluss problematischer Vorerfahrungen im Feldzugang s. auch den Beitrag von Kühn et al. (2023, in diesem Band).

2 Eine ausführlichere Darstellung der Perspektiven der Leitungen der Residenzprogramme sowie den Erwartungen an Residenzen in ländlichen Räumen wird von uns in Waburg et al. (2022) diskutiert.

„unwissenden“, teilnehmend Beobachtenden und „wissenden“ Expert*innen des Feldes³ (2). Die anschließende Reflexion der eigenen Involviertheit und der Rolle der Beobachtenden für den künstlerischen Prozess bringt den Vorschlag eines neuen Berufsbildes des *Kritischen Rabens* (4) hervor.

2 Teilnehmend beobachten oder beobachtend teilnehmen?

Den Zugang zu den Residenzkünstler*innen, die wir während ihrer Residenzphasen am Residenzort beobachten wollten, erhielten wir in den meisten Fällen über die Residenzprogramme. Sie setzen die wichtigsten Rahmenbedingungen der Residenzen und organisieren den Auswahlprozess, der Künstler*innen und Orte zusammenbringt. Während der teilnehmenden Beobachtungen wurden stichwortartig Feldnotizen angefertigt, Foto- und Filmaufnahmen gemacht und teilweise GPS-Daten erhoben, um erlebte Situationen, gewanderte Strecken und besuchte Orte besser zu erinnern. Anschließend wurden die Erlebnisse im Austausch unter den Autor*innen dieses Textes zunächst mündlich erzählt, dann in Protokollen als Fließtext festgehalten. So entstanden insgesamt 72 Beobachtungsprotokolle. Zusätzlich wurden Teilnehmende der Residenzangebote einige Wochen nach Projektende in Gruppeninterviews befragt, um die eigenen Beobachtungen um ihre Perspektiven zu erweitern. Dieses Vorgehen wird oft als Methodenmix beschrieben (vgl. Knoblauch 2014; Breidenstein et al. 2015; auch Egloff 2012) und ermöglicht Forschenden ein intensives Erleben des Feldes am eigenen Leib:

„Ziel ist, zu einem tieferen Verständnis dieser bis dahin unergründeten Welten, ihrer Funktionsweisen und Handlungspraktiken zu gelangen, indem man versucht, sich so weit wie möglich die Perspektiven der darin agierenden Akteurinnen und Akteure anzueignen, dadurch, dass man sie selbst ausführlich zu Wort kommen lässt und ihre Gewohnheiten sowie Lebensweisen detailliert beschreibt.“ (Egloff 2012: 263)

Es wurde hier also ein sehr direkter Zugang gewählt, der sich nicht allein aus subjektiven Beschreibungen und Einstellungen der dort Agierenden speiste, sondern auch aus den Erfahrungshintergründen der Forschenden. Die angefertigten Protokolle sind dabei nicht bloße Beschreibungen von Ereignissen, die eine zeitliche Abfolge festhalten, vielmehr sind in ihnen auch Irritationen, Rituale sowie feldspezifische Bezeichnungen festgehalten. Die Protokolle machen die

3 Der Begriff ‚Feld‘ bezieht sich auf den sozialwissenschaftlichen Forschungszugang der ‚Feldforschung‘. Damit ist gemeint, dass die Forschung nicht im Labor, sondern in einem ‚natürlichen‘ bzw. lebensweltlichen Kontext erfolgt, wobei vor allem Beobachtungen und Befragungen der Menschen vor Ort durchgeführt werden.

Einführung der bis dahin ‚fremden‘ Forschenden in eine soziale Gruppe und in deren Interaktionsweisen/Kultur nachvollziehbar.

Ethnografisch Forschende changieren stets zwischen zwei Vorgehensweisen, die Breidenstein et al. (2015) kontrastierend als *starke* und *schwache* Teilnahme charakterisieren (vgl. ebd.: 67): Eine starke Teilnahme zeichnet sich durch eine höhere Selbstbeteiligung, jedoch oft zu Lasten der Aufzeichnungen, aus. Eine schwache Teilnahme ist wiederum durch bessere Aufzeichnungschancen, doch eher oberflächliche körperliche Erfahrung der Teilnehmendenrollen gekennzeichnet (vgl. ebd.: 68). Dennoch sind beide Formen nötig, um sich während der Teilnahme nicht völlig im Prozess zu verlieren. Die Forschenden hinterfragen jede ihrer Handlungen: Was ist zu viel, was zu wenig? Was will ich am eigenen Körper erfahren, was will ich bei anderen beobachten und beschreiben? Was nehme ich wahr und was davon ist relevant für die gesetzten Forschungsfragen? Gelingt es Forschenden Teil der Gruppe zu werden, zu erleben und zu verstehen, was sie, die anderen Beteiligten, schon so internalisiert haben, dass es sich einer distanziert-analytischen Verbalisierung (durch etwa Interviews) entzieht?

Diese ständig geteilte Aufmerksamkeit auf die Gestaltung der eigenen Rolle einerseits und die Wahrnehmung des zu beobachtenden Prozesses andererseits nimmt dabei viel Konzentration in Anspruch. Hinzu kamen Anfragen der an den Residenzen Beteiligten, mit denen wir vorab in dieser Form nicht gerechnet hatten: Wir wurden von Programmverantwortlichen als Ratgebende und gut informierte Involvierte eines Prozesses adressiert, den die Programmverantwortlichen selbst nicht in gleicher Intensität verfolgen konnten. Die Künstler*innen sprachen uns als Träger*innen speziellen Wissens an: als ‚besondere‘ Teilnehmende und als Akademiker*innen. Darin zeigte sich, dass es Austauschbedarfe bei allen Beteiligten gab. Wir bemerkten, dass wir eine wichtige, aber bis dahin im Prozess nicht eingeplante, kommunikative Schnittstelle darstellten, die durch die Mitschriften die Möglichkeit eröffnete, Einblicke und Reflexionsanlässe zu geben, und dafür auch die zeitlichen Kapazitäten besaß.

3 Szenen der Forschung

Im Folgenden wollen wir einige Szenen beschreiben, die sich seit Beginn des Forschungsprojektes ereigneten. Diese regten uns zum Nachdenken über eine mögliche Leerstelle im Feld an, die wir als Forschende aufgefordert waren, auszufüllen.

3.1 Beratung und Impulse für Residenzprogramme

Obwohl unsere Forschung gerade erst startete, wurden wir von den Leitungen der Residenzprogramme als Expert*innen angesprochen: Weil wir berichteten, dass wir Interviews mit etablierten Residenzprogrammen führten, bat uns ein neues Programm in der Vorbereitung der Ausschreibung um ein Beratungsgespräch. Da wir eine erfahrene Programmleiterin als Beraterin im Team hatten, stellten wir den Kontakt her. Später bat uns das gleiche Programm um die Beobachtung ihres Juryprozesses und fragte uns um Rat bei der Besetzung eines Podiums, auf dem auch Teilnehmende aus einem Kunstprojekt sprechen sollten, das wir beobachtet hatten. Im Kontakt mit diesem Residenzprogramm ermöglichten wir somit, die eigenen Vorstellungen und Strukturen mit anderen Programmen zu vergleichen und so Strategien für die eigene Arbeit herauszuarbeiten. Ein zweites Programm lud uns dagegen ein, bei Fortbildungsveranstaltungen für Künstler*innen Impulse aus unserem Fachgebiet Vielfalt und Heterogenität sowie zu unserem Forschungsfeld Soziale Kunst zu geben. In beiden Fällen suchten die Programme nach Möglichkeiten, wie sie unsere Anwesenheit für sich nutzen konnten, solange wir noch keine Ergebnisse vorweisen konnten – und wir gingen gerne darauf ein, weil wir uns davon eine vertiefte Zusammenarbeit versprachen. Auffällig blieb, dass mit uns kein vertieftes Nachdenken über die Residenz als künstlerisches Format, Machtverhältnisse in der Kulturarbeit⁴ zwischen Stadt und Land oder Bildungsprozesse in partizipativen künstlerischen Arbeitsweisen gesucht wurde. Von der Wissenschaft erhoffte man sich stattdessen praxisnahe, leicht nachvollziehbare und strukturierte Beiträge, die sich in die Zielrichtung der eigenen Organisation einfügten. Das Potenzial zu einer grundsätzlichen Selbstbefragung wurde nicht erkannt bzw. genutzt, was möglicherweise in knapp bemessenen Personalstellen begründet liegt, die einen solchen ‚Luxus‘ nicht erlauben. Vielleicht kann dies aber auch durch die Erfahrung erklärt werden, dass Forschung in diesem Feld wie eingangs beschrieben bewusst beauftragt wird, um Veränderungen einzuleiten. Meist liegt in einem solchen Fall bereits ein Problembewusstsein innerhalb der Organisation vor, welches in einem konkreteren Auftrag formuliert werden kann und von den Forschenden erruiert und bearbeitet werden soll. In unserem Fall ging die Anfrage jedoch von uns aus und wir stellten Forschungsfragen, die vielleicht nicht im primären Interesse der Programme lagen. Dennoch wurde unsere Anwesenheit genutzt, um Einsichten zu erhalten, die den Leitungen im normalen Tagesgeschäft nicht möglich sind.

4 Hierzu etwa Sterzenbach et al. (2022), Kranixfeld (2022), Kranixfeld/Sterzenbach (2022).

3.2 Von der besonderen Teilnahme zur Beratung von Künstler*innen

Während wir im Austausch mit den Residenzprogrammen als externe Beratung oder Impulsgeber*innen angesprochen wurden, gestaltete sich der Kontakt mit den Künstler*innen anders. Es war den Künstler*innen, so merken wir immer wieder, sehr wichtig, uns als Person verstehen zu können, um Vertrauen aufzubauen. Dies wurde zu unterschiedlichen Gelegenheiten deutlich: Ein Kollektiv, das mit filmischen Mitteln arbeitete, schaute vor unserer ersten Begegnung den Film *Kitchen Stories*, in dem ein Forschungsteam kleine Hochsitze in Küchen aufbaut, um die Menschen in ihrem Alltag zu beobachten, ohne mit ihnen zu interagieren (vgl. MK_02: 4)⁵. Eine andere Künstlerin, der die Arbeit mit Sprache sehr wichtig ist, unterbrach das Gespräch, als wir den Begriff Flüchtlinge statt Geflüchtete verwendeten und vergewisserte sich zunächst unserer politischen Haltung, bevor sie fortfuhr (vgl. BS_32: 4). Fast alle Künstler*innen, denen wir begegneten, gaben uns darüber hinaus kleine Aufgaben: Wir bastelten Bauchläden, schlugen die Filmklappe, kochten Kaffee, dokumentierten Proben oder leiteten Aufwärmübungen an. Je besser wir uns kennenlernten, desto öfter wurden wir auch entsprechend unserer Qualifikationen und Fähigkeiten adressiert: Der eine mehr als Berater, der seine eigenen Erfahrungen als Künstler in ländlichen Räumen einbringen sollte, die andere als Erziehungswissenschaftlerin, Projektmanagerin und Musikerin. Da wir Recherchetermine und Proben miterlebten, wurden wir zudem oft in grundsätzliche Überlegungen einbezogen: In einer künstlerischen Residenz in einer hessischen Kleinstadt hatten sich die Künstler*innen das Ziel gesetzt, möglichst viele verschiedene lokale Gruppen zu Beiträgen für ein digitales Stadtportrait einzubinden. Während der Recherchephase im September 2020 trafen sie den Leiter eines sozialen Projekts. Im Gespräch erhielten die Künstler*innen den Eindruck, dass sich ihre Haltung zur Corona-Pandemie deutlich unterschied. Während die Künstler*innen ein halbes Jahr nach Beginn der Pandemie sehr um Schutzmaßnahmen bemüht waren, berichtete der Mann von Vereinsaktivitäten ohne Maske und fragte: „Was haltet ihr denn von Corona? Hier sind ja alle ziemlich hörig.“ (BS_08: 11). Nach dem Gespräch berieten die Künstler*innen deshalb mit der Beobachterin, ob ihr Eindruck gerechtfertigt sei und ob sie mit Menschen arbeiten möchten, die zwar einen für das digitale Stadtportrait spannenden Verein vertraten, aus ihrer Sicht aber problematische politische Haltungen zeigten. Dahinter lag die Frage, wie die Künstler*innen ihre Rolle und Verantwortung innerhalb des lokalen Gemeinwesens verstanden.⁶ Die Beobachterin agierte in dieser Diskussion nicht

5 Bei den Angaben MK_XX und BS_YY handelt es sich um Belege aus unveröffentlichten Beobachtungsprotokollen der Autor*innen.

6 S. dazu weitergehend die von Beetz und Jacob (2023, in diesem Band) entwickelten Handlungstypen.

als Ratgeberin, sondern als Person, die in ihrem universitären Kontext mit ähnlichen Fragen konfrontiert war und ihre Erfahrungen teilen konnte (vgl. ebd.).

3.3 Sichtbarmachung der Perspektive der Teilnehmenden

Im Rahmen unserer Forschung trafen wir – der Logik des beobachteten Feldes folgend – meist zuletzt auf die Menschen vor Ort. Auch wenn manche Programme damit experimentierten, Bürger*innen in die Auswahl der Künstler*innen einzubeziehen, so war es doch eher unüblich, dass die schlussendlich Teilnehmenden von Beginn an präsent waren. Im Rahmen unserer Beobachtungen balancierten wir immer zwischen Nähe und Distanz: Einerseits waren wir den anderen Teilnehmenden ähnlich, weil wir an den Proben und Treffen teilnahmen, ohne sie zu leiten, andererseits standen wir nie selbst auf der Bühne oder vor der Kamera und hatten oft tieferen Einblick in die Strukturen und Projektplanungen als sie. Das Feedback einer Teilnehmerin beschreibt es treffend: Die Beobachterin sei „sozusagen eine von uns“ (Persönliche Nachricht über Messengerdienst an BS am 13.02.2022) geworden, wobei das Wort ‚sozusagen‘ gut auf die beschriebene Nähe-Distanz-Beziehung verweist.

Im Kontakt mit den Teilnehmenden erlebten wir eine deutliche Lücke im Aufbau der Programme: Mit zeitlichem Abstand von etwa zwei Monaten nach dem Ende der Arbeit der Künstler*innen vor Ort fragten wir sie nach ihren Erlebnissen und Beobachtungen. Während die Künstler*innen meist schon wieder an anderen Projekten arbeiteten, nahmen wir wahr, wie die Erfahrung im Rückblick beschrieben wurde. Bei den Gruppendiskussionen lieferten wir meist nur einen Anfangsimpuls, um das Gespräch zu starten, und fragten dann vertiefend nach. Für viele war das Gespräch ein guter Moment, um einander wiederzusehen, denn nicht immer standen die Beteiligten dauerhaft in Kontakt. Im gemeinsamen Erinnern kamen auch kritische Aspekte zur Sprache, die sich scheinbar erst mit etwas Abstand deutlicher zeigten.⁷ Die Teilnehmenden benannten, wo ihnen Mitbestimmung fehlte, oder wo sie – mit dem Abstand des mehrmaligen Schauens – das künstlerische Produkt nicht überzeugen konnte, auch wenn der Prozess dorthin für sie bereichernd war. Nicht selten hatte sich dabei die Haltung im Vergleich mit der, die die Teilnehmenden zum Ende der Residenz eingenommen hatten, verändert. Viele entwickelten über die Zeit eine differenzierte und kritische Perspektive. Kritische Aspekte gingen beim klassischen Ende einer Residenz, dem gemeinsamen Abendessen, oft unter, weil eher die positive gemeinsame Erfahrung im Vordergrund stand. Unsere Form des nachträglichen

7 Es kann davon ausgegangen werden, dass Reflexionsprozesse teilweise erst durch die Befragung angestoßen werden. Im Beitrag von Kühn et al. (2023, in diesem Band) werden solche impliziten Transfersituationen ebenfalls angesprochen.

Austauschs brachte Erkenntnisse hervor, mit denen wir wiederum mit den Künstler*innen ins Gespräch gehen konnten, um diese mit ihrer Wahrnehmung abzugleichen. Ohne uns wären diese Gespräche nicht zustande gekommen, dabei erkannten wir uns in den Teilnehmenden durchaus wieder. Sie betrachteten den künstlerischen Prozess ebenfalls aus vielen Perspektiven und vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen. Da sie im Framing Kultureller Bildung jedoch oft – auch von uns – als Teilnehmende/Lernende adressiert wurden, floss ihre komplexe Perspektive zu selten zurück an Künstler*innen und Programme.

4 Kritische Raben

Wir erkannten im Verlauf, dass unser Vorgehen als ethnografisch Forschende dem der Künstler*innen bei der Erschließung ihres Feldes (der Dörfer und Gemeinden) sehr ähnlich ist. Das gemeinsame Erleben von herausfordernden Situationen ist eine gute Grundlage zum Nachgespräch zwischen den unterschiedlichen Beteiligten. Es löst die anfängliche Opposition Beobachtende/Beobachtete auf und stiftet eine neue Beziehung. Der Impuls kann dabei wie oben von den Künstler*innen ausgehen oder von den Beobachter*innen – wie in einer anderen Residenz, bei der ein Teilnehmender in einem Pausengespräch von seiner Arbeit als LKW-Fahrer im Fernverkehr nach Großbritannien berichtete und einen rassistischen Begriff für Geflüchtete benutzte, als er die Situation an der Grenze beschrieb (vgl. MK_31: 11). Da die Künstler*innen nicht einschränkten, fragte der Beobachter später nach, wie sie die Situation eingeschätzt hatten. Der Austausch führte sowohl bei ihm als auch bei den Künstler*innen dazu, sich tiefer mit rassismuskritischem Intervenieren im Alltag zu beschäftigen. Auch in anderen Situationen führte die Anwesenheit einer*s Beobachter*in zu einer verstärkten Wahrnehmung und Befragung des eigenen Handelns.

Für diese Tätigkeiten fanden wir lange keinen Begriff, der so ganz zu uns passte: Wir sind keine Supervisor*innen, weil wir nicht unbeteiligt waren, sondern von einer vertrauensvollen Beziehung zu den Beteiligten abhängig. Wir boten auch kein Coaching oder Mentoring an, weil wir das Untersuchungsfeld erst im Verlauf kennenlernten. Wir betrieben keine Wirkungsanalyse und mochten keine kulturpolitischen Vorschläge machen. Am ehesten waren wir vielleicht ‚Critical Friends‘, weil wir uns gerne einladen ließen, in vertrauensvoller Atmosphäre kritische Fragen zu stellen, doch der Begriff Freundschaft wirkt für uns ebenfalls fehl am Platz. Vielleicht musste es Metaphorischer werden? Mit der Eule ist bereits ein Vogel als Symbol der Wissenschaft etabliert, der für umfassende Klugheit und distanziertes Beobachten stehen soll. Wir dagegen empfinden uns eher als Kulturfolger des Menschen, die in unterschiedlichsten Lebensräumen mit immer neuen Situationen und unterschiedlichsten Nahrungsquellen umgehen und die dabei benötigten Werkzeuge selbst basteln

und anpassen – ganz wie man es von Raben berichtet. Auch Raben lernen aus Beobachtung, aber nicht um abstrakter Weisheit willen, sondern um herauszufinden, welchen Nutzen sie für sich und andere daraus ziehen können. Raben bleiben dabei symbolisch ambivalent: Einerseits gelten sie als sprichwörtliche Unglücksvögel, andererseits als Helfer in der Sintfluterzählung der Bibel oder als Berater des nordischen Göttervaters, die mit den klingenden Namen „Gedanke“ und „Gedächtnis“ über die Erde streifen. Auch von den durch uns begleiteten Personen konnte unsere Rolle ambivalent eingeschätzt werden. Was wir jedoch einbrachten, war eben jener wertgeschätzte Doppelklang aus Gedanke und Gedächtnis: Durch das genaue Beobachten und Notieren fokussierten wir sehr auf den Prozess und seine verschiedenen Phasen. In unseren Gesprächen ließen wir Programmleitungen und Künstler*innen ihre Ansätze rekapitulieren, was durch unsere Nachfragen immer wieder auch bei ihnen selbst zu Erkenntnissen führte. Gleichzeitig bewegten wir uns zwischen verschiedenen Orten und brachten von überall her Gedanken und Beispiele mit, die wir in unseren Austausch einfließen ließen. Das Besondere an unserer Tätigkeit ist, dass wir nicht nur an einem Ort berichten, sondern uns zwischen den Positionen hin- und her bewegen und für jede von ihnen anders agierten: Das Nachdenken über Strukturen ländlicher Kulturarbeit mit den Programmen, der Austausch zwischen wissenschaftlich und künstlerisch Forschenden und nicht zuletzt das Angebot zum Austausch über das Erlebte mit den Teilnehmenden erforderten jeweils ganz andere Vorgehensweisen.

Auf diese Weise fungierten wir ungeplant immer mal wieder als Vermittler*innen und Übersetzer*innen zwischen den beteiligten Positionen. Und es ließe sich sagen, dass dafür gerade entscheidend war, dass wir diese Funktion nicht von Beginn an festgelegt hatten: Wo wir mit unserem Wissen und unseren Perspektiven gebraucht wurden, ergab sich meist erst durch unsere Beobachtungshaltung, die sich erst einmal für alles interessierte und akribisch festhielt. Wir erkannten beispielsweise, dass die nach Projektende entstehenden Gedanken der Teilnehmenden nicht zu den Künstler*innen zurückflossen und machten darauf aufmerksam. Wir beschäftigten uns ausführlich mit den Herausforderungen der Residenzprogramme und wurden deshalb von den Künstler*innen in Konfliktsituationen mit dem Programm um Rat gefragt. Und nicht zuletzt wurden wir sowohl von den Residenzprogrammen als auch von den Teilnehmenden immer wieder gebeten, ihnen den aktuellen Stand der Planungen der Künstler*innen zu vermitteln, wenn diese gerade nicht greifbar waren. Die Art und Weise, wie dabei auf uns zugegriffen wurde, machte Bedürfnisse im Feld deutlich, die in zukünftigen Projekten mitgedacht werden können. Gleichzeitig ist dieser Text ein Plädoyer an alle, die an Residenzprojekten teilhaben, sich selbst mehr Möglichkeiten zu suchen, aus der eigenen Projektlogik auszubrechen und sich Momente zu suchen, die es ermöglichen mit *Kritischen Raben* –

seien es Wissenschaftler*innen oder Teilnehmende – in die Luft zu steigen und mit Verwunderung auf die eigene Arbeit zu blicken⁸.

Entworfen wird hier ein zukünftiges Betätigungsfeld, das im Rahmen unserer Arbeit durch vielfältige Versuche erkundet wurde. Dabei soll eine Rolle beschrieben werden, die sowohl auf die personellen Engpässe in Projekten der kulturellen Bildung als auch auf sensible Machtstrukturen und die damit verbundenen Beziehungsgefüge innerhalb eines künstlerischen Projektes Rücksicht nimmt. Die *Kritischen Raben* können von Teilnehmenden oder Interessierten, die vielleicht nicht am künstlerischen Produkt jedoch am Prozess partizipieren wollen, sowie von Forschenden ausgefüllt werden. Sie könnten sogar von Programmleitungen personell beauftragt werden, wenn die *Raben* keinerlei Berichtspflicht unterliegen und frei von hierarchischen Strukturen mit Künstler*innen, Teilnehmenden und Leitungen kommunizieren können. Dafür sind einige Kompetenzen zentral: *Kritische Raben*

- benötigen große Empathie und ein feines soziales Gespür, um sich zwischen unterschiedlichsten Feldern, Diskursen und Beteiligten zu bewegen.
- müssen eine forschende Haltung einnehmen. Ihre zentralen Werkzeuge sind das Beobachten und das Gespräch. Sie sind zurückhaltend und wertschätzend.
- müssen methodisch geleitete Vorgehensweisen beherrschen, um das Beobachtete und Gehörte auszuwerten.
- finden ihre Funktion erst im Verlauf ihrer Tätigkeit. Ein Auftrag kann nach einer ersten Beobachtungszeit im gemeinsamen Austausch formuliert werden. Dabei können unterschiedliche Beteiligte auch unterschiedliche Aufträge formulieren. *Kritische Raben* dürfen sich Beauftragungen verweigern.
- treffen keine Entscheidungen und geben nur im Ausnahmefall einen Rat. Stattdessen bieten sie eine befragende Haltung an, beschreiben, vergleichen und geben Impulse zum Wechsel von Perspektiven. Ihre wichtigste Aufgabe ist es, ‚Gedanke‘ und ‚Gedächtnis‘ für die Beteiligten zu sein.

All dies kann aus unserer Sicht nicht von den Beteiligten selbst geleistet werden. Die Mitarbeiter*innen von Residenzprogrammen arbeiten meist schon längst über ihre vertraglich vereinbarten Zeiten hinaus. Die Künstler*innen müssen immer schon mit einem Gedanken im nächsten und übernächsten Projekt sein. Die Teilnehmenden beteiligen sich i. d. R. in ihrer meist knapp bemessenen Freizeit. *Kritische Raben* sind also ein Luxus, den man sich leisten muss. Wobei wir davon ausgehen, dass sie mit ihren Kompetenzen, Haltungen und Aufgaben nicht nur für künstlerische Residenzen relevante Akteur*innen sein können, sondern

8 S. zur Bedeutung einer reflexiven Haltung der Beteiligten als Gelingensbedingung für die (Amateurtheater-) Wölfl (2023, in diesem Band).

ebenfalls für andere temporär angelegte kulturelle Bildungsprojekte/-angebote in ländlichen Räumen.

5 Literatur

- Beetz, Stephan/Jacob, Ulf (2023): Die Rolle kultureller Bildung bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung im ländlichen Raum. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Opladen: Budrich, in diesem Band.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2., überarbeitete Auflage, Konstanz, München: UTB.
- Egloff, Birte (2012): Ethnografie. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen Budrich, S. 263–276.
- Knoblauch, Hubert (2014): Ethnografie. In: Baur, Nina/Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 521–528. DOI: 10.1007/978-3-531-18939-0_36
- Kranixfeld, Micha/Sterzenbach, Barbara (2022): Eine Frage des Vertrauens. Aushandlungen von Macht in Anbahnungsprozessen partizipativer künstlerischer Residenzen in ländlichen Räumen. In: Falk, Friederike/Schüler, Eliana/Zinsmaier, Isabelle (Hrsg.): Zeitgenössische Theaterpädagogik. Macht- und diskriminierungskritische Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag, S. 97–112. DOI: 10.14361/9783839457757-008
- Kranixfeld, Micha (2022): Bewegungen auf unsicherem Untergrund. Studio Vogelsberg als ökofeministische Situation und Versammlung. In: Westphal, Kristin/Althans, Birgit/Dreyer, Matthias/Hinz, Melanie (Hrsg.): KIDS ON STAGE – Andere Spielweisen von Kindern und Jugendlichen in der Performancekunst. transgenerational. transkulturell. Transdisziplinär. Bielefeld: Athena wbv, S. 475–486. DOI: 10.3278/9783763972159
- Kühn, Claudia/Keldenich, Vincent/Franz, Julia/Scheunpflug, Annette/Redepenning, Marc/Alzheimer, Heidrun (2023): Empirische Forschung in informellen Settings Kultureller Bildung: Überlegungen zum Wissenschafts-Praxis-Transfer. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung im ländlichen Raum. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Opladen: Budrich, in diesem Band.
- Sterzenbach, Barbara/Kranixfeld, Micha/Waburg, Wiebke (2022): Choreographien vor den Überwachungskameras der Kleinstadt. Selbstaufnahmen und digitale Assemblagen in SELFIES2 von Kılınçel&Schaper als Befragung von Machtfigurationen in ländlichen Räumen. In: Jörisen, Benjamin/Roßkopf, Claudia/Rummler, Klaus/Bettinger, Patrick/Schiefner-Rohs, Mandy/Wolf, Karsten D. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht. Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung und Medienpädagogik. Zürich: Medienpädagogik, S. 307–330. DOI: 10.21240/mpaed/jb18/2022.03.01.X

- Waburg, Wiebke/Westphal, Kristin/Kranixfeld, Micha/Sterzenbach, Barbara (2022): Künstlerische Residenzen in ländlichen Räumen – Theoretische und empirische Annäherungen. In: Büdel, Martin/Kolleck, Nina/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 263–179.
- Westphal, Kristin (2018): Die Kunst, in Bildungskontexten künstlerisch tätig zu sein: Neue Formen des Lernens und Bildens?. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kunst-bildungskontexten-kuenstlerisch-taetig-sein-neue-formen-des-lernens-bildens> [Zugriff: 14.09.2022].
- Wölfl, Helena (2023): Schlosstheater Landin e.V. – Zukunftsvisionen für die Amateurtheaterpraxis in der Uckermark aus glokaler Perspektive. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung im ländlichen Raum. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Opladen: Budrich, in diesem Band.

OKaPi: Offene Kunst – Offene Fragen. Zwischen Bedingungsanalyse, Strategie- Entwürfen und Praxisversuch

Mandy Putz, Ines Seumel und Lisa-Marie Pfefferkorn

OFFENE KUNST in Form von konzeptuellen und kontextuellen – vor allem auf Partizipation ausgerichteten – bildkünstlerischen Strategien setzt räumliche, zeitliche, personelle, materielle und mediale Offenheit voraus und bewirkt sie gleichermaßen. Kunstschaffende geben ein gestaltetes Umfeld und/oder eine Idee in bildhafter Form als Konzept vor, ohne dass ein finales Kunstwerk angeboten wird. Die Rezipierenden werden zu aktiven Teilnehmenden, indem sie dem Impuls ästhetisch-bildnerisch nachgehen, Konzepte ausführen, die Idee weiter ausgestalten. Die Realisierung OFFENER KUNST-Praxis kann auf rein mentaler Ebene stattfinden und ebenso zu aktiven – individuellen wie kollektiven – gestalterischen Handlungen anregen (vgl. Eco 2016).

Das Forschungsprojekt OKaPi hat sich zum Ziel gesetzt, Bedingungen und Wirkungen solcher offenen künstlerischen Angebote in ihrem Potenzial für kulturelle Bildungsteilhabe in ländlichen Räumen zu untersuchen. Im Anschluss an eine Erfassung der kulturellen Akteure¹ in den Regionen Leipziger Land und Nordsachsen bot eine Tiefenrecherche mittels standardisierter mündlicher Interviews die Gelegenheit zur empirisch basierten Bedingungsanalyse (A). Dafür wurden Akteure der ländlichen kulturellen Bildung ausgewählt, welche hinsichtlich solcher Kriterien wie *Kooperation*, *Vernetzung*, *Transparenz* und *Kommunikation* als potenzielle Anknüpfungsstellen für OFFENE KUNST-Praxis gelten konnten. Parallel zum Interviewgeschehen wurden im Rahmen einer Lehrveranstaltung von Master-Studierenden Konzepte für offene künstlerische Strategien (B) speziell für das kulturelle Bildungsgefüge in ländlichen Räumen erarbeitet, die als Anregung für eine OFFENE KUNST-Praxis angenommen werden können. Die ersten Erkenntnisse aus der Bedingungsanalyse sowie die kollektiven Erfahrungen aus dem Seminar griffen ineinander und führten zur Erarbeitung eines konkreten Modellversuches: Der LandArtWalk – LAAWA – wurde in Wurzen installiert. Ihn gilt es im weiteren Forschungsverlauf in seiner spezifischen Ausprägung und Wirkungsweise, aber auch auf der Ebene verallgemeinernder Reflexion forschend zu begleiten (C). Im Folgenden diskutieren wir

1 Als Akteure sind an dieser Stelle Institutionen der Kultur und Bildung gemeint. Auf die Anwendung gendergerechter Formulierung kann deshalb verzichtet werden.

die vergleichende Betrachtung dieser drei Phasen der OKaPi-Forschung besonders mit der Frage, welche *Desiderate, offenen Aspekte und Leerstellen* impulsgebend sind, um die ursprüngliche Forschungsfrage weiter zu konkretisieren und die Untersuchung differenziert fortführen zu können. Ein Hauptaugenmerk liegt dabei auf methodischen und inhaltlichen Problemstellungen, denen Akteure in ländlichen Regionen in ihrer Arbeit begegnen. Des Weiteren betrachten wir die Bedingungen, die eine OFFENE KUNST-Praxis fördern und zur Etablierung beitragen können.

Offene Bedingungen im Untersuchungsfeld (A)

Unser Ziel war es, Akteure zu identifizieren, die orientierend an den genannten Öffnungsdimensionen bereits kulturelle Bildungsarbeit leisten. Im Folgenden werden exemplarisch Indikatoren präsentiert, die Hinweise auf eine bereits praktizierte OFFENE KUNST-Praxis in der Kulturellen Bildung geben. Dabei standen neben der konkreten Angebotspraxis auch der Umgang mit regionalen Gegebenheiten und der Vernetzungsgedanke im Fokus. Dadurch konnten Anknüpfungspunkte für gelingende OFFENE KUNST-Praxis herausgestellt werden, die in die Konzeption des Modellprojektes einfließen sollten. Insgesamt wurden dreizehn leitfadengebundene, problemzentrierte Interviews im Online-Modus durchgeführt, die im zweistufigen Kodierungssystem (vgl. Kuckartz 2018) kategorienbasiert ausgewertet wurden. Folgende Fragen bildeten die Grundstruktur des Interviews:

1. Welche *Arten von Angeboten Bildender Kunst* sind in ländlichen Räumen vorhanden und wie sind diese grundlegend strukturiert?
2. Mit welchen *Methoden, inhaltlichen Themen, Problemen* sowie *Herausforderungen* und mit welchen *Wirkungen* führen Kunstprojekte zu einer *Teilhabe* an künstlerisch-ästhetischer Bildung für Kinder und Jugendliche im ländlichen Raum?
3. Welche *Haltungen und Einstellungen* bestehen zu teilhabeorientierter kultureller Bildungs- und Vermittlungsarbeit seitens der Akteure?
4. Welche *Bedingungen und Voraussetzungen* sind maßgebend für die kulturelle Bildung im Sinne einer OFFENEN KUNST-Praxis, für die Realisierung partizipatorischer künstlerischer Impulse im ländlichen Raum?

Bei der Analyse der Interviews wurde besonderes Augenmerk auf die Identifizierung bereits existierender und angewandter Öffnungstendenzen gelegt. Gleichfalls führte eine Etablierung des kulturellen Bildungsakteurs in der Region zu dessen Auswahl als potenzieller Kooperationspartner. Das Schweizerhaus Püchau e.V. in Wurzen zeigte als Akteur hierbei die größtmöglichen Übereinstimmungen aller befragten Protagonist*innen. Wir sehen es ebenso als vor-

teilhaft an, wenn Teilnehmer*innen und Bewohner*innen bereits mit offenen Konzepten in der kulturellen Bildungsarbeit konfrontiert wurden, da diese dann als weniger fremd wahrgenommen werden. Nach Auswahl des Akteurs wurde davon ausgehend von uns an dieser Stelle eine prinzipielle Offenheit aller Beteiligten gegenüber neuen und innovativen Formaten von Angeboten angenommen, welche die Entwicklung und Durchführung eines Modellprojektes fördern könnten.

Anhand der Auswertung des Interviews *mit dem genannten Akteur* (Interview ID 247, 2022) unternehmen wir im Folgenden den Versuch, Ergebnisse zu konkretisieren und zu bündeln. Es werden dafür Aussagen zu definierten Hauptkategorien zusammenfassend aufgegriffen, um eine Vorstellung des Bedingungs- und Handlungsgefüges zu umreißen.

Intentionen, Zielstellungen, Bedarfe

Der hauptsächliche intentionale Fokus des ausgewählten Akteurs ist die Förderung der interessengeleiteten kulturell-künstlerischen Beteiligung heranwachsender Menschen im ländlichen Raum Landkreis Leipzig. Die Inhalte der einzelnen Kurse und Projekte werden auf die Bedarfe, Interessen und Themen der Kinder und Jugendlichen abgestimmt. Ein weiterer zukünftiger Fokus im Hinblick auf die kulturelle Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Landkreis Leipzig liegt in der konkreten Entwicklung von kreativen Angeboten zur Anwendung digitaler Strategien und somit zur Förderung digitaler Souveränität (vgl. Zukunftspfade 2013).

Unsere Untersuchungen zeigen, dass der Akteur mit flachen Hierarchien auf den Bedarf nach Mitbestimmung und Gestaltung durch die Kursteilnehmer*innen reagiert. Die involvierten Kursleiter*innen verstehen sich wiederum nicht primär in einer anleitenden Rolle, sondern schaffen vielmehr potentiell offene Erfahrungsräume. Die verschiedenen Sparten der Angebote des Akteurs ergeben sich aus längerfristigen Bedarfsanalysen und werden aktualisiert und miteinander verknüpft: „... es geht um demokratische Prozesse. Wir arbeiten in flachen Hierarchien. Also es gibt bei uns jetzt keine Hierarchie. Das ist der Workshopleiter, der sagt jetzt was gemacht wird und ihr macht das dann. Sondern es ist immer bedarfsorientiert.“ (Interview ID 247, Abs. 5)

Themen, Inhalte, Arbeitsweise

So wird ein breites Spektrum an Themen sichtbar. Diese weisen dabei durchgängig Bezüge zur Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen auf. Exemplarisch genannte Themen sind: individuelle Werte und gesellschaftliche Wertvorstellungen, Wendezeiten, Sagen, „meine Musik“ (z. B. Rap) u. Ä. Zu diesen arbeitet

der Akteur mit den Teilnehmer*innen jeweils unter Anwendung verschiedener Medien und Techniken. Dazu zählen Plakatgestaltung, Fotografie, Zeichnung, Malerei, aber auch Illustration und freies Storytelling sind bevorzugte Strategien. Dabei geht es in den Kurs- und Workshop-Einheiten nicht nur um die Beschäftigung mit subjektiver Lebensrealität, sondern auch um die verbale und ästhetisch-bildnerische Reflexion von kollektiven Erfahrungen. Mitunter werden Themen nicht vorher festgelegt, sondern generieren sich sukzessive aus dem bildnerisch-gestalterischen Prozess heraus.

Die Arbeitsweise des Akteurs ist geprägt von bewertungsfreier Kommunikation und dem Zulassen freier bildnerischer Äußerungen. Diese kunstpädagogischen Prinzipien werden als Voraussetzung für die Ermöglichung offener, partizipativer Gruppenprozesse angesehen. Die Einteilung der Zuständigkeiten innerhalb einer Kurseinheit erfolgt im Sinne eines stärken-orientierten und ressourcenbedachten Umgangs miteinander. Das gemeinsame Lernen und Sammeln von Erfahrungen steht dabei im Fokus solcher kollaborativen Gestaltungs-Prozesse: „Wenn wir Banner malen, gibt’s immer welche, die sind für die detaillierten Sachen zuständig. Dann gibt’s welche, die können das besser auf großformatig übertragen. Und dann gibt’s welche, die malen nur aus. Die finden das aber auch gut. Die sind dann halt auch dabei und am Ende ist was entstanden, wo alle mit dran gearbeitet haben.“ (Interview ID 247, Abs. 59)

Im Zusammenhang mit der Realisierung partizipativer Prozesse ist das Verknüpfen von Methoden und Techniken aus der bildenden Kunst mit Strategien aus der darstellenden Kunst, dem Kunsthandwerk und gleichermaßen aus der Musik ein explizit ausgewiesenes Arbeitsprinzip der kulturellen Bildungspraxis des Akteurs. Dies impliziert, dass die jeweiligen Gestaltungs- und Ausdrucksmittel und deren mögliche Kombination nicht vorgegeben werden. In prozesshafter Praxis, die mit niedrigschwelliger Beteiligung beginnt, finden die Heranwachsenden ihre eigenen, mitunter ungewöhnlichen Gestaltungsmethoden, betreiben somit intensive Selbstforschung und erfahren Selbstwirksamkeit, auch im kollektiven Rahmen: „Die Kinder und Jugendlichen sollen (...) für ihre eigenen Interessen eintreten, diese formulieren lernen, um ihnen nachgehen zu können. (...) zu sagen: ‚Das interessiert mich!‘“. (Interview ID 247, Abs. 47)

Formate

Der Akteur konzipiert bewusst verschiedene Angebotsformate, die sich durch ihren Öffnungsgrad abstufen lassen. Das Repertoire reicht von Ferienprojekten, regelmäßigen Kursen und Workshops über freie Praxis im Außenraum. Offene Angebote stehen dem geschlossenen Klassenraumkonzept entgegen. Offene Strukturen bergen das Potenzial, selbstreguliertes bildnerisches Verhalten hervorzubringen oder sogar zu stärken und vorhandene Gruppen- oder

Klassendynamiken aufzubrechen. Die Herauslösung aus gewohnten schulischen und damit altershomogenen Strukturen birgt die kunstpädagogisch motivierte Chance, innovative, ungewöhnliche bildnerische Ausdrucksweisen durch die Teilnehmenden entdecken und erfahren zu lassen. Dies meint beispielsweise, der Wahl von stereotypen und klischeebesetzten Bildmotiven durch den Einsatz unbekannter Materialien, Medien und Technologien und deren kreativer Kombination entgegenzuwirken.

Prinzipiell kann hiermit die ergebnisorientierte gestalterische Praxis („fertiges Bild“) durch prozessbetonte, performative und partizipative (Handlungsanweisung, Aktion, Land Art) und somit durch offene bildnerische Praxis ergänzt und erweitert werden. Die besonderen örtlichen Bedingungen im spezifischen ländlichen Raum lassen beispielsweise eine Erweiterung des gestalterischen Aktionsraumes in die bebaute und natürliche Umgebung zu bzw. fordern diese geradezu heraus. Dies birgt die Chance für neue Formate, die sowohl für die Gestaltenden als auch für Publikum zeitunabhängig sind, aber ortsspezifische Charakteristika nutzen können.

Unsere Ergebnisse zeigen aber auch, dass Kindern und Jugendlichen genügend „interne“ Zeit eingeräumt werden sollte, um eigene Ideen zu entwickeln und in eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material oder der Technik zu kommen. Dies hilft, um im bildnerischen Prozess individuell oder kollektiv intendierte Ausdrucksweisen zu finden. Die Erfahrung des Akteurs zeigt, dass regelmäßige und enger getaktete Treffen die Intensität und Qualität bildkünstlerischer Äußerungen, gerade auch bei Gruppenprozessen, erhöht. Zudem stärkt eine regelmäßige Frequenz von Beteiligungsmöglichkeiten die Identifikation der Einzelnen mit der Einrichtung, aber auch mit dem jeweiligen ländlichen Lebens-Umfeld der Gemeinschaft. Hier stehen Öffnungsprinzipien in einem engen Verhältnis zu Intensität und der Regelmäßigkeit der jeweiligen Angebote.

Präsentation

Öffentliche Präsentationen von Ausstellungen im Schaufenster der Räume des Vereins, die ohne zeitliche Limitierung betrachtet werden können, bieten eine innovative Variante, die Bürger*innen an den Praxisangeboten teilhaben zu lassen und sich als Akteur transparent zu zeigen: „Ausstellungen im öffentlichen Raum, weil das ja gerade im ländlichen Raum total Sinn macht, weil Menschen selten zu ner bestimmten Uhrzeit an nen bestimmten Ort kommen.“ (Interview ID 247, Abs. 21)

Diese Art und Weise stellt eine Option einer räumlichen und zeitlichen Öffnung des kulturellen Bildungsangebotes dar. Weitere öffnende Präsentationsformen bieten sich mit der regelmäßigen Plakatausstellung an der zentral zugänglichen Litfaßsäule des Ortes sowie mit der Gestaltung und Anbringung

von gut sichtbaren, großen Bannern an Gebäuden der Kleinstadt. Diese Öffnungsstrategie in den Außenraum als räumliche Erweiterung des Akteurs-Radius birgt potentiell eine höhere Teilhabe-Chance für die Bevölkerung.

Eine zeitliche Öffnung wird erreicht, indem die Prozesse und Ergebnisse über längere Zeiträume im öffentlichen Raum für die Allgemeinheit sichtbar bleiben: „Bürger:innen erhalten regelmäßig die Möglichkeit eine große freie Fläche im Außenraum (Litfaßsäule) zu gestalten und somit ihr unmittelbares Umfeld aktiv mitzugestalten. (Interview ID 247, Abs. 21)

Die Möglichkeit hingegen, im geschützten Rahmen – in geschlossenen Räumen – bildkünstlerisch zu arbeiten und Erfahrungen zu sammeln, wird als pädagogisches und kommunikatives Grundprinzip als ebenso wertvoll erachtet und mit den Öffnungstendenzen der Präsentation sinnvoll verknüpft. Geschlossene Räume, die im ersten Moment den Öffnungsprinzipien entgegenstehen, bieten den Teilnehmer*innen nicht nur den Möglichkeitsraum, wertfrei und in geschützter Atmosphäre zu experimentieren, sondern auch eigene Positionen zu verhandeln – bevor diese öffentlich gemacht werden. Präsentationen im geschützten Raum können hier dazu beitragen, bildkünstlerische Ergebnisse selbstbewusst ausgewählten Personen vorzustellen, mit den individuellen Positionen kritisch umzugehen, bevor diese einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Es zeigt sich an dieser Stelle, dass Öffnungsprinzipien vom Akteur vielfältig und gezielt zur Erreichung verschiedener Bildungsziele eingesetzt werden.

Kooperation, Netzwerk

In der konkreten kulturellen Bildungspraxis des Akteurs wird ein kooperatives Arbeits-Prinzip gepflegt: Künstler*innen, Theaterpädagog*innen oder Referent*innen, die die Workshops anbieten und gestalten, treten in Kontakt mit Schulleiter*innen und Lehrer*innen naheliegender Ortschaften. Die Projekte sind teilweise generationsübergreifend angelegt und beziehen auch Elternschaft und regionale Öffentlichkeit ein – nicht nur in der Rolle des passiven Publikums, sondern auch als Ideen- und Kompetenzbeiträger: „Also da geht’s halt darum, dass sie sich präsentieren, nicht nur mit ihrem Profil, sondern halt auch mit ihren Ressourcen und ihren Needs. Also was brauchen wir? Brauchen wir Leute, die das und das können?“ (Interview ID 247, Abs. 31)

Um Projekte zu planen und zu realisieren, müssen weitreichende Kommunikationsstrukturen geknüpft werden: zum einen zwischen Projektmanagement und Kulturexpert*innen, zum anderen durch Vernetzung und mehrperspektivischen Austausch zwischen verschiedenen Kulturakteuren innerhalb der Region und öffentlicher Verwaltung. Den Akteur*innen bietet sich dabei die Möglichkeit, eigene Arbeitsweisen zu reflektieren und neue Impulse im gegenseitigen

Austausch zu erhalten. Dadurch lassen sich die Potenziale des ländlichen Raumes umfassender sichtbar machen und nutzen. Für eine transparente Struktur kultureller Bildungsangebote und für eine übersichtliche Wahrnehmung dieser durch die Bevölkerung ist es unabdingbar, dass sich die Akteure in ländlichen Räumen durch eigenständige Schwerpunkte auszeichnen und voneinander abgrenzen, aber dennoch explizit und sichtbar zusammenarbeiten. Auf die Notwendigkeit und Nutzung von Netzwerken zwischen lokalen Akteuren verweisen auch die Autoren des Beitrags zum Schlosstheater Landin e.V. (Heeg et al. 2023, in diesem Band).

Ebenso ermöglicht eine intensive Netzwerkarbeit die räumliche Öffnung von Angeboten, die für die Teilhabe eines breiten Publikums unabdingbar ist. Ein hier angewandtes Prinzip ist die Nutzung öffentlicher Räume und städtischer Infrastruktur in Realisierungsphasen. Hierbei ist die Unterstützung städtischer Entscheidungsträger als Ermöglicher unerlässlich. Das kann wiederum Auswirkungen auf förderpolitische Entscheidungen bundesweit agierender öffentlicher Fördermittelgeber haben, denen (über)regionale Bedeutsamkeit als Kriterium zu Grunde liegt. Hier zeigt sich, dass personelle Öffnungstendenzen nicht ausschließlich in der praktischen Umsetzung von Angeboten zur Anwendung kommen, sondern auch die Notwendigkeit besteht, z. B. Personen aus administrativen Bereichen öffentlicher Verwaltungen bei der Planung einzubinden.

Offene künstlerische Strategien in der außerschulischen kunstpädagogischen Praxis (B)

Parallel zur oben umrissenen Daten-Auswertung für die Analyse von räumlichen, zeitlichen, personellen und strukturellen Bedingungen für OFFENE KUNST-Praxis (A) vor Ort, wurden in einem Seminar von Masterstudierenden Möglichkeiten von offenen künstlerischen Strategien untersucht. Dies geschah zunächst allgemein, dann speziell auf die Gegebenheiten ländlicher Räume bezogen. Eine erste erkundende Exkursion in einen exemplarischen ländlichen Raum bot Gelegenheit, mittels der Methode der Ästhetischen Forschung (Kämpf-Jansen 2021), d. h. mit fotografischen, zeichnerischen, videografischen, verbalen und collagetechnischen Mitteln, und durch Gespräche mit Mitgliedern des Gemeinderates örtliche, soziale und kulturelle Gegebenheiten zu konstatieren. In einer darauffolgenden Reflexionseinheit rekapitulierten die Studierenden die eigenen Erkundungsprozesse und die Verwendung der bildnerischen Mittel. Im seminaristischen Rahmen lernten die Studierenden prozessorientierte, partizipative – also offene – künstlerische Strategien anhand exemplarischer (historischer und aktueller) künstlerischer Positionen von Franz-Erhard Walther, Felix Gonzáles-Torres, Allan Kaprow u. a. kennen.

Aus der Beschäftigung mit OFFENER KUNST, der spezifischen Raumerkundung und aus unserer Datenerhebung durch Interviews mit Akteur*innen flossen entsprechende Erkenntnisse in die Entwicklung des Modellprojektes ein. Der Arbeitsprozess der Studierenden wurde von uns als Forschungsteam intensiv begleitet. Im Zuge dieses mehrphasigen und multiperspektivischen Arbeitsmodus kristallisierten sich Themen und Methoden für ein mögliches Projekt heraus. Leitend dafür waren nicht nur die feststehenden und notwendigen Bedingungen für eine ideale Umsetzung OFFENER KUNST-Praxis, sondern auch das Wissen um die Arbeitsweisen und Bedingungen des Akteurs vor Ort.

Eine Ortsbegehung in Wurzen und ein Treffen mit Vertreter*innen des Kooperationspartners mündeten schließlich in der differenzierten Ausarbeitung des Modellprojektes und der Entwicklung eines LandArtWalks mit drei ausgewählten Stationen. Die Strecke des Walks wurde durch die grafische Integration einer Kartenansicht (siehe Abb. 1) transparent gemacht. Die Studierenden erstellten das Grafikdesign, eine Website und Publikationsmaterial (siehe Abb. 3). Auch die Software wurde funktionstüchtig integriert. Eine Teilnahme am Projekt ist durch das Scannen eines QR-Codes, der jeweils in der Nähe der Stationen angebracht ist, für Besitzer*innen eines Smartphones möglich.

Abb. 1: Karte von Wurzen mit LAAWA (erstellt von Studierenden des Masterstudienganges Außerschulische Kunstpädagogik)

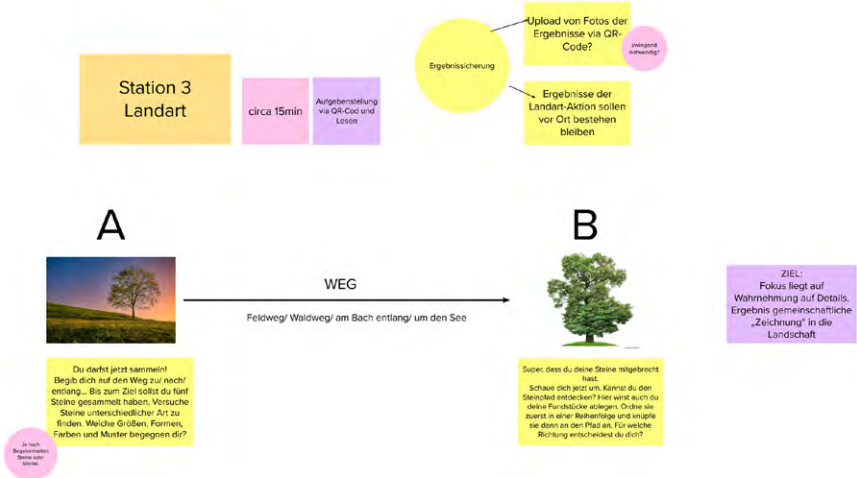


Offene künstlerische Strategie trifft auf offene Bedingungen im ländlichen Raum – Modellprojekt: LandArtWalk – LAAWA

Bei der Entwicklung des Modellprojektes legten die Student*innen das Hauptaugenmerk auf die *ästhetische Sensibilisierung* der Teilnehmenden für ihre natürliche Umgebung, um u. a. Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Bekanntes neu entdeckt und *gestalterisch verändert* werden kann. Zudem sollten *digitale Kompetenzen* der Beteiligten genutzt und mittels – auf dem Smartphone abrufbarer – auditiver und grafischer Tools in ästhetisch-kreativer Hinsicht gefördert werden. Der Weg (des LandArtWalks) führt dabei von einer stark gestalteten Umgebung mit Sitzbänken, kleinen Skulpturen und klar strukturiertem Wegenetz über eine natürlich angelegte Parkanlage mit schattenspendenden Bäumen und wenigen künstlichen Objekten zu einem Areal, welches sich selbst überlassen ist, naturnaher erscheint und Freiräume bietet.

Die *erste Station* fordert zur intensiven Wahrnehmung der Umgebung auf sowie zur digital zeichnerischen Überarbeitung des fotografisch Aufgenommenen. Dabei steht das Entdecken des kreativen Potenzials zum bildnerischen Gestalten bei der Nutzung digitaler Endgeräte im Erfahrungsfokus. Offensichtlich vertrautes Umfeld soll hinterfragt und als veränderbar erkannt werden. Die fotografischen Ergebnisse können auf der Website hochgeladen, geteilt und somit einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden. An der *zweiten Station* kann eine Audiodatei abgerufen werden, in der sieben Handlungsimpulse zu sinnlich-gestalterischen und performativen Aktivitäten anregen. In der Gruppe können anschließend die Einzelerfahrungen ausgetauscht werden. Die *dritte Station* ist als Weg konzipiert (siehe Abb. 2), der sich an der künstlerischen Strategie der Land Art orientiert: Gesammeltes Natur-Material wird sinnlich untersucht und zu einer gestalteten Form verdichtet, die kollektiv weiterentwickelt und schließlich fotografiert wird. Von Interesse ist, ob und wie lange die Natur-Form bestehen bleibt, inwiefern sie sich durch äußere Einflüsse verändern wird, ob Lücken bestehen bleiben oder geschlossen werden.

Abb. 2: Lokalisierung der Stationen, konkret Station 3 (Auszug aus der Seminararbeit des Masterstudienganges Außerschulische Kunstpädagogik)



Das Modellprojekt ist unter konkreter Ausnutzung der offenen Bedingungen des Akteurs in einer ersten Test-Phase erfolgreich installiert und veröffentlicht worden. Da die Institution zentrumsnah neben Ladengeschäften liegt, war das Angebot im öffentlich zugänglichen Schaufenster für eine breite Bevölkerungsschicht, vor allem für Kinder und Jugendliche, gut sichtbar (siehe Abb. 4). Der Akteur ist Teil eines Kulturnetzwerkes, unterhält gute Kontakte zu anderen Gemeinden und nutzt Soziale Medien für Werbung und Publikation, was ebenfalls Vorteile für die Verbreitung der Idee des Modellprojektes versprach. Der Kooperationspartner weist Kontinuität durch regelmäßige Angebote und öffentliche Ausstellungen auf, so dass inhaltliche und methodische Verknüpfungen zwischen LAAWA und den sonstigen Formaten realistische Chancen für einen erfolgreichen Rücklauf und ein Präsentieren bildnerischer Ergebnisse wie auch zur Weiterführung gestalterischer Prozesse bietet. Demokratische Entscheidungsprozesse und offene Strukturen kennzeichnen die methodisch-pädagogische Verfahrensweise der Institution, was eine fruchtbare Wechselwirkung zur Folge haben kann zwischen LAAWA-Beteiligung und regulärem Kursbetrieb – sowohl auf Gestaltungsideen und bildnerische Methoden als auch auf die beteiligten Heranwachsenden bezogen. Der Akteur beschäftigt hauptamtliche Mitarbeiter*innen und kann dadurch verbindliche Kontakte herstellen. Dies ist nützlich zur Verzahnung des LAAWA mit dem Lehrbetrieb der regionalen Bildungseinrichtungen, aber auch für individuell Interessierte.

Fazit: Offene Fragen, Wege für die Praxis und die weitere Forschung (C)

Nach aktuellem Stand der Untersuchung ist Folgendes festzustellen: Die zugrundeliegenden Öffnungstendenzen konnten auf fast allen Ebenen der Bildungspraxis des Akteurs identifiziert werden. Es zeigte sich ein komplexes System, in dem mehrere Faktoren miteinander in Verbindung stehen und sich bedingen. Die Berücksichtigung der etablierten Arbeitsweise des Akteurs in einem von uns konzipierten Modellprojekt – unter Einbeziehung kunstpädagogischer Prinzipien – setzten intensive Beobachtungen und Untersuchungen voraus. Prinzipiell gilt es Perspektiven von Akteuren in ländlichen Räumen einzubeziehen und ebenso neue Impulse zu geben, um Weiterentwicklung etablierter Konzepte und Ideen zu fördern. Trotz aller Bemühungen und Kooperation kann dadurch die Akzeptanz eines solchen Formates nicht garantiert, aber durchaus gefördert werden. Eine weitere Problematik kann die Verortung von Angeboten im öffentlichen Raum darstellen. Werden neue Orte eingerichtet, müssen sich diese zunächst etablieren und von der Bevölkerung der ländlichen Region trotz kritischer Begutachtung anerkannt werden. Das setzt nicht nur Vertrauen in Akteure, die als Kooperationspartner vor Ort agieren, voraus, sondern erfordert auch eine Offenheit der potenziellen Adressat*innen gegenüber solchen spezifischen Angebotsformaten.

Bekanntmachung, Förderung von Beteiligung und Rücklauf von bzw. Weiterarbeit an gestalterischen Prozessen haben sich bei der Realisierung von LAAWA mit Bezug auf die vorhandenen Bedingungen des Akteurs als drei konkrete *Problem-Felder* herauskristallisiert, die es weiter intensiv zu beforschen gilt. Wer nutzt durch welche Anregungen das OFFENE KUNST-Angebot? Kann Motivation zur Teilnahme durch die erfolgte Öffentlichkeitsarbeit und den Inhalt des Angebots generiert werden? Deckt sich die Erwartungshaltung der Teilnehmenden vor Beginn mit dem Erfahrungsschatz nach der Beteiligung am LAAWA? Die noch geplante Durchführung mit einer geschlossenen Gruppe soll mittels teilnehmender Beobachtung untersucht werden. Hier geht es um Erkenntnisse zur kollektiven vs. individuellen Nutzung des OFFENEN KUNST-Angebotes sowie um die Funktion von begleitender Vermittlung.

Mit besonderem Interesse wird die Frage nach der bildnerischen Intensität und Qualität von realisierten Gestaltungsprozessen gestellt (z. B. durch qualitative Inhaltsanalyse der hochgeladenen Übermalungen, fotografischen Dokumentationen). In diesem Zusammenhang steht wiederum die multiplizierende Rolle des Akteurs zur Debatte: Bestenfalls werden digital archivierte Prozesse und Ergebnisse von LAAWA öffentlich so präsentiert, dass sie im Bewusstsein der regional ansässigen Bevölkerung einen Effekt kulturell-sozialer Befriedi-

gung auslösen können und somit fortgesetzte Motivation zur kulturellen Teilhabe angestoßen werden kann.

Abb. 3: Flyer zum LAAWA-Projekt (Entwurf von Studierenden des Masterstudienganges Außerschulische Kunstpädagogik)



Abb. 4: Schaufenster vom Schweizerhaus Püchau e.V. in Wurzen, mit Plakaten für das LAAWA-Projekt



Quellen:

- Brandstätter, Ursula (2012/13): Ästhetische Erfahrung. In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (Zugriff 01.08.2022).
- Brenne, Andreas/Sabisch, Andrea/Schnurr, Ansgar (Hrsg.) (2012): Revisit. Kunstpädagogische Handlungsfelder; teilhaben; kooperieren; transformieren. München: kopaed.
- 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.
- Eco, Umberto (2016): Das offene Kunstwerk. 13. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Glauner, Max (2016): Partizipation als künstlerische Strategie, deren Modi Interaktion, Kooperation und Kollaboration und die Erfahrung eines „Mittendrin-und-draußen“. In: „Get involved!“. Köln: Kunstforum International GmbH, Bd. 240, S. 30–55.
- Interview (ID 247) des Forschungsprojektes „Offene Kunst aktiviert Partizipation im ländlichen Raum“ (2022). Leipzig: Institut für Kunstpädagogik (unveröff.).
- Jostes, Elke/Menrath, Stefanie (2018): Kulturelle Jugendbildung in Offenen Settings. Theorie, Praxis und Weiterbildung. München: kopaed.
- Kämpf-Jansen, Helga (2021): Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft: zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Baden-Baden: Tectum.
- Kuckartz, Udo (2018). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage.). Weinheim: Beltz Juventa.
- laawa_landartwalk (2022). https://www.instagram.com/laawa_landartwalk/ (Zugriff 01.08.2022).
- 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.
- Pfefferkorn, Lisa-Marie/Putz, Mandy/Seumel, Ines (2022): OFFENE KUNST-Praxis in ländlichen Räumen erforschen – Eine kunstpädagogische Dimension kultureller Bildung in den Landkreisen Leipzig und Nordsachsen. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu Kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim: Beltz Juventa, S. 369 – 385.
- Schuster, Meike (2014): Raumaneignung und urbanes Lernen: Stadt als offener Spiel- und Lernraum. In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/raumaneignung-urbanes-lernen-stadt-offener-spiel-lernraum> (Zugriff 01.08.2022).
- Zukunftspfade Digitales Deutschland 2020. Eine Studie des IT-Planungsrats, durchgeführt von TNS Infratest (2013). <https://www.medienpolitik.net/wp-content/uploads/2014/01/zukunftspfade-digitales-deutschland-2020.pdf> (Zugriff 01.08.2022).

Wie kann kulturelle Bildung generationsübergreifende Begegnungen im ländlichen Raum ermöglichen und fördern?

Empirische Befunde aus dem Feld der Blasmusikvereine und Handlungsempfehlungen für die Vereinsarbeit

Verena Bons, Johanna Borchert, Thade Buchborn und Wolfgang Lessing

1 Musikvereine als Orte generationsübergreifender Begegnungen?

Blasmusikvereine werden gemeinhin als Orte musisch-kultureller Bildung dargestellt, die besondere Möglichkeiten generationsübergreifender Kontakte eröffnen (vgl. z. B. Bischoff 2011; Oebelsberger 2011 u. a.). In den wöchentlichen Proben der Hauptorchester treffen sich Mitglieder unterschiedlichen Alters. Regelmäßig ausgerichtete Feste und Konzerte werden als regionale kulturelle und soziale Ereignisse beschrieben, bei denen auch nicht musizierende Bewohner*innen aller Generationen der jeweiligen Ortschaften zusammenkommen. In Zeiten des demografischen Wandels, in denen insbesondere in städtischen Räumen eine Segregation der Generationen beklagt wird (Helbig/Jähnen 2018: 1), könnten solche Feste und Konzerte daher wichtige Hinweise dafür liefern, wie Orte der intergenerationellen Begegnung erfolgreich gestaltet werden können. Allerdings werden auch in Musikvereinen die Folgen der gesellschaftlichen Überalterung (Bischoff 2011: 13; dazu auch: Laurisch 2017: 350) und der Landflucht junger Menschen (vgl. Overbeck 2014: 205) beklagt (vgl. dazu auch: Kopp und Lehmann-Wermser 2023, in diesem Band).

In unserem Projekt *MokuB – Musikvereine als Orte kultureller Bildung* konnten wir den Aspekt der Intergenerationalität in der Vereinsarbeit weiter ausdifferenzieren (Bons et al. 2022). Unsere Interpretationen von Gruppendiskussionen mithilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014, 2017) zeigen, dass die oben genannten Befunde auch von Mitgliedern und Funktionär*innen von Musikvereinen geteilt und das generationenverbindende Potenzial von Musikvereinen als Besonderheit und Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Vereinen in ländlichen Räumen hervorgehoben wird. Einblicke in die Vereinspraxis verdeutlichen aber auch, wie in Abschnitt 3 zu sehen sein wird, Trennlinien und Hierarchien zwischen den Generationen. Zudem wird der Zusammenhalt

im Verein besonders von engen und verlässlichen Beziehungen in altershomogenen (Klein-)Gruppen gestärkt, die vielfach auch die langfristige Bindung an den Verein sicherstellen (Bons et al. 2022). Anlässe, bei denen Jung und Alt nachhaltig zusammen und in den Austausch kommen, werden in den von uns erhobenen Gruppendiskussionen hingegen als besonders und ungewöhnlich ausgearbeitet (ebd.).

So zeigen unsere Ergebnisse zudem, dass das Vereinsleben zwar allein auf struktureller Ebene Möglichkeiten der intergenerationalen Begegnung bietet, es aber zugleich darauf angewiesen ist, verlässliche Beziehungen mit Gleichaltrigen aufzubauen. Ein Blick in unser Datenmaterial zeigt, dass die Einbindung in altershomogene Gruppen (insbesondere beim Übergang vom Jugend- ins Hauptorchester) von großer Wichtigkeit ist, damit die Jugendlichen dem Verein langfristig erhalten bleiben. Zugleich zeigt sich auch in organisationaler Hinsicht ein Denken in eher getrennten Alterskohorten, wodurch der generationsübergreifende Kontakt eher gehemmt als gefördert wird. So richtet sich in den meisten Fällen die Nachwuchsarbeit insbesondere an die Generation der Kinder und Jugendlichen (Laurisch 2018), so dass Ensembleangebote wie Vororchester oder Jugendkapellen, in denen das Ensemblespiel schon früh eingeübt wird, tendenziell altershomogen strukturiert sind.

Anknüpfend an diese Befunde wollen wir in diesem Beitrag herausarbeiten, an welchen Punkten Musikvereine generationsübergreifende Begegnungen stärker fördern könnten. Auf dieser in den Abschnitten 2 und 3 entfalteten Grundlage, die sich zum großen Teil an der Perspektive der Akteur*innen orientiert, diskutieren wir dann in den Abschnitten 4 und 5, wie sich Musikvereine verändern müssten, um sich in Richtung einer generationenübergreifenden Praxis zu entwickeln. Wir arbeiten auch heraus, inwieweit sich diese Vorschläge für eine generationsübergreifende Arbeit auf andere Formate kultureller Bildung in ländlichen Räumen übertragen lässt.

2 Generationsübergreifende Formate in kultureller Bildung und Musikpädagogik

Mit dem Begriff der Generation geht nicht nur die Zugehörigkeit zu bestimmten Geburtsjahrgängen einher: „Menschen in unterschiedlichen Generationen haben je andere Erfahrungen gemacht und verfügen also auch über ein anderes Wissen und Sichtweisen auf die Vielfalt menschlicher Lebensentwürfe und Lebenserfahrungen“ (Redepenning/Hefner, 2017: 6). Diese Erfahrungsvielfalt machen sich zahlreiche Projekte im Bereich der kulturellen Bildungsarbeit zunutze, (z. B. Filler 2011, Grabenhofer 2009, Jekić 2009, Miedaner 2001, Werner 2010, Whitaker 2014) indem sie verschiedene Generationen in einen Austausch bringen und ihnen gemeinsame kulturelle Praktiken ermöglichen (vgl. Voss 2020).

Wenngleich von Seiten der instrumentalpädagogischen Forschung schon seit längerem über die musikalische Bildung von Erwachsenen und Senior*innen diskutiert wird (z. B. Holtmeyer 1989, Lehmann 2002, Spiekermann 2009, Lessing 2016) ist eine systematische Auseinandersetzung mit Fragen der Inter-
generationalität und damit einhergehend mit intergenerativer¹ Bildung in der Musikpädagogik erst in den letzten Jahren zu erkennen (z. B. Koch 2015, 2017, 2021, Voss 2020). Es zeigt sich, dass insbesondere für Senior*innen das Musizieren in Gemeinschaft zentrale Bedeutung hat (vgl. Hartogh 2018: 304; Voss 2020: 18).

Um den Aufbau intergenerationeller Kontakte zu ermöglichen und zugleich das Miteinander der Generationen als künstlerische und soziale Ressource auch in Musikprojekten stärker zu nutzen, sind in den letzten Jahren zahlreiche Formate entwickelt worden, in denen Menschen unterschiedlicher Generationen miteinander musizieren und singen (vgl. Jackson 2019, Bacher 2019, Voss 2020). Ein Beispiel dafür ist das Projekt „Freunde“. Dies ist ein von Angela van der Kamp angeleitetes Musical-Projekt, bei dem ein Erwachsenenchor, eine Kinderchorgruppe und ein Blasorchester gemeinsam auf die Musical-Aufführung hinarbeiteten (vgl. Voss 2020: 43). Weitere Beispiele, bei denen im Gegensatz zum Projekt „Freunde“ nicht eine gemeinsame Aufführung im Mittelpunkt steht, finden sich in der Publikation „Musikpädagogik in der Praxis. Musikinstitutionen und freie Szene“ (Wickel/Hartogh [Hrsg.] 2019). Darin berichtet etwa Franziska Niemann über ein von ihr angeleitetes Projekt, bei dem im Pflegeheim „Elim“ in Hamburg Eppendorf Kinder und Senior*innen zusammen musizieren (vgl. Niemann 2019, Richter 2019). Auch im kirchlichen Kontext finden derartige Projekte statt, wie zum Beispiel das Projekt „Sing mit uns alte Kirchenlieder“, dessen Zielgruppe demenziell veränderte Menschen und ihre Angehörigen sind. Diese singen, wie Hermann Wickel im selben Sammelband berichtet, gemeinsam bekannte Kirchenlieder (vgl. Wickel 2019). Der Unterschied von „Sing mit uns alte Kirchenlieder“ zu den beiden anderen genannten Projekten ist, dass es sich hier um Generationen handelt, die familiär verknüpft sind. In Abschnitt 4 werden wir auf einige dieser Formate näher eingehen.

1 Voss verwendet in ihrer Publikation den Begriff „intergenerativ“. Wir lesen den Diskurs so, dass damit das intentionale Anbahnen von produktiven Austausch- oder Lernprozessen bzw. Synergien zwischen Angehörigen unterschiedlicher Generationen gemeint ist, während „generationenübergreifend“ und „intergenerationell“ sich auch auf ein Miteinander von Menschen unterschiedlicher Generationen beziehen kann, das nicht zwingend zu Synergien führen muss. In dieser Weise nutzen wir in diesem Beitrag die drei Begriffe.

3 Intergenerationalität und Musikvereine

In Musikvereinen hingegen, in und mit denen musizierende Menschen aufwachsen, erwachsen werden und auch altern, werden generationenübergreifende Strukturen i.d.R. nicht intentional herbeigeführt. Vielmehr haben sich diese eher beiläufig entwickelt. Diese Besonderheit von Musikvereinen gegenüber anderen Institutionen in ländlichen Räumen – wie etwa den Sportvereinen – ist Musikvereinsakteur*innen durchaus bewusst. Dies zeigt eine von uns erhobene Gruppendiskussion unter Musikvereinsmitgliedern, die in ihren Regionalverbänden jeweils die Funktion als Jugendleiter*innen innehaben. Nachdem sie über Inhalte diskutiert haben, die sich auf die Musik beziehen, wenden sie sich schließlich mit dem „sozialen Aspekt“ des Musikvereins einer weiteren aus ihrer Sicht bedeutsamen Facette des Vereinsalltags zu. Ein Diskussionsteilnehmer beschreibt den Musikverein als einen Ort, der „Sozialkompetenzen“ ermöglicht, an dem „Jung und Alt zusammenkommt“ und sich die Mitglieder „enorm aufgehoben“ fühlen. Ein anderer Teilnehmer der Diskussion setzt den Gedanken fort, indem er ausführt, dass das Generationenübergreifende etwas sei, was den Bereich des Musikvereins gegenüber anderen Bereichen „stark macht, wo's in wenig Bereiche gibt, im Sport zum Beispiel gar nit“. Beide Diskussionsbeiträge werden von anderen Gesprächsteilnehmer*innen mehrfach und nachdrücklich bestätigt, was darauf verweist, dass es sich bei der Bedeutung der sozialen Funktion von Musikvereinen und bei der besonderen generationenübergreifenden Wirkung, die von der Vereinsarbeit ausgeht, um eine verbreitete Alltagstheorie unter den ehrenamtlichen Funktionsträger*innen der Musikvereinsszene handelt.

Dass sich das Angebot der Musikvereine generell an alle Generationen richtet und damit eine breite Zielgruppe anspricht, führt aus Sicht unserer Gesprächspartner*innen zu Synergien, die sich auch positiv auf den Verein auswirken. Dies wird in einer anderen Diskussion zwischen Funktionär*innen auf Verbandsebene deutlich:

Transkriptausschnitt: Funktionär:innen auf Verbandsebene

Emil²: und da find ich (.) des is en großes Potential da (.) es

Gert: „ja“

Emil: gibt immer mehr Vereine die dadurch auch, (.) sich starkmachen weil die Fünfzigjährigen (.) wenn die ihren Kindheitstraum erfüllen oder früher mal=n Instrument gespielt haben und jetzt im Verein wieder (.) ähm die hat man vierzig Jahre wenn sie neunzig werden dürfen

?m: hm

Emil: ja, die sind aktiv bis zum letzten Atemzug. (.) und man tut den Menschen was Gutes [...]

Neben dem Nutzen für das Individuum – einen „Kindheitstraum erfüllen“, „den Menschen was Gutes“ tun – ist es für die Vereine vorteilhaft, auch in der Senior*innen-Generation neue Mitglieder zu gewinnen, die trotz ihres hohen Einstiegsalters langfristig im Verein aktiv sein können („die hat man vierzig Jahre wenn sie neunzig werden dürfen“). Aus Sicht der Jugendleiter*innen, deren Perspektive in der Gruppendiskussion formuliert wird, kann die ältere Generation für den Fortbestand von Musikvereinen von großer Bedeutung sein. Inter-generationalität wird in dieser Diskussion als etwas beschrieben, das sich aus den Strukturen des Vereins von selbst ergibt und nicht intentional angebahnt werden muss, da verschiedene Generationen aktiv am Vereinsleben teilhaben. Als Stärke der Vereine wird vor allem die Integration älterer Generationen dargestellt.

An anderen Stellen in unserem Datenmaterial wird jedoch auch deutlich, dass die Integration der jüngeren Generation eine wichtige Aufgabe des Vereinslebens ist. So wird etwa in einer Diskussion älterer Musikvereinsmitglieder darüber gesprochen, dass jüngere Mitglieder beim Eintritt in das Hauptorchester eines Vereins unterstützt und eingebunden werden müssten. Damit die jüngeren Mitglieder sich zugehörig fühlen, müsse der „Staffelstab“ weitergereicht werden. Im folgenden Beispiel, das aus einer Gruppendiskussion mit jungen Erwachsenen stammt, deutet sich zwischen den Zeilen jedoch auch ein gewisses Konfliktpotential an, das sich daraus ergibt, dass mit der Integration der jüngeren Generation Prozesse des Wandels einhergehen:

2 Bei den in diesem Artikel verwendeten Vornamen der Sprecher*innen handelt es sich um Pseudonyme.

Transkriptausschnitt: Jüngere Mitglieder eines Musikvereins

Benni: aber ja klar des; des des ändert sich halt alles=n bissle und im Musikverein; muss au ein bissle mit der Zeit gehen;
des isch logisch;

Diana: └ ja auf jeden Fall.

Alexa: └ ja.

Benni: die Jungen müssen mitreden können (2) in gewissen

Diana: └ ja.┐

Benni: Punkten damit die Jungen auch bleiben und des isch au;

Alexa: └ ja.┐

Benni: des ändert sich schon alles ein bissle wenn man des=n bissle; wenn man des halt beobachtet. (3) mh ja; des muss sich au ändern.

Diana: ja.

Benni: aber die Frage isch halt wo man da anfängt und wo man da aufhört.

Carlo: ja.

Dass die „Jungen [...] mitreden können [müssen]“ und der Musikverein „mit der Zeit gehen“ muss, wird auf expliziter Ebene als wichtig und erstrebenswert eingeführt und von den Diskussionsteilnehmern einhellig bestätigt. An anderen Stellen in unserem Material kritisieren Gesprächsteilnehmer*innen, die sich selbst den Jüngeren zuordnen, das starre Festhalten an Traditionen und die fehlenden Möglichkeiten der Mitgestaltung für die Jüngeren. Auch im vorliegenden Beispiel werden Wandel und Integration als wichtig dargestellt, „damit die Jungen auch bleiben“. Zugleich schränkt Benni seine Aussage an mehreren Punkten direkt ein („=n bissle“, „in gewissen Punkten“, „aber die Frage isch halt wo man da anfängt und wo man da aufhört“). Das ist umso bemerkenswerter, da es sich in diesem Fall ja um ein Gespräch unter den Jüngeren handelt und zu erwarten wäre, dass sie ihr Mitspracherecht und Prozesse des Wandels uneingeschränkt einfordern würden.

Daran wird deutlich, dass mit der Integration der Jüngeren auch Herausforderungen verknüpft zu sein scheinen und der explizit als wichtig beschriebene Wandel den vorherrschenden und als selbstverständlich empfundenen Logiken des Vereinsalltags entgegensteht. Die Sprecher*innen sind implizit daran orientiert, dass im Verein alles so bleibt, wie es ist, und die älteren Mitglieder in Entscheidungspositionen sind. Durch eine umfassende Integration der Jüngeren scheint diese vertikale Ordnung in ihrer Selbstverständlichkeit gefährdet. Auch bei den jüngeren Vereinsmitgliedern – und dies bestätigen auch weitere Passagen aus unserem Material – bestimmt also eine Orientierung an traditionellen Strukturen und Hierarchien die Vereinspraxis. Dies steht nun im Widerspruch zu der als erstrebenswert ausgearbeiteten Integration der Jüngeren, welche ein größeres Mitspracherecht und daraus resultierende Prozessen des Wandels einfordern.

Wie tief diese Hierarchien zwischen den Generationen im habituellen Wissen der Musikvereinsakteur*innen verankert sind und das Alltagshandeln bestimmen, zeigt sich auch in einer Diskussion zwischen Musikvereinsvorständen. Der folgende Auszug schließt direkt an den Impuls „Was bedeutet Musikverein für euch?“ an, mit dem die Forscherin das Gespräch eröffnet. Darauf reagiert zunächst die Teilnehmerin Bianca:

Transkriptausschnitt: Vorstandsmitglieder eines Musikvereins

Bianca: ja. so ne große Frage, so für=n Anfang ne, also,

?m: └ mhm ┘

Cedric: mhm

Bianca: kann ma jetzt gar nicht so mit einem Satz (.) direkt drauf antworten (2) aso was, was war die Frage, was es für uns bedeutet (2)
d=Musikverein.

Alfred: aso ich bin jetzt der Älteschte in der Reihe ich fang jetzt mal an.

Bianca: └ ja ┘

Alfred: die Bedeutung isch an für sich schon ne ganz große hier im Verein[...]

Obwohl Bianca ursprünglich damit begonnen hatte, den Impuls zu diskutieren, ergreift schließlich Alfred das Wort und eröffnet die Diskussion mit einem längeren Beitrag. Er begründet dies damit, dass er „der Älteschte in der Reihe“ ist. Daran, dass Bianca dies bestätigt, ihren eigenen Beitrag abbricht und Alfred das Feld überlässt, zeigt sich, dass die Hierarchie älterer Mitglieder gegenüber jüngeren hier im Sinne einer als selbstverständlich erachteten und unhinterfragten Spielregel aufgerufen und akzeptiert wird. Es wird deutlich, dass die dem Gesprächsanfang zugrunde liegende alltägliche Spielregel in einem Spannungsverhältnis zu expliziten Aussagen aus unserem Material steht. Auf expliziter Ebene wird von den Gesprächspartner*innen ja gerade das gleichberechtigte, generationenverbindende Miteinander im Verein betont und darauf verwiesen, wie wichtig es ist, dass die nachwachsende Generation in Entscheidungsprozesse einbezogen wird. Obwohl der strukturelle Rahmen des Musikvereins generationsübergreifende Begegnungen ermöglicht, scheint das Miteinander der Generationen nicht automatisch auch auf Augenhöhe zu verlaufen. Zugleich scheinen das propagierte Ideal der generationenverbindenden Wirkung des Musikvereins und die von hierarchischen Nebeneinander altershomogener Teilgruppen innerhalb des Vereins auseinander zu klaffen. Aus unseren Befunden folgern wir, dass die strukturell gegebene Intergenerationalität in Musikvereinen ein wertvolles Potential darstellt, welches sich jedoch nicht überall vollends entfalten kann.

4 Generationsübergreifende Vereinsarbeit gestalten

Worauf es ankommt, damit generationsübergreifende Kulturarbeit gelingen kann, hat Rebecca Voss (2020) in ihrer Studie am Beispiel des intergenerativen Singens herausgearbeitet. Im Folgenden möchten wir diskutieren, ob und wie sich die von ihr und anderen Autor*innen (z. B. Scheunpflug/Franz 2014) zur intergenerativen Arbeit entwickelten Gelingensbedingungen auf die Musikvereinsarbeit übertragen lassen, und diese um Praxisbeispiele gelingenden generationsübergreifenden Kontakts aus unserem Datenmaterial ergänzen. Die Frage ist, ob/wie Vereine den von uns beschriebenen Problemen im Miteinander von Jung und Alt konstruktiv begegnen und die differierenden musikalischen und/oder sozialen Bedürfnisse der verschiedenen Generationen in der Vereinspraxis berücksichtigt werden können. Wenn wir im Folgenden Möglichkeiten diskutieren, die die generationsübergreifende musikalische Arbeit der Musikvereine ergänzen oder stärken könnten, beziehen wir uns auch auf Passagen aus unserem Datenmaterial, in denen gelungene Beispiele für das Miteinander der Generationen beschrieben werden.

Eine wichtige Bedingung gelingender intergenerationeller Arbeit liegt in der Reflexion von Strukturen und Logiken der gemeinsamen Praxis, insbesondere des Rollenmusters „Jung lernt von Alt“ (Scheunpflug/Franz 2014: 138).³ Die Beispiele aus unserem Material, die auf Widersprüchlichkeiten in Bezug auf das Miteinander der Generationen verweisen, könnten als Impulse für die Reflexion der (hierarchischen) Generationsverhältnisse und des generationsübergreifenden Selbstverständnisses in Musikvereinen genutzt werden. Durch das Hinterfragen der Vereinspraxis und -tradition, bezogen auf intergenerationelle Strukturen und Muster, könnten Veränderungsprozesse angestoßen werden, von denen, wie im Folgenden gezeigt werden soll, letztlich Jung und Alt profitieren können.

Einige konkrete Beispiele aus der Praxis: Unsere Beobachtungen zeigen, dass jüngere Mitglieder in vielen Musikvereinen zunächst in einer gesonderten

3 Dieses Rollenmuster wird – in Bezug auf familiäre Konstellationen – von Margret Mead als „prä-figural“ bezeichnet und stellt in ihren Augen ein Kennzeichen von Gesellschaften im Umbruch dar, in denen das Wissen der Älteren nicht mehr automatisch den Orientierungspunkt der Jüngeren bildet (Mead 1971). In den von uns rekonstruierten Fällen dominiert hingegen ein gerade für traditionell strukturierte Gesellschaften typisches Denken in „post-figuralen“ Strukturen: Die älteren Akteur*innen weisen der jüngeren Generation im Wesentlichen die Aufgabe zu, sich an ihrem Wissen und Können zu orientieren. Eigene Impulse der Jüngeren, die möglicherweise zu einer Veränderung oder gar Verdrängung der bestehenden Strukturen führen könnten, sind kaum zu erkennen. Genau in der Umkehrung dieser Muster (möglicherweise auch in Richtung eines von Mead als „ko-figurativ“ bezeichneten gemeinsamen Lernens von Älteren und Jüngeren) könnte ein wichtiges Entwicklungspotenzial liegen.

„Jugendkapelle“ oder in einem Vororchester spielen, bis sie ihr Instrument so gut spielen können, dass sie das Repertoire des „Hauptorchesters“ bewältigen können. In vielen Vereinen ist der Übergang vom Jugend- ins Hauptorchester zudem zu einem bestimmten Alter vorgesehen (s.o.). Eine Folge dieser Konvention ist, dass die älteren Mitglieder, die bereits länger im Hauptorchester spielen, die Stücke bereits länger spielen und sich in ihrem gewohnten Umfeld befinden. Die jüngeren Mitglieder kommen hingegen erst neu dazu und müssen das Repertoire neu erlernen. Dies erschwert zum einen den Start im Hauptorchester, zum anderen sind jüngere Mitglieder dadurch im generationsübergreifenden Austausch von Beginn an in der Situation der Lernenden. Für sie ist vieles neu, während die älteren Mitglieder ihr Wissen teilen können, um die jüngeren zu unterstützen.

Ein „Überdenken der Lernrichtung“ (Voss 2020: 226, dazu auch: Scheunpflug/ Franz 2014: 137) könnte Möglichkeiten eröffnen, um Übergangssituationen in Musikvereinen anders zu gestalten. So könnte die oben beschriebene klassische Lernrichtung – die jüngeren, neu hinzukommenden Musiker*innen lernen von den älteren, erfahreneren Musiker*innen im Musikverein – auch phasenweise umgekehrt werden, etwa indem ältere Mitglieder auch regelmäßig an den Proben der Jugendkapelle teilnehmen und dort für eine Weile mitspielen. So könnten bereits soziale Kontakte angebahnt werden und die Jüngeren würden die Älteren in ihrem vertrauten Umfeld kennenlernen. Dies wiegt umso stärker, da sie mit dem Repertoire der Jugendkapelle vertrauter wären als die ‘Gäste’ und den Älteren daher in einer kompetenten Rolle begegnen können. Ebenso könnte es für junge Musiker*innen hilfreich sein, beim Wechsel ins Hauptorchester auch auf bekannte Stücke aus der Jugendkapelle zu stoßen, die dann im Hauptorchester (u. U. hinsichtlich anderer Herausforderungen als im Jugendorchester) geübt werden. Eine weitere Möglichkeit, einen direkten musikalischen Kontakt zwischen Anfänger*innen und erfahrenen Musiker*innen herzustellen, läge darin, (projektweise oder generell) binnendifferenzierte Literatur anzubieten, die es allen erlaubt, gemäß ihres musikalischen Leistungsstands im gemeinsamen Klangkörper mitzuspielen.

Das generationenverbindende Miteinander im Musikverein kann zudem – so zeigt sich in unserem Datenmaterial – durch eine wohl organisierte Willkommenskultur gestärkt werden, die neu hinzukommenden Musiker*innen eine schnelle soziale Integration ermöglicht und den sozialen Kontakt zwischen den Generationen befördern kann. Dazu zählen Rituale wie ein Begrüßungsempfang nach der ersten Probe oder Vorstellungsrunden, die ein schnelles gegenseitiges Kennenlernen über die Generationengrenzen hinweg ermöglichen. Auch die direkte Aufnahme in Messengergruppen, Mailverteiler oder den Geburtstagskalender oder auch das zeitige Überreichen der ‚Vereinskluft‘ (Uniform, Tracht etc.) könnten hilfreich sein. Dadurch könnte vermieden werden, dass neue Mit-

glieder – und häufig sind das die Jüngeren – sich lange als die ‚Neuen‘ wahrnehmen und außen vor stehen. Auch generationsübergreifende Patenschaften zwischen erfahrenen und neueren Musikvereinsmitgliedern können den Einstieg in den Musikverein und gleichzeitig den Kontakt zwischen den Generationen befördern. Dabei kann auch ein jüngeres Mitglied Pat*in für ein älteres, neu hinzukommendes Mitglied sein. Die kontinuierliche Begegnung der Generationen durch Übe-Tandems, Registerproben, Registerausflüge (wie es aus einem der befragten Vereine berichtet wurde) und gemischte Ensembles kann darüber hinaus den generationsübergreifenden musikalischen Kontakt stärken und das Verständnis der jeweiligen Lebenswelten fördern.

Mit entsprechenden Maßnahmen können die zentralen Gelingensbedingungen intergenerationeller Bildungsangebote wie die Orientierung am gemeinsamen Tun und gemeinsamen Aufgaben sowie an Interaktion und Partizipation (vgl. Scheunpflug/Franz 2014: 137–138) in der Vereinspraxis konkret umgesetzt werden. Dabei ist es wichtig, dass es in struktureller Hinsicht nicht nur ein bloßes Nebeneinander von Alt und Jung gibt, sondern dass eine Vermittlung zwischen den Lebensrealitäten der Generationen und eine Öffnung für die jeweiligen Interessensbereiche angebahnt wird (vgl. ebd.). Auf dieser Grundlage kann dann eine generationsübergreifende Gemeinschaft gestaltet werden. Unsere Forschungsergebnisse zeigen, dass Zugehörigkeit insbesondere über eine gemeinsame Geschichte hergestellt werden kann. Das Teilen von für die Gemeinschaft bedeutenden Erzählungen und Erlebnisse, das Erklären von Hintergründen, Zeigen von Fotos und die Generierung neuer Erzählungen durch gemeinsame Erlebnisse (Ausflügen, Konzerten etc.) sind daher zentral für Musikvereine. Vielfach geschieht die Vermittlung der Vereinsgeschichte(n) und -traditionen allerdings unidirektional: Die Alten erzählen den Neuen von früher. Dass die Jüngeren sich allein dadurch weniger zugehörig fühlen, da sie bei nur wenigen der kollektiv geteilten Geschichten persönlich dabei waren, liegt nahe. Eine wichtige Aufgabe besteht also darin, auch für die Erfahrungen und Erlebnisse der jungen Mitglieder im Vereinsleben Raum zu schaffen. Etwa indem jüngere Mitglieder ihre Erfahrungen mit der Social Media Welt in den Musikverein einbringen, um Konzerte zu bewerben, oder um neue technische Übe-Methoden (Apps) in das Vereinsgeschehen mit einzubinden.

Zudem sind Strukturen wichtig, die die Mitsprache aller Altersgruppen bei Entscheidungen ermöglichen, die das Vereinsleben betreffen. So könnten z. B. die Wünsche der (jungen) Vereinsmitglieder bei der Repertoire-Auswahl stärker mit einbezogen oder gezielt nach gemeinsamen, generationsübergreifenden Vorlieben gesucht werden. Diesbezüglich haben wir durchaus auch differenzierte Erkenntnisse gewinnen können, die sich nicht ohne Weiteres mit den geläufigen Stereotypen von Jung und Alt in Einklang bringen lassen. So spielen offenbar insbesondere die jungen Vereinsmitglieder gern traditionelles Repertoire wie

Polkas und Märsche, wenn es Teil eines abwechslungsreich gestalteten Gesamtprogramms ist (Bons i. Dr.).

Als weiteren zentralen Aspekt für das Gelingen intergenerativen Singens nennt Voss die Qualifizierung der Leiter*innen, damit diese intergenerative Aspekte in der Praxis kompetent berücksichtigen können und „in den verantwortlichen Institutionen für eine höhere Akzeptanz und damit Unterstützung“ (Voss 2020: 228) intergenerativer bzw. intergenerationeller Angebote werben können. Dieser Aspekt lässt sich auf die Qualifizierung von Dirigent*innen und Instrumentallehrenden übertragen. Zu denken wäre etwa an die Entwicklung intergenerationeller Lehr-/Lernkonzepte im Rahmen der Fortbildungsstrukturen der Musikvereinsverbände oder in der Konzeption musikpädagogischer Studiengänge an den Musikhochschulen. Unsere Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass das generationenverbindende Potential in den Vereinen und Verbänden durchaus als Alleinstellungsmerkmal erkannt wird. Zugleich könnte die Wahrnehmung von Intergenerationalität als Ressource der Musikvereinsarbeit durch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen gestärkt und in der Praxis bislang ungenutzte Potentiale zur Entfaltung gebracht werden.

5 Perspektiven für Musikvereine

Sowohl der Blick in unsere Forschungsergebnisse als auch die von uns im Anschluss an unsere empirischen Einblicke entwickelten Gestaltungsideen zeigen, dass Musikvereine eine spezifische Struktur des generationenverbindenden Miteinanders aufweisen. Während Intergenerativität in den meisten Musikprojekten intentional initiiert wird – so werden im Musikprojekt im Pflegeheim „Elim“ gezielt Senior*innen und junge Kinder für das Musizieren zusammengebracht (vgl. Richter 2019) –, kommen in Musikvereinen schon immer Jung und Alt zusammen. Zukünftig gilt es, dieses besondere Potenzial zugunsten einer erfolgreichen, an den Bedürfnissen aller Teilnehmer*innen ausgerichteten Vereinspraxis stärker zu nutzen. Die von uns im Anschluss an Konzepte zur intergenerativen Bildung und mit Bezug auf Best Practice Beispiele aus unserem Datenmaterial entwickelten Impulse sollen als Anregungen dienen, um die Vereinshistorien und tradierten Rollen wie auch die Entwicklung von Entscheidungsstrukturen zu reflektieren, so dass auf dieser Grundlage die Räume/Möglichkeiten der gleichberechtigten Partizipation eröffnet werden können. Das besondere Potenzial von Musikvereinen als intergenerationellen Orten musikalisch kultureller Bildung in ländlichen Räumen kann weiterführend auch auf seine künstlerischen Möglichkeitsräume hin erkundet werden. Welche Potenziale bietet das Aufeinandertreffen unterschiedlicher musikalischer Perspektiven und Hörgewohnheiten der verschiedenen Generationen für die musikalisch-künstlerische Arbeit im Verein? Wie können die Stärken erfahrener

und beginnender Spieler*innen jeglicher Altersgruppen in einen interessanten Zusammenklang eingebracht werden? Wie kann die kulturelle Identität einer Region gerade durch das große generationale Spektrum künstlerisch aufgegriffen werden?

Wir können hier lediglich andeuten, welche Möglichkeitsräume sich durch eine offene und experimentierfreudige Auseinandersetzung mit der Intergenerationalität in Musikvereinen eröffnen könnten. Selbstverständlich ist jeder Verein aufgefordert, die jeweils unterschiedlichen Gegebenheiten, Kontexte und Möglichkeiten vor Ort zu reflektieren und Konzepte zu entwickeln, die passen und mit denen sich die Mitglieder identifizieren können.

Des Weiteren können die hier vorgestellten strukturellen Besonderheiten, Potenziale, Hürden und Entwicklungsmöglichkeiten von Musikvereinen auch für andere Vereine im ländlichen Raum Anregungen bieten. Gerade der Vergleich des eigenen Alltags mit den Strukturen und Logiken anderer Freizeitangebote eröffnet oft den Blick auf neue Möglichkeiten. Wie könnten im Sport neben altershomogenen Trainingsgruppen altersübergreifende Strukturen etabliert werden? Wie kann in der Feuerwehr Alt von Jung lernen und der Nachwuchs gut integriert werden? Der Blick auf die Musikvereine legt sowohl die Chancen als auch die spezifischen Reibungspunkte und Hindernisse gelingender generationsübergreifender Begegnungen im ländlichen Raum exemplarisch offen.

Literatur

- Bacher, Esther (2019): Ein Intergenerationenprojekt von Personen 60+ mit Erstklässlerinnen und Erstklässlern im Musik- und Bewegungsunterricht an der Primarschule. In: Wickel, Hans Hermann/Hartogh, Theo (Hrsg.): Musikgeragogik in der Praxis: Musikinstitutionen und freie Szene. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 75–80.
- Bischoff, Stefan (2011): Deutsche Musikvereinigungen im demografischen Wandel – zwischen Tradition und Moderne. Schriftenreihe der Bundesvereinigung Deutscher Orchesterverbände e.V., 5. Trossingen: BDO.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen und Toronto: UTB GmbH.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. 1. Auflage. Opladen und Toronto: UTB GmbH.
- Bons, Verena (i.Dr.): Nicht nur „Humbahumba“: Rekonstruktive Ergebnisse zur Perspektive junger Musiker:innen auf das Repertoire in Musikvereinen. In: Bons, Verena/Borchert, Johanna/ Buchborn, Thade/Lessing, Wolfgang (Hrsg.): Gemeinsam neu starten. Perspektiven für Musikvereine nach der Pandemie. 1. Auflage. Hildesheim/ Zürich/New York: Georg Olms Verlag.
- Bons, Verena/Borchert, Johanna/Buchborn, Thade/Lessing, Wolfgang (2022): Doing Music: Musikvereine and Their Concept(s) of Community. In: Buchborn, Thade/ De Baets, Thomas/Brunner, Georg/Schmid, Silke (Hrsg.): Music Is What People Do. European Perspectives on Music Education, 11. Innsbruck: Helbling, S. 245–260.

- Filler, Susanne (2011): Unsere Hände sollen eine starke Brücke sein – Erfahrungen aus einem offenen Musikangebot mit intergenerativen Aspekten. In: Wickel, Hans Hermann/Hartogh, Theo (Hrsg.): Praxishandbuch Musizieren im Alter. Mainz: Schott, S. 244–262.
- Franz, Julia/Scheunpflug, Annette (2014): Voneinander, übereinander und miteinander lernen. Felder intergenerationaler Bildungsarbeit. In: Binne, Heike/Dummann, Jörn/Gerzer-Sass, Annemarie/Lange, Andreas/Teske, Irmgard (Hrsg.): Handbuch Intergeneratives Arbeiten. Perspektiven zum Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser. Opladen: Barbara Budrich, S. 135–141.
- Grabenhofer, Elisabeth (2009): Alt und Jung. Eine Kita im Seniorenheim. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Hartogh, Theo (2018): Musikalisches Lernen im dritten und vierten Lebensalter. In: Gruhn, Wilfried/Röbke, Peter (Hrsg.): Musiklernen. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling Verlag, S. 292–312.
- Helbig, Marcel/Jähnen, Stefanie (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Holtmeyer, Gert (Hrsg.) (1989): Musikalische Erwachsenenbildung, Regensburg: Bosse Verlag.
- Jackson, Kerstin (2019): Intergenerative Musikschulangebote in Kooperation mit Kommune und Seniorenwohnheim, In: Wickel, Hans Hermann/Hartogh, Theo (Hrsg.) (2019): Musikgeragogik in der Praxis: Musikinstitutionen und freie Szene. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 69–74.
- Jekić, Angelika (2009): Unter 7 Über 70. Ein generationenübergreifendes Musikkonzept für Kinder im Vorschulalter und Senioren. Mainz: Schott.
- Koch, Kai (2021): Motivation älterer Menschen zur Teilnahme an altershomogenen Rockchören. Fragebogenstudie mit Ensembles der [MA] Music Academy. In: Henning, Heike (Hrsg.): Chorsingen im Jugend- und Erwachsenenalter. Studien zur Chorpraxis. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik, 5: Münster/New York. Waxmann, S. 169–192.
- Koch, Kai (2017): Seniorenchorleitung – Empirische Studien zur Chorarbeit mit älteren Erwachsenen. Berlin/Münster/Wien/Zürich/London: LIT.
- Koch, Kai (2015): Landlust oder Landfrust? Anpacken statt Einpacken! (Leitartikel über „Chorsingen auf dem Land“). In: Chorzeit (15), Deutscher Chorverband e.V., S. 12–15.
- Laurisch, Matthias (2017): Musikalisches Engagement stärkt junge Menschen. Zur Entwicklung von Selbstbestimmung bei Kindern und Jugendlichen am Beispiel der praktischen Erkenntnisse aus der Arbeit in Musikvereinen. In: Taube, Gerd/ Fuchs, Max/ Braun, Tom (Hrsg.): Handbuch „Das starke Subjekt“: Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 349–354.
- Laurisch, Matthias (2018): Das Klingen 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 [Zugriff: 1.10.2022].
- Lehmann, Andreas C. (2002): Erwachsene AnfängerInnen als „schwierige“ SchülerInnen, in: Üben & Musizieren 6/02, S. 23–25.

- Lessing, Wolfgang (2016): Der Lifespan-Ansatz. Musikalische Entwicklung im Alter. In: Busch, Barbara (Hrsg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf, S. 126–131.
- Mead, Margret (1971): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild, 2. Auflage Olten und Freiburg: Walter Verlag.
- Miedaner, Lore (2001): Alt und Jung entdeckt sich neu. Intergenerative Pädagogik mit Kindern und Senioren. Freiburg: Herder.
- Niemann, Franziska (2019): Das intergenerative ELIM-Projekt. Wie Mehrgenerationen-musik den Kontakt zwischen Jung und Alt befördert, In: Wickel, Hans Hermann/Hartogh, Theo (Hrsg.): Musikgeragogik in der Praxis: Musikinstitutionen und freie Szene. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 155–161.
- 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.
- Overbeck, Lutz (2014): Musikvereine als Träger Kultureller Bildung in lokalen Bildungs-landschaften – Insbesondere im ländlichen Raum. In: Kelb, Viola (Hrsg.): Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften: Mit Praxiseinblicken und Handreichungen zur Umsetzung „kommunaler Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung“. München: kopaed, S. 205–209.
- Redepenning, Marc/Hefner, Claudia: (2017): Einführung: Gemeinsam statt einsam – Intergenerationalität in Ländlichen Räumen. In: Institut für Entwicklungsforschung im Ländlichen Raum Ober- und Mittelfrankens e. V. (Hrsg.): Gemeinsam statt einsam – Intergenerationalität in Ländlichen Räumen, 29. Heiligenstadter und Ansbacher Gespräche 2016/2017. Heiligenstadt i. OFr.: Institut für Entwicklungsforschung im Ländlichen Raum Ober- und Mittelfranken e.V., S. 3–8.
- Richter, Elisabeth (2019): Musikprojekt im Altenzentrum. Die Senioren entdecken etwas aus ihrer eigenen Kindheit. Deutschlandfunk. Online zugänglich unter: <https://www.deutschlandfunk.de/musikprojekt-im-altenzentrum-die-senioren-entdecken-etwas-100.html> (Zugriff: 02.11.2022).
- Spiekermann, Reinhild (2009): Erwachsene im Instrumentalunterricht. Didaktische Impulse für ein Lernen in der Lebensspanne. Üben & Musizieren – Texte zur Instrumentalpädagogik. Mainz: Schott.
- Voss, Rebecca (2020): Intergeneratives Singen: Eine empirische Untersuchung mit didaktischem Entwurf. Münster: Waxmann.
- Werner, Christian G. (2010): Dialog auf Augenhöhe. Klingende Brücken zwischen Jung und Alt. Essen: Die Blaue Eule.
- Whitaker, Kate (2014): Music for Life Programme Report. London: Wigmore Hall.
- Wickel, Hans Hermann: (2019): Sing mit uns alte Kirchenlieder, In: Wickel, Hans Hermann/ Hartogh, Theo (Hrsg.) (2019): Musikgeragogik in der Praxis: Musikinstitutionen und freie Szene. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 25–29.
- Wickel, Hans Hermann/Hartogh, Theo (Hrsg.) (2019): Musikgeragogik in der Praxis: Musikinstitutionen und freie Szene. Münster: Waxmann Verlag.

Angesagt statt abgehängt – Herausforderungen und Potenziale der Publikumsbindung in der Theaterlandschaft ländlicher Räume aus Produktions- und Rezeptionsperspektive

Nele Gittermann, Dario Gödecke, Birgit Mandel und Kilian Bizer

„Bei uns ist Theater nicht nur Theater vom Inhalt her, sondern bei uns ist Theater ein Event, ein gesellschaftliches Ereignis ganz einfach.“
(Geschäftsführer Kulturverein A, eigenes Interview 2021)

Vorurteile über das Theaterangebot und sein Publikum in ländlich geprägten Räumen gibt es viele. Sie bauen auf einer vermeintlichen Dichotomie von urbanem und peripherem Publikum auf: das gut gebildete, divers zusammengesetzte und intellektuell sowie künstlerisch offene Publikum aus der Stadt auf der einen Seite und eine Bevölkerung, deren Kulturnutzung vorgeblich von Wirtschaftsschwäche, Kleinbürgertum und eingeschränkten Kunst- und Weltvorstellungen geprägt ist, auf der anderen Seite. Im Zusammenhang mit einer wachsenden Aufmerksamkeit für sozioökonomische Entwicklungen peripherer Regionen gewinnt auch der Diskurs um kulturelle Teilhabe in diesem Feld an Bedeutung und regt eine Diskussion um innovative Modellprojekte und kulturpolitische Handlungsmöglichkeiten an. Die Vielfalt und Struktur der Theaterlandschaft ist aus städtischer Perspektive heraus oft nur selten sichtbar und variiert von Region zu Region. Nicht selten bestimmen Stadt- und Staatstheater in Großstädten aktuelle Debatten und verfügen über Deutungshoheit in der Konstruktion und Bewertung künstlerischer Paradigmen (vgl. Renz 2018). Das Image der Landesbühnen, privaten Tourneetheater und Amateurtheatergruppen ist dagegen eher schlecht und wird bestimmt durch eine fehlende Repräsentation in überregionalen Medien, Berufsverbänden und Fachdiskursen (vgl. Stolz 2019, Schnell 2018, Müller 2019). Im Vergleich zu städtisch verorteten Kulturinstitutionen werden diese Akteure wenig bis gar nicht öffentlich subventioniert und nicht erst zuletzt im Zuge der Corona-Pandemie wurde deutlich, dass ihre Bedürfnisse und Strukturen von der Politik mitunter vernachlässigt oder gar übersehen werden (vgl. Hasselbach 2022). Vor allem Amateurtheater werden oft auf den soziokulturellen Aspekt eigener künstlerischen Betätigung außerhalb des Einflusses professioneller Kulturbetriebe reduziert (vgl. Hasselhorn et al. 2023, in

diesem Band); ihre Rolle als Anbieter eines Kulturangebots und Ort künstlerischer Rezeption gerät damit aus dem Fokus (vgl. Keuler 2019).

Auch das Publikum der Theaterlandschaft in ländlichen Regionen ist bisher kaum erforscht und seine Bedürfnisse geraten in der Planung von Fördermaßnahmen mitunter aus dem Blick (vgl. Schneider 2019). Das Forschungsprojekt „Theater im Off“ der Universitäten Göttingen und Hildesheim geht deshalb den folgenden Fragestellungen nach: Wer sitzt eigentlich im Publikum von Theatervorstellungen in ländlichen Räumen? Gibt es Unterschiede in Zusammensetzung, Motivation und Erwartungshaltung gegenüber Zuschauer*innen in städtischen Räumen? Adressieren und erreichen die Akteur*innen der peripheren Regionen ihre Besucher*innen anders als über herkömmliche Audience-Development-Strategien? Welche Formate der Vermittlung und Vernetzung konstituieren sich in einer von Strukturwandel, eingeschränkter Mobilität und fehlender Kontinuität kultureller Angebote geprägten Umgebung? Und: Welche Potenziale ergeben sich, wenn wir ländliche Räume nicht mehr als künstlerisch und strukturell defizitär begreifen, sondern als Laboratorien für alternative, bürgerschaftlich getragene und zukunftsweisende Strategien der Publikumsbindung und -entwicklung?

Am Beispiel der Region Südniedersachsen untersuchen wir in einem dreijährigen Forschungsprozess Anbieter darstellender Kunst und ihre jeweiligen Publika außerhalb von Großstädten. In einer qualitativen Studie im Jahr 2021 befragten wir Vertreter*innen aller in der Theaterlandschaft Südniedersachsens (Landkreise Holzminden, Göttingen und Northeim) identifizierten Akteur*innengruppen anhand von leitfadengestützten Interviews zu ihrem Selbstbild, ihrem bestehenden Publikum und ihren Audience-Development-Strategien. Die 23 inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviews geben Rückschlüsse auf die Arbeit von Amateurtheatern, Freien Theatern, Stadt- und Staatstheatern, privaten Theater, Kulturvereinen und Kulturämtern der Region. Deutlich wird, dass Audience Development in ländlichen Räumen sehr viel stärker teilhabeorientiert und weniger marketingorientiert vorgehen muss, um Menschen zu erreichen. Das Konzept der guten Nachbarschaft nach Crane (2012) und das der communityorientierten Publikumsentwicklung nach Borwick (2012) spiegelt sich in der Präsenz der Amateurtheatergruppen innerhalb des sozialen Gefüges ihrer jeweiligen Dorfgemeinschaft wider, indem sie nicht nur Kunst produzieren, sondern Gemeinschaft mitgestalten und Begegnungsräume schaffen. Die Praxis, sich in ländlichen Räumen anhand von Kunst und Kultur in sozialen Gefügen zu verorten, wird auch von dem Projekt PaKKT in ähnlicher Form beobachtet (vgl. Bender et al. 2023, in diesem Band). Community Building als Strategie des Audience Developments kann somit gleichermaßen zukunftsweisend zur kulturellen Teilhabe in städtischen wie in ländlichen Räumen beitragen, wie wir im Rahmen dieses Beitrages zeigen wollen.

Sechzehn weitere qualitative Interviews mit Nutzer*innen des bestehenden Theaterangebots lassen zudem weitere Rückschlüsse auf die Besuchsmotivation und die Erwartungshaltung des Publikums ländlicher Räume zu. In einer breit angelegten, noch auszuwertenden quantitativen Publikumsstudie überprüfen wir anschließend die Erkenntnisse der qualitativen Studie über die Zusammensetzung und das Nutzungsverhalten des lokalen Publikums. Der hier vorliegende Beitrag stellt zunächst einige der erwähnten Audience-Development-Strategien anhand ausgewählter Best-Practice-Beispiele vor, lässt Veranstalter*innen wie Zuschauer*innen zu Wort kommen und gibt abschließend einen Ausblick auf Spezifika der quantitativen Publikumsforschung in ländlichen Räumen und nicht-professionellen Theaterkontexten.

Innovation durch Mangel – Formate und Vermittlungsdimensionen der Anbieter

Die ersten Auswertungen der qualitativen empirischen Daten zeigen, dass sich die Akteurslandschaft deutlich diverser gestaltet als zunächst angenommen. Neben den Landesbühnen, die dem kulturpolitischen Auftrag nachkommen, Theater in die Fläche zu tragen, prägen zahlreiche weitere Akteure das Programm der Peripherie: private Tournée-theater, Gastspiele von in Städten verorteten Stadt- und Privattheatern, Gastspiele sowie partizipative Projekte der Freien Szene, Festspiele und selbst organisierte Laiengruppen. Diese lassen sich jeweils durch den Grad ihrer Professionalität, ihr jeweiliges Förder- bzw. Finanzierungsmodell, ihre lokale Verortung, ihre künstlerische Ausrichtung und die Nähe zu ihrem jeweiligen Publikum voneinander abgrenzen. Dreh- und Angelpunkt der professionellen Angebote sind die Kulturvereine und -ämter der Mittelzentren, die oft fachfremd und teilweise ehrenamtlich geführt werden und als Bindeglied zwischen Gastspielgruppen und lokalem Publikum fungieren. Im Gegensatz zu örtlichen Amateurtheatervereinen, die über lange Zeiträume ein hochloyales Stammpublikum an sich binden, müssen professionelle Theater häufig über lokale Multiplikator*innen agieren und treten nur selten in den direkten Kontakt mit ihrem jeweiligen Publikum.

Mit welchen Programmen, Kommunikations-, Distributions- und Vermittlungsformen erreichen die verschiedenen Theaterakteure nun also welches Publikumssegment? Welchen Anspruch haben die Anbieter selbst an die Vermittlung ihrer Programme in eine breite Bevölkerung hinein? Ausgehend von dieser produktionsästhetischen Perspektive konnten wir exemplarische Anbieterprofile der Theaterlandschaft erstellen, die zeigen, dass die verschiedenen Akteur*innen in unterschiedlicher Weise auf sozioökonomische sowie infrastrukturelle Herausforderungen der ländlichen Region reagieren. Sie entwickeln dabei nicht selten hohes Innovationspotenzial, das Mobilität und Gemeinschaftsbildung

jenseits der städtischen Modelle denkt¹. Hierbei ist hervorzuheben, dass viele der unterschiedlichen Anbieter auch unabhängig von einem kulturpolitischen Auftrag oder finanziellem Interesse teilhabeorientierte Formate anbieten. Ihr Ziel ist es zumeist, eine möglichst breite Zuschauer*innenschaft für Theater zu begeistern. Im Folgenden werden unsere Erkenntnisse zu den vier wichtigsten Akteuren der untersuchten Theaterlandschaft vorgestellt.

1. Die oftmals nicht-professionell geführten *Kulturämter und -vereine* bieten als lokale Gastgeber*innen ein stark nachfrageorientiertes Programm an². Sie sind das Bindeglied zwischen ländlichem Publikum und professionellen Theaterschaffenden und entscheiden auch, welche zusätzlichen Vermittlungsangebote dazu gebucht werden. Eingekauft von den Kulturämtern und -vereinen als Betreibende der Gastspielstätten werden diejenigen Produktionen, die sich wiederum verlässlich ausverkaufen: „Also haben wir uns dazu entschlossen, eher das aufzuführen oder anzubieten, wo wir auch meinen, damit bekommen wir es relativ voll. [...] Es muss sich auch annähernd rechnen.“ (Mitarbeiterin Kulturamt A, eigenes Interview 2021). Nach Aussagen der befragten Veranstalter*innen verkaufen sich diejenigen Produktionen am besten, die einen Anknüpfungspunkt für die Besucher*innen anbieten, sei es durch eine bekannte Vorlage, ein beliebtes Genre, ein aktuelles Thema oder prominente Schauspieler*innen.

Im Gegensatz zu anderen nicht vor Ort ansässigen Akteuren der Theaterlandschaft können die Veranstalter*innen über die Distribution und die Netzwerkpflege vor Ort eine langjährige Bindung zum Theaterpublikum in der Region aufbauen. Die Möglichkeit des direkten Kontaktes erweist sich als essenzielles Kriterium in der Besuchsentscheidung, wie die folgenden Beispiele zeigen:

„Aber jeder, der am Samstag hier zum Markt geht, oder am Mittwoch, am Samstag und Mittwoch ist Markt, kommt hier vorbei und guckt [sich das Programm an].“ (Geschäftsführer Kulturverein B, eigenes Interview 2021)

„Also es ist so, ich stehe da vorne und lasse mir Eintrittskarten zeigen. Und da ich fast alle kenne und meine Abonnenten sowieso, werden die auch namentlich begrüßt, persönlich begrüßt, auch mit dem „Wie geht

-
- 1 Hieran kann sich auch ein Umdenken in der Definition des Kulturverständnisses anschließen, wie zum Beispiel mit Hasselhorn et al. (2023, in diesem Band), die ihren Kulturbegriff zugunsten eines sozialgesellschaftlich orientierten Verständnisses erweitern, das auch soziale Gewohnheiten innerhalb einer Region miteinschließt.
 - 2 Diese Erkenntnis deckt sich mit der Beobachtung von Stolz (2019), dass Gastspieltheater ihre Spielpläne zunehmend publikumsorientiert gestalten. Diese Entwicklung problematisiert Stolz als «Kommerzialisierung der Kunst» (Stolz 2019: 62).

es denn?“. Und da haben wir auch schon viel Rückmeldung bekommen, dass das auch wirklich persönlich aufgenommen wird.“ (Geschäftsführer Kulturverein B, eigenes Interview 2021)

Ein Beispiel, um junges Publikum für die Theaterangebote zu gewinnen, ist der Nachwuchs-Rezensionswettbewerb des ehrenamtlich getragenen Kulturvereins Holzminden, der sich in Kooperation mit der Lokalpresse an alle Oberstufenschüler*innen der örtlichen Schulen richtet. Der Verein lädt die Schüler*innen dazu ein, eine ausgewählte Theatervorstellung zu besuchen und im Anschluss daran eine Rezension zu verfassen. Die besten drei Rezensionen werden in der Tageszeitung veröffentlicht, die Gewinnerin erhält einen Praktikumsplatz in der Redaktion und alle Teilnehmenden bekommen eine Freikarte für das Programm des Kulturvereins.

„[Wir] sind natürlich daran interessiert, unser Publikum zu vergrößern und zu verbreitern, und vor allem junges Publikum immer zu gewinnen [...]. Und das war eine gute Sache, weil danach haben wir natürlich viel Zulauf von jungen Leuten gekriegt.“ (Mitarbeiterin Kulturamt A, eigenes Interview 2021)

2. *Tourneetheater und Landesbühnen* wiederum bleiben somit abhängig von der Kooperation der Kulturämter und -vereine in sämtlichen operativen Vorstößen der Publikumsbindung und -erweiterung. In der Regel sind sie einmal jährlich zu Gast in den jeweiligen Spielstätten und erhalten eine Einschätzung über Auslastung und Reaktionen des Publikums nur über den Umweg Veranstalter. Ihren Kontakt zu Besucher*innen beschreibt der Intendant eines Tourneetheaters deshalb als „etwas gebremst und gefiltert“ (Intendant Tourneetheater A, eigenes Interview 2021), der Intendant eines weiteren Tourneetheaters problematisiert, vom örtlichen Publikum „als ein Durchzug wahrgenommen [zu] werden“ (Intendant Tourneetheater B, eigenes Interview 2021). Genau deshalb entwickeln Vertreter*innen der Tournee- und Landestheater mit einer steigenden Tendenz Formate, die an eben dieser oft fragilen Verbindung zwischen lokalem Publikum und durchziehendem Theater ansetzen und sie zu stärken versuchen.

So organisieren einzelne Landesbühnen zum Beispiel als kleine Satelliten ihres städtischen Angebots Theaterfeste an den jeweiligen Gastspielorten, um vor Ort als verlässlicher Partner wahrgenommen zu werden (vgl. Intendant Landesbühne C, eigenes Interview 2021). Viele weitere schicken zudem mobile Vermittler*innen als Agent*innen der Kulturellen Bildung auch unabhängig von gebuchten Produktionen durch ihr Einzugsgebiet, um ihrem Auftrag nachzukommen, Theater in die Fläche zu tragen. Auch die Privattheater sind den erhobenen empirischen Daten zufolge motiviert, partizipative Projekte

zu initiieren oder Kulturelle Bildung in entlegene Gebiete zu tragen. Ähnlich wie die Landesbühnen werden sie in ihrer Spielplangestaltung stark vom finanziellen Druck der Wettbewerbsstrukturen des Gastspielmarktes beeinflusst. Trotzdem formulieren sie eine intrinsische Motivation, durch eben solche Formate eine engere Bindung zu ihren jeweiligen Publika aufzubauen. Diese Motivation wird unter anderem durch das eigene künstlerische Selbstverständnis bedingt, dem per se ein Teilhabegedanke zugrunde liegt. Darüber hinaus beeinflussen aber auch externe Faktoren diese Motivation, wie zum Beispiel der Bildungsauftrag der öffentlich finanzierten Kulturämter, dem auch die Tournée theater damit indirekt nachzukommen haben oder die Erkenntnis, dass eine nachhaltige Bindung zu verschiedenen Publika mittelbar zu einer höheren Auslastung führen kann. Die Strategien der Tournée theater gleichen sich in der Summe dieser Faktoren den Strategien der öffentlichen Theater zunehmend an.

Das private Tournée theater a.gon schafft beispielsweise in einigen Produktionen gezielt Auftrittsmöglichkeiten, die mit lokalen nicht-professionellen Spieler*innen besetzt werden, wie zum Beispiel Amateurtheatergruppen, Theater-AGs der lokalen Schule oder sonstigen Vereinen vor Ort (vgl. Abb.1). Das Coaching erfolgt sowohl aus der Ferne wie auch durch eine finale Probe vor Ort durch ein Mitglied des Produktionsteams. Die örtliche Presse berichtet im Anschluss von einem „emotionalen Moment“, „anrührenden jungen Gesichtern“ und einer „glücklichen Inszenierungsidee“ (Hacker 2013). Ein anderes Beispiel einer teilhabeorientierten Adressierung ländlicher Räume stellt das Format „lütt un lütt“ der Tournée-Abteilung des Ohnsorg-Theaters Hamburg dar. Ziel ist es, auch außerhalb von professionell ausgestatteten Bühnenräumen in Kleinstädten zu spielen und plattdeutsche Theaterkunst so auch in entlegenere Regionen tragen zu können. So bringt die Veranstaltungsserie kleinere Inszenierungsformate in theaterunübliche Räume wie Gaststätten, private Wohnzimmer und Amateurtheaterbühnen.

„Damit können wir nochmal ganz anders den norddeutschen Raum erobern. Das heißt, richtig in die ganzen niederdeutschen Bühnen gehen, in die ganzen *Speeldeels*, wir können sogar im Dorfkrug auf einmal Theater machen.“ (Mitarbeiterin Ohnsorg-Theater, eigenes Interview 2021)

Die spezifischen Herausforderungen ländlicher Räume forcieren offensichtlich eine stärkere Teilhabeorientierung der tourenden Anbieter, wie die große Bandbreite der entwickelten Formate zeigt:

„Und wenn man sich dann fragt, warum macht man das eigentlich immer noch, dann muss man einfach feststellen, die Sachen sind total gut angenommen und die sind für die Häuser einfach überlebenswichtig. [...]

Das ist also als Grundvoraussetzung in der Partnerschaftlichkeit einfach auch eine Selbstverständlichkeit, das weiterzumachen. Und abgesehen davon sind wir auch selber der Meinung, dass solche Formate notwendig sind, um eben immer wieder diesen Kontakt zwischen Künstlern und Publikum zu schaffen. Und sicherlich erst recht in einem Haus, in der diese Kontinuität nicht gegeben ist.“ (Intendant Landesbühne C, eigenes Interview 2021)

Man könnte hier sowohl positive als auch negative Schlüsse ziehen. Einerseits führen die Strukturen der Theaterlandschaft ländlicher Räume bei Anbietern außerhalb dieser Regionen zu einem hohen Innovationspotenzial, um das lokale Publikum jedes Mal erneut zu erreichen und zu binden. Andererseits können Landesbühnen und indirekt geförderte Tourneetheater ihrem kulturpolitischen Auftrag nur bedingt nachkommen, da ihre Spielplangestaltung stark vom finanziellen Druck der Wettbewerbsstrukturen des Gastspielmarktes beeinflusst wird.

3. Die Gruppen und Institutionen der *Freien Szene* wiederum zeigen sich als agile Akteure, die zwischen städtischem und peripherem Raum wechseln. Sie sind zugleich in der Lage, kurzfristige Projekte und Formate zu entwickeln, wie auch professionelles und nicht-professionelles Theater anhand von Kooperationen und gemeinsamen Projekten miteinander zu verbinden. Orts-spezifische Inszenierungen, mobile Formate durch gesamte Landkreise und professionell angeleitete Projekte gemeinsam mit Geflüchteten und Einheimischen (vgl. Abb. 2) sind nur einige Beispiele der großen Bandbreite aus dem Repertoire der Freien Szene. Ihre Stärken liegen außerdem im Potenzial, gesellschaftlich relevante Themen in den Kanon der Amateurtheater einzubringen und sich auch längerfristig vor Ort theaterpädagogisch zu engagieren. „Bei uns ist es ja fast immer partizipativ“, fasst die Mitarbeiterin einer Freien Gruppe zusammen. Nichtsdestotrotz hebt auch diese Akteursgruppe die immense Bedeutung von lokalen Multiplikator*innen für die Akquise, Vernetzung und Bindung von Publikum in ländlichen Räumen hervor: „Das soziale Drumrum ist absolut entscheidend“, resümiert der künstlerische Theater einer anderen Freien Gruppe (Leitung Freies Theater B, eigenes Interview 2021). Eine fehlende langfristige Finanzierung steht einer Nachhaltigkeit ihrer Netzwerkarbeit und einer Verlässlichkeit ihres Angebots über befristete Projekte hinaus allerdings im Wege und kann als kulturpolitisches Handlungspotenzial identifiziert werden.
4. Im Gegensatz zu den professionellen Produzent*innen darstellender Künste stehen die *Amateurtheater* im direkten Kontakt zu ihrem Publikum. Abseits von finanziellen Abhängigkeiten und kulturpolitischen Vorgaben kuratieren die oft ehrenamtlich geleiteten Gruppen nicht nachfrageorientiert, sondern

dem persönlichen Gusto entsprechend angebotsorientiert. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern überhaupt zwischen produzierender und rezipierender Seite unterschieden werden kann. Denn die Spieler*innen und die Zuschauer*innen speisen sich gleichermaßen aus der jeweiligen Dorf-Bevölkerung und verfügen somit oft über keinen nennenswerten Vorsprung hinsichtlich ihrer künstlerischen Erfahrung. So zeigen unsere qualitativen Erhebungen, dass das Publikum in der Programmkuration nicht zwingend als etwas Äußeres wahrgenommen wird, sondern vielmehr als selbstverständlicher Teil einer Gemeinschaft, der auch die Vereinsmitglieder selbst sich zugehörig fühlen.

„Bislang haben wir halt festgestellt, dass so unser Humor und Geschmacksauffassung auch quasi vom Publikum mit geteilt wird.“ (Mitglied Amateurtheaterverein D, eigenes Interview 2021)

Die Beziehungspflege der lokalen Community ist dementsprechend das wichtigste Element des Audience Developments der ehrenamtlichen Vereine. Mit einem hohen Anteil an Stammpublikum und oftmals ausverkauften Sälen liegt ihr Interesse weniger in der Akquise neuer Zielgruppen, sondern vielmehr in der Erhaltung und Vertiefung der Bindung zum bestehenden Publikum. Servicepolitik, Öffentlichkeitsarbeit und Vermittlungsformate der Amateurtheater schließen direkt an die Bedürfnisse ihres Zielpublikums an und unterscheiden sich teilweise deutlich von den Strategien städtischer und professioneller Akteure. Kuchennachmittage, Dorfpartys, Publikumsgespräche bei einem gemeinsamen Bier, ein selbstorganisierter Abholservice am lokalen Senior*innenzentrum, Flyer-Aktionen im Tante-Emma-Laden und improvisierte Stand-Up-Comedy inmitten der Vorstellung sind nur einige der identifizierten Strategien der Gruppen. Ein in seiner Effizienz einzigartiges Format stellt das Vorverkaufsevent der Amateurtheatergruppe „Theatermacher am Backenberg“ dar (vgl. Abb. 3). Bei Live-Musik, Barbetrieb und Grillfest-Atmosphäre können sich Besucher*innen an mehreren Ticket-Schaltern ihre Tickets für die jährliche Aufführungsserie sichern. Auf dem örtlichen Schulhof mit mehreren eigens für den Anlass errichteten Festzelten versammeln sich Jahr für Jahr über 100 Personen, die in der Regel zum Stammpublikum zählen.

„Der letzte Kartenvorverkauf, sprich 2019, hat genau viereinhalb Minuten gedauert.“ (Mitglied Theatergruppe Theatermacher am Backenberg, eigenes Interview 2021)

So ist denn auch das Amateurtheater im Gegensatz zu allen weiteren Institutionen und Gruppen der einzige Akteur innerhalb der ländlichen Theater-

landschaft, der für ein konkretes Publikum produziert und dieses spezifisch benennen kann. Die in Großstädten ansässigen institutionalisierten Theater orientieren sich eigenen Aussagen entsprechend primär an den Bedürfnissen eines städtischen Publikums. Die Betreibenden der Gastspielstätten laden lediglich ein und die tourenden Akteure wie Landesbühnen, Tourneetheater und Freie Gruppen berücksichtigen zwar stärker die Herausforderungen ländlicher Räume, sind allerdings jedes Mal mit einer neuen Zielgruppe konfrontiert. Als hoch funktionales Instrument der Öffentlichkeitsarbeit erweisen sich im Amateurtheater die Mund-zu-Mund-Propaganda über private Netzwerke und die Wahrnehmung einer Theateraufführung als soziales Event. Dieser Befund schließt an die Erkenntnis von PaKKT an, der zufolge Begegnungen und Austauschprozesse über persönliche Bindungen und Bekanntschaften intensiviert werden können (vgl. Bender et al. 2023, in diesem Band). Weitere Kommunikationsstrategien wie Druckerzeugnisse, Pressearbeit und Social Media sind zwar teilweise vorhanden, wirken den Aussagen der befragten Gruppen entsprechend allerdings lediglich ergänzend zu persönlichen Empfehlungen und Netzwerken³. Amateurtheater ermöglichen in diesem Sinn eine hohe Zugänglichkeit zu ihrem Theaterangebot, weil sie stärker ein gesellschaftliches Ereignis als ein kulturelles Produkt hervorbringen und dadurch eine (temporäre) kollektive Gemeinschaft konstituieren.

„Also es ist natürlich so, dass das schon mehr oder weniger so eine kleine feste Institution ist, also gerade (...) die Menschen im Dorf, die sehnen sich auch schon so ein Stück weit danach und wenn man zum Beispiel durchs Dorf geht, fragen die auch schon immer: „Und? Seid ihr schon am Theater üben? [...] Wann ist es denn das nächste Mal?“ (Mitglied Amateurtheater A, eigenes Interview 2021)

„Im Grunde genommen durch das Dorfleben und [...] die Bekanntheit aller, ergibt sich das eigentlich von selber. Also man hat irgendwie dann wie so eine regionale Fangemeinde, sage ich jetzt einfach mal.“ (Mitglied Amateurtheater B, eigenes Interview 2021)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einige der hier vorgestellten Formate eher klassischen Vermittlungsstrategien entsprechen, die in ähnlicher Form auch in städtischen Kontexten existieren. Dies trifft zum Beispiel auf Gesprächsformate, partizipative Projekte oder die Einbeziehung von Laien in professionelle Produktionen zu. Einige andere setzen hingegen direkt an der Spezifik der

3 Diese Erkenntnis deckt sich mit der Beobachtung von Keuler, die anhand der Beispielregion Baden-Württemberg analysiert, dass Amateurtheater als „Vernetzungsbetriebe im Dorf“ (Keuler 2019: 171) anhand von zahlreichen Nachbarschafts- und familiären Beziehungen über eine enge Bindung zu ihrem Publikum verfügen.

Theaterlandschaft ländlicher Räume an, die sich durch Dezentralität, mangelnde Infra- und Mobilitätsstrukturen sowie ein hohes Maß an ehrenamtlichem Engagement auszeichnet. Im Besonderen hervorzuheben sind diejenigen Formate, in deren Entwicklung nicht-professionelle und/oder ehrenamtlich tätige Akteure involviert sind, weil diese eine andere Expertise und Vernetzung als in urbanen Formaten mit einbringen. Dies zeigt sich zum Beispiel an den vorgestellten Beispielen des Rezensionswettbewerbs oder des Vorverkaufs-Dorfests. Das Innovationspotenzial von Amateurtheatergruppen, Kulturvereinen, Kulturämtern oder lokalen Multiplikator*innen für Programmgestaltung sowie Audience-Development-Strategien rückt eine bisher im Fachdiskurs vernachlässigte Expertise in den Blickpunkt und zeigt neue Perspektiven im Nachdenken über Publika auf. Mündliche Kommunikation und Theateraufführungen als gesellschaftliche Events sowie das Schaffen von Begegnungsorten sind dafür die Schlüsselmotive. In diesem Zusammenhang stellt sich die weiterführende Frage, ob abseits von tradierten Ausbildungspfaden und Berufsbildern und außerhalb des städtisch normierten Vermittlungskanons ein alternatives Potenzial für eine teilhabeorientierte Publikumsentwicklung liegt.

Mobil, reflektiert und traditionsbewusst – das Publikum ländlicher Räume und seine Nutzungsdimensionen

Die qualitativen Besucher*innenbefragungen zeigen, dass Bewohner*innen ländlicher Räume das Theaterangebot ihrer Region sehr reflektiert nutzen und je nach Theaterform ihre Erwartungshaltung und Besuchsmotivation differenzieren. Die meisten Zuschauer*innen besuchen regelmäßig verschiedene Theaterformen parallel zueinander, was eine klare Abgrenzung verschiedener Besuchstypen erschwert und gleichzeitig zeigt, dass etwa die Nutzung von Amateurtheater kein Phänomen ist, das sich zwangsläufig losgelöst von sonstiger Kulturnutzung vollzieht. Diese Beobachtung gilt es quantitativ zu überprüfen, nichtsdestotrotz kann hier die Tatsache hervorgehoben werden, dass Besucher*innen ihre Erwartung und ihren Anspruch an eine gelungene Besuchserfahrung je nach Theaterform und Institution differenzieren können.

„Und die Erwartungshaltung ist eigentlich nicht, dass das Stück jetzt dann da entsprechend eine hohe Qualität haben muss, ja? Da geht es mir eher darum, den Leuten zuzugucken, was sie das ganze Jahr über ausgearbeitet haben.“ (Besucher AT und Stadttheater N, eigenes Interview 2022)

„Bei diesem jetzt so professionellen Theater glaube ich, bin ich dann schon eher, also auch kritischer, weil ich da auch häufig so dieses Gefühl habe, dass sich Leute [...] bewusst sehr viele Gedanken über diese Inszenierung gemacht haben und eben nicht nur wie bei uns im Ort, wie krie-

ge ich dieses Bühnenbild hübsch hin, dass es zum Thema passt, sondern die auch wirklich irgendwelche Botschaften damit rüberbringen wollen.“ (Besucherin AT, FT und Stadttheater A, eigenes Interview 2022)

Herausforderungen und Barrieren in der Nutzung ländlicher Theaterlandschaften hingegen liegen nicht wie vermutet in der Entfernung des nächstgelegenen Angebots⁴, sondern eher im mangelnden Informationsfluss der Anbieter und in bestehenden Vorurteilen gegenüber professionellen Theaterformaten. Vielmehr zeigt sich, dass Bewohner*innen ländlicher Räume deutlich mobiler sind als jene aus Städten. Viele der von den Akteuren benannten publikumsbindenden Strategien werden aus Rezeptionsperspektive bestätigt: So beschreiben die befragten Besucher*innen des Amateurtheaters in Südniedersachsen soziale und gemeinschaftskonstituierende Aspekte als primär besuchsmotivierend. Der Großteil der Zuschauer*innen ist Teil des Stammpublikums und ordnet den Theaterbesuch als jährlich wiederkehrende Tradition ein, die als soziales Ritual auch dazu dient, sich mit der Dorfgemeinschaft verbunden zu fühlen und an einem breit diskutierten Ereignis teilzuhaben⁵. Dieses Angebot reagiert auch auf die Entwicklung der schwindenden Räume für gemeinschaftlichen Austausch wie zum Beispiel Gaststätten, Jahrmärkte oder Dorfgemeinschaftshäuser, die zunehmend einem Strukturwandel in ländlichen Räumen zum Opfer fallen (vgl. Keim-Klärner 2021). Unsere erhobenen Daten zeigen sowohl auf rezeptions- als auch auf produktionsästhetischer Seite einen Zusammenhang zwischen dieser strukturellen Ausdünnung einerseits und der Erfolgsdynamik der Amateurtheater andererseits. Diese markieren oft das einzige kulturelle Angebot im Umkreis mehrerer Quadratkilometer.

„Und, ja, das ist so das Highlight an sich dann irgendwie. Diese ganze Gemeinschaft hält das halt, ne? Es ist noch mal ein bisschen persönlicher. Also wir gehen halt natürlich auch viel dahin, weil das dieses Gemeinschaftsgefühl ist. Also noch nicht mal direkt, weil wir jetzt unbedingt heute Abend ins Theater wollen, sondern: Wir wissen genau, okay, wir gehen dahin und da trifft man andere Leute und das ist lustig.“ (Besucher AT P, eigenes Interview 2022)

Sowohl Amateurtheatervereine als auch Kulturvereine profitieren zudem von einer weiteren Dynamik, die sich verstärkend besuchsmotivierend auswirken

4 Ebenfalls widerlegt durch Otte et al. (2021), die anstelle der physischen Nähe zu kulturellen Angeboten vielmehr persönlichen Ressourcen, sozialen Bindungen und sozialisatorischen Prägungen Bedeutung beimessen.

5 Dieses Ergebnis schließt an den Befund von PAKKT 2023 (in diesem Band) an, die Kunst und Kultur in ländlichen Räumen als potenzielles Umfeld beschreiben, um sich in sozialen Gefügen zu verorten.

kann. Die geringe Angebotsdichte und die prekären kulturpolitischen Strukturen in ländlichen Räumen führen zu einer hohen Wertschätzung ehrenamtlichen Engagements und einer Anerkennung der Bemühungen um kulturelle Teilhabe in peripheren Gebieten. Mit dem Kauf eines Tickets wird so die (teilweise eher symbolische) Unterstützung des Theaterangebots erst einmal unabhängig vom eigenen künstlerischen Geschmack signalisiert.

„Und auch finanziell einen Ort zu unterstützen, ja? Den Verein, also das ist auch ein Punkt. Wenn ich jetzt in ein bisschen professionelles Theater gehen würde, dann ist das zum Beispiel ein Punkt, der mich überhaupt nicht interessiert, dass ich da irgendwen finanziell unterstützen will. Während das natürlich dort, wo ich eine Beziehung zu habe, dann schon ein größerer Punkt ist.“ (Besucher AT und Stadttheater N, eigenes Interview 2022)

Weiterhin kristallisiert sich auf Grundlage der qualitativen Daten die These heraus, dass sich die soziodemografische Zusammensetzung von Publikum aus ländlichen Räumen in professionellen Theaterkontexten nicht signifikant von jenen aus Städten unterscheidet. Als primäres Kriterium der Theaternutzung stellt sich auch hier der jeweilige Zugang zu Kunst und Kultur heraus, sei es durch die Schule oder das Elternhaus⁶. Die Theaternutzung in nicht-professionellen Kontexten basiert hingegen stark auf persönlichen Bekanntschaften, mündlichen Empfehlungen und jahrelangen sozialen Gewohnheiten. Diese Annahmen über die Unterschiede zwischen städtischem und ländlichem Publikum gilt es quantitativ zu überprüfen. Abschließend soll in diesem Artikel daher auf die Herausforderungen und Chancen einer solchen Befragung eingegangen werden.

Quantitative Publikumsbefragungen in ländlichen Räumen – Erste Erfahrungen aus der Praxis

Wie eingangs erwähnt, gibt es eine Vielzahl von Vermutungen über das Theaterpublikum in ländlichen Räumen. Breit angelegte, quantitative Publikumsbefragungen, welche die Zusammensetzung und die Motivationen des ländlichen Publikums erforschen, sind hingegen rar. Denn Publikumsforschung ist zu großen Teilen ein städtisches Phänomen und findet vorrangig in Stadt- und Staatstheatern sowie in Städten beheimateten Privattheatern statt (Föhl/Nübel 2016). Oftmals werden die Befragungen dabei nicht wissenschaftlich begleitet, sondern aus Eigeninitiative der Theaterinstitutionen durchgeführt, um mehr über

6 Wie quantitativ von Otte et al. (2021) bestätigt «erweisen sich eine hohe Formalbildung, elterliche Anregungen sowie eigene Besuchserfahrungen in Kindheit und Jugend durchgängig als besonders förderlich [...] für Kulturbesuche».

die Erfahrungen und Bedürfnisse des Publikums herauszufinden. Ein Ziel ist es, die eigene Marketingstrategie und die Rahmenbedingungen eines Theaterbesuchs an die so gewonnenen Ergebnisse anzupassen. So viel über das Theaterpublikum von Städten bekannt ist, so wenig Erkenntnisse liegen darüber vor, ob und wenn ja, wie sich das Publikum der ländlichen Räume strukturell davon unterscheidet. Um hierauf Antworten zu finden, führt das Projekt „Theater im Off“ seit Sommer 2022 eine Publikumsbefragung in Südniedersachsen durch, die u. a. nach der Zusammensetzung in Bezug auf sozioökonomische Charakteristika und der sonstigen Kulturnutzung des Publikums fragt und die Besuchsmotivation in den Blick nimmt.

Auch wenn zum jetzigen Zeitpunkt noch keine inhaltlichen Ergebnisse vorliegen, lassen sich einige Herausforderungen und Chancen einer solchen Befragung in ländlichen Regionen benennen:

Bei der Durchführung von Publikumsbefragungen gilt es im Vorfeld zu klären, ob diese online oder im Paper-Pencil-Format durchgeführt werden sollen. Auch wenn die Pandemie die Digitalisierung gerade auch in der älteren Generation vorangetrieben hat, spricht bei der Befragung in ländlichen Räumen einiges für den klassischen Papierfragebogen, der handschriftlich auszufüllen ist. Eine Onlinebefragung setzt voraus, dass ein wie auch immer gearteter digitaler Kontakt zum Publikum besteht, der bei vielen Akteur*innen in ländlichen Räumen nicht vorhanden ist, da die Tickets eher bei einem Grillfest als über ein Online-system verkauft werden. Sollten den Akteuren hingegen Daten über die Besucher*innen vorliegen, sprechen datenschutztechnische Bedenken gegen ein solches Vorgehen, da die Datenweitergabe nicht ohne eine Zustimmung möglich ist. Für das Paper-Pencil-Format spricht hingegen, dass die Teilnehmer*innen einen höheren sozialen Druck verspüren, einen ausgefüllten Fragebogen beim Verlassen des Theaters abzugeben. In diesem Zusammenhang hat es sich als erfolgversprechend herausgestellt, das Publikum vor der Aufführung persönlich mit der Verteilung des Fragebogens anzusprechen, statt diese bloß auf den Sitzplätzen zu verteilen.

Eine grundsätzliche Herausforderung bei jeder Publikumsbefragung ist es, möglichst viele Fragen in kurzer Beantwortungszeit unterzubekommen, um mit einer kurzen Befragung möglichst viele Personen für das Vorhaben zu gewinnen. Unsere Erfahrung ist, dass man mit einem zweiseitigen Fragebogen das Maximum ausschöpft, das das Theaterpublikum als akzeptabel einschätzt, auch weil das Zeitfenster bis zum Aufführungsbeginn oftmals sehr begrenzt ist. Wenn die Ergebnisse der Publikumsbefragung innerhalb einer Region möglichst gut vergleichbar sein sollen, wird dieser Anspruch dadurch erschwert, dass ein und derselbe Bogen bei vielen unterschiedlichen Akteur*innen zum Einsatz kommt und die Akteursvielfalt der ländlichen Räume in den Fragen und Antwortoptionen berücksichtigt werden muss. Da sich die bisherigen Studien der

Publikumsforschung vor allem auf städtische Anbieter konzentrieren, muss bei der Konzeption des Fragebogens darauf geachtet werden, dass auch die Spezifika des Theaters in ländlichen Räumen ausreichend abgedeckt sind. Als ein Beispiel seien hier die Motivationsgründe für einen Theaterbesuch genannt: In der bisherigen, städtisch geprägten Literatur zu den Motivationsgründen eines Theaterbesuchs lassen sich „solidarische Motivationsgründe“ nicht finden (vgl. Walmsley 2011), bei denen es weniger um das Theatererlebnis als solches geht, sondern vielmehr um die Unterstützung der Gruppe und deren Leistung. Unsere qualitativen Besucher*innenbefragungen haben jedoch ergeben, dass es in ländlichen Räumen bei Amateurtheatern oftmals gerade dieser Grund ist, der zu einem Besuch motiviert, sodass er in unseren Fragebogen aufgenommen wurde.

Eine der größten Herausforderungen bei der Durchführung einer solchen Befragung ist, dass es in ländlichen Räumen zwar einerseits sehr viele Theateranbieter gibt, diese jedoch andererseits vergleichsweise wenig Aufführungen in einer Region bzw. pro Spielort durchführen. Darüber hinaus verfügen die wenigsten Anbieter über eine eigene Bühne und sind entweder auf die örtlichen Kulturvereine, Sporthallen, Gaststätten oder private Räume, wie etwa Theaterscheunen, angewiesen. Dabei ist oft unklar, ob Angaben zu verkauften Tickets und der Einlasssituation vor Ort bei den Theateranbietern oder -veranstaltern liegen, die für eine effiziente Durchführung der Befragung des Publikums notwendig sind. In der Praxis ist daher eine enge, systematische Kommunikation mit vielen unterschiedlichen Akteuren notwendig, die oftmals nur für eine Datenaufnahme an einem einzigen Abend erfolgen muss. Hieraus ergibt sich, dass eine solche Befragung sehr kosten- und personalintensiv ist – nicht zuletzt durch die langen Anfahrtswege zu den einzelnen Aufführungsorten und dem enormen Aufwand, der mit der Digitalisierung und Auswertung der Daten einhergeht.

Um differenzierte Aussagen über das ländliche Publikum treffen zu können, müssen diese erhobenen Daten trennscharf vom Publikum in städtischen Regionen abgegrenzt werden. Technisch lässt sich dies durch den Einsatz unterschiedlicher Codierungen der Fragebögen zwar durchführen, allerdings zeigt sich in der Praxis, dass die gängigen Abgrenzungskriterien des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung für ländliche Räume oft nicht passend erscheinen (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung 2020–2022). So ist es gerade bei kleinen Ortsteilen mit dörflichen Strukturen, die aufgrund der Zugehörigkeit zu einer verkehrsgünstig gelegenen, größeren Gemeinde als vermeintlich städtisch klassifiziert werden, fragwürdig, ob das Publikum als städtisch verstanden werden kann. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch das Projekt HeimatWeltBühne, das feststellt, dass „harte empirisch-quantitative Fakten“ über die Einteilung und Beschreibung der ländlichen Räume oft nicht zutreffen und im Bestfall ein Abgleich vor Ort stattfinden sollte (vgl. Wölfl 2023, in diesem Band).

Bei all den oben skizzierten Herausforderungen liegen in den Publikumsbefragungen in ländlichen Räumen aber auch große Chancen. Durch die bisherige geringe Beachtung des Theaterpublikums in ländlichen Räumen fühlen sich die Akteure wie auch das Publikum durch ein solches Vorhaben sehr wertgeschätzt. Die Bereitschaft eine solche Umfrage zu unterstützen, ist folglich sehr hoch. Nicht selten haben wir deshalb Rücklaufquoten von über 80 % pro Vorstellung erreicht. Für diesen guten Rücklauf sind zudem die Rahmenbedingungen der Theateraufführungen in ländlichen Räumen sehr förderlich. Wie im eingangs erwähnten Zitat ersichtlich, ist der Theaterabend dort oftmals „ein Event, ein gesellschaftliches Ereignis“ und damit ein Anlass, mit den Bewohner*innen der Gemeinde zusammenzukommen. Auch wenn insgesamt also wenig Zeit für die Befragung vor Aufführungsbeginn bleibt, haben wir beobachtet, dass das Publikum bei einzelnen Theaterveranstaltungen (vor allem im nicht-professionellen Bereich) sehr viel früher am Ort eintrifft, was sich als Vorteil für die Befragung erweist. Lange Einlasszeiten, freie Sitzplatzwahl und ein gastronomisches Angebot schaffen dabei zusätzliche Anreize, sich früh am Aufführungsort einzufinden. In diesem Umfeld können die Besucher*innen problemlos angesprochen und für die Umfrage gewonnen werden.

Um eine bessere Vergleichbarkeit der Daten aus den verschiedenen ländlichen Räumen zu erreichen, führen wir die entsprechende Befragung auch in den städtischen Regionen Südniedersachsens durch und berücksichtigen dabei professionelle wie nicht-professionelle Anbieter. Wir sind damit nicht nur in der Lage, aussagekräftige Ergebnisse dahingehend zu liefern, ob es einen strukturellen Unterschied zwischen städtischem und ländlichem Theaterpublikum gibt, sondern können jeweils auch zwischen professionellen und nicht-professionellen Anbietern unterscheiden.

Fazit

Abschließend kann festgehalten werden, dass in der Betrachtung von Publikumsbindung in ländlichen Räumen aus produktionsästhetischer Perspektive die Position der Multiplikator*innen von besonderer Bedeutung ist. Sowohl im professionellen als auch im nicht-professionellen Kontext verläuft viel Kommunikation über persönliche Kontakte und private Netzwerke, was aus rezeptionsästhetischer Perspektive bestätigt werden kann. Die Programmplanung der Anbieter ist stark von der Wettbewerbsstruktur des Gastspielmarktes beeinflusst und erfolgt damit vor allem nachfrageorientiert. Ein großes Potenzial in Anbetracht des demografischen Wandels und zukünftiger Herausforderungen peripherer Regionen sehen wir in der steigenden Tendenz zu teilhabeorientierten Strategien, auch bei kommerziellen und nicht-professionellen Anbietern. In der Nutzung des Kulturangebots können zwei Beobachtungen besonders

hervorgehoben werden: Besuchsmotivation, Nutzungsdimension und kultureller Bildungsgrad von Besucher*innen professioneller Theaterangebote sind erst einmal unabhängig von der Verortung in urbanen oder peripheren Räumen. Publikumsbindung in nicht-professionellen Theaterkontexten ist dagegen stark von sozialen und gemeinschaftsbildenden Faktoren beeinflusst: Eine Theateraufführung wird fast immer auch als soziales Ereignis konzipiert und wahrgenommen. Bezogen auf die Durchführung von quantitativen Publikumsbefragungen in ländlichen Räumen konnten wir feststellen, dass dies nicht zuletzt wegen der großen Akteursvielfalt kein einfaches Unterfangen ist. Setzt man eine solche Befragung jedoch den Rahmenbedingungen entsprechend um, sind hohe Rücklaufquoten bei den Theatern in ländlichen Räumen möglich, die aussagekräftige Daten über das dortige Publikum generieren können.

Abb. 1: Schlusschor mit Lai*innen, a.gon Theater GmbH, Copyright Gsaxner



**Abb. 2: Bürgertheater Moringen unter Anleitung des Freien Theaters «Stille Hunde»,
Copyright Dehler**



**Abb. 3: Vorverkaufsevent «Theatermacher am Backenberg»,
Copyright Theatermacher e.V.**



Literatur

- Bender, Saskia et al. (2023): Kulturelle Bildungsnetzwerke. Aushandlung zwischen Region, Kultur und Kultureller Bildung, in: N. Kolleck and L. Fischer (Hg.) Kulturelle Bildung im ländlichen Raum. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Leverkusen: Barbara Budrich (Budrich Academic Press).
- Borwick, Doug (Hg.) (2012): Building Communities, not Audiences. The future of the arts in the United States, Winston-Salem.
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2020–2022): Laufende Raumbeobachtung – Raumabgrenzungen Raumtypen 2010. https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/Raumtypen2010_vbg/Raumtypen2010_LageSied.html;jsessionid=A7643D4AAFBFB-142A4EA6F82AD48A5B55.live11312 [Zugriff: 09.11.2022].
- Crane, Liz (2012): „The arts as community citizen: The value of being a good neighbour“, in: Doug Borwick (Hg.), Building Communities, not Audiences. The future of the arts in the United States, Winston-Salem, S. 83–91.
- Föhl, Patrick S./Nübel, Damaris (2016): Das Publikum öffentlicher Theater – Ergebnisse der empirischen Forschung. In: Glogner-Pilz, Patrick/Föhl, Patrick S. (Hg.): Handbuch Kulturpublikum – Forschungsfragen und -befunde. Berlin: Springer VS, S. 207–253.
- Hacker, Marianne. „Furcht und Mitleid Fehlanzeige. a.gon Theater mit ‚Ödipus‘ vor kleinem Publikum“. Allgäuer Zeitung. 17. April 2013, 39. Auflage, Abschn. Kultur am Ort.
- Hasselbach, Dieter (2022). „Überzeugungskraft dank Zahlen. Zur kulturpolitischen Relevanz der INTHEGA-Gastspielstatistik“. INTHEGA Kultur-Journal 03/2022, Nr. 42 (15. September 2022): S. 6–7.
- Hasselhorn, Johannes et al. (2023): Was ist Kultur? – Kulturverständnisse in ländlichen Räumen in: N. Kolleck and L. Fischer (Hg.) Kulturelle Bildung im ländlichen Raum. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Leverkusen: Barbara Budrich (Budrich Academic Press).
- Keim-Klärner, Silvia (2021): Wandel der Arbeits- und Lebensverhältnisse in ländlichen Räumen. Bundeszentrale für politische Bildung (blog), <https://www.bpb.de/themen/stadt-land/laendliche-raeume/340719/wandel-der-arbeits-und-lebensverhaeltnisse-in-laendlichen-raeumen/>.
- Keuler, Naemie Zoe (2019): Das Amateurtheater im ländlichen Raum. In: Theater in der Provinz. Künstlerische Vielfalt und kulturelle Teilhabe als Programm, Recherche 146. Berlin: Theater der Zeit, S. 160–174.
- Müller, Werner (2019): Vom Drehkreuz des Spielplans und vom Draht zum Publikum. In: Theater in der Provinz: künstlerische Vielfalt und kulturelle Teilhabe als Programm, Recherche 146. Berlin: Theater der Zeit, S. 124–132.
- Otte, Gunnar et al. (2022): Macht Stadtluft aktiv? Die Nutzung außerhäuslicher Kulturangebote im Stadt-Land-Vergleich. In: N. Kolleck, M. Büdel, and J. Nolting (Hg.) Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim: Beltz Juventa, S. 207–227.

- Renz, Thomas (2018): Theater in der Provinz – Gastspieltheater als Förderer kultureller Teilhabe in ländlichen Räumen. In: Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/theater-provinz-gastspieltheater-foerderer-kultureller-teilhabe-laendlichen-raeumen> (Zugriff: 11.10.2021).
- Schneider, Wolfgang (2019): Kartografie und Konzeption der Theaterlandschaft neu denken. Ein Plädoyer für die Provinz. In: Theater in der Provinz. Künstlerische Vielfalt und kulturelle Teilhabe als Programm. Recherchen 146. Berlin: Theater der Zeit, S. 66–76.
- Schnell, Stephan (2018): Amateurtheater im peripheren Raum von Ländlichkeit. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/amateurtheater-peripheren-raum-laendlichkeit>
- Stolz, Silvia (2019): Traditionen auf dem Prüfstand. Veranstalter und Anbieter im Gastspieltheater. In: Theater in der Provinz. Künstlerische Vielfalt und kulturelle Teilhabe als Programm, Recherche 146. Berlin: Theater der Zeit, S. 52–65.
- Walmsley, Ben (2011): Why People Go to the Theatre: A Qualitative Study of Audience Motivation. In: Journal of Customer Behaviour 10, 4, S. 335–351.
- Wölfl, Helena (2023): Schlosstheater Landin – Zukunftsvisionen für die Amateurtheaterpraxis in der Uckermark aus globaler Perspektive. In: N. Kolleck and L. Fischer (Hg.) Kulturelle Bildung im ländlichen Raum. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Leverkusen: Barbara Budrich (Budrich Academic Press).

Verweise auf erhobene Daten

- A. Besucherin Amateurtheater, Freies Theater und Stadttheater. Online, 26. Januar 2022. Unveröffentlicht.
- Geschäftsführer. Kulturverein B. Analog, 8. Januar 2021. Unveröffentlicht.
- Intendant. Landesbühne C. Analog, 8. September 2021. Unveröffentlicht.
- Intendant Tourneetheater A. Online, 28. September 2021. Unveröffentlicht.
- Intendant. Tourneetheater B. Telefon, 5. August 2021. Unveröffentlicht.
- Leitung. Freies Theater B. Online, 3. Juni 2021. Unveröffentlicht.
- Mitarbeiterin. Kulturamt A. Online, 12. August 2021. Unveröffentlicht.
- Mitarbeiterin. Ohnsorg-Theater. Online, 24. August 2021. Unveröffentlicht.
- Mitglied. Amateurtheaterverein A. Online, 26. Mai 2021. Unveröffentlicht.
- Mitglied. Amateurtheaterverein B. Online, 16. Juli 2021. Unveröffentlicht.
- Mitglied. Amateurtheaterverein D. Telefon, 9. Juli 2021. Unveröffentlicht.
- Mitglied. Theatermacher am Backenberg. Online, 26. Mai 2021. Unveröffentlicht.
- N. Besucher Amateurtheater und Stadttheater. Online, 29. Januar 2022. Unveröffentlicht.
- P. Besucher Amateurtheater. Online, 19. Januar 2022. Unveröffentlicht.

Kapitel 4: Zur Bedeutung von Netzwerken und Kooperationen

Boßeln am Deichmühlenweg?

Regionalspezifische Ausgestaltung kultureller Bildungs(gelegenheiten) und kultureller Praktiken

Lena Sebening, Steffi Robak und Jessica Preuß

Einführung

Es gibt Regionen, die wir mit kulturellen Besonderheiten verbinden. Dabei verdichten sich historisch gewachsene Traditionen und Bräuche mit natur- und kulturräumlichen Besonderheiten. So sind es die Weinhänge der Mosel, die düsteren Märchen des Schwarzwalds, die Schwibbögen des Erzgebirges oder die wendischen Volkstänze, die Assoziationen wecken und Zugehörigkeit transportieren.

In diesem Artikel zeigen wir, dass regionale Besonderheiten verbinden und zugleich abgrenzen. Sie bieten Identifikationspotential und -angebote für ihre Bewohner*innen und Gäste und sind damit oft sinnstiftend für die Menschen, die sich der Region zugehörig oder darin beheimatet fühlen.

Wir finden: Regionale Besonderheiten sind Kultur und diese muss gelebt, erzählt oder vermittelt werden, um nicht archivarischen Charakter zu bekommen. Plattdeutsche Sprache muss gesprochen werden, Shanty-Chöre sollen üben und auftreten, Bergwerkmuseen besucht und Ostfriesen-Tee getrunken werden. All dies erfordert Insider-Wissen, das es zu vermitteln und erlernen gilt: Der Bildungsaspekt ist für regionale Kulturen und die Erhaltung sowie für die Weitergabe von Identifikationsmustern von großer Relevanz. Es geht um breite Zugänglichkeit und die Einladung zum Partizipieren. Dabei finden sich in ländlichen Räumen viele kulturelle Bildungsgelegenheiten, die von Akteur*innen aus privaten und zivilgesellschaftlichen Initiativen stammen. Dies fordert dazu heraus, die regionalen Bildungsgelegenheiten zu analysieren.

Das Projekt SKUBIL

In diesem Beitrag zeigen wir anhand erster Forschungsergebnisse aus dem Projekt SKUBIL, wie Kulturelle Bildung in Deutschland regionalspezifisch konzeptualisiert ist. Im Grundlagenforschungsprojekt SKUBIL gehen wir davon aus, dass sich Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen regionalspezifisch ausformt. Wir untersuchen, wie sich die ländliche Kulturelle Bildung in einem komplexen Zusammenwirken von regionaler Spezifik, exemplarischen Formen von netzwerkförmigen Akteurskonstellationen sowie bildungs-, raum- und kulturspezifischen (Wissens-)Ressourcen konstituiert. Dabei fragen wir z. B. danach, welche Strukturen von Akteur*innen der Kulturellen Bildung sichtbar werden und ob sich „Hauptakteur*innen“ identifizieren lassen. Wir fragen zugleich auch nach einer Systematik der Angebote und Bildungsgelegenheiten sowie danach, inwiefern darin regionalspezifische Aspekte zum Tragen kommen. Darüber hinaus identifizieren wir die thematischen Schwerpunkte der Bildungsangebote. Ziel des Vorhabens ist es, spezifische Ausformungen Kultureller Bildung in ländlichen Räumen aufzuzeigen und gleichzeitig übergreifende, verallgemeinerbare Aspekte dieser Ausformungen zu identifizieren. Untersuchungsgegenstand sind dabei vier sehr periphere Regionen in Niedersachsen: Ostfriesland, das Elbe-Weser-Dreieck, das Wendland und der Harz. Im Folgenden geben wir Einblicke in ausgewählte zentrale Begriffe und Ergebnisse regionalspezifischer Bildungsgelegenheiten sowie in die Bedeutung von Identifikationsaspirationen.

Bildungsgelegenheiten und Identifikationsaspirationen

Den Begriff der *Bildungsgelegenheiten* haben wir gewählt, da in Bezug auf die Bildungslandschaften ländlicher Räume (gerade für die beigeordnete Bildung¹) nicht davon ausgegangen werden kann, dass überall und kontinuierlich Angebote von Erwachsenenbildner*innen pädagogisch geplant werden. Angenommen wird, dass Kulturelle Bildung immer dort realisiert werden kann, wo Zugänge zu den spezifischen Gelegenheitsstrukturen (vgl. Brake/Weber 2006) für eine Teilnahme als passend erscheinen. Nach Gieseke und Opelt sind Angebote dann Bildungsgelegenheiten, wenn sie spezifische Merkmale aufweisen, wie bspw. das Vorhandensein einer Sozial-, Vermittlungs- und Interaktionsform sowie verschiedene Formen von systematischem Wissen (vgl. 2005: 53).

1 *Beigeordnete Bildung* meint Bildungsgelegenheiten, die „Kulturelle Erwachsenenbildung als Nebenaufgabe verstehen und kein kontinuierliches Programm haben“. Gemeint ist damit „jegliche Form des bildungsbezogenen Nebenangebots von Nicht-Bildungseinrichtungen.“ (Fleige et al 2015: 33). „Sie sind neben den Angeboten an Bildungseinrichtungen konstitutiver Bestandteil von kultureller Bildung.“ (Robak et al. 2022: 56).

Bildungsgelegenheiten finden sich demnach nicht allein in Institutionen bzw. in Institutionen der Kulturellen Bildung, sondern – einem breiten Institutionsverständnis folgend (vgl. Hippel/Stimm 2020) – auch außerhalb (bildungs)institutioneller Settings. Zu jenen, die vielfältige Bildungsformate anbieten, zählen auch Akteur*innen der Zivilgesellschaft, deren Bedeutung für die Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen keinesfalls gering geschätzt werden darf. Auf diesen speziellen Aspekt der Wertschätzung gehen wir im letzten Abschnitt dieses Beitrags noch genauer ein.

Werden Kulturelle Bildung und Regionalspezifität zusammengeführt, dann ergibt sich ein Bild, das die Einzigartigkeit ländlicher Räume sowie deren Formen Kultureller Bildung in den Fokus stellt. Diese Merkmale bezeichnen wir als *Identifikationsaspirationen*. Dabei dienen unterschiedliche regionale Merkmale als Marker zur Beschreibung kultureller Ausformungen – jeweils mit Bezug auf die angebotenen Bildungsgelegenheiten und die gestaltenden Akteur*innen. Identifikationsaspirationen können durch sowohl regionalspezifische als auch regionalübergreifende Merkmale geprägt sein, die in ihrer Zusammenstellung die jeweilige Regionalspezifität charakterisieren. Sie bilden Zentrifugalkräfte der Bedeutungsproduktion für das gestaltete und offerierte Bildungsangebot. Identifikationsaspirationen formen Brücken zwischen Angebot und Adressat*innen, um Partizipation und Bildungsaktivitäten anzuregen.

Als ein theoretischer Anknüpfungspunkt kann das Konzept *local distinctiveness* von Clifford und King (1993) herangezogen werden, welches lokal-kulturelle Besonderheiten von Regionen in den Mittelpunkt rückt. Kern dieses Verständnisses sind die einzigartigen geografischen, sozialen und wirtschaftlichen Merkmale eines Ortes bzw. einer Region sowie die Interaktion der Individuen mit diesen Ausprägungen. Demnach sind lokale Besonderheiten die Summe aus Landschaft, Geschichte, Traditionen, Architektur, Handwerk und der dort lebenden Individuen, die die regionale Einzigartigkeit kreieren. Dazu zählen bspw. Landschafts- und Naturgebiete, die Historie der Regionen oder aber bestimmte (handwerkliche) Herstellungsprozesse und Artefakte, die als Ausprägungen regionaler Unverwechselbarkeit verstanden werden können (vgl. ebd.). Identifikationsaspirationen sind sowohl Werkzeug als auch Ergebnis unserer Forschung, wie bei den folgenden Ausführungen deutlich wird.

Einblicke in die Forschungsergebnisse: Wendland und Ostfriesland

Jede der von uns untersuchten Regionen bot einen reichen Datenkorpus an Akteur*innen Kultureller Bildung² – diesen galt es anhand eines mehrstufigen Analyseverfahrens zu reduzieren und zu systematisieren. Nach einer inhaltsanalytischen Zusammenfassung konnten wir induktiv Kategorien bilden und mit deduktiv identifizierten Kategorien (vgl. Mayring 2015) in ein Codebuch überführen. Die Oberkategorien Institutionalformen, Identifikationsaspirationen und Themen³ wurden je mit Unterkategorien gefüllt. Wir haben diese durch Analyseschleifen und angepasste Kodierleitfäden geschärft, sodass sowohl regionalspezifische als auch regionalübergreifende Merkmale von uns erfasst werden konnten. Die so entstandenen Codebücher selektieren das ersterhobene Material kriteriengeleitet um kulturelle Angebote der Erwachsenenbildung. Andernfalls wäre jedes Angebot kultureller Praxis in unser Sample gelangt. Für unser Forschungsinteresse besonders relevant sind nun die Ergebnisse zu den *regionalspezifischen* Merkmalen. Die jeweilige Akteurslandschaft wird dank des Analyserasters sowohl beschreibbar und auch zu anderen Regionen abgrenzbar. Dies zeigen wir im Folgenden beispielhaft an den beiden Regionen Wendland und Ostfriesland.

Das Wendland ist eine Landschaft im Osten Niedersachsens. Das Gebiet ist mit dem heutigen Landkreis Lüchow-Dannenberg nahezu identisch. Das Wendland ist sowohl die kleinste als auch bevölkerungsärmste der von uns untersuchten Regionen, zudem ist Lüchow-Dannenberg der am dünnsten besiedelte Landkreis Niedersachsens. Die Gegend ist bekannt durch ihre historischen Rundlingsdörfer, die Künstler*innen-Kolonien, aber auch durch die Anti-AKW-Bewegungen um Gorleben. Die „Kulturelle Landpartie“ steht als Sinnbild dieser historisch gewachsenen und kulturell „dichten“ Region. Daher kann der erhobene Datenkorpus von 784 Akteur*innen aus dem Bereich der Kulturellen Bildung durchaus für eine derart dünn besiedelte Region als bedeutsam bezeichnet werden – nach Durchlaufen des Analyserasters blieben noch 305 Akteur*innen im Sample. Dabei handelt es sich sowohl um Einzelakteur*innen als auch um verschiedene Institutionen wie Vereine, Volkshochschulen etc.

Die Analyse zeigt, dass die Hälfte der Bildungsgelegenheiten als Einzelakteur*innen codiert wurden. Das ist deutlich mehr als in den anderen untersuch-

2 Die Charakterisierung von Akteur*innen der Kulturellen Bildung erfolgte anhand von Institutionalformen: Wenn wir von *Akteur*innen* sprechen, so meinen wir damit öffentlich finanzierte oder kommerzielle (Bildungs-)Institutionen, Vereine und/oder Einzelakteur*innen, die Bildungsgelegenheiten in den ländlichen Räumen offerieren.

3 Ein Großteil der deduktiv gebildeten Kategorien der Oberkategorie „Themen“ stammt aus Fleige et al. (2015: 25f.).

ten Regionen. Ein Drittel der Akteur*innen sind Vereine. Das sind zwar anteilig weniger als in den anderen untersuchten Regionen, aber dennoch handelt es sich um einen interessanten Befund, auf den noch am Ende dieses Beitrags eingegangen wird. Zum größten Teil handelt es sich hierbei um Bildungsgelegenheiten der beigeordneten Bildung (bspw. Kurse zu solidarischer Landwirtschaft, die von Vereinen angeboten werden oder aber lokale Liedermacher). Zudem zeigt sich, dass im Wendland relativ wenig öffentlich finanzierte (Weiter-)Bildungseinrichtungen und kommerzielle Akteur*innen vertreten sind. Neben den regionsübergreifenden Identifikationsaspirationen „Kunst/Kultur“⁴, „Tradition/ Tradierungen/ Valorisierung für neue Bedeutungsproduktion“⁵ wurden auch regionalspezifische („Protest“⁶, „solidarisch-zivilgesellschaftlich“⁷) ermittelt. Das Set an Identifikationsaspirationen unterscheidet sich je nach Region sowohl in Umfang als auch in einzelnen Kategorien. Deren Ausprägungen formen das „Profil“ der Region selbst, auch in Abgrenzung zu anderen Gebieten.

Im Wendland fällt auf, dass die Angebote vor allem der Identifikationsaspiration „Kunst/Kultur“ zuzuordnen sind (62 %), die wiederum zum größten Teil von Einzelakteur*innen gestaltet werden. Beim Blick in die Unterkategorien der Oberkategorie Themen macht wiederum (bildende) Kunst 68 %⁸ aller Angebote der Einzelakteur*innen aus. Sichtbar wird dies an den vielen Galerien, Werkstätten, Aussteller*innen und Zeichenlehrkräften im ganzen Wendland, von denen ein Großteil bei der jährlich stattfindenden „Kulturellen Landpartie“ präsent ist. Dieses über die Region hinaus bekannte Kulturevent⁹ formierte sich aus der Antiatomkraftbewegung. Kunst- und Kulturschaffende sowie politisch und ökologisch motivierte Initiativen stellen sich vor und richten dabei den Blick auf den kreativen Alltag der Wendländer*innen. Im Fokus stehen das Zusammenwirken von Gemeinschaft, Tradition, Kunst und Protest sowie die Gestaltung ebensolcher Bildungsgelegenheiten, die (über)regional Sichtbarkeit erlangen. Die Identifikationsaspiration „Protest“ besitzt eine historisch gewachsene Dimen-

-
- 4 Beschreibung aus dem Kodierleitfaden: Ästhetische, performative, kommunikative (und ggf. weitere) Auseinandersetzung mit individuellen/ gesellschaftlichen Themen; Kunst als Ergebnis eines kreativen Prozesses (häufig mit Kunstwerk); Kultur umreißt sowohl alles vom Menschen Geschaffene (Kulturgüter/ -produkte) als auch Bedeutungskollektive, die eine Gesellschaft/ Gruppe teilen.
 - 5 Bewahren, Aufleben und Neuinterpretieren traditioneller Kulturtechniken, kulturellen Wissens und kultureller Praktiken; Valorisierung/ Inwertsetzung kulturellen und naturräumlichen Erbes & kultureller Praktiken.
 - 6 Ablehnung oder Widerspruch bestehender (politischer) Verhältnisse; dieser kann sich verschiedentlich ausdrücken (Aktionen, Kunst, Literatur...).
 - 7 Engagement von Bürger*innen zu einem gemeinnützigen Zweck, auch Umwelt-/ Klimaschutz.
 - 8 Es waren Doppelkodierungen möglich, sodass durchaus auch Akteur*innen mitkodiert wurden, die bspw. zusätzlich handwerklich arbeiten.
 - 9 Ausführlicher in Preuß 2022.

sion: als AKW-Standort erwählt, etablierte sich eine breite zivilgesellschaftliche Protestbewegung, die noch heute die Region prägt. Darin drückt sich teilweise auch die Identifikationsaspiration „solidarisch-zivilgesellschaftlich“ aus: Heute ist das Thema Anti-AKW nicht mehr so vordergründig, aber Fragen zu Klimakrise und Nachhaltigkeit münden in Bürgerinitiativen und Vereinen, die sich für alternative Wohn-, Landwirtschafts- und Lebensmöglichkeiten einsetzen.

Ostfriesland, eine im Nordwesten Niedersachsens gelegene Küstenregion an der Nordsee, umfasst neben mehreren Landkreisen (Aurich, Leer, Wittmund) die kreisfreie Stadt Emden sowie die Ostfriesischen Inseln Borkum, Juist, Norderney, Baltrum, Spiekeroog und Langeoog. Diese Region ist allein aufgrund ihrer landschaftlichen Beschaffenheit von anderen Regionen abgrenzbar. Ostfriesland als Küstenregion bietet zwangsläufig ein anderes Spektrum naturräumlicher Erfahrungsräume als bspw. eine Mittelgebirgsregion wie der Harz. Daher überrascht es nicht, dass sich diese spezifischen Erfahrungsräume in zwei der analysierten regionalspezifischen Identifikationsaspirationen widerspiegeln, nämlich „Küste“¹⁰ und „Kultivierung und Nutzung der Landschaft“¹¹. Als dritte regionalspezifische Identifikationsaspiration wurde „Teekultur“¹² bestimmt. Zwei weitere sind die bereits aus dem Wendland bekannten regionsübergreifenden Identifikationsaspirationen „Kunst/Kultur“ und „Tradition/Tradierungen/ Valorisierung für neue Bedeutungsproduktion“. In der Region ließen sich 213 Akteur*innen Kultureller Bildung ausmachen – von insgesamt 731 Akteur*innen, deren Angebote nach Aspekten der Merkmalspezifität kultureller Bildungsangebote geprüft wurden. Dies sagt jedoch erst einmal wenig über die Zahl der Teilnehmenden oder Gestaltenden der Bildungsangebote aus, da diese wie im Fall vom Wendland von vielen Einzelakteur*innen mitgestaltet werden und oft im Vergleich zu Vereinen nicht so viele Menschen erreichen. Zudem können über Netzwerkstrukturen und Angebotsnachfrage im Detail hier keine Aussagen getroffen werden, da dies die Daten nicht abbilden können; uns geht es hier vorrangig um die regionale Spezifik und Verteilung der Bildungsgelegenheiten. So sind 62 % der analysierten Akteur*innen als Vereine und 15 % als Einzelakteur*innen kodiert worden. Diese große Bedeutung der Vereine zeichnet sich nach bisherigem Stand der Datenauswertung auch in den Regionen Harz und Elbe-Weser ab. Damit wird erneut deutlich, dass das Wendland mit seinen vielen Einzelakteur*innen eine Besonderheit darstellt¹³. 78 % der

10 Beschreibung aus dem Kodierleitfaden: Wattenmeer, Meer, Seefahrt, maritim, Nautik.

11 Kultivierung beinhaltet Moore, Deiche, Mühlen, Kanäle, Brücken, Fehnhäuser; Boßeln und Klootschießen in allen Varianten als „Volkssport“ (Friesensport) (ist dort aber auch nur möglich wegen der flachen, dünn besiedelten Gegend).

12 Ostfriesischer Tee; Teestuben, Geschirr; Zubehör und Gebäck.

13 Die Gesamtzahl von Vereinen, die im Bereich Kultureller Bildung Angebote und Bildungsgelegenheiten schaffen, ist gleichwohl hoch – steht im Verhältnis zu den Einzelakteur*innen

Vereine des ostfriesischen Samples bieten beigeordnete Kulturelle Bildung an und immerhin 22 % institutionalisierte Formen, wobei dies vor allem Museen sind, die meist ehrenamtlich betrieben werden. Diese werden z.T. auch mit einer hauptamtlichen Kraft für Führungen und Veranstaltungen, bis hin zu pädagogisch geplanten Angeboten, betrieben. Erwähnenswert ist darüber hinaus, dass der Anteil von öffentlichen Akteur*innen Kultureller Bildung mit 1/5 der Gesamtangebote im Vergleich zu den anderen Regionen recht hoch ist. Diese Institutionform ist häufig mit der Identifikationsaspiration „Küste“ kodiert. Wir erklären uns dies mit der öffentlichen Bezuschussung von Museen, um für Themen von regionsübergreifender Relevanz wie Küsten- und Naturschutz oder Landesgeschichte über Bildungsangebote Zugänge zu gestalten.

Werfen wir einen Blick auf die Identifikationsaspirationen Ostfrieslands mit Fokus auf die Regionalspezifika. Dabei fällt auf, dass „Kultivierung und Nutzung der Landschaft“ 30 % der untersuchten Bildungsgelegenheiten ausmacht und „Küste“ immerhin 21 %, während „Tee“ gerade einmal in 5 % der Fälle kodiert wurde. Nach den Selbstdarstellungen der Region (Websites etc.) hat „Tee“ einen deutlich höheren Stellenwert. Dies ist erklärungsbedürftig: Wir vermuten, dass Teekultur im Sinne kultureller Praktiken im Privaten stattfindet oder aber in Cafés, Hotels, Restaurants und Geschäften und damit ins gewerbliche Gesamtkonzept eingeflochten wird. Sie ist weniger in Angeboten Kultureller Bildung bzw. in Zugängen der Kulturvermittlung sichtbar. Interessant für die Spezifika der Region sind besonders drei Themenbereiche kultureller Praxis: Brauchtum, Baukultur und Boßeln. Gerade die (Heimat-)Vereine Ostfrieslands haben sich des Bewahrens und Weitergebens von traditionellem Wissen und Kulturpraktiken verschrieben. Knapp 80 % der als „Brauchtum“ kodierten Themenfelder umfassen Angebote und Bildungsgelegenheiten in plattdeutscher Sprache (z. T. gemeinsam kodiert mit Tracht und Volkstanz). Dazu gehören auch die für die Küstenregion bekannten Shanty-Chöre, die z. T. plattdeutsche Seefahrerlieder auf Veranstaltungen zum Besten geben. Mit dem Themenbereich „Baukultur“ (vor allem Mühlen) gibt es viele Doppelkodierungen zum Brauchtum. In Ostfriesland sind häufig die bereits oben genannten Heimatvereine (und -stuben) auch mit der Pflege historischer Gebäude betraut und unterhalten alte Mühlen. Dies ist die Grundlage, um zusätzlich Vermittlungs- und Bildungsangebote zu traditionellen Bauweisen und zur Siedlungsgeschichte zu offerieren. Boßeln¹⁴ (oder Klootschießen) nimmt als Vereinssport eine prominente Stellung neben den für die ländlichen Räume sehr beliebten Freiwilligen Feuerwehren und Schützenvereinen ein, die die kulturelle Partizipation maßgeblich gestalten. Diese kulturellen Praktiken sowie auch die Kulturelle Bildung sind in Ostfries-

allerdings auf Platz zwei.

14 Boßeln ist eine (Freizeit-)Sportart, bei der mit einer Kugel eine möglichst weite Distanz geworfen werden muss. Die Mitspieler*innen laufen dabei festgelegte Routen ab.

land stark an die naturräumlichen Besonderheiten gebunden: So benötigt man zum Boßeln flaches Gelände und nicht oder kaum befahrene Wege¹⁵. Ein weiteres prominentes Beispiel sind geführte Wattwanderungen. Wattwanderungsführer*innen benötigen das Watt, um ihr spezifisches Wissen in die Vermittlung einzubringen. Diese beiden Beispiele verdeutlichen einige übergreifende und regionalspezifische Merkmale und Schwerpunkte in der Gestaltung Kultureller Bildung.

Gemeinsam ist allen Regionen, dass Vereine in unterschiedlichen Ausprägungen und mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und Ausformungen der Identifikationsaspirationen unter den Institutionenformen einen wichtigen Stellenwert haben. Abschließend dazu einige Anmerkungen im nachfolgenden Kapitel.

Vereine als bedeutendste Institutionenform in ländlichen Räumen?

Die Bedeutung von (Weiterbildungs-)Institutionen in ihrer Vielfalt, d.h. mit ihren klassischen und beigeordneten Formen und all jenen Formen, die neu entstehen, um Bildungsbedürfnisse und (Bildungs-)Interessen aufzugreifen und in Angebote bzw. Bildungsgelegenheiten zu modellieren, ist ein wichtiges Forschungsfeld (vgl. Schrader/Martin 2021; vgl. Hippel/Stimm 2020). Die Form der beigeordneten Bildung wurde erstmals am Beispiel der Kulturellen Bildung analysiert (Gieseke et al. 2005; Börjesson et al. 2005). Es konnte gezeigt werden, dass und wie Akteur*innen für kulturelle Bildungsthemen Angebote entwickeln, für die Bedarfe identifiziert werden, die aber nicht in Weiterbildungsinstitutionen angeboten werden oder für die es keine Institutionen und damit keinen Ort gibt.¹⁶ Ausgangspunkt sind die Themen, die als bildungsrelevant eingeschätzt werden. Einzelakteur*innen und Vereine spielen in unseren Regionen als Motoren für Bildung eine wichtige Rolle. Von hoher Bedeutung ist zugleich die Frage, ob und wie die Bevölkerung, d.h. die Einzelnen, für Bildungspartizipation zu gewinnen sind. Insbesondere dann, wenn keine Bildungsinstitutionen mit professionellen Planer*innen vor Ort sind, wie dies oft in ländlichen Regionen der Fall ist. Es hängt daher von Einzelakteur*innen und dynamischen Zusammenschlüssen (zwischen Initiativen, Einzelakteur*innen u.ä.) ab, ob sich Vereine den als

15 Nicht umsonst gibt es in der Region eigens zur Warnung der Autofahrer*innen Schilder, die auf Boßel-Strecken hinweisen: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/achtung-bosselspiele-100.html>.

16 Galerien, Vereine, Café's etc. konnten etwa in Berlin Kreuzberg als vorher unsichtbare beigeordnete Anbieter*innen, z. B. für interkulturelle Bildung, sichtbar gemacht werden (vgl. Gieseke/Opelt 2005).

wichtig erachteten Themen, Bedarfen und Bedürfnissen annehmen. Insbesondere in ländlichen Räumen spielen die Angebote beigeordneter Bildung, wie sie in Kunstvereinen, Laientheatern, gemeinnützig betriebenen Heimatstuben oder durch Wanderführer*innen tagtäglich angeboten werden, eine zentrale Rolle. Man kann diese gar als „unterschätzte Rolle¹⁷ in der praktischen Kulturellen Bildung für die Aktiven wie für ihr Publikum“ bezeichnen (ebd.) (vgl. Kommission 2000: 10). Die hohe Dichte der Vereine, im Vergleich zu anderen Akteur*innen, fordert dazu heraus, die Bedeutung dieser für die regionalspezifische Ausgestaltung Kultureller Bildung näher zu betrachten, wie wir dies im Projekt SKUBIL ausarbeiten.

Unser Ergebnis des hohen Anteils an beigeordneter Bildung und vor allem an Vereinen im Bereich Kultureller Bildung für Erwachsene wird von Fobel und Kolleck auch für die kulturelle Jugendbildung festgestellt: „(...) a growing number of programmes in non-formal institutions is taking over the functions and contents of cultural and art education.“ (2022: 2). Weiter heißt es „In rural areas in particular, cultural education is mainly characterised by voluntary commitment, mostly provided by associations and largely self-financed through membership fees.“ (Fobel/Kolleck 2022: 4). Fobel und Kolleck konnten also bereits Forschungsdesiderate bezüglich der Ausdifferenzierung verschiedener kultureller Bildungsangebote feststellen (ebd.: 12). Die von uns im Forschungsprojekt SKUBIL identifizierten Bildungsgelegenheiten, die die Platzierung von Vereinen aufzeigen, geben über die Identifikationsaspirationen Auskunft über die sich ausdifferenzierenden Bedarfe, Bedürfnisse und Interessen. Darüber hinaus zeigen unsere Ergebnisse, wie regionalspezifische Strukturen damit in Verbindung stehen.

Aus der Perspektive von Volkshochschulen, als die am meisten flächendeckende und qualitätsgesicherte Institutionform, untersuchen Beetz, Bender und Haubold die Weiterbildungsbedarfe in ländlichen Räumen Sachsens. Nicht nur die Flexibilität non-formaler Lerngelegenheiten wird im Bedeutungskanon sehr geschätzt (vgl. Ermert 2009; Beetz et al. 2009: 19), sondern auch die Kenntnis regionaler Partizipationsmöglichkeiten und der geringere Grad an Verbindlichkeit aktivieren Akteur*innen der Zivilgesellschaft vor allem in ländlichen Räumen. Professionell wirkende Erwachsenenbildner*innen sind somit in Zukunft dazu herausgefordert, vermehrt dezentral, aufsuchend und vermittelnd

17 Dies attestierte bereits im Jahr 2000 die Kommission der Europäischen Gemeinschaften in einem Memorandum über lebenslanges Lernen: „Das Kontinuum des lebenslangen Lernens rückt das nicht-formale und das informelle Lernen stärker ins Bild. Nicht-formales Lernen findet per definitionem außerhalb von Schulen und Ausbildungsstätten statt. In der Regel wird es nicht als ‚richtiges‘ Lernen empfunden, und die Lernergebnisse werden auf dem Arbeitsmarkt nicht unbedingt gewürdigt. Nicht-formales Lernen wird somit üblicherweise unterbewertet.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: 10).

aufzutreten (vgl. Beetz et al.: 67f.). Bildungsbedarfe und -bedürfnisse werden von Vereinen, Einzelakteur*innen und Initiativen partizipativ, selbsttätig-kreativ und niedrigschwellig, etwa in Verbindung mit Events, aufgegriffen bzw. beantwortet.

Zusammenfassend argumentieren wir, dass vertiefend zu hinterfragen ist, welche Vernetzungsstrategien, welche Strategien der Angebotsplanung und welches Wissensspektrum der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen zum Wachstum verhilft. Es gilt weiterhin noch besser zu verstehen, wie diese wahrgenommen werden und wiederum weitere Aktivitäten initiieren, die der Kulturformung der Region zugutekommen. Des Weiteren haben wir gezeigt, dass über die Identifikationsaspirationen auch Aspekte deutlich werden, die der Kulturellen Bildung einen sichtbareren Platz in der Gestaltung regional(spezifischer)er Daseinsvorsorge einräumen. Vereine bilden hier eine besonders wichtige institutionalisierte Nahtstelle zwischen der Region mit ihren Spezifika, den Akteur*innen und der Aktivierung für Bildung und Partizipation im Sinne der Mitgestaltung einer Region. Kooperationen formaler Institutionen der Kulturellen Bildung bzw. Erwachsenenbildung und der Bildungsgelegenheiten zivilgesellschaftlicher Akteur*innen erscheinen angesichts des erfassten Anteils an Vereinen u.ä. im Bereich der Kulturellen Bildung als zentrale Zugänge zu gesellschaftlicher Partizipation und Wahrnehmung Kultureller Bildung. Einen Vorschlag zur empirischen Beschreibung ländlicher Räume nach regionalspezifischen und regionalübergreifenden Merkmalen haben wir skizziert und sehen Potenziale für eine Übertragbarkeit für andere Regionen. Zugleich können diese Ergebnisse Anschlüsse zur Förderung und Gestaltung von Regionen im Sinne der Daseinsvorsorge über Bildung herstellen.

Literatur

- Beetz, Stephan/Bender, Pauline/Haubold, Friederike (2018): Erwachsenenbildung im ländlichen Raum Ergebnisse der qualitativen Studie „Weiterbildungsbedarf in ländlichen Regionen im Freistaat Sachsen“. Chemnitz: Sächsischen Volkshochschulverband e.V.
- Börjesson, Inga/Zimmermann, Ulrike (2005): „Und dann gibt es noch Bildungsangebote...“ Regionalanalysen zu beigeordneten kulturellen Bildungsangeboten im Berliner Stadtbezirk Friedrichshain-Kreuzberg und in der brandenburgischen Uckermark. In: Gieseke, Wiltrud/ Kargul, Jozef (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster: Waxmann, S. 131–202.
- Brake, Anna/ Weber, Susanne Maria (2006): Vergessene Voraussetzungen der Weiterbildung. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 27, 1, S. 12–15.
- Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung? <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung/> [Zugriff 23.09.2022]

- Fleige, Marion/ Gieseke, Wiltrud/ Robak, Steffi (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fobel, Lea/ Kolleck, Nina (2022): Regional Patterns of Access and Participation in Non-Formal Cultural Education in Germany. In: *Education Sciences*, 12, 13.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg. In: Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga & Börjesson, Inga (Hrsg.): *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster: Waxmann, S. 43–130.
- Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2020): Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43, 3, S. 413–427.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, den 30.10.2000. https://www.agenda-erwachsenenbildung.de/fileadmin/user_upload/agenda-erwachsenenbildung.de/PDF/2000_Kommission_Memorandum_Lebenslanges_Lernen_DE.pdf [Zugriff 30.09.2022]
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- o.A. (2009): Retaining local distinctiveness: an elusive concept. <https://www.williemiller.com/retaining-local-distinctiveness.htm> [Zugriff 23.09.2022]
- Preuß, Jessica (2022): Kulturelle Landpartie als Ausdruck regionaler Tradierung, Zugehörigkeit und Inszenierung, In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72 ,4, S. 75–80.
- Robak, Steffi/ Preuß, Jessica/ Schneider, Birgit (2022): Zur Forschung und theoretischen Grundlegung und regionalspezifischen Ausformungen kultureller Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina/ Büdel, Martin & Nolting, Jenny (Hrsg.): *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 55–74.
- Schrader, Josef/ Martin, Andreas (2021): Weiterbildungsanbieter in Deutschland: Befunde aus dem DIE-Weiterbildungskataster. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 44, 3, S. 333–360.
- Schütte, Fritz (2012): Achtung Boßelspiele. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/achtung-bosselspiele-100.html> [Zugriff 30.09.2022]

Abwehr, Aushandlung und Ambiguitätstoleranz: Kulturelle Bildungsnetzwerke zwischen Region, Kultur und Kultureller Bildung

Saskia Bender, Nina Kolleck, Thi Huyen Trang Le und Nils Rennebach

1 Einführung

Das *Ländliche* weckt unmittelbare Assoziationen. Viele verbinden es mit Vertrauen und Gemeinschaft, andere mit Darstellungen und Symbolen aus Medien und Literatur. Meist wird an Unterschiede und Ungleichheiten eines Stadt-Land-Gefälles gedacht, die lebensweltlich konkret wahrnehmbar erscheinen. Gleichwohl verhelfen diese Differenzen nicht dazu, die Eigenheit ländlicher Kulturen zu verstehen (Kolleck et al. 2022). In den dann zumeist verklärten Perspektiven auf *das Ländliche* drückt sich zunächst oft eine Fremdheitserfahrung aus, wie der folgende Auszug aus einem ethnografischen Feldprotokoll (Genz/Tschoepe 2021; Knoblauch 2001) illustriert:

„Nach einer Anreise mit diversen öffentlichen Verkehrsmitteln nehmen wir Leihräder in Empfang, die uns von einer sieben Kilometer entfernten Ortschaft gebracht werden – denn diese erreichen wir mit öffentlichen Verkehrsmitteln nicht mehr, um die Fahrräder selbst abzuholen. Zu dem Zeitpunkt ist uns nicht ganz bewusst, dass wir, um die Region zumindest in Ansätzen zu erkunden, in den kommenden Tagen täglich knapp sechzig Kilometer mit dem Fahrrad zurücklegen werden. Auch wenn wir mit einer malerischen Landschaft – weiten Feldern, durchbrochen von Feldwegen mit einladenden Bänken und Bäumen und einer Sicht über mehrere Kilometer hinweg – belohnt werden: Zeichnet das das Ländliche aus?

In den Ortschaften, den zivilisatorischen Knotenpunkten des Ländlichen, spiegelt sich der (erste) Eindruck vom Idyll wider, vielleicht oder zumindest auch, da die Sonne selbst sanierungsbedürftige Fachwerkhäuser und Höfe romantisch erstrahlen lässt; ebenso wie die vor etwa jedem zweiten Haus gepflanzten Rosenbüsche, die die schwärmerische Vorstellung des Ländlichen nähren.“

Diese Beschreibung verdeutlicht, dass Besuchende zunächst durchaus die ungleichen infrastrukturellen Bedingungen ländlicher Räume und somit auch die ungleichen Voraussetzungen für eine Teilhabe an vielfältigen Angeboten von

Bildung und Kultur bemerken sowie bestimmte Bilder des Ländlichen aufrufen. Dennoch oder gerade deswegen ist zu vermuten, dass sich die Besonderheiten ländlichregionaler Kulturen nur über eine Annäherung abbilden lassen, der es gelingt, einen Sinn für regionalspezifische sozialkulturelle Praktiken (vgl. Loer 2007) zu entwickeln: Denn die Eigenheiten ländlicher Kulturen und regionalspezifischer sozialer Praxen lassen sich nicht bzw. nicht ausschließlich in Abgrenzung zu urbanen Räumen und deren Möglichkeiten auf soziale und kulturelle Teilhabe bestimmen (Kegler 2018). Um also den Besonderheiten regionaler Kulturen gerecht zu werden, suchen wir u. a. nach Antworten auf folgende Fragen: *Wie wird Region lokal in den Blick genommen? Wie passen spezifische Konzepte, z. B. das einer Kulturellen Bildung, in das Selbst- und Fremdbild des Regionalen? Und was heißt das für die Etablierung wie Verstetigung kultureller Bildungsangebote und eine Vernetzung lokaler Akteur*innen?*

Diese Fragen spiegeln die Anlage und den Gegenstand des Verbundvorhabens PaKKT¹, das zum einen die *Etablierung und Verankerung kultureller Bildungsnetzwerke* (Teilprojekt I), zum anderen *Passungsverhältnisse regionaler kultureller Stile zu Angeboten Kultureller Bildung* (Teilprojekt II) in ländlichen Räumen analysiert. Der Verbundzusammenhang nimmt also die ländlich-regionalen Bedingungen teilhabeorientierter Angebote einer Kulturellen Bildung(-spraxis) sowie Identifikationen regionaler Akteur*innen mit diesen in den Blick (ausführlich: Bender et al. 2019). Es sind demnach weniger die *äußeren* Bedingungen als vielmehr die *inneren* Regelmäßigkeiten, die hier eine stärkere Beachtung finden. Im Fokus steht folglich die sozialkulturelle Konstitution des Nahraums, die regionale „Einflussstruktur“ (Loer 2007: 15), die lokale Deutungs- und Handlungsmuster bereithält. Insofern zielen wir auf die soziale Durchdringung geografischer Räume, um das Regionale zu bestimmen: „Ein geographischer Umfang von so und so vielen Quadratmeilen bildet nicht eine Region, sondern das tun die sozialen Kräfte, die die Bewohner eines solchen Gebietes durch Eröffnen und Verschließen von Handlungsoptionen bestimmen.“ (ebd.: 8). Damit ist auch davon auszugehen, dass jene historisch gewachsenen regionalen Ordnungen die Möglichkeiten und Modi der Teilhabe an Angeboten Kultureller Bildung entscheidend prägen (Bender et al. 2022; Hasselhorn et al. 2023, in diesem Band). Wenn wir im Folgenden von *dem Regionalen* sprechen, nehmen wir demzufolge eine mehrdimensionale sozialkulturelle Konstitution

1 Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JKL1915B (Teilprojekt I: Netzwerktheoretische Analyse kultureller Bildungsnetzwerke in sehr peripheren ländlichen Räumen) und 01JKL1915A (Teilprojekt II: Rekonstruktionen sozialkultureller Passungsverhältnisse im Kontext kultureller Bildungsangebote in sehr peripheren ländlichen Räumen) im Förderschwerpunkt „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

der Region an (Löw 2001), der sich über die Analyse ihrer regionalen Einflussstruktur empirisch angenähert werden kann. Unterschiedliche Akteur*innen sind dabei mehr oder weniger deutliche Träger*innen dieser Einflussstruktur, die sich jedoch über die Einzelnen hinweg als strukturelle Ausformung immer wieder zeigt und durchsetzt und damit jene Interaktionsräume als soziale Ordnung konstituiert und begrenzt.

Es sei an dieser Stelle vorweggenommen, dass zum einen alle bisher vorliegenden Ergebnisse des Verbundvorhabens darauf hinweisen, dass in den untersuchten ländlichen Erhebungsregionen diese unterschiedlichen regionalen Einflussstrukturen vorliegen. Es werden verschiedene regionaltypische kulturelle Praktiken gepflegt und somit wird auch auf Impulse Kultureller Bildung unterschiedlich reagiert (Bender/Rennebach 2022). Wie sich das Regionale bzw. der gelebte regionale Stil zu Angeboten Kultureller Bildung relationiert, beruht nicht nur auf den äußeren Zugangsbedingungen und einer spezifischen Ausgestaltung von Bildungsangeboten, sondern vor allem darauf, wie sich das Regionale mit den kulturellen Bildungsangeboten zu arrangieren weiß.

Zugleich offenbart sich zum anderen über die anfänglichen Überlegungen hinaus, dass neben diesen spezifischen Einflussstrukturen einzelner Regionen ein bestimmtes (Grund-)Verhältnis der Begegnung gegenüber Angeboten Kultureller Bildung vorliegt. Dieses übergeordnete Verhältnis zu (Angeboten) Kultureller Bildung zeigt sich empirisch über alle Erhebungsregionen hinweg als eine Spannung zwischen der Bewahrung des regionalen Stils und der Teilhabe an Projekten Kultureller Bildung. Kulturelle Bildung wird darüber regionsübergreifend zumindest in den ersten Bezugnahmen als das Nicht-Regionale markiert und damit tendenziell dem Fremden zugeschlagen, worüber sich wiederum das regional Eigene als regionale Einflussstruktur mitkonstituiert.

Wir fassen im Folgenden zunächst die zentralen Ergebnisse des Verbundvorhabens PaKKT zusammen (Abschnitt 2). Etwas intensiver wird daran anschließend auf Befunde zu einer der vier Erhebungsregionen eingegangen (Abschnitt 3). Exemplarisch zeigen wir an dieser auf, wie sich das Grundverhältnis ländlicher Regionen zu Angeboten einer kulturellen Bildungspraxis gestaltet und wie sich darauf aufbauend regionalspezifische Eigenheiten ausbilden. Hierzu blicken wir auf die Netzwerkstrukturen und auf die konkreten Positionierungen regionaler Akteur*innen zu kulturellen Bildungsangeboten. Abschließend leiten wir aus den Ergebnissen des Forschungsvorhabens Impulse für eine Kulturelle Bildungspraxis in ländlichen Räumen ab (Abschnitt 4). Dabei leitet uns die Frage, wie es möglich werden kann, trotz der sich zeigenden Spannungen und Ambivalenzen Angebote Kultureller Bildung in ländlichen Räumen aufrechtzuerhalten. Die wesentliche Überlegung, die wir diesbezüglich anbieten wollen, lautet, dass diese Spannungen zu Aushandlungsprozessen führen, die genau jenen Umgang mit „Vielheit“ (Rancière 2002/2018) in ländlichen Räumen eta-

blieren, der moderne gegenwartsdemokratische Gesellschaften kennzeichnet. Darüber werden die Ansprüche an Kulturelle Bildung sozusagen jenseits der oft thematisierten Hoffnungen hinsichtlich einer Kooperation auf Augenhöhe oder der Stabilisierung von Gemeinschaft in überraschender Weise indirekt erfüllt. Will sich Kulturelle Bildung diesen Modus erhalten, scheint also eine entsprechende *Ambiguitätstoleranz* gegenüber jenen Spannungen und Auseinandersetzungsprozessen angemessen.

2 Zentrale Befunde: Das Regionale als spezifischer Ausdruck ländlicher Kultur im Spannungsfeld von Abwehr und Aushandlung

Mit jenem Fokus auf die regionalspezifischen Dynamiken untersuchen wir, wie sich Bildungsnetzwerke ausprägen, die als Hoffnungsträger für soziale Teilhabe und Transformationsprozesse in ländlichen Räumen gelten (Kegler 2018). Dazu wurden sowohl Gruppendiskussionen (vgl. Abschnitt 3.1) als auch interviewbasierte qualitative Netzwerkanalysen (vgl. Abschnitt 3.2) jeweils mit heterogenen regionalen Akteur*innen durchgeführt.

Betrachten wir an dieser Stelle zunächst die Ergebnisse, die sich über alle vier Erhebungsregionen hinweg – im Westen, im Osten, im Süden und in der nördlichen Mitte Deutschlands – zeigen, dann muss vor allem herausgestellt werden, dass sich in der Gruppe und von Einzelnen zunächst mehr oder minder direkte *Abwehrgesten* gegenüber der Praxis Kultureller Bildung verzeichnen lassen. Deutlich wird darüber, dass Kulturelle Bildung erst einmal als etwas Nicht-Regionales markiert wird. Damit sind wir an dieser Stelle auf einen grundlegenden Konflikt zwischen dem Regionalen und einer kulturellen Bildungspraxis – als Konflikt zwischen dem Eigenen und dem Fremden – gestoßen.

Dieses Grundverhältnis der Abwehr ist nicht nur Teil der unmittelbaren Interaktionen in den Gruppendiskussionen und damit ein Ausdruck von Nicht-Passung kultureller Ordnungen, sondern bestätigt sich auch in unseren Netzwerkanalysen. So variieren zwar die Ausprägungen und die Reichweite lokaler Netzwerke innerhalb der vier untersuchten Regionen, übergeordnet liegen jedoch eher parallel und damit unverbundene statt kollektivintegrierte Netzwerkstrukturen zwischen den regionalen Akteur*innen und ihren Netzwerken und den Anbieter*innen kultureller Bildungsprojekte vor (Gumz et al. 2023 in diesem Band). In unseren Netzwerkanalysen zeigt sich die Verankerung Kultureller Bildung in ländlichen Räumen über soziale Netzwerke und Kooperationsbeziehungen (Götzky 2013; Kelb/Taube 2014; Rammelmeier 2018) empirisch dementsprechend überwiegend prekär situiert: Kooperationen und soziale Netzwerke können hauptsächlich auf informeller Ebene eingerichtet werden, wodurch dem Vertrauen zwischen kooperierenden Akteur*innen ein hoher

Stellenwert zukäme. Die zeitintensive Beziehungsarbeit aber, die dazu verhelfen würde, langfristige Kooperationen aufzubauen (Kegler 2018), kann und wird in allen untersuchten Regionen bzw. vonseiten der regionalen Akteur*innen immer wieder kurzfristig und einseitig aufgelöst.

Regionale Netzwerke verbleiben deshalb instabil und temporär (Le/Kolleck 2022a). Damit lässt sich die Idee der Gleichberechtigung involvierter Netzwerkpartner*innen nur scheinbar aufrechterhalten (Hack 2021). Stattdessen schreiben sich in diesen Fluktuationen und regionalen Auflösungen bestehende Macht- und Dependenzverhältnisse – als strukturelle Abwehrgesten – (latent) fort (vgl. ebd.; Le/Kolleck 2022a). Die Etablierung und Stabilisierung von Kooperationsbeziehungen gelingt also nicht reibungslos (Kegler 2018) und befindet sich fortwährend in einem Spannungsbogen zwischen Aufrechterhaltung und Zerfall. Die Transformationserwartung gegenüber ländlichen Räumen, die sich an Kulturelle Bildung sowie an die Etablierung lokaler Netzwerkstrukturen knüpft und insbesondere eine Bearbeitung ungleicher Teilhabebedingungen zum Ziel hat (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018), stößt in ländlichen Räumen auf Abwehr, gerade auch in Gestalt der Bewahrung regionalspezifischer Ordnungen. Dies schlägt sich in der Form von Spannungen und Ambivalenzen in den kulturellen Projekten und Kooperationen nieder (Le/Kolleck 2022b).

Dabei scheint Kulturelle Bildung vonseiten des Regionalen nicht nur als etwas Fremdes markiert zu werden, sondern darüber hinaus auch einer hegemonialen post- bzw. spätmodernen (Reckwitz 2019/2020) Kultur demokratischer Gegenwartsgesellschaften zugeordnet zu werden, welche diese in ihren Ausdrucksgestalten strukturell auch repräsentiert (vgl. Fuchs 2014; Kegler 2018; Zirfas 2015). Kulturelle Bildung offeriert dem Regionalen in der Folge nicht eine gänzlich *offene* Praxis, sondern kann vielmehr als Angebot der Teilhabe an spezifischen Formen von Kultur und hierüber als Integrationsangebot in ebenjene modernen – nichtregionalen – Ordnungen verstanden werden (Bender et al. 2022).

Dennoch wird anhand der Ergebnisse des Verbundvorhabens deutlich, wie sich gerade über diese Konflikte, Auseinandersetzungen und Parallelitäten die Transformations- und Integrationserwartungen ländlicher Räume durch eine Kulturelle Bildungspraxis auf unerwartete Weise zu erfüllen scheinen. Dabei geht es weniger um die Ermöglichung konkreter Erfahrungen über eine Teilnahme an kulturellen Angeboten als vielmehr um die Eröffnung der Möglichkeit von Teilhabe an anderen, also nichtregionalen Praxisformen an sich.

In der über Kulturelle Bildung vermittelten Erweiterung potenzieller Handlungs- und Deutungsangebote werden regional tradierte Routinen in der Folge tendenziell begründungspflichtig: Allein dieses Anbieten von Alternativen bedingt die Infragestellung bestehender Ordnungsstrukturen. Auch wenn sich

das Regionale hierüber also nicht transformieren muss, wird es so selbst Gegenstand der Aushandlung. Damit geschehen durch diese Konfrontation jene – aus der Perspektive demokratischer Gegenwartsgesellschaften – „produktiven Aushandlungen“, deren normativer Horizont in der Entwicklung einer bewussten und guten Gesellschaft (Sturzenhecker 2019 o.S.; auch Bockhorst 2013) liegt. Dieses Grundmotiv programmatischer Zielsetzungen Kultureller Bildung wendet sich allerdings latent gegen die etablierten regionalen Einflusstrukturen und ihre tendenziell an Unterscheidung orientierten Bewahrungstendenzen.

Insofern kann dieses Aushandlungserfordernis auch jenseits regionaler Teilhabe an (konkreten) Angeboten einer Kulturellen Bildung als Moment des Wandels begriffen werden. Das konsequente Teilhabeangebot an modernen Kultur- wie Praxisformen erscheint als Anlass, sich mit diesen auseinanderzusetzen. Die Art und Weise, wie Kunst- und Kulturschaffende einer habituellen Distanziertheit des Regionalen begegnen und eine Bildungslandschaft mit weiteren lokalen Akteur*innen etablieren und verstetigen können, scheint so im Fluchtpunkt der Fremdheit zu kulminieren. Die untersuchten regionalen Deutungen von Partizipation und Kooperation zeichnen sich gerade dadurch aus, dass Kulturelle Bildung ein Medium der Aushandlung von Region und Kultur ist, auch wenn sich dies nicht in Formen regionaler Vernetzung (Le/Kolleck 2022b) und (Bildungs-)Beteiligung (Bender/Rennebach 2022) niederschlagen muss.

In diesem Sinne wären jene Differenzerfahrungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden auch bereits als gelingendes Moment einer kulturellen Bildungspraxis in ländlichen Räumen anzusehen, da sie eine Aushandlung von Erhalt und Wandel hervorrufen (vgl. ebd.). Insofern stößt die implizite Logik der Integrationsofferte vonseiten einer Kulturellen Bildung(-spraxis) nicht lediglich auf regionale Desintegration. Die Nichtpassung sozialer Ordnungen oder kultureller Stile (Clemens 2015) führt zu einem Nebeneinander kultureller Praktiken und Selbstverortungen, mit dem eben die (Positionen-)Vielfalt in der Region etabliert wird, die für moderne, gegenwartsdemokratische Gesellschaftsformen kennzeichnend ist (Rancière 2018). Allein die Platzierung des Anderen oder Post- bzw. Spätmodernen in der Region veranlasst dazu, sich mit diesem auseinanderzusetzen (Bender/Rennebach 2022).

Interessanterweise erweist sich hierfür bereits unser Erhebungssetting als Medium jener Prozessierung. Dieses ist und war konzeptionell darauf ausgelegt, sehr heterogene Akteur*innen und vor allem solche, die einer Kulturellen Bildung(-spraxis) eher kritisch gegenüberstehen, in die Gruppendiskussionen und Interviews einzubeziehen. Vor allem der Einstieg in die Gruppendiskussionen ruft dabei die Spannung zwischen Eigenem und Fremdem auf. Der Situation musste also vonseiten der Forschenden bereits beschwichtigend und vermittelnd begegnet werden, wenn nicht die Gefahr hervorgerufen werden sollte, dass sich das Setting – also das Gespräch in der Gruppe mit unterschiedlichen

regionalen Akteur*innen – aufgrund von Widerständen sehr schwierig gestaltet oder gar auflöst. Die Aushandlungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden finden damit auch durch und während der Forschungsaktivitäten zu einer Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen statt. Die immer wieder deutlich werdenden Differenzen verweisen dabei auf unterschiedliche kulturelle Selbstverhältnisse, die das Regionale aber auch nicht zu einem Wandel animieren bzw. transformieren müssen. Vielmehr können die beschriebenen Aushandlungen als die entscheidende Veränderung konturiert werden.

Das Regionale kann sich in diesen Aushandlungen durchaus dominant aufrechterhalten und abgrenzen, es kann aber auch sehr weit zurückgedrängt werden. In einem solchen Fall wird es von den auf Universalisierung von Vielheit drängenden kulturellen Einflüssen – z. B. in Gestalt kultureller Bildungsprojekte – verdeckt (Bender et al. 2023a). Nicht in allen Regionen lösen sich also die spannungsvollen Verhältnisse zugunsten eines sich wehrhaft erhaltenden Regionalen auf. Stattdessen finden sich unterschiedliche Ausformungen, die aus einer genealogischen Perspektive darauf verweisen, wie diese Etablierung von Vielheit verläuft: konflikthaft, imaginiert oder aber fortgeschritten und etabliert (Bender 2023b).

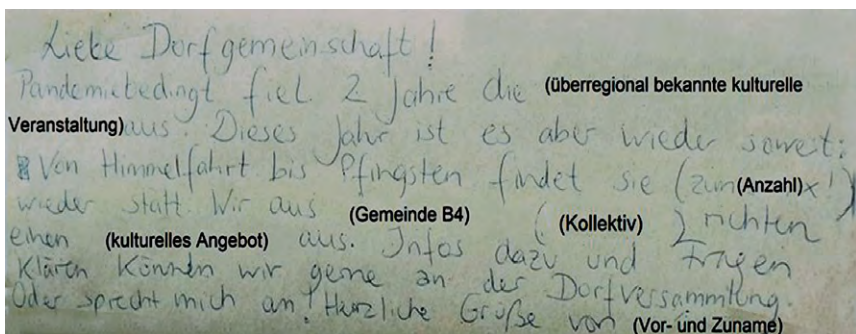
Wir wollen die zuvor zusammengefassten zentralen Befunde nun am Beispiel einer Erhebungsregion illustrieren. Es handelt sich dabei um eine Region, die aus einer genealogischen Perspektive als eine gelten kann, in der jenes Nebeneinander differenter kultureller Stile schließlich zu einer Marginalisierung des Regionalen geführt hat. Darüber scheint die Integration dieser Region in die spätmoderne Gesellschaft gelungen. Damit sehen wir in dieser Region aber auch eine spezifische Rolle von Kultur und Kultureller Bildung für fortschreitende Modernisierungsprozesse und die mit diesen verbundenen Akteur*innen. In einem ersten Schritt werden einige Beobachtungen aus den ethnografischen Erhebungen geschildert, die zu einer ersten Hypothese bezüglich der Region führen. Über diese werden, in einem zweiten Schritt, sowohl die netzwerkkanalytischen wie die strukturtheoretischen Analysen exponiert.

3 Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen jenseits des Regionalen

Die Region, um die es im Folgenden gehen soll – und die auch Gegenstand der eingangs geschilderten Impressionen zum *Ländlichen* war –, ist im ehemaligen innerdeutschen Grenzgebiet in Westdeutschland gelegen. Bekannt ist diese Region für eine überregional beachtete kulturelle Veranstaltung, in die mehrere Kleinstädte und Gemeinden einbezogen sind, sowie für einen naturbezogenen Tourismus. Während der ethnografischen Erkundungen fällt u. a. auf, dass eine der Kleinstädte an einem großen See gelegen ist, der kaum bebaut und insofern kaum touristisch erschlossen ist. An der Promenade befindet sich lediglich eine

Gaststätte. Auch in der Innenstadt sind wenige Restaurants, Cafés oder Geschäfte überhaupt vertreten. Die Fachwerkgebäude des Stadtkerns sind nur teilweise renoviert und nach Aussagen der Anwohner*innen zur Sanierung in Teilen nicht geeignet, da die Bausubstanz marode sei. Neubauten lassen sich vereinzelt am Stadtrand ausmachen. Auf einschlägigen Portalen finden sich keine Einträge zu verfügbaren Immobilien in der Region, sondern nur über ein lokales Maklerbüro. Diese Abgeschiedenheit wird allerdings in gelegentlichen Gesprächen mit Anwohner*innen nicht problematisiert. Jedoch – so berichten die Studienteilnehmenden mehrfach – liege ein Überangebot an kulturellen Veranstaltungen vor. Da wir während der großen Kulturveranstaltung in der Region unterwegs sind, stoßen wir u. a. auf den folgenden Zettel am Gemeindebrett einer kleinen Ortschaft, in der seit Beginn der Veranstaltungsreihe kulturelle Angebote ausgestellt werden (siehe Abbildung 1):

Abbildung 1: Gemeindeaushang von Kulturschaffenden zur Planung einer kulturellen Veranstaltung



Über diesen (anonymisierten) Aushang vermittelt sich zunächst eine deutliche Spannung, denn gleich mit dem Einstieg in die kurze Nachricht hebt sich die oder der Verfassende mit der Anrede der „Dorfgemeinschaft“ von eben jener ab – sie oder er entwirft sich folglich nicht als Teil der Adressat*innen. Ebenso zeigt sich der Vorschlag, die Planung eines kulturellen Angebots zu besprechen über die Formulierung „Fragen klären“ als spannungsgeladen: Changiert diese doch zwischen *Fragen beantworten* und *Probleme klären*. Demnach wird hier die Logik unterschiedlicher Positionen oder Gruppen – der *Dorfgemeinschaft* und der *Kulturschaffenden* – deutlich. Über den Verlauf aber wird klar, dass die Veranstaltung durchgeführt werden wird, auch wenn dies als tendenziell heikel angesehen werden könnte, da diese in Differenz zu Praktiken der *Dorfgemeinschaft* entworfen wird.

Die (Zwei-)Gruppenlogik zeigt sich insofern jedoch weniger im Hinblick auf die Ausrichtung eines kulturellen Angebots in der Region prekär als vielmehr in der Aufrechterhaltung jener Idee eines ländlich-Gemeinschaftlichen: der symbolischen Dorfgemeinschaft. Diese Dorfgemeinschaft kann als solche gar nicht thematisiert werden. Stattdessen wird von der formalen *Dorfversammlung* gesprochen, die wiederum nicht in einem konkreten Handlungszusammenhang, sondern nur in einem örtlichen Verweis erscheint: „an der“ statt *in der* Dorfversammlung. *Probleme* lassen sich hier also thesenhaft eher in der Bemühung ausmachen, das Ländlich-Regionale aufrechtzuerhalten. Für ebenjenes scheint offenbar nur ein überkommener und dadurch lediglich formaler gemeinsamer Ort gefunden zu werden. So werden letztlich die als *Andere* adressierten über die Planung des Kulturangebots aus einer Selbstverständlichkeit heraus schlicht informiert, wie es sich bereits in der informellen, gar behelfsmäßigen Form des Aushangs ausdrückt. Es liegt somit nahe, dass innerhalb der Regionsgrenzen bereits eine modernere kulturelle Praxis offensiv gepflegt werden kann, über die traditionellere Praxisformen von Kultur abgewählt werden. Darüber jedoch kann das Regionale offensichtlich nicht gänzlich aufgegeben werden: Es muss in prekärer Weise formal bedient werden.

3.1 Zum Passungsverhältnis kultureller Stile

In Teilprojekt II, in dem die Passungsverhältnisse regionalkultureller Stile zu Angeboten Kultureller Bildung in den Blick genommen wurden, fanden Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen regionalen Akteur*innen statt. Die Diskussionsrunden waren aus Vertreter*innen wie Vorstandsvorsitzenden und Leitungen von Vereinen mit unterschiedlichem Kunst-, Kultur- und Regionalbezug sowie Ehrenamtlichen und Anwohner*innen der Region zusammengesetzt. Anschließend wurden die Positionierungen zu (Angeboten) Kultureller Bildung sowie die Bezugnahmen auf die weiteren Akteur*innen bzw. Teilnehmenden der Gruppendiskussion objektiv-hermeneutisch rekonstruiert (Bender et al. 2019). Die Ergebnisse des Teilprojekts verdichten die skizzierte Eingangsthese zum regionalen Stil. So wird erkennbar, dass die Teilnehmenden der Gruppendiskussion sich nicht auf eine gemeinsame *regionale* Praxis oder Kultur beziehen. Überraschenderweise scheint jedoch auch die etablierte Praxis kunst- und kulturbezogener Bildungsangebote kein Moment einer umfassenden Identifikation und Integration zu stiften. Dies ist gerade in den Bezugnahmen der Akteur*innen bemerkenswert, die aktiv im Bereich Kunst und Kultur beschäftigt sind oder sich in diesem ehrenamtlich engagieren. Beispielhaft lässt sich hier die Leiterin eines Kulturvereins, Sabine Meier, anführen, die auf eine im Gesprächsverlauf thematisierte regionale Künstlerin, anstatt – wie gefragt – die Eindrücke zu einem gezeigten Bild von dieser zu schildern, folgendermaßen Bezug nimmt:

SM: i- ich kenn [Künstlerin Vor- und Zuname] auch sehr gut sie hat auch schon (.) bei UNS ne ausstellung gemacht oder sogar zwei ausstellungen (-) und is öfter bei anderen ausstellungen dabei (-) ich KENN auch ihren wunderschönen GARTEN und ihr tolles haus↑ UND es erinnert mich AUCH an den garten

Sowohl die Leiterin des Kulturvereins als auch andere Teilnehmende thematisieren statt des Bilds bzw. des künstlerischen Werks die Künstlerin und ihren „wunderschönen GARTEN“. Offensichtlich muss ausgewiesen werden, dass man die Künstlerin „sehr gut“ kenne. Eine – wenn auch denkbar kritische – Würdigung des künstlerischen Schaffens der *malenden Bekannten* zeigt sich nicht. Zwar hatte ebenjene Künstlerin zwei Ausstellungen in dem Kulturverein, den Frau Meier leitet, doch erscheint die Schilderung in der Gruppendiskussion losgelöst von ihrer Funktion als künstlerische Leitung. Weder Frau Meier noch der Verein erscheinen als Organisator*innen der Ausstellung: die Künstlerin hatte diese sozusagen in *Eigenregie* „gemacht“. Eine deutlichere Distanzierung von der Künstlerin, deren Kunstwerk sowie auch der eigenen Tätigkeit ist kaum denkbar. Frau Meier versteht sich selbst hier vielmehr als Verwalterin der Räumlichkeiten. In diesem Redebeitrag drückt sich folglich eine Distanz zum eigentlichen Gegenstand aus, die dann über soziale Beziehungen aufgeladen wird. Darüber werden Bezüge auf die konkrete Region und die regionsbezogene Darstellung des gezeigten Werks fast offensiv ausgespart. An deren Stelle tritt eine Darstellung von Teilnahme auch an „anderen ausstellungen“ – als ein *Sehen und Gesehen werden*.

Solche oder ähnliche Positionen haben sich – auch über die sehr unterschiedlichen Teilnehmenden hinweg – als typisch für die Erhebungsregion erwiesen. Kunst und Kultur werden hier eher genutzt, um sich im sozialen Gefüge zu verorten. Dabei geht es immer auch um Positionierungen, die mit mehr oder weniger hohem Prestige und Status verknüpft sind, allerdings nicht als Positionierung im Regionalen, sondern als Positionierung im Kontext der Kulturschaffenden bzw. -affinen. In den Bezugnahmen der Akteur*innen aufeinander, wie auf eine kulturelle Bildungspraxis in der Region, drückt sich somit weniger eine Form egalitärer Gemeinschaft als vielmehr eine innere Konkurrenz zwischen den Akteur*innen aus. Das deckt sich in gewisser Weise mit einer Beobachtung aus der ethnografischen Teilphase, in der ein Anwohner die Region bzw. deren Bewohner*innen als „nicht tolerant, sondern ignorant“ beschreibt. Das Regionale ließe sich so im Modus der Singularisierung beschreiben, als moderne Vergesellschaftungsform der Herausstellung individueller Einzigartigkeit (Reckwitz 2019/2020). Die Thematisierung von Region als (*tradierte*) *Gemeinschaft* bzw. als Sozialraum kollektiv verbindlicher Deutungsmuster (vgl. Loer 2007) wird in dem Zusammenhang entsprechend prekär, da dieser strukturell bereits abgelöst bzw. überformt wurde: An die Stelle einer regional geteilten Ordnung treten

ebenhene Strukturelemente, die sich als spätmoderne Besonderungsansprüche beschreiben lassen. „Im Modus der Singularisierung wird das Leben nicht einfach gelebt, es wird kuratiert. Das spätmoderne Subjekt performed [sic!] sein (dem Anspruch nach) besonderes Selbst vor den Anderen, die zum Publikum werden.“ (Reckwitz 2019/2020: 9).

3.2 Zum Modus lokaler Kooperationsverhältnisse

Die Befunde der Analysen aus den Gruppendiskussionen finden in den Ergebnissen des Teilprojekts I zu Kooperationsstrukturen und sozialen Netzwerken erwartungsgemäß auch einen entsprechenden Ausdruck. In diesem Teilprojekt zu netzwerktheoretischen Analysen kultureller Bildungsnetzwerke in sehr peripheren ländlichen Räumen wurden ebenfalls Interviews mit kommunalen Akteur*innen geführt und anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) ausgewertet.² Die über die Gruppendiskussion vorgenommene Typisierung des hier in den Blick genommenen ländlichen Raums als *singularisierte Region* erscheint in den Interviewbezugnahmen auf Kooperation und Kolaboration homolog im *Typus des Wettbewerbs*:

I: Und wie könnte man das vielleicht fördern, dass da konsequent dichter zusammengearbeitet wird?

ST: Also die Offenheit mit den anderen vereinsangesiedelten Konkurrenten, sage ich jetzt mal könnte mit durchaus stärker sein, in meinen Augen.

Die Idee einer kooperativen Vernetzung, nach der vonseiten der Interviewerin zunächst gefragt wird, ist in der Antwort von Silvia Tonemann – der Vorsitzenden des Landfrauenvereins – durch die Perspektivierung der anderen als „Konkurrenten“ unmittelbar und explizit getilgt. Indem unabhängig von einer Nähe der Themen und Ausrichtungen die unterschiedlichen Vereine und Akteur*innen-gruppen in ein Konkurrenzverhältnis gebracht werden, ist das Moment einer gleichberechtigten Kooperation zumindest auf den Erhalt der eigenen Einrichtung ausgerichtet. Nicht nur bei Frau Tonemann, sondern materialübergreifend findet sich wieder, dass kaum enge Kooperationen stattfinden. Stattdessen liegt der Fokus auf der Aufrechterhaltung und Stabilisierung der jeweils eigenen Einrichtung. Der Wunsch zur Erweiterung oder Etablierung eines Netzwerks liegt vereinzelt vor, stößt jedoch erwartungsgemäß auf ein geringes Kooperationsinteresse des/der jeweils anderen. Kooperationsbemühungen verbleiben hier als singuläre Erscheinung. Dies wird beispielsweise bei Anton Teichert deutlich,

2 Die Namen aller interviewten Personen, die zitiert werden, wurden anonymisiert. Zur besseren Lesbarkeit sind die Protokollstellen in diesem Absatz sprachlich geglättet.

der Kooperationsbemühungen auszuweisen versucht, darüber jedoch in erster Linie Nichtkooperation begründet:

AT: Wir haben auch mal versucht, zusammen mit denen eine Exkursion anzubieten. Das hat aber überhaupt nicht geklappt. Und zwar deswegen, weil sich bei denen so wenig Leute angemeldet haben, dass unsere potenziellen Teilnehmer dort nicht mitfahren konnten, weil deren Exkursion abgesagt worden ist.

Der Versuch des Vorsitzenden des Heimatvereins, mit einer thematisch ähnlichen Einrichtung zu kooperieren, mündet in einem direkten Vergleich: Wer konnte mehr/ausreichend Teilnehmende akquirieren? Momente von Reziprozität und Vertrauen, die wir in anderen Erhebungsregionen ebenfalls nicht in einem eigentlichen Sinne vorfinden, entwickeln sich so nicht. Stattdessen wird deutlich, dass ein direkt ersichtlicher Nutzen für die jeweils involvierten Parteien und weniger für die Region vorliegen muss, um zu kooperieren. Am Nichtvorhandensein eines solchen ersichtlichen Nutzens lässt sich eine geringe Bereitschaft zur Kollaboration mit anderen Einrichtungen und darüber auch ein geringes Interesse zur langfristigen Aufrechterhaltung bestehender Kooperationen ablesen. Obgleich gemeinsame Ziele und Aktivitäten die jeweiligen Vereine verbinden, bauen die jeweiligen Akteur*innen keinen Bezug und Zusammenhang auf. Langfristige zweckgebundene Zusammenarbeit kommt daher eher über Kontakte zustande, die vorrangig durch soziale Präsenz sowie Multiplexität, als Überlappung von mehreren Rollen und somit auch sozialen Beziehungen, gestiftet wird. Jenes *Bindemittel* soll im Folgenden und anhand der Aussage eines Bürgermeisters illustriert werden:

UK: Dadurch, dass ich die Vorsitzende [des Kunstvereins] kenne und mit der jahrelang im Kirchenvorstand auch gearbeitet hat / es ist glaube ich immer/ kommt darauf an, ob es da persönliche Bindungen und Bekanntschaften einfach gibt und das glaube ich hilft in der Kommunikation auch viel einfacher.

Begegnungen und Austauschprozesse können über „persönliche Bindungen und Bekanntschaften“, wie Bürgermeister Uwe Krüger anmerkt, intensiviert werden, sodass auch Wahrnehmung und soziale Präsenz des Gegenübers steigen. Eine *Kooperationsträgheit* drückt sich jedoch hier in den sprachlichen Brüchen – den Abbrüchen, neuen Satzkonstruktionen und grammatikalischen Verwerfungen – des Sprechenden aus, die eine tatsächliche Nähe und Vertrautheit hierüber ebenso brüchig thematisieren.

3.3 Kultur und Kulturelle Bildung im Modus der Singularisierung

Sowohl über die ethnografischen Beobachtungen als auch über die Analysen der Sprachprotokolle – der Interviews und Gruppendiskussion – lässt sich die Frage nach einem regionalspezifischen Stil, den Eigenheiten des untersuchten ländlichen Raums, als *Region der Singularisierung* beantworten. Interessanterweise und in Abgrenzung zu anderen Erhebungsregionen scheint das gängige Moment der Dominanz regionalspezifischer Einflüsse in diesem Fall durch eine spätmoderne wettbewerbslogische Platzierung kultureller Bildungsangebote sowie eine Darstellung individueller Statusbehauptung im Modus einer Singularisierung als Valorisierung individuell zugeschriebener Besonderheiten ersetzt. Auch die Entwicklung einer kollektiven, regionalen Vernetzungs- und Kooperationsstruktur, in die kulturpädagogische und ländliche Akteur*innen involviert sind, wird aufgrund dieser Konkurrenzlogik erschwert: Die Erwartung einer harmonischgleichberechtigten Zusammenarbeit findet kein entsprechendes empirisches Pendant (vgl. Hack 2021), auch wenn vereinzelt Kooperationen vorliegen, bei denen regelmäßige Aushandlungsprozesse die je eigenen institutionellen Vorteile absichern.

In den Positionierungen zu kulturellen Angeboten und Kooperation(sanforderung)en kann sich somit weder auf das Regionale bezogen oder sich von diesem abgegrenzt werden noch bietet die Praxis kunst- und kulturbezogener Bildungsangebote Stoff einer tatsächlich *regionalen* Identifikation und Integration. In dieser status- und wettbewerbsbezogenen Gestalt prägt sich so eine Vereinzelung, eine singularisierte soziale Ordnung aus. In Bezug auf diese zeigt sich jedoch, dass – auch wenn sich im Regionalen moderne Vergesellschaftungsmodi (Reckwitz 2019/2020) durchsetzen – das Regionale in seinen Grundzügen, wenn auch formal, erhalten bleibt.

Das Regionale – hier in Gestalt der *symbolischen Dorfgemeinschaft* – kann nicht gänzlich überwunden oder abgedrängt werden. Entsprechend einer Annäherungsbereitschaft an modernere Kultur- und Praxisformen wie in der vorliegenden Erhebungsregion zeigen sich Umbruch und Wandel dann vielmehr in der *bemühten* Dethematisierung von Region. Es steht somit weniger bzw. nicht mehr die Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden im Vordergrund, sondern die *distanzierte Verortung in der Fremde*. Die Form von Abwehr, die wir hier finden, bezieht sich auf die Vermeidung der offenen Thematisierung einer *Ortlosigkeit* des Regionalen. An das ehemals Regionale kann dabei auch noch nicht im Sinne eines Kulturerbes erinnert werden, wenngleich sich dieser Prozess in dieser Region gerade abzuzeichnen beginnt.

Die Frage, was Kulturelle Bildung in dieser Region offerieren könnte, scheint sich dennoch nicht allzu stark bzw. nicht strukturell von anderen regionalen Mustern oder Typen zu unterscheiden. Ob sich den Angeboten Kultureller Bildung wehrhaft entzogen wird oder ob sich im Modus der (distanzierten)

singularisierten Teilnahme positioniert wird, bedeutet für eine Kulturelle Bildung(-spraxis) jeweils, dass sie diesen Ausformungen nur mit einer gewissen Gelassenheit entgegentreten kann, um ihre Teilhabeangebote weiterhin konsequent anzubieten. Über diese vollzieht sich, wie gezeigt, Integration in demokratische Gegenwartsgesellschaften quasi auf Umwegen. Diese These soll im Folgenden etwas detaillierter umrissen werden.

4 Impulse durch und für eine Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen – ein Fazit

Über die vier im Projekt PaKKT untersuchten Erhebungsregionen lassen sich verschiedene Stadien von Modernisierungsprozessen des Regionalen ausmachen. Diese können durch unterschiedliche Formen der Aushandlung und Auseinandersetzung abgebildet werden. In der regionalen Varianz übernimmt auch Kulturelle Bildung eine variierende Stellung in der Funktion des *Anderen* oder *Fremden*.

So finden wir Regionen, in denen das Integrationsangebot über Kulturelle Bildung offensiv zurückgewiesen (Bender et al. 2022) und die eigene regional-kulturelle Praxis mehr oder weniger selbstbewusst behauptet wird (Bender/Rennebach 2022; Le/Kolleck 2022b). Wenn allerdings, wie in der vorliegenden Konstellation, die Modernisierungs- und Integrationsaufforderungen spätmoderner Gesellschaftsordnung greifen, kann sich darauf anscheinend nur über die Abwahl des Regionalen bezogen und eingelassen werden.

Das Gemeinsame dieser regionalen Begegnungsweisen liegt in der – wenn auch unterschiedlich ausgeformten – Geste der Zurückweisung oder Distanzwahrung gegenüber Adressierungen vonseiten einer Kulturellen Bildung (-spraxis) bzw. der diese repräsentierenden Akteur*innen. An diese Befunde anschließend lässt sich zunächst festhalten, dass sich Modi der Distanzierung nicht zwingend oder direkt auf (konkrete) Akteur*innen wie spezifische Angebote Kultureller Bildung beziehen lassen. Diese sind vielmehr Ausdruck von Bewahrungsbestrebungen des Regionalen, die entsprechend dem regionalkulturellen Muster auf unterschiedliche Weise auf dessen Erhalt drängen. Wenn nun also Angebote der Teilhabe an anderer, nichtregionaler Kultur dem in gewisser Weise entgegenstehen, dann sind Distanzierungsbemühungen, Spannungen und Abwehrgesten deren logische Konsequenz.

Die daran anschließenden Möglichkeiten einer Begegnung, Bearbeitung oder Aussetzung dieser Spannungen seitens lokaler Kunst- und Kulturschaffender scheinen begrenzt. Wenn Abwehr und Konflikt als grundlegende Momente Kultureller Bildung in ländlichen Räumen angesehen werden, dann wäre eine Konfliktvermeidung oder eine umfassende Anpassung an regionale Einflussstrukturen gar nicht möglich bzw. zudem nicht erforderlich, da ja gerade die-

se Differenzen die Momente der Aushandlungen konstituieren, die wiederum Teil der Ordnungen demokratischer Gegenwartsgesellschaften sind bzw. diese etablieren. Es zeigt sich nicht zuletzt empirisch, dass Kulturelle Bildung als Repräsentanz einer moderneren Kultur und Lebensweise nicht das ihr Eigene im Regionalen auflösen kann und sollte (Bender et al. 2022). Ein häufig geforderstes Anschmiegen an regionalkulturelle Praxisformen und Selbstverständnisse treibt die Spannung differenter kultureller Stile oder sozialer Ordnungen mitunter sogar noch hervor, da diese nun gerade nicht dem einer kulturellen Bildung(-spraxis) entsprechen.

Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen ist also immer mit regionalen Besonderheiten konfrontiert. Einlassungen auf das Regionale mögen dabei sach- und themenbezogen gelingen. Diese repräsentieren dann aber vermutlich nicht das Regionale, sondern eine edukativästhetisierte Perspektivierung desselben (Bender 2023a). Versteht man Spannungen und Ambivalenzen also als Ausdruck differenter kultureller Stile oder sozialer Ordnungen, dann ist dieser Umstand nicht stillstellbar und eine (mitunter auch gegenseitige) Abwehr als Teil dieser Aushandlungen anzusehen. Insofern scheint uns eine gewisse Zurückhaltung bei der Durchsetzung eigener Interessen einerseits und eine Berücksichtigung regionaler Kultur andererseits aufseiten der Akteur*innen Kultureller Bildung angezeigt. Das bedeutet nicht, dass Spannungen und Unverbundenheit verleugnet, aber ebenso wenig, dass Integrationsforderungen oder -angebote auf dieser Grundlage in zugespitzter Weise artikuliert werden müssten. Die (aus der Perspektive demokratischer Gegenwartsgesellschaften gelingenden) Prozesse vollziehen sich quasi implizit. Den Abwehrgesten und Distanzierungsbemühungen des Regionalen wäre einer übergeordneten Überlegung nach insofern mit einer gewissen *Ambiguitätstoleranz*, einer Gelassenheit gegenüber Widersprüchen und Unstimmigkeiten zu begegnen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/66580> [Zugriff: 05.07.2022].
- Bender, Saskia (2023a): Struktur und Verdeckung. Rekonstruktive Annäherungen im Kontext einer kulturellen Bildung in ländlichen Räumen. In: Bender, Saskia/Flügel-Martinsen, Oliver/Vogt, Michaela (Hrsg.): Verdeckungen. Interdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: BIUP, S. 39–60.
- Bender, Saskia (2023b): Kulturpolitik als Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Zwischen stellvertretender Integration und Konflikt-Verdeckung. In: Marchart, Oliver/Landau-Donnelly, Friederike/Schad-Spindler, Anke/Fridrik, Stefanie (Hrsg.): Konfliktuelle Kulturpolitik – Conflictual Cultural Politics, S. 221–239.

- Bender, Saskia/Flügel-Martinsen, Oliver/Vogt, Michaela (i.E.): Über die Verdeckung. Zur Analyse von Ein- und Ausschlussverhältnissen unter Bedingungen gesellschaftlicher Kontingenz. In: *Leviathan*. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft.
- Bender, Saskia/Kolleck, Nina/Lambrecht, Maike/Heinrich, Martin (2019): Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. In: *WE_OS Jahrbuch*, 2, S. 65–81.
- Bender, Saskia/Lambrecht, Maike/Rennebach, Nils (2022): Diskursive Landschaften? Positionierungen zur kulturellen Bildung(-spraxis) in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 191–206.
- Bender, Saskia/Rennebach, Nils (2022): Handlungsmacht und Handlungsverantwortung. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*, <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/handlungsmacht-handlungsverantwortung-kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen> [Zugriff: 09.08.2022].
- Bockhorst, Hildegard (2013): »Lernziel Lebenskunst« in der Kulturellen Bildung. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*, <https://www.kubi-online.de/artikel/lernziel-lebenskunst-kulturellen-bildung> [Zugriff: 09.07.2022].
- Clemens, Iris (2015): *Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft. Die Potentiale der Netzwerktheorie für eine kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, Max (2014): Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*, <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-neoliberale-formung-des-subjekts-nachfrage> [Zugriff: 05.07.2022].
- Genz, Carolin/Tschoepe, Aylin Yildirim (2021): Ethnographie als Methode zur Erforschung von Räumen und Raumpraktiken. In: Heinrich, Anna Julianne/Marguin, Séverine/Million, Angela/Stollmann, Jörg (Hrsg.): *Handbuch qualitative und visuelle Methoden der Raumforschung*. Bielefeld: transcript, S. 225–236.
- Götzky, Doreen (2013): *Kulturpolitik in ländlichen Räumen. Eine Untersuchung von Akteuren, Strategien und Diskursen am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Hildesheim: Stiftung Universität Hildesheim.
- Hack, Carmen (2021): *Kooperation und Vernetzung in bildungs- und sozialpolitischen Reformprogrammen: Kommunale Praxis, pädagogische Forschung und Sozialpolitik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kegler, Beate (2018): Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperationen zwischen Stadt und Land. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*, <https://www.kubi-online.de/artikel/zukunft-land-perspektiven-einen-kulturellen-umgang-transformationsprozessen-chancen> [Zugriff: 09.08.2022].
- Kelb, Viola/Taube, Gerd (2014): Einleitung. In: Kelb, Viola (Hrsg.): *Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften*. München: kopaed, S. 9–16.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: *Sozialer Sinn*, 2(1), S. 123–141.

- Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (2022): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Befunde, Methoden, Theorien und Konzepte. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–22.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Le, Thi Huyen Trang/Kolleck, Nina (2022a): Zur Entwicklung kultureller Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen: Die Bedeutung von Vertrauen. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 333–349.
- Le, Thi Huyen Trang/Kolleck, Nina (2022b): The Power of Places in Building Cultural and Arts Education Networks and Cooperation in Rural Areas. In: Social Inclusion, 10(3), S. 283–294.
- Loer, Thomas (2007): Die Region. Eine Begriffsbestimmung am Fall des Ruhrgebiets. München und Wien: DeGruyter und Oldenbourg.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rammelmeier, Maria (2018). Regionales Kulturmanagement. Die Bedeutung professionell organisierter Kulturarbeit, untersucht im Landkreis Neumarkt i.d. OPf. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, <https://www.kubi-online.de/artikel/regionales-kulturmanagement-bedeutung-professionell-organisierter-kulturarbeit-untersucht> [Zugriff: 24.02.2019].
- Rancière, Jaques (2002/2018): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2019/2020): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Sturzenhecker, Benedikt (2019): Integrationspotentiale demokratischer Teilhabe und Teilnahme – reflektiert an Konzepten und Projekten Kultureller Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, <https://www.kubi-online.de/artikel/integrationspotentiale-demokratischer-teilhabe-teilnahme-reflektiert-konzepten-projekten> [Zugriff: 15.07.2022].
- Zirfas, Jörg (2015): Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Lücken. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische> [Zugriff 06.05.2022].

Kooperation und Vernetzung im Spannungsfeld von Engagement und Belastung und die *agency* von Kontinuität

Ulrike Stutz

Mit dem Projekt KuBiLa – Kulturelle Bildungslandkarten¹ untersuchen wir – der Fachbereich Kunst der Universität Erfurt – Kooperations- und Vernetzungsbeziehungen in der Kulturellen Bildung in ostdeutschen peripheren ländlichen Räumen. Das Untersuchungsinteresse basiert auf der Annahme, dass insbesondere in strukturschwachen Regionen Kooperation und Vernetzung lokale Kultur-Engagierte darin unterstützen, strukturelle Herausforderungen zu bewältigen (vgl. Kelb 2014; Föhl 2015: 116ff.; Sievers 2018).

Die Untersuchung im Projekt KuBiLa findet in einer Modellregion in Nordthüringen, in den Landkreisen Nordhausen, Kyffhäuser und Unstrut-Hainich statt sowie in zwei Vergleichsregionen in Ostdeutschland – im Landkreis Elbe-Elster in Brandenburg und im Landkreis Vogtland in Sachsen. Im Rahmen eines Mixed-Method-Ansatzes führen wir sekundärstatistische Analysen zur sozio-ökonomischen Situation und zur technischen und sozialen Infrastruktur sowie standardisierte und offenstrukturierte qualitative Untersuchungen durch. Ein Online-Mapping ermöglicht uns eine partizipatorische Ermittlung und Visualisierung von Orten und Engagement im Bereich Kultureller Bildung in der Nordthüringer Modellregion. Mit diesem Online-Tool regen wir außerdem Vernetzung und Austausch an.

Im Folgenden stelle ich zentrale Erkenntnisse aus der offenstrukturierten qualitativen Untersuchung vor und reflektiere diese mit Bezug zur Akteur-Netzwerk-Theorie (Belliger/Krieger 2006; Latour 2007). Die unterschiedlichen Funktionen der Akteure² des Netzwerks Kulturelle Bildung in Nordthüringen können so bestimmt und ihre ungleiche Wirkungsmacht sowie ihre divergierenden Handlungsprogrammatiken benannt werden. Für Kooperations- und Vernetzungsprozesse stabilisierende und destabilisierende Faktoren werden herausgearbeitet.

1 Gefördert von 2019–2023 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), www.kubi-map.de

2 Da nach der Akteur-Netzwerk-Theorie mit „Akteuren“ nicht ausschließlich menschliche Anteile von Netzwerken bezeichnet werden, erfolgt in diesem Beitrag keine geschlechter-sensible Bezeichnung dieses Begriffs sowie weiterer Bezeichnungen von Funktionen im Netzwerk wie z. B. „Übersetzer-Sprecher“.

1 Rekonstruktionen der Perspektiven der Befragten

In der Nordthüringer Modellregion führten wir mit 30 Personen aus den Bereichen Kulturverwaltung, Kultureinrichtung und -verein, Kita und Schule sowie mit freischaffenden Künstler*innen problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) durch. Weitere Befragungen erfolgen derzeit in den beiden Vergleichsregionen. Dieser qualitative Anteil unserer Studie richtet sich nicht auf die Ermittlung repräsentativer Erkenntnisse, sondern auf die Rekonstruktion exemplarischer Haltungen und Aktivitäten. So arbeiten wir mit dem Verfahren der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) aus der Perspektive der Befragten zentrale Aspekte für Kooperation und Vernetzung in der Kulturellen Bildung heraus. Wir spüren hierbei auch in den Interviews in Bezug zueinander gesetzte Themen auf, die somit eine besondere Dichte aufweisen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 75–93; Strübing 2004: 26–29).

1.1 Positive Einstellung der Befragten gegenüber Kooperation und Vernetzung

Kooperation und Vernetzung werden von den Befragten grundsätzlich positiv bewertet. Ein dabei verfolgtes Interesse bezieht sich auf die Initiierung von – auch offenen – Austauschformaten:

„Das heißt also, mir würde ‘nen runder Tisch hier in Frankenhausen und ganz hilfreich sein, wo Kulturinteressierte einfach hinkommen und einfach quatschen und sich austauschen und dann etwas entwickeln.“
(Kulturtätiger aus einer Einrichtung, Bereich Bildende Kunst)

Eine andere Absicht richtet sich auf die Anbahnung von konkreten Projekten:

„Aber wir haben jetzt für übermorgen ein Treffen vereinbart, wo wir halt noch mal ganz neu und frisch über Möglichkeiten der der Zusammenarbeit und über Projekte, die, die man vielleicht ermöglichen kann, uns austauschen wollen und uns unterhalten wollen. Und das ist, das ist einerseits schon mal einen Schritt in die Richtung, weil, weil es darum geht, neue Formen der Zusammenarbeit zu finden.“ (Kulturtätiger aus einer Einrichtung, Bereich Darstellende Kunst)

Kooperation und Vernetzung werden auch mit dem Interesse verfolgt, Ressourcen, wie z. B. Räumlichkeiten, Veranstaltungsorte, Know-how, Personal und Finanzen zu teilen. Als ein übergeordnetes Ziel von Kooperation und Vernetzung wird die Weiterentwicklung von Angeboten und ihrer Qualität betont (vgl. auch Gumz et al. 2023: in diesem Band).

2 Hindernisse für Kooperation und Vernetzung – Belastungen

2.1 Mobilität in ländlichen Räumen und aufwändige Antragsstellungen

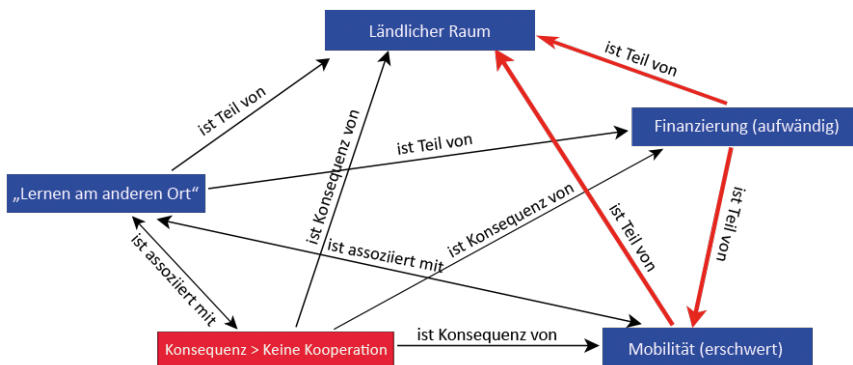
Dem Kooperations- und Vernetzungsinteresse stehen allerdings Hindernisse entgegen, wobei der Aspekt der Belastung besonders maßgeblich ist. Dieser Hinderungsgrund wird von den Befragten ebenso nachdrücklich angeführt wie der Wunsch nach Austausch:

„was ich jetzt halt spüre, selbst in der Beschäftigung, dass es so viel ist und dass es bei anderen, so viel ist. Gerade, wenn es dann zwei Institutionen gemeinsam, irgendwie arbeiten sollen.“ (Kulturtätiger aus einer Einrichtung, Bereich Darstellende Kunst)

Belastungen werden auch auf eine unzureichende Mobilität in ländlichen Räumen und finanzielle Problemlagen sowie auf das Zusammenspiel dieser Faktoren zurückgeführt. Projekte, die hierzu Lösungen bereitstellen sollen, erscheinen dabei jedoch als weiterer belastender Faktor (siehe Abb. 1):

„Also ich würde nicht sagen, dass die weniger engagiert sind. Aber ich würde sagen, dass diese Hürden kulturelle – also – Einrichtungen zum Beispiel zu besuchen, gerade im sehr sehr ländlichen Raum tatsächlich doch so viel höher sind, dass es tatsächlich weniger stattfindet. Einfach weil diese Busorganisation mit ja, ich sage mal, achtwöchigem Antrag, Anträgen über ‚Lernen am anderen Ort‘ im Voraus ...“ (Kulturtätige, Bereich Vernetzung)

Abbildung 1: Von den Befragten in Bezug zueinander gesetzte Themen, rote Pfeile verweisen auf mehrfach aufeinander bezogene Themen



Wird die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) auf die beschriebene Problematik angewendet, kann eine erschwerte Mobilität, z. B. durch unzureichenden ÖPNV, in ländlichen Räumen als ein Mitspieler verstanden werden, der dynamische Austauschbeziehungen bremst. Und auch eine Projektförderung zur Kompensation dieser Problemlage wird zum Akteur, dessen Handlungsprogrammatik – die aufwändige Beantragung – der Entstehung von Kooperationsbeziehungen entgegenwirkt.

2.2 Überlastungen im Arbeitsleben – Aufgabenfülle, Personalmangel und digitale Medien

Ein grundsätzliches Problem besteht nach den Befragten in der generellen Überbelastung im aktuellen Arbeitsleben:

„Also ich hab ganz generell das Gefühl, dass ... trotz, dass wir wahnsinnig viel Arbeitslosigkeit haben, ist es so, dass die, die, die arbeiten und die aktiv sind, wahnsinnig überfordert sind. Weil einfach zu viel auf sie zukommt.“ (Kulturtätige, Bereich Vernetzung).

Verschärft werde die überlastende Situation durch die umfangreiche Kommunikation mit digitalen Medien und die damit verbundene Entgrenzung des beruflichen Bereichs:

„Also ich kann das nur so als Gefühl beschreiben. Man ist immer erreichbar, man hat immer sein Handy.“ (Kulturtätige, Bereich Vernetzung)

In der Anwendung des Begriffsrepertoires der ANT werden digitale Kommunikationstechnologien hier als Medien einer Inskription (vgl. Callon 2006a: 323f.) erlebt, welche Skripte des auf Überbelastung und Übergriffigkeit basierenden Arbeitslebens auf die Kulturtätigen übertragen. Dies verstärkt wiederum den vom Arbeitsbereich ausgehenden Druck.

Die Belastung im Arbeitsleben werde, so die Befragten, durch einen Personalmangel verschärft, was insbesondere in Schulen eine kritische Situation schaffe. Der Mangel an Lehrer*innen wird dabei mit dem demografischen Wandel begründet. Problematische Personalsituationen entstünden aber auch aufgrund von finanziellen Beschränkungen, z. B. durch Befristungen. Aus der Perspektive der ANT können in der Gestaltung von Arbeitsverträgen, Budgetplanungen, Projektausschreibungen und Gesetzestexten bezüglich Kultureller Bildung Materialisierungen dieser auf das Personal bezogenen Prinzipien erkannt werden, die somit ebenfalls Elemente der Vernetzung bilden.

2.3 Der Akteur Familie und das Vermeiden von Zusatzbelastungen

Belastungen entstehen außerdem durch die Gleichzeitigkeit von familiären und beruflichen Verpflichtungen, die es z. B. notwendig machen, zeitliche Prioritäten zu setzen. Überlastungen führen sowohl im familiären als auch im beruflichen Bereich zu Konflikten und letztlich zu Abwehrhaltungen gegenüber Kooperation und Vernetzungen. Diese werden als nicht zu bewältigende Zusatzbelastung erfahren:

„Und man hat das Gefühl, dass überall fast zu wenig Menschen arbeiten, um das wirklich so zu bewältigen, dass man dann auch noch offen ist für, für anderes von außen.“ (Kulturtätiger aus einer Einrichtung, Bereich Darstellende Kunst)

Ein wesentlicher Bewertungsmaßstab für die positive Beurteilung von Kooperation wird somit in der Vermeidung von weiteren Belastungen gesehen.

3 Für Kooperation und Vernetzung förderliche Aspekte

3.1 „Engagierte Einzelpersonen“ – Konstitutive und stabilisierende Elemente des Netzwerks

Die Befragten führen nicht nur hinderliche, sondern auch für die Anbahnung und Durchführung von Kooperationen und Vernetzungen förderliche Aspekte an. Besonders unterstützende Elemente erkennen sie dabei im „Engagement“ und konkret in der „Engagierten Einzelperson“:

„Wie kommt das Projekt zu den, zu denjenigen, die, die gerne da daran beteiligt sein möchten? Schon allein dafür brauche ich ein Netzwerk. Das ist noch keine Kooperation im engeren Sinne, glaube ich. Aber wir müssen schon voneinander und von dem was wir tun, gehört haben. Und das funktioniert, glaube ich vor allem im ländlichen Raum über Netzwerke, die an Personen auch gebunden sind.“ (Kulturtätige, Bereich Organisation und Vernetzung)

Der „Engagierten Einzelperson“ wird dabei die Funktion zugesprochen, andere zusammenzuführen:

„Also ich glaub', es muss auch immer so'ne, so'ne personelle Schiene da sein, also so'ne Verbindung, damit das gut funktioniert. Und dadurch, dass ich dann praktisch das Brückenglied bin, da gibt es dann keine großen Hürden.“ (Kita-Angehörige)

Aus der Perspektive der ANT kann das hier angesprochene „Brückenglied“ als ein Akteur verstanden werden, der die Konvergenz der Beteiligten aufgrund von Passung unterstützt und somit Netzwerke stabilisiert (vgl. Callon 2006a: 329).

Eine weitere Funktion der „Engagierten Einzelperson“ wird in der Rolle des „Kümmersers“, gesehen, wobei eine Person gemeint ist, die Passung zwischen den beteiligten Akteuren und zwischen Akteuren und Ausschreibungsformaten herstellt und damit zu Handlungsprogrammen wirkungsmächtiger Akteure wie Geldgebenden:

„Es is' halt daher eigentlich immer wichtig, dass so'n, so'n Kümmerner oder Vermittler dabei ist, der sich um solche grundlegenden Sachen kümmert. Also es ist auch meistens so, da bei den Projekten, dass ich mich um dieses Grobkonstrukt kümmere, wenn jetzt zum Beispiel Anträge gestellt werden müssen, dann leist' ich da schon große Hilfestellung oder wenn's um Finanzierung geht, erst mal überhaupt.“ (Kulturtätige, Bereich Kulturverwaltung)

„Kümmerner“ können somit auch als „Übersetzer-Sprecher“ verstanden werden, die nach Callon (Callon 2006: 181ff.) anderen Akteuren des Netzwerks ihre Rolle im Netzwerk zuweisen und die eine konstitutive Funktion für das Netzwerk haben. Die „Engagierte Einzelperson“ wird an anderer Stelle auch als „Spinne“ charakterisiert:

„das ist so eine kommunikationsfreudige, wirklich kommunikationsfreudige, Mitreißende, ein Tausendsassa sage ich immer, die auf allen Kanälen unterwegs ist und sofort ihre Ideen entspringen und sie eben halt auch Leute mitreißen kann, ansprechen kann, Kontakte hat und so weiter. Also es muss selber so eine Spinne ... Also ein Netz wird ja immer von einer Spinne geknüpft.“ (Schulangehöriger)

Die „Spinne“ weist also ein weiteres Merkmal des „Übersetzer-Sprechers“ auf: Sie hat eine Verbindung zu einer Vielzahl von Akteuren im Netzwerk und übersetzt deren Interessen auf die jeweils anderen. Sie unterstützt damit ebenfalls die Konvergenz und so die Stabilität des Netzwerks.³ Handlungsprogramme anderer wirkungsmächtiger Akteure – Projektträger, Behörden, Gesetzgebende u. a. – stehen jedoch den Aktivitäten dieser netzwerkbildenden Übersetzer-Sprecher entgegen. Deren Programme bewirken– z. B. durch die Minimierung

3 Siehe zu dieser doppelten Ausrichtung auch die „Selbstbeschreibung als ‚Spinne‘, die sowohl ‚nach unten‘ als auch ‚nach oben‘ aktiv ist“ eines Kulturaktiven aus einem Stiftungsverband (Gumz et al. 2023: in diesem Band).

von Personal als eine besondere Problematik ländlicher Räume⁴ – eine Reduktion dieser engagierten Netzwerk-Akteure:

„Kooperation endet, das habe ich selber schon mehrfach erlebt, wenn zum Beispiel eine Hauptspinne, wie ein, ein Schulleiter, der so was alles initiiert und unterstützt und befördert, in Ruhestand geht oder die Schule wechselt, dann bricht manches weg.“ (Schulangehöriger)

3.2. Gelingensfaktoren: persönlicher Austausch, Finanzierung, Ergebnisse, Kontinuität

Ein besonderes Potential ländlicher Räume wird in bereits bestehenden Kontakten und im direkten Austausch mit potentiellen Netzwerkpartner*innen angeführt:

„der eine kennt den, der andere kennt den. Und dann versucht man da eben dieses Netzwerk zu bilden. So funktioniert das, glaube ich bei uns.“ (Kulturtätige, Bereich Verwaltung)

Förderlich für die Unterstützung von Kooperation und Vernetzung seien außerdem zugängliche Finanzierungen sowie die Entstehung von Ergebnissen als Indikator für das Gelingen von Projekten. Eine für Kooperation und Vernetzung förderliche Wirkung wird außerdem dem Faktor Kontinuität zugesprochen. Auf diesen Aspekt wird im weiteren Verlauf differenzierter eingegangen.

4 Strategien zum Umgang mit dem Zwiespalt zwischen Engagement und Belastung

Die Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach Kooperation und Vernetzung auf der einen Seite und nach Entlastung auf der anderen Seite führt zu der Frage nach Strategien der Befragten zum Umgang mit ihrem Dilemma.

4.1 Rückzug und der Versuch, Engagement aufrechtzuerhalten

Rückzug und die Verminderung von Engagement sind von den Befragten ausgeführte Entlastungsstrategien, die u. a. mit familiären Verpflichtungen begründet werden:

4 Vgl. Bundesamt für Statistik (2021): Bevölkerungsentwicklung in Ost- und Westdeutschland zwischen 1990 und 2021.

„Und das ist ein Bereich, den ich sehr bewusst schütze und für Familie nur freigebe, weil ich diese Bereiche nicht auch noch aufmachen will. Weil mir das zu viel wird und weil ich das merke auch, dass, dass ich dann zu wenig Zeit noch dafür hab.“ (Kulturtätige, Bereich Vernetzung)

Polar dem gegenüber steht die Strategie des Engagements trotz Belastung, die aber nur einigen wenigen zugesprochen wird:

„Und das machen oft nur sehr engagierte Lehrer.“ (Kulturtätige, Bereich Vernetzung)

Auch ein freischaffender Kulturtätiger argumentiert:

„ich bin immer der, der gefragt wird, aufschlägt und loslegt.“

Engagement wird auch als ein Aufbäumen gegen das Nachlassen eigener Kräfte geschildert, womit auch ein an sich selbst gestellter Anspruch deutlich wird:

„Dann fällt es halt hinten über, und dann ist das halt dieses Jahr mal nicht. Und dann war es dieses Jahr halt nicht. Und dann ist es vielleicht vom Tisch und passiert dann nicht mehr, also... Und ich glaube, da ist es wichtig, dagegen anzugehen.“ (Kulturtätiger in einer Einrichtung, Bereich Darstellende Kunst)

Ablesbar wird hierin eine Gegenwehr gegen die Inskription eines im Arbeitsfeld der Kulturellen Bildung dominierenden Handlungsskripts – dem Rückzug als Resultat von Überlastung – und die Dynamiken, von denen Netzwerkprozesse geprägt sind.

4.2 Verlagern – Einschreiben beruflicher Strukturen in die private Sphäre

Eine weitere Strategie zum Umgang mit dem Dilemma bildet das Verlagern beruflichen Engagements in die private Sphäre, um so eine Entlastung zu erzielen:

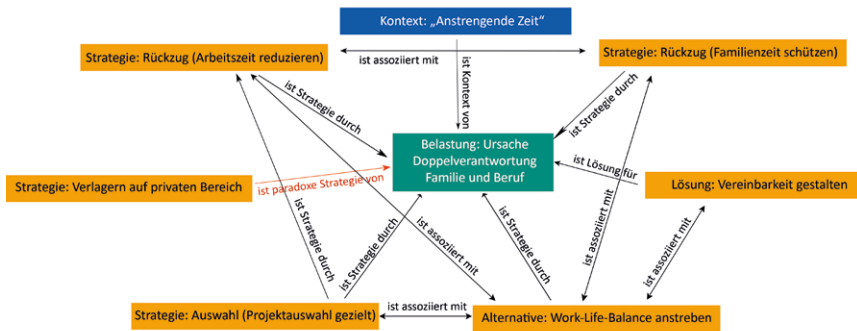
„viele sagen das bringt mir gerade keinen Mehrwert mehr und jetzt nur mit Geschäftspartnern, oder teilweise ist man ja auch befreundet, mit Freunden, einmal im Monat abends essen zu gehen, um darüber zu sprechen was geht und was nicht, das kann ich auch zu Hause mit meiner Familie machen.“ (Kulturtätiger aus einer Einrichtung, Bereich Musik)

Handlungsformen der beruflichen Sphäre schreiben sich so in den familiären Bereich ein, wogegen vom Akteur „Familie“ wiederum Gegenkräfte aktiviert werden:

„Und dass dann irgendwie auch das familiäre Zusammenleben nen Stück aus dem Gleichgewicht gerät. Weil dann einfach alle sagen hier: ,ich habe überhaupt keine Zeit mehr mit dir, wir wollen doch immer was zusammen machen.““ (Kulturtätiger aus einer Einrichtung, Bereich Musik)

Die Verlagerung von beruflichen Aufgaben in den privaten Bereich erscheint vor diesem Hintergrund als eine paradoxe Strategie.

Abbildung 2: Rekonstruktion der von den Befragten geäußerten Strategien und ihrer Bezüge untereinander



4.3 Visionen – Umstrukturierungen in Antragswesen und Arbeitsleben

Die Befragten formulieren Vorschläge zu Umstrukturierungen von Zeitorganisation, Finanzierung und Personaleinsatz. Dabei werden u. a. unbefristete Finanzierungen und vereinfachte Antragsprozedere angeführt, da

„sehr viel Arbeit und Zeit in diese Arbeitsplatzsicherungsstrukturen eigentlich ja vergeudet wird.“ (Kulturtätige, Bereich Vernetzung)

Die Ermöglichung einer Work-Life-Balance ist außerdem relevant:

„Aber auf der anderen Seite ist es eigentlich eine Sache der Gleichverteilung. Viele Leute wollen heutzutage weniger arbeiten. Also ich glaube, ich würde eher jetzt aus’m Baus raus, Bauch raus sagen, es wären auch alle sehr zufrieden mit 30 Stunden statt 40 Stunden. So wenn sich das Leben damit organisieren ließe, so mit dem Gehalt, was man da kriegen könnte [...] dann wäre das so der, der Idealzustand wahrscheinlich für jeden.“ (Kulturtätige, Bereich Vernetzung)

Diese Alternativvorschläge können als Handlungsempfehlungen verstanden werden, die sich an wirkungsmächtige Akteure im Netzwerk, wie z. B. Leitungen

oder auch politische Akteure, richten. Sie adressieren z.T. aber auch die eigene Handlungsfähigkeit.

4.4 Lösungen – Auswahl, Arbeitsteilung, Integration und Passung

Die Befragten äußern nicht nur Visionen, sondern auch Handlungsformen bezüglich Kooperation und Vernetzung, die sie trotz bestehender Belastungen bereits realisiert haben. Hierzu gehören:

- die gezielte Auswahl von Projektpartner*innen
- die Arbeitsteilung mit Partner*innen
- die Integration von kooperations- und netzwerkbezogenen Tätigkeiten in andere berufliche Aufgaben
- die Herstellung von Vereinbarkeit zwischen beruflichen und familiären Verpflichtungen

Diese Strategien haben aufgrund ihrer Passung mit dominierenden Handlungsprogrammen der kulturellen Bildung ein Potential, dauerhaft implementiert zu werden. Sie können aber auch aufgrund ihrer Einfügung in bestehende Strukturen dazu beitragen, dysfunktionale Netzwerkprozesse zu stabilisieren.

Bei der Suche nach weiteren Lösungsstrategien ist es daher relevant, Strategien in den Blick zu nehmen, die zum einen konvergent mit bestehenden Prinzipien sind, zum anderen aber auch ein Innovationspotential aufweisen. Dabei können Vorgehensweisen fokussiert werden, mit denen sich bislang wenig wirkungsmächtige Akteure in die Lage versetzen, anderen Akteuren ihre Handlungsempfehlungen erfolgreich zu übermitteln und so ihre Handlungsmacht – im Sinne der ANT eine auf das Netzwerk bezogene *agency*⁵ – zu entfalten. Aus diesem Grund ist es von Interesse, Kontinuität als einen von den Befragten für Kooperation und Vernetzung besonders förderlich erachteten Faktor genauer zu betrachten. Denn Kontinuität hat eine stabilisierende Wirkung, die von den Akteuren in einem bestimmten Grad selbst hervorgebracht werden kann.

5 Durch Kontinuität *agency* entfalten

Die Befragten sprechen Kontinuität in Kooperations- und Vernetzungsbeziehungen unterschiedliche Potentiale zu. Dies betrifft zum einen die Aushandlung von Verbindlichkeit und Schnelllebigkeit und zum anderen das Spannungsverhältnis aus Nachhaltigkeit und Routine.

5 Handlungsmacht im Sinne von *agency* nach der ANT bezeichnet keine personalisierte Macht eines Einzelnen, die auf ein bewusstes Agieren ausgerichtet ist, sondern eine strukturelle Eigenschaft eines Netzwerks (vgl. Schlechtriemen 2019, S. 2).

5.1 Kontinuität – Verbindlichkeit versus Schnelllebigkeit

Kontinuität steht für einige Befragte im Kontext von Verbindlichkeit, die für sie eine Voraussetzung für Zusammenarbeit darstellt. Diese Verbindlichkeit kann durch eine schriftliche Kooperationsvereinbarung unterstützt werden:

„Ich wünschte mir, dass wir mit interessierten Kulturanbietern ähnliche Kooperationen, richtige Kooperationsvereinbarung machen, wie wir das im Bereich der politischen Bildung auch schon getan haben. Weil, ich glaube, dass das schon nochmal so'n extra Rahmen gibt, [...] weil so eine Kooperation, ja, ich sag mal dadurch lebt, dass die beteiligten Partner auch permanent im Austausch sind.“ (Angehöriger Bildungsverwaltung)

Kooperationsverträge können somit als Elemente betrachtet werden, die eine Irreversibilität von Beziehungen und somit Stabilität unterstützen. Sie sind Materialisierungen von Kontinuität und vermitteln Handlungsempfehlungen, die einer „schnelllebigen Zeit“ und dem Prinzip der Kurzfristigkeit entgegenstehen.

5.2 Kontinuität – Nachhaltigkeit und die Gefahr der Routine

Kontinuität wird von den Befragten auch im Sinne eines „langen Atems“ als Voraussetzung für Innovation erachtet. Sie sei zudem notwendig, um eine nachhaltige Praxis in der kulturellen Bildung umzusetzen:

„Und dann kommt das nächste Projekt. Und dann wird, es wird irgendeine andere Idee in diesen Raum gespült. Es gibt wieder Menschen, die sich beteiligen. Es fällt wieder zusammen, und das gibt es wieder nicht. Und dieses Kommen und Gehen von Projekten in in engen Zeitkorsetten, das prägt, glaube ich, die Angebotslandschaft gerade im ländlichen Raum. [...]. Und unsere Erfahrung ist, dass, dass es um Bildungsangebote und Kultur, also kulturelle Bildungsangebote als ‚gelingt‘, einordnen zu können, ist in, nach unserer Auffassung eine Verstetigung da.“ (Kulturtätige, Bereich Organisation und Vernetzung)

Kontinuität ermögliche es also, Vertrauen aufzubauen und Projekte weiterzuentwickeln:

„Das ist ja auch so ein bisschen das Ding, das mir auch wichtig ist, dass es gerade mit der Regelschule nicht bei diesem einen Projekt bleibt, sondern dass man sich dann hinsetzt, nach Beendigung des Projekts: ‚Das war cool‘, ‚Was lief gut?‘, ‚Was lief nicht gut?‘, ‚Was können wir besser machen?‘, ‚Was kann man in den nächsten Jahren gemeinsam umsetzen?‘“ (Kulturtätiger in Einrichtung, Bereich Musik)

Kontinuität schaffe zudem Routinen und bewirke somit die Reduzierung von Aufwand. Die Befragten erkennen aber auch die Kehrseite dieser Form der Stabilisierung von Vernetzung und äußern ihr Bedürfnis, gewohnte Gleise zu verlassen. Hierzu entstehe allerdings gerade durch die kontinuierlichen Partnerschaften eine Basis:

„Es braucht eine andere Form der Kooperation, und das andere ist ja stabil, also es wird ja nicht aufhören, dass wir von den größeren etablierten Partnern weiter angefragt werden.“ (Kulturtätiger in Einrichtung, Bereich Bildende Kunst)

Dauerhafter Zusammenarbeit wird somit das Potential zugeschrieben, selbst Strukturen herauszubilden, die kulturpolitisch – noch – nicht geschaffen wurden:

„Und wenn diese kulturpolitischen Strukturen nicht da sind, ist es [...] nochmal ein Stückchen schwieriger Dinge, mit diesem Nachhaltigkeitscharakter zu verfestigen. Und weil das so ist, ist es umso wichtiger, immer weiter im Gespräch zu bleiben mit den unterschiedlichen Akteuren.“ (Kulturtätige, Bereich Organisation und Vernetzung)

Aus der Perspektive von Befragten kann somit das Schaffen von Kontinuität als strukturbildende Aktivität bestimmt werden, die in einem bestimmten Maß von den Akteuren als Eigenschaft des Netzwerks entwickelt werden kann. Problematisch ist es jedoch, wenn wirkungsmächtige Handlungsprogramme von kultur-, bildungs- und regionalpolitischen Akteuren dem entgegenwirken:

„Also in der, in der Vergangenheit ist es, ist [...] gerade im ländlich geprägten Raum mit kleinen Schulen, mit wenig verstetigten Angeboten, ist ja sehr Folgendes passiert [...]: es kommen Menschen, die machen Angebote. Und diese Angebote treffen sofort auf Zustimmung. Und es gibt viel Beteiligung für dieses Angebot. Das Angebot ist finanziert über einen gewissen Zeitraum, keine Ahnung, 'nen halbes Jahr. Und nach diesem halben Jahr ist das Geld weg und das Angebot auch. Und die Menschen die, die sich beteiligt haben, würden gern weitermachen. Fallen aber in ein Loch, weil kein Geld da, die Menschen sind auch nur so lange da, wie sie finanziert werden.“ (Kulturtätige, Bereich Organisation und Vernetzung)

Die Autor*innen des Beitrags des Projekts FAKuBi in diesem Band können hingegen auf wirkungsvolle Strategien von relevanten Akteuren hinweisen, die durch eine fortgesetzte Vernetzungstätigkeit die Veränderung von Strukturen unterstützen. So beschreiben die Autor*innen des Beitrags einen von ihnen empirisch ermittelten Netzwerktypus, dessen Beteiligte im Kontext längerfristiger Vernetzungsstrategien hierin nicht lediglich einen Gewinn für das eigene

Wirken erkennen, sondern „Vernetzung eine transformative Kraft“ zusprechen (Gumz et al. 2023: in diesem Band).

6 Potenziale von Kulturförderung für zu bewältigende nachhaltige Kooperationen?

6.1. Zusammenfassende Betrachtung

Vor weiterführenden Reflexionen zu möglichen Umgangsformen mit strukturellen Kooperations- und Vernetzungshindernissen werden zunächst wesentliche Befunde der oben angeführten Untersuchung kurz zusammengefasst:

- Kooperation und Vernetzung werden von den Befragten grundsätzlich positiv bewertet. Es besteht zum einen ein Interesse an offenen Austauschformaten und am Teilen von Ressourcen, zum anderen aber auch an der Anbahnung von konkreten Projekten. Verfolgt wird hiermit die Weiterentwicklung von Angeboten und ihrer Qualität.
- Hindernisse für Kooperation und Vernetzung liegen maßgeblich in Belastungen. Diese entstünden u. a. durch ein hohes Arbeitspensum, das u. a. durch Personalmangel und die digitale Kommunikation im Arbeitsleben gesteigert würde. Weitere Belastungen resultierten aus der Gleichzeitigkeit von beruflichen und familiären Verpflichtungen.
- Die Handlungsprogramme von Projekten zur Kompensation von Hindernissen, wie mangelnder Mobilität im ländlichen Raum, seien von bürokratischem Aufwand geprägt, sie ließen damit weitere Belastungen entstehen (siehe Abb. 1).
- Strategien zum Umgang mit Kooperation und Vernetzung bei gleichzeitig erlebter Belastung bestehen im (siehe Abb. 2):
 - Rückzug als einem als dominierend erlebten Handlungsskript bezüglich Kooperation und Vernetzung in der Kulturellen Bildung,
 - im Gegensteuern gegen diesen Rückzug durch Aufrechterhalten von Engagement auch bei eigener Überforderung u. a. durch die Verlagerung von Tätigkeiten in die private Sphäre,
 - im Versuch, Passung zwischen den verschiedenen Anforderungen z. B. im Sinne einer Work-Life-Balance herzustellen. Dies wird nicht nur als Option von Arbeitgeber*innen und Leitungen, sondern auch der eigenen Person gesehen.
- Strategien, die auf die Herstellung von Passung zwischen dem Interesse an Kooperation und Vernetzung mit den bestehenden Belastungen abzielen, können erfolgreich sein, sie sind aber weniger darauf angelegt, Strukturen,

aus denen heraus Belastungen entstehen, zu verändern. Sie können somit dazu beitragen, dysfunktionale Strukturen aufrecht zu erhalten.

- Ein stabilisierender Faktor für Kooperation und Vernetzung wird im Akteur (sic) der „Engagierten Einzelperson“ gesehen. Diese unterstütze als „Brückenglied“ und „Spinne“ die Passung der Beteiligten miteinander und über setze an alle Beteiligten ihre gegenseitigen Interessen sowie die Absichten von wirkungsmächtigen Akteuren wie Geldgebenden.
- Als weitere unterstützende Faktoren für das Gelingen von Kooperation und Vernetzung in der Kulturellen Bildung im ländlichen Raum werden persönlicher Austausch, unbürokratische Finanzierungen, Erfolgserlebnisse z. B. durch die Entstehung von Ergebnissen und eine Kontinuität des Zusammenwirkens gesehen. Kontinuität u. a. auf der Basis von Kooperationsverträgen schaffe Verbindlichkeit, sie berge zum einen zwar die Gefahr der Routine, könne aber gerade durch Stabilität Räume für neue Formate eröffnen.
- Kontinuität kann als ein besonders relevanter stabilisierender Faktor gesehen werden, da diese sowohl konvergent hinsichtlich der Interessen der Beteiligten – u. a. in Bezug auf nicht-belastende Kooperation und Vernetzung – als auch – durch das langfristige Herausbilden von neuen Strukturen – innovativ ist. Die Gestaltung von Kontinuität im Zusammenwirken von Kultur-Engagierten macht Handlungsmacht als strukturelle *agency* eines Netzwerks produktiv.

6.2 Zukunftsstrategien: Kulturförderungen nachhaltige Handlungsprogramme einschreiben

Die Veränderung von Handlungsprogrammen, die für die Vernetzung und Kooperation in der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen dysfunktional sind, wird allerdings erschwert, wenn Programme auf nicht-reflektierten Automatismen – z. B. Finanzierungsprinzipien und Förderphilosophien – basieren. Die Finanzierung kultureller Bildung erhält dann den Status einer „Black Box“ (vgl. Latour 2006: 491f.), deren Wirkungen und Potentiale erst nach einer intensiven Untersuchung ihrer einzelnen Elemente erkennbar werden. Für die Kultur-Engagierten in der untersuchten Region kann es daher von Interesse sein, die Strukturen der Kulturförderungen genau zu beleuchten und ihnen Handlungsprogramme einzuschreiben, die Kontinuität und somit auch eine zu bewältigende nachhaltige Kooperation und Vernetzung unterstützen.

Literatur

- Belliger, Andréa/Krieger, David J. (2006): ANThology – Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript.
- Bundesamt für Statistik (2021): Bevölkerungsentwicklung in Ost- und Westdeutschland zwischen 1990 und 2021. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Aspekte/demografie-bevoelkerungsentwicklung-ost-west.html> [Zugriff 21.09.2022]
- Callon, Michel (2006): Die Soziologie eines Akteur-Netzwerkes: Der Fall des Elektrofahrzeuges. In: Belliger, Andréa/Krieger David J. (Hrsg.): ANThology – Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, S. 175–193.
- Callon, Michel (2006a). Techno-ökonomische Netzwerke und Irreversibilität. In: Belliger, Andréa/Krieger David J. (Hrsg.): ANThology – Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, S. 309–342.
- Föhl, Patrick S./Sievers, Norbert (2015): Kulturentwicklungskonzeption für die Modellregion Kyffhäuserkreis und Landkreis Nordhausen – Abschlussbericht. https://www.kulturkonzept-kyf-ndh.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Kulturausgaben_Modellregion_KYF_NDH_Dez.2014_final.pdf [Zugriff: 01.10.2022].
- Kelb, Viola (2014): Mehr Teilhabe durch Vernetzung. Rahmenbedingungen für Qualität und Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. <https://www.kubi-online.de/artikel/mehr-teilhabe-durch-vernetzung-rahmenbedingungen-qualitaet-kulturelle-bildung-lokalen> [Zugriff: 01.10.2022].
- Latour, Bruno (2006): Über technische Vermittlung: Philosophie, Soziologie und Genealogie. In: Belliger, Andréa/Krieger David J. (Hrsg.): ANThology – Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, S. 483–528.
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schlechtriemen, Tobias (2019): Handlungsmacht. In: Asch, Ronald G./ Aurnhammer, Achim/Feitscher, Georg/Schreurs-Morét, Anna (Hrsg.): „Helden – Heroisierungen – Heroismen“. Compendium heroicum publiziert vom Sonderforschungsbereich 948 der Universität Freiburg. DOI: 10.6094/heroicum/hd1.0.20191114 [Zugriff: 15.11.20122].
- Sievers, Norbert (2018): Kulturpolitik für ländliche Räume. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturpolitik-laendliche-raeume> [Zugriff: 01.10.2022].
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [Zugriff: 01.10.2022].

Kooperation und Netzwerkarbeit aus Perspektiven von Akteur*innen der kulturellen Bildung

Herstellung und Praxis der Zusammenarbeit in ländlichen Räumen

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

Kooperationen schmieden, stabile Beziehungen gestalten, verschiedenste Akteur*innen kennenlernen, selbst gekannt und erkannt werden, Informationen austauschen und Knowhow aufbauen – Netzwerke existieren überall und dies ist nur eine Auswahl der Erwartungen, die mit ihnen assoziiert werden. Im 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“ (FAkuBi) ist die Analyse von solchen Netzwerkstrukturen von besonderem Interesse, da hierüber die kulturellen Landschaften und die Akteur*innenkonstellationen der Kulturarbeit und kulturellen Bildung insbesondere für Kinder und Jugendliche in drei Regionen beschrieben werden können (vertiefend Thole et al. 2022).

Im Bereich der lokalen Bildungslandschaften wird gegenwärtig dem Netzwerkgedanken eine besondere Wirkmächtigkeit zugesprochen: Zielen die propagierten Konzepte der Netzwerkorientierung in den ersten Jahren vor allem auf urbane Räume (Fischer/Huth 2013: 425; Keuchel 2014), werden Netzwerke inzwischen auch für ländliche Räume als wesentliche Strategie zur (Re-)Organisation von Bildungsangeboten betrachtet (u. a. Bender et al. 2019; Kelb 2014). Durch die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur*innen – im Sinne eines kommunalen Zusammenspiels von formalen, non-formalen und informellen Bildungsarten – sollen für Kinder und Jugendliche Bildungs- und Teilhabechancen verbessert sowie umfassendere Ermöglichungsbedingungen für soziale Chancengleichheit geschaffen werden. Programmatisch wird hier insbesondere auch kulturelle Bildung hinsichtlich ihres Potenzials diskutiert, Kindern und Jugendlichen Räume zu eröffnen, in denen ihnen ermöglicht wird, sich selbst und die Welt besser zu verstehen sowie ein Leben in sozialer Gemeinschaft zu bewältigen und zu gestalten (u. a. Rohde/Thole 2021). Fraglich ist allerdings, inwiefern Kooperation und Vernetzung dabei nicht als „Heilsbringer“ im Kontext bildungs-

politischer Steuerungsdefizite fungieren (sollen) (Falkenreck 2022: 211), sich innerhalb dieser Vernetzungen neue Hierarchien entfalten (Winkler 2019: 41) oder aber wie es den Kommunen gelingen kann, Qualitätsstandards für die Zusammenarbeit von staatlichen und nichtstaatlichen Akteur*innen auszuloten (Fischer 2019: 90). Darüber hinaus kann zum jetzigen Stand der Umsetzung des Konzepts festgestellt werden, dass die real entstandenen Netzwerke inhaltlich sehr unterschiedlichen Ausrichtungen folgen (z. B. Bollweg 2018). Dies ist auch die Hypothese für die hier untersuchten ländlichen Landschaften kultureller Bildung.

1 Kooperationen und Netzwerke aus Sicht von Akteur*innen

1.1 Fragestellung und methodisches Design

Auf Basis eines relationalen Raumbegriffs, der von der Annahme getragen ist, dass Räume im Handeln geschaffen werden und gleichzeitig als räumliche Strukturen Handeln steuern (Löw 2007: 96), spielen damit die Perspektiven der Akteur*innen auch für das Profil von Regionalität eine zentrale Rolle, da sie den Räumen „erst eine kulturelle Bedeutung geben“ (Reckwitz 2019: 276). Daher ist die Analyse der Wahrnehmungen von Akteur*innen über die Konstruktion von Strukturen und Relationen und deren Wechselwirkung in egozentrierten Netzwerken von elementarer Bedeutung (Weyer 2014: 49). Davon ausgehend, dass Netzwerkstrukturen den Informationsfluss, die Identitätsentwicklung und somit auch die Entstehung des Kulturellen begrenzen und ermöglichen (vgl. Jansen/Diaz-Bone 2014: 72; Stegbauer 2016: 1), soll nachfolgend betrachtet werden, wie Akteur*innen der kulturellen Bildung in ländlichen Räumen ihre Netzwerke und Prozesse des Networking erleben und miteinander kommunizieren.

Das Datenmaterial für diese Fragestellung wurde in – aufgrund der Covid-19-Pandemie digital durchgeführten – Workshops in den Erhebungsregionen der Lausitz, des Südwestvorharzes und des Weserberglands gewonnen. Eingeladen waren Akteur*innen, die durch eine 11.798 Eintragungen umfassende Internetrecherche zu regionalen Angeboten der kulturellen Bildung identifiziert worden waren. Die Auswahl der Eingeladenen erfolgte als Quotenauswahl entlang der Dimensionen kulturelle Sparte, Trägerart, geografische Lage und Anzahl der Angebote der Akteur*innen. Regionsübergreifend nahmen an den Workshops 76 Akteur*innen teil. In Kleingruppen und im Plenum wurden Fragen und Themen rund um die Vernetzung der Landschaft der kulturellen Bildung und des Kulturellen allgemein sowie Chancen und Hindernisse diskutiert. Die dabei entstandenen Gruppendiskussionen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz 2018). Zudem wurden alle Teilnehmenden gebeten, sich

ihre bestehenden Netzwerke zu vergegenwärtigen und entlang der Kategorien regelmäßige, punktuelle und potenzielle Kooperationspartner*innen sowie Kooperationspartner*innen auf Träger- und Finanzierungsebene in einer egozentrierten Netzwerkkarte einzutragen. Vor diesem Hintergrund werden Netzwerke nachfolgend nicht als spezifischer Typus einer organisiert aufeinander abgestimmt agierenden Struktur verstanden, wie sie z. B. im Kontext der Gesamtkonzepte kultureller Bildung angestrebt werden (siehe z. B. Keuchel 2014), sondern allgemein als Set von Akteur*innen (Personen, Organisationen usw.) und den zwischen ihnen bestehenden Beziehungen (Jansen/Diaz-Bone 2014: 72). Netzwerke bilden in diesem Sinne eine Vorbedingung für Kooperationen.

1.2 Empirische Ergebnisse

Insgesamt konnten 63 Netzwerkkarten analysiert werden, in denen insgesamt 1638 Kooperationspartnerschaften in den unterschiedlichen Kategorien benannt wurden (siehe Tabelle 1). Diese benennen aus Sicht der Workshopteilnehmenden die zu ihren Netzwerken gehörenden Akteur*innen und zeigen, wie, in welcher Intensität und zu welchen (darüber identifizierbaren) Zwecken Netzwerke an der Realisation kultureller Bildungsangebote beteiligt sind. Aus den egozentrierten Netzwerkkarten der einzelnen Teilnehmenden wurde dann eine Gesamtnetzwerkkarte für die jeweilige Region erstellt, auf deren Basis erste Lesarten gebildet werden können, wie unterschiedliche Netzwerkformen kulturelle Bildung in den jeweiligen ländlichen Räumen prägen.

Aufgrund des Zeitpunkts im Forschungsprozess sind die Ergebnisse als hypothesenbildend zu verstehen. Sie können im Sinne eines Nutzens für die Akteur*innen auch gelesen werden als Reflexionsangebot bzgl. der Fragen, welche Bedeutungen die Akteur*innen im Feld des Kulturellen und der kulturellen Bildung dem Thema Netzwerk(en) und Kooperationen für das eigene Engagement und für die Region zuschreiben und welche Herausforderungen und Ressourcen dabei für kulturelles Tätigwerden in ländlichen Räumen deutlich werden. Im Folgenden werden die sich darüber abzeichnenden regionalen Spezifika der drei Regionen präsentiert.

Tabelle 1. Deskriptive Ergebnisse der Analysen der Netzwerkkarten (N=63).

	N (Kooperationen)	Regelmäßige Kooperationen	Kooperationen auf Träger- und Finanzierungsebene	Potenzielle Kooperationen	Punktuelle Kooperationen
Südwestvorharz	149	31,54 %	13,42 %	14,76 %	40,27 %
Weserbergland	807	30,94 %	21,78 %	18,68 %	28,59 %

Region Südwestvorharz

Die Region Südwestvorharz ist durch einige Besonderheiten geprägt. Sie ist als historische Region zu beschreiben, die „am Ende des 16. Jahrhunderts rekatholisiert wurde und fortan eine katholische Enklave [...] in der in der östlichen Mitte Deutschlands gelegenen und mehrheitlich protestantisch geprägten [...] [Region] bildete“ (Duhamelle 2018: 17). Darüber hinaus war die Erhebungsregion, die sich über zwei Bundesländer erstreckt, durch die ehemalige innerdeutsche Grenze nahezu 40 Jahre lang getrennt. Sie ist als ländlicher Raum mit Verdichtungsansätzen zu beschreiben (BBSR), die Bevölkerungsdichte ist in dem betrachteten thüringischen Landkreis zwischen 2012 und 2020 von ca. 108 auf 106 Einwohner*innen/km² gesunken. In der größten niedersächsischen Stadt der Erhebungsregion sank sie im selben Zeitraum von 220 auf 212 Einwohner*innen/km² (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022). Die Region ist insgesamt geprägt durch demografischen Wandel: Insbesondere im thüringischen Teil der Erhebungsregion setzte nach der Wiedervereinigung ein deutlicher Bevölkerungsrückgang ein, dessen Geschwindigkeit sich in den letzten zehn Jahren jedoch verringerte – u. a. auch durch eine vergleichsweise hohe Geburtenrate (Thüringer Landesamt für Statistik 2020). Relevant werden zudem Phänomene der Bildungswanderschaft: Hier liegt der Wert für den untersuchten thüringischen Landkreis bei -36,1 %, während er für Thüringen +7,0 % beträgt (Bertelsmann-Stiftung o.J.). Mit Fokus auf die von uns besonders in den Blick genommene Gruppe der Kinder und Jugendlichen kann festgehalten werden, dass der Anteil der unter 18-Jährigen im untersuchten thüringischen Landkreis von ca. 16 % im Jahr 2012 auf über 17 % im Jahr 2020 angestiegen ist, während der Anteil der jungen Erwachsenen (18- bis 24-Jährige) im selben Zeitraum von 6,4 % auf 5,2 % sank. In der größten Stadt des niedersächsischen Teils der Erhebungsregion sank der Anteil der Kinder und Jugendlichen tendenziell (von ca. 17 % in 2012 auf ca. 16 % in 2020), der Anteil der jungen Erwachsenen bleibt relativ konstant bei ca. 7 % (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022).

Das Workshopangebot für diese Region nahmen vor allem Teilnehmende wahr, die größere institutionelle Angebote vertraten und aus demjenigen Bundesland stammten, dem der größere Teil der gesamten Erhebungsregion zugehört, weshalb die Aussagen von geringerer Reichweite als diejenigen bzgl. der anderen Regionen sind. In der aus den egozentrierten Netzwerkkarten der einzelnen Workshopteilnehmenden erstellten Gesamtnetzwerkkarte zeichnet sich ein Netzwerk geringer Dichte ab. Vielmehr lassen sich jeweils eigene Inseln von Netzwerken herausstellen, die durch zentrale Akteur*innen (zugleich die größ-

ten der Region) schwach bzw. punktuell verknüpft sind. Die Teilnehmenden benannten 149 Kooperationspartnerschaften, davon 116 unterschiedliche, von denen wiederum 79,3 % einmalig benannt wurden. Hierbei entfallen 31,5 % auf regelmäßige und 40,3 % auf punktuelle Kooperationen. Kooperationspartnerschaften auf Träger- und Finanzierungsebene werden mit 13,4 % am seltensten benannt. Aus den egozentrierten Netzwerkkarten lassen sich zudem Aussagen über die Intensität der benannten Kooperationen ziehen. Die Teilnehmenden waren angehalten, sie dadurch zu verdeutlichen, dass eine große Nähe zum Netzwerkzentrum eine intensivere Zusammenarbeit darstellt und diese mit Entfernung vom Zentrum abnimmt. Die Analyse zeichnet ein Netzwerkbild, das von institutionellen Akteur*innen – namentlich Schulen, Landkreis und Trägern der Kinder- und Jugendhilfe – geprägt ist. Diese wurden im Mittel näher am Zentrum platziert als andere. Dass diese Akteur*innen zwar potenzielle Brücken zwischen den übrigen Akteur*innen darstellen könnten, jedoch in der Selbstwahrnehmung dieser bislang nicht als netzwerkstiftendes Bindeglied dienen, legen die im Vergleich zu den anderen Regionen wenigen Nennungen im Bereich der potenziellen Kooperationspartnerschaften nahe.

Insgesamt lassen die Netzwerkkarten die Lesart zu, dass die Befragten sich in ihrem Handeln primär als individuell agierend erleben. Die – im Vergleich zu den anderen Regionen – besonders häufige Nennung punktueller Kooperationen zeigt eine vor allem anlassbezogene Netzwerknutzung. Hierauf deuten auch die Thematisierungen während des Workshops hin, wonach mehrere Teilnehmende die Einschätzung teilten, dass ein „kulturelles Netzwerk, das so richtig klassische, kulturelle Bildung macht, [...] das existiert eigentlich nicht“ (M1_SWV_WS2, Z. 100–101). Von einzelnen Teilnehmenden wird berichtet, dass Netzwerkarbeit für sie vor allem als „Selbstnutzen“ wichtig sei, „also wir kümmern uns nicht da drum, dass irgendwelche Vereine sichtbar sind, sondern für uns ist das Wichtigste, dass wir selber sichtbar sind“ (M1_SWV_WS1, Z. 43–44). Andere Teilnehmende fokussieren insbesondere auf die Schwierigkeiten, neue Kooperationen aufzubauen: „Und, das finde ich ganz schwierig, da dann NEUE Kooperationen aufzubauen. Meistens sind es doch alte Strukturen, die dann irgendwie da sind [...] Und von daher ist das manchmal ganz schwierig, aus diesen Schienen, die es seit 1.000 Jahren gibt irgendwie mal auszubrechen und was Neues mit reinzulassen. Also neue Ideen reinzubringen, neue Leute reinzubringen, neue Leute zu animieren und so weiter. Das finde ich manchmal sehr, sehr schwer. Also die alten Strukturen, die sind da. Die sind auch zuverlässig, also da lässt einen keiner im Stich, umgedreht genauso wenig. Aber, ja, so dazwischen, das ist kompliziert (lacht)“ (M1_SWV_WS1, Z. 177–188).

Als herausfordernd für das Angebot insgesamt sowie auch für die Vernetzungsmöglichkeiten wird von den Teilnehmenden neben dem Phänomen der schrumpfenden Dörfer der Wegzug der Generation der jungen Erwachsenen

thematisiert. Vor allem wird jedoch immer wieder das Motiv der Perspektivlosigkeit sowie fehlender Wertschätzung für ihre Arbeit und für den Bereich des Kulturellen insgesamt aufgerufen: „Und ohne da politisch werden zu wollen, glaube ich, dass, natürlich ist das jetzt politisch (lacht), ohne aber da persönlich werden zu wollen, glaube ich tatsächlich, dass [...] die Kulturszene schon seit Jahren gar keine Perspektive hat [...] Also die Art der Wertschätzung und auch ein Verständnis für die Notwendigkeit ist überhaupt nicht da und man redet sich um Kopf und Kragen. Und man muss irgendwann gucken: Lohnt sich der Aufwand, um die paar Euro, die ich vielleicht rauskriegen kann, zu bekommen. Und das ist ganz klar in [Teil der Erhebungsregion], würde ich sagen, auf Kreisebene und auf städtischer Ebene: Nein“ (M1_SWV_WS2, Z. 106–110). Der auch von anderen Teilnehmenden benannte Eindruck, nur im geringen Maße Veränderung anstoßen zu können, geht damit einher, dass auch der Wunsch nach mehr Vernetzung untereinander nach außen adressiert wird und in seinem Erwartungshorizont sehr vorsichtig bleibt: „Und die Frage ist, ob es nicht eigentlich jemanden geben müsste, der tatsächlich so eine Vernetzung, wie Sie es jetzt versucht haben, mit relativem Erfolg, der so was auch anstoßen könnte, sollte, müsste. Genau. Und das, das ist, glaube ich etwas, was gut wäre, wenn das irgendwie-, also von daher ist es eher auch noch Zukunftsmusik aus meiner Perspektive“ (M1_SWV_WS1, Z. 355–360). Eine andere Teilnehmende bedauert: „und das ist wirklich schade, auch wie, wie LEISE das [Teil der Erhebungsregion] ist, weil es natürlich auch nicht supported wird. Bei den anderen komme ich sofort auf tolle Websites und kann von Website eins auf zwei kommen, weil es irgendwie so eine Gruppenanbieter-Sache ist“ (M1_SWV_WS2, Z. 202–204). Sie wünscht sich ein „Kommunikationsnetzwerk“ (M1_SWV_PL, Z. 184).

Vor diesem Hintergrund werden sowohl in den Interviews als auch in den Netzwerkkarten insbesondere auch landkreis- und bundeslandübergreifende Kooperationen, oft außerhalb der Untersuchungsregion, als bedeutsam dargestellt. Gleichzeitig bringen mehrere Teilnehmende das Bedauern zum Ausdruck, dass sie teilweise aufgrund fehlender Kenntnis der Möglichkeiten vor Ort dazu gezwungen seien: „Aber das sind so Sachen, die ich so unglaublich schade finde, dass wir so oft über den Tellerrand gucken müssen. Und dann bei so Netzwerktreffen merkt man plötzlich: Da gibt es ja was total Cooles. Da ist ja ein ständiges Angebot. Mensch, da muss ich mit meinen Kindern mal hin. Oder: das wäre doch für das Projekt der ideale Partner gewesen. Und das Problem ist, dadurch, dass wir die Strukturen alle selbst aufbauen, gucken wir natürlich auch mehr auf der persönlichen Ebene: Den kenne ich. Was macht der so?“ (M1_SWV_WS2, Z. 212–218).

Für die Region Südwestvorharz lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass die Workshopteilnehmenden die Vernetzungsformen und auch die nicht genutzten Potenziale sehr kritisch analysieren und benennen. Sie verweisen

dabei auf räumlich-territoriale Faktoren vor dem Hintergrund als gering eingeschätzter Handlungsmächtigkeit. Mangelnde Erwartung von Förderung, Resonanz und Wertschätzung durch öffentliche Sichtbarkeit und weitreichendere Kooperationen führen zu einer punktuellen Zentrierung der Engagements innerhalb bestehender Netze und können damit unbeabsichtigt potenziell auch ausschließend wirken.

Region Weserbergland

Die Region im Weserbergland ist gekennzeichnet durch eine bundeslandübergreifende geografische Position, bei der der Grenzfluss Weser u. a. auch historisch divergente Prägungen bedingte, z. B. konfessionelle Dominanzen im (östlichen) Nordrhein-Westfalen und (südwestlichen) Niedersachsen. Insgesamt bestehen Bevölkerungsdichten zwischen 105 und 120 EW/km² (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022). Die Bevölkerungsdichte reduzierte sich dabei im niedersächsischen Teil von 2012 mit 119,6 EW/km² auf 101,1 EW/km² im Jahr 2020. Im nordrhein-westfälischen Bereich entwickelte sich die Bevölkerungsdichte von 119,6 EW/km² im Jahr 2012 hin zu 116,3 EW/km² im Jahr 2020. Siedlungsstrukturell handelt es sich um Kreistypen von „dünn besiedelten ländlichen Kreisen“ bis zu „ländlichen Kreisen mit Verdichtungsansätzen“ und in allen Fällen um „periphere“ Lagetypen im Sinne des BBSR. Die Altersgruppe der 0- bis 17-Jährigen reduzierte sich im niedersächsischen Teil der Region von 2012 bis 2020 von 15,8 % der Gesamtbevölkerung auf 15,1 %. Eine ähnliche Abnahme dieser Altersgruppe fand im nordrhein-westfälischen Teil zwischen 2012 und 2020 statt: von 17,8 % auf 16,8 % der Gesamtbevölkerung. Die Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen machte anteilig im niedersächsischen Teil der Region von 2012 bis 2020 relativ gleichbleibend um die 7,5 % aus, im nordrhein-westfälischen Teil von 2012 bis 2020 um die 8,3 % (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022). Wirtschaftlich geprägt ist die Region durch klein- und mittelständische Unternehmen sowie punktuell Standorte größerer Konzerne. Beide Landkreise sind Hochschulstandorte. Die Logik der Bundeslandzugehörigkeiten erschwert wiederkehrende Initiativen zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit. Auch die Bildungslandschaften sind von je spezifischen (politischen) Rahmungen, auch im Bereich der kulturellen Bildung, geprägt: Nordrhein-Westfalen blickt auf eine langjährige konzeptbasierte Kulturentwicklungsplanung zurück, die 2015 in der Verabschiedung des Kulturfördergesetzes NRW gipfelte (MFKJS 2015) und innerhalb derer auch die betrachtete südwestfälische Region einen regionalen Kulturentwicklungsprozess durchlief. Auf der niedersächsischen Seite fehlen ähnliche Prozesse hingegen bislang. Gleichmaßen fallen die Realisierungen von Bundesförderprogrammen der kulturellen Bildung unterschiedlich stark aus.

In der Region Weserbergland wurden insgesamt 807 Kooperationspartnerschaften benannt, darunter 437 unterschiedliche (davon 75,9 % einmalig). Es ist augenscheinlich, dass größere Akteur*innen deutlich mehr Akteur*innen für ihr Netzwerk benennen. In den Netzwerkkarten der befragten Akteur*innen wurden regelmäßige (30,9 %) und punktuelle (28,6 %) Kooperationspartner*innen am häufigsten benannt. Auf Kooperationen der Träger- und Finanzierungsebene entfallen 21,8 % der Nennungen. Mit Blick auf jene Partnerschaften, die von verschiedenen Teilnehmenden benannt wurden, zeichnet sich ein Bild ab, das sich auch in der Gesamtnetzwerkkarte darstellt: Am häufigsten wurden Vereine, gefolgt von Künstler*innen und Schulen, benannt. Danach folgen Firmen und die beiden Landkreise. Die Gesamtnetzwerkkarte bestätigt dieses Bild eines rund um Vereine und Künstler*innen verdichteten Netzwerks. Dieses wird insbesondere durch Spenden/Sponsoring sowie Stiftungen und die Landkreise gestützt – hierbei wird das Bundesland mit der stärkeren kulturpolitischen Förderung häufiger als Kooperationspartner genannt.

Tatsächlich zeigt sich die differierende Kulturpolitik der beiden Bundesländer in den Netzwerkkarten: Dass die beiden Landkreise unmittelbar aneinander angrenzen, ist den Netzwerkkarten nur in sehr begrenztem Maße zu entnehmen. Landkreis- oder bundeslandübergreifende Kooperationen sind in keinem signifikanten Maße von Bedeutung. Insgesamt zeigen sich insbesondere auf der Ebene der regelmäßigen Kooperation von Vereinen und Künstler*innen feste Vernetzungen im eigenen Landkreis. Dazu tragen Geldgebende aus der lokalen Wirtschaft, finanzielle Förderstrukturen sowie Stiftungen, Banken und Sparkassen einen beachtlichen Anteil bei. Die Netzwerkkarte zeigt, dass es sich hier um eine stark von einer Landesgrenze geprägte Region handelt.

Dieses Nebeneinander zweier durch die Bundeslandgrenze getrennter Netzwerke wird auch im Rahmen des Workshops vielfach thematisiert – sowohl als Herausforderung für die Vernetzung als auch als Anreiz, hierüber das Potenzial des angrenzenden Landkreises mit nutzen zu können: „Und ich möchte eigentlich auch gerne dazu beitragen, auch in meiner Arbeit und auch durch Kontakte knüpfen, um diese Weser zu überbrücken, beziehungsweise eher als Verbindung als als Trennung zu sehen. Denn letztlich, ja-. Also es steckt ja so viel Potenzial drin, auch in einer Kooperation dieser beiden Landkreise“ (M1_WBL_WS6, 99–102). Scherzhaft beantwortet ein Teilnehmender die Frage nach seinem wichtigsten Vernetzungswunsch: „Ich wünsche mir, dass die Staatssekretärin im Jugendministerium NRW den Staatssekretär im Jugendministerium in Hannover heiratet, damit die beiden endlich grenzüberschreitend für die Region was machen. Denn genau das sind die Hindernisse, die uns als Region verhindern, viele Dinge eben über die Weser nach rechts oder nach links zu tragen“ (M1_WBL_WS2, Z. 413–417). Rekonstruieren lässt sich auch hier der Wunsch,

dass von politischer Seite die Möglichkeiten zur Verbesserung des Angebots durch Vernetzung über die Landesgrenze geschaffen werden.

Als weiteres Motiv für Engagement insgesamt und auch für Vernetzung wird in den Diskussionen dieses Regionalworkshops zudem angeführt, die emotionale Verbindung zur Region positiv zu intensivieren. Die Akteur*innen beschreiben, dass im Medium von Kunst und Kultur die Chance gegeben sei, Phänomene von Community Building zu initiieren und dass dieses Potenzial auch genutzt werden sollte: „Und wenn wir schöne Dinge machen wollen, die für uns gut sind, dann müssen wir uns zusammentun. Dann wird es noch schöner. Wenn das jeder nur alleine versucht, ist es ein bisschen schwieriger“ (M1_WBL_WS2, Z. 194–196). Ein anderer Teilnehmender schildert: „Weil wir waren unfassbar motiviert, diesen Verein zu gründen, unfassbar motiviert, was für unser Dorf, wo wir alle irgendwie noch emotional verbunden sind, obwohl die-, also über die Hälfte von uns wohnt gar nicht mehr in [Name des Dorfs]. Aber alle haben halt irgendwo noch so diese emotionale Verbindung dazu und wollen da was Cooles schaffen“ (M1_WBL_WS1, Z. 266–269) (vertiefend zur Strategie des Community Building siehe auch Mandel et al. 2023 in diesem Band).

Neben Begründungen auf subjektiv-emotionaler Ebene werden in diesem Zusammenhang auch wirtschaftlich-strategische Argumente eingeführt, die Vernetzung als Möglichkeit zur Steigerung der Attraktivität der Region entwerfen mit Perspektive auf (bessere) Bewältigung des demografischen Wandels: „Wir haben viele große Arbeitgeber am Standort und es würde für SIE einen besseren Standortvorteil geben, wenn die Jugendarbeit und auch die Arbeit mit jungen Erwachsenen verbessert wird, weil so Auszubildende und auch junge Familien angelockt werden können, angeworben werden können auch. Und es würde natürlich auch die Einrichtung HIER fördern, wenn die Unternehmen sich mehr einbringen würden in die Netzwerkarbeit“ (M1_WBL_WSPI, Z. 145–151). Ähnlich wird in Bezug auf touristische Möglichkeiten argumentiert: „Und also, dass Tourismus und Kultur bei uns im [Name des Landkreises] ein bisschen mehr zusammenarbeitet. Ich finde das hat auch was mit Tourismus zu tun. Weil man kann sich darüber ja auch vermarkten. Und ich finde, das ist so richtig-, das ist noch so in so Babyschuhen bei uns“ (M1_WBL_WS2, Z. 406–409). Exemplarisch wird hier das Bemühen deutlich, über Vernetzung im Kontext kultureller Bildung Kindern und Jugendlichen neue oder erweiterte Möglichkeiten zur Identifikation mit dem eigenen Wohnort zur Verfügung zu stellen, um hierüber in der Region auch Anreize zum Verbleib oder zum Zuzug zu bieten.

Im Kontrast zur Region Südwestvorharz zeigt sich in der Region Weserbergland eine stärkere öffentliche Sichtbarkeit des Kulturellen. Erkennbar ist auch ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Anzahl kultureller Angebote sowie Breite und Tiefe der Vernetzungen in Abhängigkeit zur Förderpolitik. Obgleich die Region ebenfalls von Wanderungsbewegungen junger Menschen und

einer starken Zunahme alter Menschen geprägt ist, erleben sich die Akteur*innen als handlungsmächtig. Die administrativen räumlich-territorialen Grenzen der finanziellen Förderungen begrenzen Reichweite und Zugänglichkeit der Netzwerke über die Landesgrenzen hinaus, was die Akteur*innen deutlich kritisieren. Die in den Netzwerkkarten stark repräsentierte finanzielle Förderung durch lokale Unternehmen sowie Stiftungen, Banken und Sparkassen, aber auch die zweite Vernetzungsebene der Kooperationen von Vereinen und Künstler*innen, zeigen, dass jenseits landespolitischer Kulturförderung strukturgebende Ebenen bestehen, die im Sinne der Akteur*innen in einen Veränderungsdiskurs einzubinden wären.

Region Lausitz

Die in der Forschungsregion Lausitz betrachteten Landkreise liegen siedlungsstrukturell zwischen 53,2 EW/km² bis zu 88,6 EW/km² in den Landkreisen sowie in der kreisfreien Stadt Cottbus bei 595,5 EW/km² (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022). Der Anteil der Altersgruppe der 0- bis 17-Jährigen an der Gesamtbevölkerung ist zwar zwischen 2012 und 2020 in allen betrachteten Landkreisen und der kreisfreien Stadt angestiegen, jedoch liegt das Durchschnittsalter im Jahr 2019 in den untersuchten Landkreisen jeweils knapp unter 50 Jahren (LASV 2021). Die Region wird geprägt vom Strukturwandel, der sich aufgrund des bis 2038 angestrebten Kohleausstiegs gegenwärtig vollzieht. Für kulturelle Bildungsangebote und darin tätige Akteur*innen besteht die Herausforderung und Chance, Angebote bezüglich der Ausgestaltung und spezieller finanzieller Fördermöglichkeiten im Kontext des Strukturwandels zu überdenken (zum potenziellen Beitrag kultureller Bildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen siehe auch Beetz/Jacob 2023 in diesem Band). Eine weitere Besonderheit der Niederlausitz liegt darin, dass sie die Heimat des westslawischen Volks der Sorb*innen mit ihren Brauchtümern, Ritualen und ihrer Sprache ist. Um sich insbesondere den kulturellen Herausforderungen der bevorstehenden ökonomischen und sozialen Transformationsprozesse zu widmen, entstand 2019 eine länderübergreifende „Kulturstrategie Lausitz“ (vgl. Taubenberger 2020). Der „Kulturplan Lausitz“ wurde gemeinsam mit kulturellen Akteur*innen als Folgeinstrument dieser Strategie erarbeitet, welches als Bewertungs- und Handlungskompass u. a. zur Orientierung zu Netzwerkprozessen dienen soll (vgl. MWFK 2021).

Das aus den Netzwerkkarten der Workshopteilnehmenden erstellte Gesamtnetzwerk der Region besteht aus 467 unterschiedlichen Nennungen (davon 78,1 % einmalig). Wie im Weserbergland wurden von den insgesamt 682 Nennungen die regelmäßigen Kooperationspartnerschaften insgesamt am häufigsten genannt (34,5 %), gefolgt von punktuellen (24,6 %) und Kooperatio-

nen auf Träger- und Finanzierungsebene (22,4 %). Bezogen auf Kooperationen, die von verschiedenen Teilnehmenden besonders häufig genannt wurden, rangieren geldgebende Firmen auf dem ersten Platz. Aber auch die Hochschule in der Mittelstadt der Region kann als Vernetzungspunkt identifiziert werden und auch Vereine und Schulen weisen viele Mehrfachnennungen auf. Damit zeichnet sich ab, dass für die Teilregion zum einen regelmäßige Kooperationen wie auch die Kooperation mit geldgebenden Firmen und der Hochschule aus Sicht der Akteur*innen bedeutungstragend sind. Erst in einem zweiten Fokus wird die Bedeutung von Kooperationen mit anderen Akteur*innen wie z. B. Künstler*innen sichtbar.

Der Aspekt, dass die Wahrnehmung von Netzwerken und Kooperationen besonders durch die Frage nach Umsetzungs- und Finanzierungsmöglichkeiten von kulturellen Angeboten geprägt ist, lässt sich auch in den Diskussionen des Regionalworkshops nachzeichnen. So wird in der Selbstbeschreibung eines hauptamtlichen Akteurs aus einem Stiftungsverband eine doppelte Netzwerk- und Kooperationsstruktur thematisiert: Einerseits zu den Akteur*innen der kulturellen Bildung, andererseits zu den „Geldgebern“. Diese Schnittstelle zwischen den zwei Netzwerkstrukturen führt zu einer machtvollen Selbstbeschreibung als „Spinne“, die sowohl „nach unten“ als auch „nach oben“ aktiv ist. Dabei zeichnet sich nicht nur eine doppelte Vernetzung ab, sondern auch eine Doppelrolle in Bezug auf Finanzmittel – als Empfänger im Sinne des Stiftungswesens wie auch als Institution, die selbst Förderung bewilligt: „Ja wir sind ja im Gegenteil zu so einem kleinen Verein, wir sind ja die Spinne, die im Netz sitzt und nach allen Seiten die Fühler ausstreckt, also wir haben bis hin zu vielfältigen Vereinen, Kommunen sind wir ja Kooperationspartner, aber eben auch zu den Geldgebern, von denen wir das Geld bekommen. Also sprich auch, auf Ebene Bund, Länder Sachsen und Brandenburg, von denen wir ja die Stiftungsgelder bekommen. Insofern nach oben, nach unten, also wir sind in alle Seiten in alle Richtungen da aktiv und also, da wir ja auch Institutionen fördern, also Vereine, die wir regelmäßig fördern, mit denen arbeiten wir ja dann ständig zusammen“ (M1_CB_WS3, Z. 28–36).

Explizit wird im Workshop von kleinen Initiativen auch auf die sich eröffnenden Möglichkeiten verwiesen, die durch förderpolitische Maßnahmen im Kultursektor für Vernetzungstätigkeiten geschaffen wurden: „Es haben sich sehr viele Netzwerke aufgetan, auch gerade im kulturellen Bereich und wir haben das tatsächlich oder sehen das auch jetzt hier als Verein als eine Chance, sich gerade-. Also es gibt ja viele aus der ländlichen Region, sehr viele kleine Akteure oder relativ kleine auch sehr initiative Projekte. Und wir sehen das eigentlich als Chance, sich auch größer aufstellen zu können und hatten ja daher auch im Rahmen durch eine Förderung [...] [Namen einer Veranstaltung], die ist ja umgesetzt, wo das Thema Netzwerk im Grund auch wichtig war, dass es über

vier Landkreise geht [...] Das wäre alles nicht entstanden, wenn wir nicht das Thema Netzwerke uns da auch auf die Fahne geschrieben hätten" (M1_CB_WS2, Z. 88–98). Spannend erscheint, dass in den Argumentationen der Akteur*innen dieser Region gleichzeitig auch in besonderem Maße Vernetzung explizit mit dem Motiv der Steigerung von Teilhabe fokussiert wird: „Dass sie das kriegen. Bildung und Teilhabe. [...] Aber jedenfalls, das ist mein Ansinnen. Dass auch diese Kinder sowas bekommen. Und deswegen versuche ich Projekte reinzubekommen oder Kooperationspartner" (M1_CB_WSPI, Z. 31–35).

Eine andere Teilnehmende formuliert das Ziel, „Möglichkeiten zu finden, die Kinder und Jugendlichen in-, in irgendeiner Art und Weise abzuholen. (lacht) Also das alles noch niederschwelliger zu machen. Weil manchmal ist es eben für die Kinder und Jugendlichen aus sich heraus selber gar nicht möglich, zu den Institutionen zu gehen. Und dort teilzunehmen an etwas. Egal, ob es kostenfrei ist oder barrierefrei oder barrierearm. Wie auch immer. Die Barriere ist da. Aber die ist eben unsichtbar" (M1_CB_WSPI, Z. 98–104). In diesem Zusammenhang fokussiert ein Teilnehmender auf die transformative Kraft kooperativen Arbeitens gerade auch in sektorübergreifenden Projekten: „Und Perspektivwechsel finde ich einen ganz wichtigen Aspekt bei der Sache, dass man sagt: „Ok was, was kann ICH denn jetzt bieten? Also ich will ja nicht nur nehmen, sondern ich möchte auch was geben und da Perspektivwechsel einzunehmen ist, finde ich gerade zwischen, also es fällt mir immer mehr auf, zwischen der Sozialpädagogik und der Kultur, das finde ich ganz wichtig. Gute Vernetzung, da auch die Perspektive mal zu wechseln, also dass beide Seiten, von beiden Seiten, also mal zum Beispiel nur von diesem künstlerischen Aspekt zu gucken, aber eben auch, mal nur von diesem sozialpädagogischen Aspekt zu gucken: ja was bringt das denn jetzt den Jugendlichen" (M1_CB_WS5, Z. 136–142).

Besonders deutlich stellen einige Teilnehmende dieses Workshops Vernetzung auch als essentiell für die Entwicklung des Kulturellen für die Kinder und Jugendlichen heraus: „Auf alle Fälle, Vernetzung ist das A und O für alle, die es ernst meinen, sag ich mal. Also ich kenne auch Kolleg*innen, die gerne für sich alleine arbeiten. Klar, das gibt es durchaus auch, also das, das will ich gar nicht beschönigen irgendwie, also das muss man schon auch WOLLEN. Also das ist jetzt ein bisschen anders bei uns in der Kulturbranche glaube ich als [...] als Sozialpädagoge. Aber [...] wir sitzen ja sonst vor entweder immer nur vor den gleichen Leuten oder machen die Kunst und Kultur immer nur für den gleichen Kreis und das, denke ich, ist nicht förderlich für jegliche Entwicklung in der Kulturbranche. Da spreche ich jetzt erstmal nur von Kultur, noch nicht unbedingt von der kulturellen Bildung, aber die hängt ja damit ganz eng zusammen. Also Vernetzung ist für mich das A und O" (M1_CB_WS5, Z. 57–66). Mehrfach wird die Erfahrung geschildert, durch Netzwerke und Kooperationen besonders visionäre Projekte entwickelt zu haben: „Manchmal geht es einfach auch um abgefahre-

ne Ideen, um Projekte wo man sagt: ‚Hey, das ist ja total super eine Nummer. Das machen wir jetzt mal zusammen.‘ Und da hängt es bei uns eben in der Tat auch immer von der Idee ab. Also ich sag mal, wir haben Sachen mit dem Kreisfeuerwehrverband gemacht, der ja nun nicht gemeinhin im Lexikon der progressiven Strukturen auftauchen würde oder so was. Aber es gibt einfach da Leute, die haben eben auch eine Idee und dann kommt man zusammen und merkt, dass das funktioniert und dann potenziert sich das“ (M1_CB_WS5, Z. 254–261). Trotz der in den Diskussionen dieses Workshops vielfach positiven Thematisierung von Vernetzung ist im Gesamtbild zu berücksichtigen, dass sich auch hier einzelne Akteur*innen vorsichtig oder kritisch bzgl. der Beteiligung an größeren Netzwerken und der damit verbundenen Förderlogik positionieren.

2 Diskussion

Richtet sich der Blick aus den drei Regionalworkshops auf die dort beschriebenen regionalen Gesamtnetzwerke, lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten, Unterschiede als auch Regionalspezifisches betonen. Einschränkend sei vorangestellt, dass hier sicher nur eine Momentaufnahme dessen eingefangen werden kann, was Netzwerke und Zusammenarbeit in den Regionen auszeichnet. Das Verbundvorhaben arbeitet mit verschiedenen Zugängen (u. a. Netzwerk- und Landkarten, Gruppendiskussionen und Interviews sowie Ethnografien) daran, mehr darüber zu erfahren, wie und durch welche Akteur*innen das Feld des kulturellen und der kulturellen Bildung bespielt und unter welchen Rahmenbedingungen Angebote realisiert werden. Einer weiteren vertieften Analyse bedarf zudem die Frage nach Gründen, die aus Perspektive der Akteur*innen gegen Vernetzung und die mit ihr assoziierten Hoffnungen sprechen (zu netzwerkkritischen Positionierungen aus Akteur*innenperspektive siehe auch Bender et al. 2023 und Stutz 2023 in diesem Band).

Dennoch können wir mit den Analysen aus den Workshops Hinweise darauf finden, wie und zu welchem Zweck die Akteur*innen zusammenarbeiten oder kooperieren. Gemeinsam ist allen untersuchten Regionen, dass sie in peripheren ländlichen Räumen liegen, sich mit einer starken Alterung der Bevölkerung und starken Mobilität junger Menschen auseinandersetzen mussten und müssen. Gemeinsam ist den Regionen zudem, dass die vorgefundenen Netzwerke auch als Antworten auf die räumlich-territorialen Ausgangslagen verstanden werden können. Vor diesem Hintergrund zeigen sich in einem ersten qualitativen inhaltsanalytischen Zugriff interregional verbindende Motive hinsichtlich der eingangs aufgeworfenen Frage der Bedeutungen, die Akteur*innen kultureller Bildung dem Thema „Kooperation und Netzwerke(n)“ zuschreiben. Wesentlich erscheint durchgängig eine Thematisierung von Kooperation und Vernetzung als Notwendigkeit im Hinblick auf eine existenzielle Daseinsvorsorge bzw.

-sicherung für das eigene Angebot, die eigene Organisation. Neben den sich in den Netzwerkkarten abbildenden Finanzierungs Kooperationen im engeren Sinne werden hier auch Formen gegenseitiger Unterstützungsleistungen und Synergieeffekte hinsichtlich materieller, räumlicher und personeller Ressourcen berichtet.

Gemeinsames zentrales Motiv für Vernetzung ist dabei vor allem das Erreichen einer ausreichenden Anzahl an aktiv oder rezeptiv beteiligten Kindern und Jugendlichen: „Die Zusammenarbeit mit anderen Vereinen ist enorm wichtig, weil allein durch den demografischen Wandel, auch dadurch, dass die Interessen der Kinder zum Teil nicht mehr dabei sind, dass man unbedingt jetzt irgendwie Sport anfangen will. Da ist es halt schwierig, neue Mitglieder zu bekommen. Und um die Sportart oder die Diversität des Angebots weiter aufrechtzuerhalten, sind halt Kooperationen mit anderen Sportvereinen und mit Schulen unheimlich wichtig“ (M1_WBL_WS3, Z. 169–174). Neben der Kooperation mit Schulen und Kindertageseinrichtungen wird vor allem auch die Zusammenarbeit mit Jugendzentren angestrebt. Begründungsfolie der Schwierigkeit, mit Kindern und Jugendlichen in Kontakt zu kommen, ist wiederholend und ungeachtet der aktuellen Statistiken der demografische Wandel und die Mobilität junger Menschen als „bedrohendes Szenario“. Entsprechend wird interregional von vielen Teilnehmenden an Netzwerke die Erwartung einer verbesserten Sichtbarkeit für das eigene Angebot sowie die bessere Kenntnis potenzieller Kooperationspartner*innen adressiert. Die zu konstatierenden Unterschiede sind auf Basis der Netzwerkkarten räumlich-regional zu sehen. Je nach Ausprägung der Vernetzung in der jeweiligen Region zeigen sich Unterschiede dahingehend, inwiefern vom Netzwerk ein über das bloße Kennenlernen hinausgehender Austausch, der Aufbau von Beziehungen und/oder die Entwicklung gemeinsamer Projekte erhofft wird.

Grundlegend zeigten sich in der Analyse zwei Arten von Gesamtnetzwerken: zunächst eine, die stark auf die eigene Arbeit und dafür als zielführend erachtete punktuelle Kooperationen fokussiert und bei der eine Verbindung über große Akteure nur in geringem Maße möglich ist. Obschon in allen Regionen einzelne Akteur*innen primär individualisiert und lediglich anlassbezogen vernetzt arbeiten, zeigt sich dieser Typus bzgl. des Gesamtnetzwerks exemplarisch besonders im Südwestvorharz: In den Diskussionen des dortigen Workshops werden diese in den Netzwerkkarten sichtbar werdenden Hinweise auf eine „Verinselung“ im Zusammenhang mit dem Erleben von geringer Handlungsmacht und wenig Gestaltungsspielräumen für die eigene Arbeit sowie geringen Erwartungen an Entwicklungschancen des Kulturellen und mangelnder Wertschätzung dessen thematisiert. Dies scheint dazu beizutragen, dass die eher verinselten Netzwerke nur schwer miteinander in Kommunikation und Interaktion treten, so dass die – in den anderen Regionen berichteten – positiven, Mut ma-

chenden und selbstwirksamkeitsstärkenden Erfahrungen mit Vernetzung kaum gesammelt werden können. Damit wird auch eine Eröffnung weiterer Räume für Kinder und Jugendliche unwahrscheinlicher und transformative Potenziale können nicht gehoben werden.

Zum anderen konnte eine Netzwerkart identifiziert werden, in der Reichweite und Intensität von Angeboten und Netzwerken ebenso in (begrenzender) Wechselwirkung mit den regional und lokal bestehenden (Förder-)Bedingungen stehen, die Akteur*innen sich jedoch durch eine Öffnung der Netzwerke in der Region mehr Wirksamkeit versprechen. Hier lässt sich konstatieren, dass insbesondere in den beiden Teilregionen, in denen bereits explizite Strategien zur Vernetzung und zur Entwicklung des Kulturellen in der Region umgesetzt worden sind bzw. weiterhin umgesetzt werden (im nordrhein-westfälischen Teil des Weserberglands sowie in Teilen der Lausitz), die Akteur*innen deutlich häufiger Ziele formulieren, die über eine eher reaktive Orientierung an der Aufrechterhaltung des eigenen Projekts, des eigenen Angebots hinausgehen: Hier wird in den Erzählungen der Akteur*innen Vernetzung eine transformative Kraft zugeschrieben, die über die individuellen Interessen der Teilnehmenden konstruktiv auf die Region und die Teilhabemöglichkeiten der in ihr lebenden Kinder und Jugendlichen wirken kann.

Der Kommunikation über das Betreiben und Gestalten des regionalen kulturellen Bildungssektors kommt in den Verbalisierungen der Akteur*innen zentrale Bedeutung zu. In den öffentlichen Thematisierungen spiegelt sich jene Arena, in der es einer Region gelingt, innovative Entwicklungen im Feld der kulturellen Bildung laufend Wirklichkeit werden zu lassen. Die Befunde des Projekts ermöglichen mit dem Weserbergland exemplarisch eine Artikulation der Konsequenzen unterschiedlicher Kulturförderpolitik für Kinder und Jugendliche in einer Region, die als gemeinsamer Sozialraum verstanden werden kann, aber bei vergleichbarem Engagement der Akteur*innen ungleiche Teilhabechancen bietet. Potenziale bestehen sehr konkret darin, die lokalen Förderstrukturen des Kulturellen auf diese Konsequenzen räumlich-administrativer Bedingungen aufmerksam zu machen und alternative sozialraumorientiertere bzw. länderübergreifende Förderoptionen zu entwickeln.

An den Netzwerkkarten und in den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die Integration der Frage der Förderung und der alle Regionen gleichermaßen beschäftigenden Erreichbarkeit der Zielgruppen mit den kulturellen Angeboten in ein Diskursnetzwerk Potenziale zu haben scheint, die vertiefter analysiert werden sollten. Einer weiteren Analyse bedürfen zudem diejenigen Netzwerke, die sich um kulturelle Angebote für Kinder und Jugendliche bilden, die ihre Zielgruppen sehr gut auch über viele Jahre hinweg erreichen, hinsichtlich der Frage, was ihre methodischen Vorgehensweisen auszeichnet und wie sich „Verlässlichkeiten“ für diese Akteur*innen konstruieren.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die hier vorgestellten Befunde des Projekts in keiner Form auf „Ländlichkeit(en)“ im Sinne einer Dichotomie zur „Urbanität“ verweisen, sondern auf Basis des relationalen Raumbegriffs von Löw (2001) abermals dazu auffordern, Peripherisierung systematisch als mehrdimensionalen Prozess zu begreifen und zu analysieren (Beetz 2008). Durch den Mixed-Methods-Ansatz der Studie zeigt sich in der Verschränkung quantitativer und qualitativer Daten, dass das Zusammenspiel räumlich-territorialer und infrastruktureller Faktoren mit weiteren Dimensionen sozialer Ungleichheit wie z. B. ungleicher Verteilung von Zugangswegen, Entwicklungschancen und Handlungsmächtigkeit zu deutlichen Unterschieden zwischen und in den hier betrachteten Regionen führt. Diese stehen zugleich in Zusammenhang und Wechselwirkung mit dem von den Akteur*innen erlebten Einfluss und den von ihnen thematisierten Möglichkeiten, ihre Gestaltungspotenziale zu verwirklichen und u. a. über Kooperationen zu erweitern. Dies ist kritisch zu reflektieren, wenn Vernetzungsstrategien als Antwort auf die unterschiedlichen Herausforderungen kultureller Bildung in ländlichen Räumen entworfen werden.

Literatur

- Beetz, Stephan (2008): Peripherisierung als räumliche Organisation sozialer Ungleichheit. In: Neu, Eva/Barlösius, Claudia (Hrsg.): Peripherisierung – eine neue Form sozialer Ungleichheit? Materialien der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Zukunftsorientierte Nutzung ländlicher Räume, Band 21. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, S. 7–16.
- Beetz, Stephan/Jacob, Ulf (2023): Die Rolle kultureller Bildung bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung im ländlichen Raum. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. In diesem Band.
- Bender, Saskia/Kolleck, Nina/Le, Thi Huyen Trang/Rennebach, Nils (2023): Kulturelle Bildungsnetzwerke: Aushandlung zwischen Region, Kultur und Kultureller Bildung. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung im ländlichen Raum. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. In diesem Band.
- Bender, Saskia/Kolleck, Nina/Lambrecht, Maike/Heinrich, Martin (2019): Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. WE_OS Jahrbuch, Band 2: Praxisforschung und Transfer.
- Bertelsmann-Stiftung (o.J.): Wegweiser Kommune. Demografiebericht. [LK der Erhebungsregion] im Vergleich mit Thüringen. <https://www.wegweiser-kommune.de/berichte>. [Zugriff: 29.06.2021].
- Bollweg, Petra (2018): Bildungslandschaft. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 1161–1180.

- Duhamelle, Christophe (2018): Die Grenze im Dorf: Katholische Identität im Zeitalter der Aufklärung. Religion und Politik, Band 16. Baden-Baden: Ergon Verlag.
- Falkenreck, Mandy (2022): Kooperation. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Sozialraum, Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 207–218.
- Fischer, Jörg (2019): Netzwerkorientiertes Handeln in der kommunalen Bildungs- und Sozialpolitik. In: Fischer, Jörg/Koselleck, Tobias (Hrsg.): Netzwerke und Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 461–475.
- Fischer, Jörg/Huth, Christoph (2013): Vernetzung im ländlichen Raum. Frühkindliche Bildung in der Kooperation zwischen Politik, Kindertagesstätte und Eltern. In: Fischer, Jörg/Koselleck, Tobias (Hrsg.): Netzwerke in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 424–444.
- Jansen, Dorothea/Diaz-Bone, Rainer (2014): Netzwerkstrukturen als soziales Kapital. Konzepte und Methoden zur Analyse struktureller Einbettung. In: Weyer, Johannes (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 3. überarb. Aufl., S. 71–104.
- Kelb, Viola (2014): Mehr Teilhabe durch Vernetzung. Rahmenbedingungen für Qualität und Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. In: Dies. (Hrsg.) (2014): Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. München: kopaed, S. 71–82.
- Keuchel, Susanne (2014): Quo Vadis – Empirische Analyse von kommunalen Gesamtkonzepten für Kulturelle Bildung. <https://www.kubi-online.de/artikel/quo-vadis-empirische-analyse-kommunalen-gesamtkonzepten-kulturelle-bildung> [Zugriff: 14.09.2021].
- Kuckartz, Udo. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Landesamt für Soziales und Versorgung des Landes Brandenburg (LASV) (2021): Brandenburger Sozialindikatoren 2021. Aktuelle Daten zur sozialen Lage im Land Brandenburg. https://lasv.brandenburg.de/sixcms/media.php/9/Gesamt_WEB_Bbg_Soz_2021.pdf [Zugriff: 14.03.2022].
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina (2007): Zwischen Handeln und Struktur. Grundlagen einer Soziologie des Raums. In Kessl, Fabian & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume. Opladen: Barbara Budrich, S. 81–100.
- Mandel, Birgit/Gittermann, Nele/Bizer, Kilian/Gödecke, Dario (2023): Angesagt statt abgehängt – Herausforderungen und Potentiale der Publikumsbindung in der Theaterlandschaft ländlicher Räume aus Produktions- und Rezeptionsperspektive. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung im ländlichen Raum. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. In diesem Band.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS) (Hrsg.) (2015): Kulturförderungsgesetz NRW. Gesetz zur Förderung und Entwicklung der Kultur, der Kunst und der kulturellen Bildung in Nordrhein-Westfalen. https://www.kulturfoerderungsgesetz.de/fileadmin/musikpolitik/Wir.Sind.Kultur_2021/MKW_NRW_Kulturfoerderungsgesetz_NRW.pdf [Zugriff: 06.09.2022].

- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur Brandenburg (MWFK) (Hrsg.) (2021): Kulturplan Lausitz. https://www.kulturplan-lausitz.de/downloads/01_Kulturplan_Lausitz_Haupttext.pdf [Zugriff: 12.12.2021].
- Reckwitz, Andreas (2019): Die Erfindung der Kreativität. Berlin: Suhrkamp.
- Rohde, Julia/Thole, Werner (2021). Kulturell-ästhetische Bildungsprozesse in Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten. Wiesbaden: Springer VS.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2022): Regionalatlas Deutschland. <https://regionalatlas.statistikportal.de/> [Zugriff: 04.10.2022].
- Stutz, Ulrike (2023): Kontinuität als Stabilisator – Kooperation und Vernetzung im Spannungsfeld von Engagement und Belastung. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung im ländlichen Raum. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. In diesem Band.
- Stegbauer, Christian (2016): Grundlagen der Netzwerkforschung. Situation, Mikronetzwerke und Kultur. Wiesbaden: Springer VS.
- Taubenberger, Martina (2020): Kulturstrategie Lausitz 2025. Online. URL: https://www.kulturplan-lausitz.de/downloads/Kulturstrategie_Lausitz_2025.pdf [Zugriff: 06.09.2022].
- Thole, Werner/Engel, Alexandra/Retkowski, Alexandra/Drews, Katja/Arndt, Claudia/Trostmann, Julian/ Gumz, Heike. (2022): Kultur und kulturelle Bildung in ländlichen Regionen. Diversität des Kulturellen jenseits urbaner Kulturen – erste theoretische und empirische Annäherungen. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim: Beltz Juventa, S. 160–176.
- Thüringer Landesamt für Statistik (2020): Thüringen Atlas – Ausgabe 2020. Erfurt. https://statistik.thueringen.de/webshop/pdf/2020/40503_2020_51.pdf [Zugriff: 08.04.2021].
- Weyer, Johannes (2014): Zum Stand der Netzwerkforschung in den Sozialwissenschaften. In: ders. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 3. überarb. Aufl., S. 39–68.
- Winkler, Michael (2019): Netzwerke(n) in der Sozialen Arbeit. Vermutlich eine Polemik, zumindest aber der Verweis auf eine Dialektik. In: Fischer, Jörg/Koselleck, Tobias (Hrsg.): Netzwerke und Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 24–49.

KUBILARI I: Kulturell-künstlerische Bildung und die Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels in ländlichen Räumen

*Unter der Prämisse einer praxisorientierten Forschung und aus den Erfahrungen eines intensiven inhaltlichen Austausches entstand das folgende KUBILARI-I-Mosaik aus Beiträgen der Praxispartner*innen in Volkshochschule und Soziokultur, des Projektteams der Hochschule Mittweida sowie von Künstler*innen aus dem Forschungsfeld. Die Beiträge folgen einer Dramaturgie von Überlegungen zum Potenzial kultureller Bildung in ländlichen Räumen, der Reflexion über die thematischen Diskurse, der Vorstellung wichtiger empirischer Ergebnisse und künstlerischen Positionierungen.*

Gesellschaftliche Transformation trifft auf kulturelle Bildung – Synergien und Gelingensbedingungen

Ein gemeinsamer Beitrag des Sächsischen Volkshochschulverbandes und des Landesverbandes Soziokultur Sachsen

Andrea Gaede, Kirsten Karnstädt und Robert Helbig

1 Prolog

Als der Beschluss zu diesem Beitrag gefasst und der Abstract niedergeschrieben war, steckte die Gesellschaft in einer Krise, welche mindestens seit dem Mauerfall und den Nachwendeerfahrungen ihresgleichen suchte: Die Corona-Pandemie – ein Lackmustest für Demokratie und Gesellschaft. Seit dem Februar des Jahres 2022 scheint die Pandemie im Angesicht des anhaltenden russischen Angriffskrieges auf die Ukraine und den damit verbundenen ökonomischen und sozialen Folgen fast zu verblassen. Zu alledem ist der bereits in Gang gesetzte Klimawandel auch in Europa und Deutschland seit einigen Jahren deutlicher zu

spüren: Dürre, Hitze, Wasserknappheit, sintflutartige Regenfälle sind allgegenwärtig. Kurzum: Die Welt ist im Großen wie im Kleinen aus dem Gleichgewicht geraten, die Zukunft besteht aus gravierenden Veränderungen – mit derzeit unklarem Ausmaß.

Kulturelle Bildung ist definitiv kein Weltretter. *Aber* – und da setzt dieser Beitrag an – mit der Kraft von Kunst und Kultur werden Anlässe zu Begegnung und Miteinander geschaffen und mit den Möglichkeiten des symbolischen Ausdrucks kann ohne den erhobenen Zeigefinger dafür sensibilisiert werden, dass gegenwärtige Krisen nur gemeinsam gelöst werden können.

Kulturelle Bildung schafft Formate, die Wissensvermittlung mit Lebenserfahrungen und Selbstwirksamkeit verbinden. Sie vermittelt Handwerkszeug, um komplexe Vorgänge verstehen, einordnen, erarbeiten und vor allem bearbeiten zu können und ist damit *die* Ressource, um die Herausforderungen unserer Zeit demokratisch und stabilisierend angehen zu können.

2 Kunst und Kultur als Sinnhorizont

Kunst und Kultur sind seit jeher Ausdruck verinnerlichter Eindrücke, die Sichtbarmachung von Unsichtbarem, wie Meinungen und Emotionen. Sie liefern eine Form, die Vergangenheit zu begreifen, das „Jetzt“ zu konservieren oder zu kommentieren und die Zukunft zu gestalten. Im weiten Sinne wollen wir Kultur hier als all das verstehen, was durch Menschenhand geschaffen worden ist. Daher bedeutet für uns Kenntnis und Anwendung kultureller Praktiken immer auch, eine Beziehung zu den wahrgenommenen eigenen Wurzeln herzustellen und alles, was sich daraus entwickeln konnte, schätzen zu lernen.

Kunst und Kultur können als Zeitzeugnisse Umbrüche dokumentieren und sie für nachfolgende Generationen lesbar machen. Kunst kann ablenken, entspannen und eine schützende Distanz zu Problemfeldern aufbauen, aber sie kann auch aufmerksam machen, zum Nachdenken animieren und zum Handeln motivieren. Eine gewaltige Bildsprache, ein musikalisches Feuerwerk, ein durchdringendes Theaterstück – all dies spricht die Menschen im Ganzen an und kann sie förmlich in Bewegung versetzen. In künstlerischen Darbietungen kann das gesellschaftliche Miteinander experimentell erprobt werden. Neue, kaum vorstellbare Verrücktheiten können getestet und relativ folgenlos dargestellt werden. Tradiertes kann so weitergegeben, gesichert, wertgeschätzt oder hinterfragt und fortentwickelt werden.

Kunst und Kultur ermöglichen zugleich Ablenkung und Fokussierung, Bewahrung und Zerstörung, Geborgenheit und Ausbruch, Akzeptanz und Ablehnung und sind damit der sinnvollste Widerspruch, dem sich Menschen aussetzen können.

3 Kulturelle Bildung als zielgerichteter Prozess

Kulturelle Bildung regt mit den künstlerischen Mitteln aktiv dazu an, sich zu positionieren und die Welt sowie sich selbst in ihr zu formen. Das Forschungsprojekt KUBILARI I untersuchte, ob und wie kulturelle Bildung die besonderen Wandlungsprozesse ländlicher Räume aufnimmt, auf Entwicklungen reagiert und das Ländliche neu repräsentiert (vgl. Beetz/Jacob 2023, in diesem Band). Als Praxispartner haben sich der Sächsische Volkshochschulverband e.V. (2022) und der Landesverband Soziokultur Sachsen e.V. (2022) an diesem Projekt beteiligt. Wir waren dabei geleitet von der Annahme und dem Erfahrungswissen darum, dass es mittels künstlerischer und kultureller Ausdrucksformen gelingen kann, Menschen im Umgang mit ihrem Umfeld, mit Veränderungen und Einschnitten zu unterstützen sowie komplexe Zusammenhänge erklär- und verstehbar zu vermitteln.

Ähnlich wie Kunst und Kultur sehr weit gefasst sein können, verhält es sich mit der kulturellen Bildung: Sie gilt oft als schwer fassbar und es gibt zahlreiche Zuschreibungen, Erwartungshaltungen und Auffassungen. Für die einen ist kulturelle Bildung vordergründig die künstlerisch-ästhetische (Aus-)Bildung in klassischen Kunstgenres. Andere verstehen darunter einen politischen Ansatz, der gesellschaftsorientiert ist und auch neue Themen wie Medienbildung oder Nachhaltigkeit aufgreift. Und wieder andere behaupten, dass allein die Rezeption von Kunst das Subjekt in der Gesellschaft bildet. Letzteres mag zwar auch stimmen, ist jedoch für die Bewertung von Effekten und Wirkungen kultureller Bildung schwer nutzbar, da vermutete Effekte der Kunstrezeption subjektiv sind, manchmal sogar unterbewusst ablaufen und daher schwieriger herausgearbeitet und auf Konzepte übertragen werden können.

Versteht man kulturelle Bildung als zielgerichteten Prozess (vordergründig) formaler und non-formaler Bildung, dann lassen sich zur theoretischen Einordnung drei Zielebenen benennen, welche auch im „Landesweite[n] Konzept. Kulturelle Kinder- und Jugendbildung für den Freistaat Sachsen“ (vgl. Sächsisches Staatsministerium 2018: 13f.) beschrieben sind:

- Vermittlung von Können und Wissen (bspw. Instrumenten- und Notenlehre)
- Persönlichkeitsbildung (bspw. Artikulationsfähigkeit, Selbstvertrauen)
- Gesellschaftliche Kompetenz (bspw. Wertebildung, Befähigung zur Teilhabe, Verstehen komplexer Zusammenhänge).

4 Kulturelle Bildung an Volkshochschulen

Der Programmbereich „Kultur – Gestalten“ ist der drittgrößte Bereich an den Volkshochschulen in Deutschland. Etwa 16 Prozent aller Volkshochschul-Kurse

finden in diesem Fachgebiet statt. Vor der Corona-Pandemie wurden 2019 an Volkshochschulen bundesweit nahezu 89.000 Kurse mit rund 1,5 Millionen Unterrichtseinheiten (UE) im Bereich „Kultur – Gestalten“ durchgeführt und ca. 884.000 Teilnehmende mit Bildungsangeboten versorgt. In Sachsen fanden im selben Jahr knapp 2.000 Kurse mit mehr als 32.000 UE und fast 17.500 Belegungen statt (Huntemann et al. 2021: 66).

Volkshochschulen bieten damit die Möglichkeit, Kulturtechniken und Fertigkeiten, aber auch Faktenwissen bspw. zu Epochen oder Künstler*innen zu erlernen. Die Vielfalt dieses Themenbereichs basiert auf unterschiedlichsten thematisch-inhaltlichen sowie didaktisch-methodischen Zugängen. Dies inkludiert das strukturierte Erfassen kultureller Werke, wie auch schöpferisch-ästhetische und künstlerisch-kreative Eigentätigkeit bis hin zu Interpretationshandlungen (Gieseke/Opelt 2005: 325). In den Kursen gibt es die Gelegenheit des Miteinander-Wachsens, des (kontroversen) Austauschs, des Entdeckens und Begreifens. Diese Bildungsprozesse tragen entscheidend zum Entwurf der eigenen Lebenswelt und zum Weltverständnis bei.

Volkshochschulen sind Orte im Dritten Sektor. Der Dritte Sektor, der als Bereich der sozialen Verantwortlichkeit gilt, trägt Sorge für alle Bürger*innen und ihre Bedürfnisse jenseits von Staat und Wirtschaft. Volkshochschulen bieten Räume für Begegnung, in denen sich Lernsynergien bilden, die sich unabhängig von Staat und Markt organisieren und entfalten können (Egler et al. 2020). Diese Orte führen kulturelle und soziale Bildungsbedarfe und -bedürfnisse zusammen und ermöglichen neue Formen der Daseinsvorsorge.

Durch kulturelle Bildung an Volkshochschulen können somit der Forderung nach sozialem Zusammenhalt und Teilhabe entsprochen sowie Anreize zur Entfaltung von Kreativität und Talenten gesetzt werden, die wiederum der Gemeinschaft zugutekommen. Anhand eines umfassenden Programmangebots im Bereich der kulturellen Bildung gelingt es Volkshochschulen, auch in ländlichen Räumen vielen unterschiedlichen Lebensentwürfen gerecht zu werden und Menschen in ihrer Eigenverantwortlichkeit zu unterstützen. Dabei gibt es nicht den einen ländlichen Raum, auf den *eine* Maske erwachsenenbildnerischer Lehrtätigkeit adaptiv anwendbar ist. Jede Region hat ihre Geschichte, ihre Eigenheiten, ihre Bedarfe und die Menschen haben ihre unterschiedlichen Biografien. Kulturelle Bildung darf persönliche Brucherfahrungen nicht ausblenden, muss sie aushalten und mit ihnen arbeiten. Sie ist Spiegel, entwickelt sich durch die individuellen Belange unterschiedlich und wird durch diffuse und teilweise emotional aufgeladene Vorstellungen zur Plattform für Verarbeitungsprozesse.

Nachfolgend einige Praxisbeispiele kultureller Bildungsarbeit an sächsischen Volkshochschulen:

- *Aus dem Alltag kommen, um durch Kunst und Kreativität Kraft zu schöpfen*
Ein Workshop der vhs Erzgebirgskreis; Arbeit mit Farben und Materialien als kreative Auszeit, um Energie zu tanken, Sichtweisen zu erweitern, innere Ruhe entstehen zu lassen.
- *Holzwerkstatt – Drechseln, ein traditionelles Handwerk*
Vermittlung von traditionellen Techniken erzgebirgischer Volkskunst in der vhs Erzgebirgskreis.
- *Kunst ist eine Sache allertiefster Menschlichkeit – Ernst Barlach (1870–1938)*
Ein Kunstvortrag der vhs Dreiländereck; Wissensvermittlung zu Kunstwerken und Biografie; Umgang mit Künstler*innen zur Zeit des Zweiten Weltkriegs.
- *Kultur trifft Kulinarik – Afghanistan*
Eine Reihe der vhs Hoyerswerda; Einblicke in Land und Kultur; Gespräche über politische Zusammenhänge.
- *„Gott“ – ein Theaterstück*
Vorstellungen an den Volkshochschulen Hoyerswerda und Zwickau; Theaterstück nach dem Buch von Ferdinand von Schirach; mit anschließendem Gespräch zu begleitetem Suizid; in Kooperation mit der Katholischen Akademie, Bistum Dresden-Meißen.

5 Kulturelle Bildung in der Soziokultur – Die Kunst liegt in der Begegnung

Gemäß der Leitidee „Mit Kulturarbeit Gemeinwesen gestalten“ werden Kunst und Kultur in der Soziokultur als Anreiz für Begegnung, als Bindeglied zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und als Medium für Ausdruck, Artikulation und Bearbeitung genutzt. Adäquat zum milieuübergreifenden Ansatz ist das Programmportfolio Soziokultureller Zentren in Sachsen genre-, bereichs- und altersübergreifend und vor allem am Bedarf der Besucher*innen und am Gemeinwesen orientiert. Hier sind Jugend- und Sozialarbeit unter dem Dach der Kulturarbeit vereint, Konzerte, Kabarett und Ausstellungen finden neben Repair-Cafés, Strickkursen und Urban Gardening statt. Soziokulturelle Zentren und Projekte in Sachsen verzeichnen jährlich über zwei Millionen Besuche und verstehen sich als Kristallisationsorte und Anker im Gemeinwesen. Sie sind „Dritte Orte“ (vgl. Tober 2021), die mit Kunst und Kultur offene Begegnungsräume für heterogene Gruppen vorhalten, zum Mitgestalten animieren, Debatten anregen oder auch einfach zur Zerstreuung und gemeinschaftlichen Freizeitgestaltung einladen.

„Die Soziokultur behandelt Kultur grundsätzlich im Sinne eines weiten Kulturbegriffs. Die soziokulturelle Programmatik fußt auf einem Kulturverständnis, das Kultur als ein Netz von Bedeutungen und Symbolen versteht. Demzufolge wird Kultur als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen aufgefasst, der sich in Symbolsystemen materialisiert“ (Landesverband Soziokultur 2013: 1).

Entsprechend wird kulturelle Bildung in der Soziokultur tendenziell gleichbedeutend dem Begriff gesellschaftliche Bildung verhandelt, unter welchem sich Angebote der sozialen, politischen, künstlerischen und ästhetischen Bildung – und natürlich auch der Medienbildung – subsumieren lassen. Im Konzept der jeweiligen Einrichtung oder des jeweiligen Projekts werden einzelne Angebote und Formate zu einer Programmatik zusammengeführt, welche stets dem Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe folgen. Die Formate sind weniger rezeptiv als interaktiv, die Angebote weniger einrichtungs- als gemeinwesenorientiert, das Ansinnen weniger Teilnahme als Teilhabe.

Hier einige Beispiele gelebter sozio- und jugendkultureller Praxis:

- *Nachhaltigkeit und Jugendkultur: WeGOApart with ART – Festival: Sensibilisierung durch Kultur*
„Dir ist die UMWELT schnuppe, dann gibt’s auch keine MUCKE“ – das ist das Motto des 2020 initiierten Jugendkulturfestivals. Organisiert wird es ehrenamtlich von jungen Erwachsenen aus Neukirch/Lausitz, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, einen aufrechten und lebenspraktischen Umgang mit Nachhaltigkeit und die Schönheit des ländlichen Raumes mittels Musik und Begegnung aufzuzeigen (vgl. WeGoApart with ART e.V. (2022)).
- *Medienbildung goes Kultur – Erwachsenenbildung und Medienkompetenz*
Das Mediennetzwerk Lausitz animiert in den Regionen um Bautzen, Görlitz und Hoyerswerda Erwachsene mit einem facettenreichen Angebot zur kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit Medieninhalten und Medienanwendungen und vermittelt Informationen und Fähigkeiten zum Umgang damit. Als Verbund von Kultureinrichtungen bringt es zudem künstlerische Zugänge und Methoden in die Beschäftigung mit Medien ein (vgl. Mediennetzwerk Lausitz (2022)).
- *Corona-Pandemie und kulturelle Bildung: Soziokultur trotz Krise*
Soziokulturelle Zentren haben trotz Schließungen und Einschränkungen während der Pandemie mit digitalen oder mobilen Kultur- und Begegnungsangeboten die Stimmung hochgehalten und den Zusammenhalt gekittet:
 - *Electric Cinema*, ein E-Auto mit Projektionstechnik, projizierte in allen Stadtteilen Leipzigs Filme an freie Häuserwände (Schaubühne Lindenfels, Leipzig)

- *Mobile Märchentage* beleben einen Dresdner Stadtteil, Tagebücher wandern von Briefkasten zu Briefkasten und philosophische Telefongespräche erquicken die Gedanken im Pandemie-Alltag (Putjatinhaus e.V., Dresden)
- *Die Podcastreihe „Wir digital“* thematisiert den Umgang der Menschen aus Delitzsch und Region mit den Herausforderungen der Pandemie (Mittendrin e.V., Delitzsch).

Diese Angebote stehen exemplarisch für eine Vielzahl ähnlicher und weiterer Möglichkeiten der kulturellen Bildungspraxis in Soziokultur und an Volkshochschulen.

6 Mit kultureller Bildung Wandel bearbeiten

Der außergewöhnliche Vorteil praktisch-kultureller Bildungsmaßnahmen liegt in der freien und nicht vorgegebenen Arbeitsweise. Erforschungs- und Erprobungsprozesse in künstlerisch-kulturellen Produktionen erfordern die intensive individuelle Auseinandersetzung mit dem gewählten künstlerischen Thema und der jeweiligen Technik vor dem Hintergrund der eigenen Biografie. Bei klar vorgegebenen Arbeitsweisen könnten gleichartige Lernergebnisse nicht erreicht werden.

Die Kraft kultureller Bildung zum aktiven Umgang mit Krisen und Transformation liegt im symbolischen Ausdruck, in Bildsprache, Körperlichkeit, Klängen, dem sinnlichen Erleben. Sie hilft dabei, Unverständliches verständlich und greifbar zu machen, regt zum „Um-die-Ecke-Denken“ und zu innovativen Denkprozessen an. Kulturelle Bildung kann mit ihrer interaktiven und teilhabeorientierten Ausrichtung zur Selbstwirksamkeit motivieren, macht Artikulation möglich, klärt über komplexe Zusammenhänge auf und schafft es, diese förmlich auf einen Punkt oder eben auf die Bühne zu bringen.

Gesellschaftliche Transformation und globale Herausforderungen lassen sich allein deswegen gut mit ihren Methoden und Ansätzen bearbeiten, weil ihnen ein mehrperspektivisches und multimethodisches Handeln zugrunde liegt. Exemplarisch ausgedrückt: Sprache und Schrift allein vermögen nicht das zu transportieren, was die Nachwendezeit für den Einzelnen oder die Einzelne bedeutete. Ein Theaterstück hingegen, ein ausdrucksstarkes Bild oder das gemeinsame Nachempfinden des Erlebten sprechen alle Sinne an und ermöglichen empathisches Hineinfühlen. Der Alltag im sogenannten ländlichen Raum kann beschrieben, beklagt oder erörtert werden – umfassend greif- und bearbeitbar wird er aber erst, wenn die Vorstellungskraft angeregt wird, wenn z. B. Klänge das Herz erreichen oder unkonventionelle Darbietungen Denkipulse setzen und die Kreativität vieler Menschen anregen.

Und schließlich: die Antworten auf Herausforderungen wie Wirtschaftskrise, Krieg, Klimawandel und Pandemie(n) sind komplex – kulturelle Bildung kann dabei unterstützen, sich von sektoralem Denken und überkommenen Handlungsmustern zu lösen und Menschen ohne moralischen Zeigefinger dazu ermutigen, sich an der Gestaltung einer lebenswerten Zukunft zu beteiligen – auch wenn das zweifelsohne einen kulturellen Wandel mit sich bringt.

7 Die Potenziale kultureller Bildung anerkennen

Die Anerkennung und Unterstützung der kulturellen Bildung in der Erwachsenenbildung ist ausbaufähig. Bislang scheint kulturelle Bildung in Sachsen am stärksten in der Praxis der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung verortet zu sein und diskutiert zu werden. Eine starke Bedeutung im Ausbildungs- oder Schulsektor wird ihr aber bislang nicht beigemessen. Ihr wird eher eine Rolle des „Zusatzangebots“ zugeschrieben.

Noch gilt kulturelle Bildung in der Gesellschaft allzu oft als „Sahnehäubchen“ neben dem Berufsalltag oder wird in der Politik als „Freizeitbeschäftigung“ verkannt und erfährt kaum Förderung. Ihre Ergebnisse sind schwer messbar, Erfolge nur bedingt kalkulierbar und kausale Wirkungen nicht darstellbar. Das größte Hindernis scheint jedoch darin zu liegen, dass Bildungs- und Arbeitsbereiche weniger interdisziplinär und ganzheitlich als vielmehr sektoral und verwertungsorientiert betrachtet werden.

Das Potenzial kultureller Bildung für die Gesellschaft ist jedoch enorm, erkennt man ihre langfristigen Wirkungen, ihre methodischen Vorteile, ihre Funktion als Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Bereichen und ihre Effekte auf künftig benötigte Schlüsselkompetenzen an.

Ein Beispiel: In einem Forschungsbericht des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales zur „Qualität der Arbeit, Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit im Wechselspiel von Technologie, Organisation und Qualifikation“ prognostizierten Expert*innen exemplarisch für die Branche des Einzelhandels und Handelslogistik, welche Bedeutung ausgewählten Kompetenzen künftig zukommt. Dabei ist auffällig, dass die Befragten der Meinung sind, sogenannte Softskills würden an Relevanz gewinnen. Kompetenzen mit stark steigender Bedeutung für Beschäftigte aus heutiger Sicht sind demnach u. a. *Team- und Kooperationsfähigkeit* mit einem Zuwachs von 30 % derer, die einen Bedeutungsgewinn voraussagen, *Kreativität*, deren Relevanz um 42 % steigen soll, sowie *Innovationsfähigkeit*, die mit 53 % an Zuwachs zur zweitbedeutendsten Kompetenz im gesamten Ranking aufsteigt. Betriebswirtschaftliches Fachwissen sowie Erfahrungswissen bleiben bspw. demgegenüber in der Einschätzung weit zurück, nehmen sogar ab (Glock et al. 2019: 67).

Pädagogische Fachkräfte in der Erwachsenenbildung können daraus schließen, mehr Angebote der kulturellen Bildung für den beruflichen Fachbereich zu konzipieren und sich dabei der vielfältigen Methodenressourcen aus Kunst und Kultur zu bedienen.

Wenngleich das Bewusstsein über die Relevanz solcher Kompetenzen für die künftige Arbeitswelt zunehmend zu spüren ist, fehlt jedoch die Einsicht darüber, dass kulturelle Bildungsangebote anhand künstlerisch-gestalterischer Mittel und Methoden die genannten Fähigkeiten in umfänglichem Maße stimulieren und ausbilden können.

Es könnte eine abgeleitete Empfehlung sein, die sich aus Umbruchsituationen wie bspw. der Corona-Pandemie, der Digitalisierung oder der Klimakrise ergibt, auch durch Angebote im künstlerisch-gestalterischen Bereich Weiterbildungsbedarfe zu decken, um diese Kompetenzen zu entwickeln und Betrieben, auch in ländlichen Regionen, neue Chancen zu eröffnen. Dann wird klar, dass kulturelle Bildung auch beruflich verwertbar ist.

8 Das Potenzial kultureller Bildung ausschöpfen – Vorschläge zur Umsetzung

Unabdingbar für die Ausschöpfung der Potenziale ist eine grundlegende Änderung der Wahrnehmung kultureller Bildung und allgemeiner Weiterbildung in Gesellschaft und Politik. Kulturelle Bildung ist kein Zeitvertreib. Kulturelle Bildung ist Bildung!

Angebote müssen von der Umsatzsteuer befreit bleiben, Honorare müssen auskömmlich sein. Es müssen Räume geschaffen und gestützt werden, die einer neuen, milieuübergreifenden Austauschkultur folgen und ein vielfältiges Angebot sowie regelmäßige Erreichbarkeit für die Interessent*innen in ländlichen Räumen garantieren („Dritte Orte“).

Kulturarbeit und kulturelle Bildung sollten weder in der Soziokultur noch an Volkshochschulen nur nach der Anzahl der Kurse, Unterrichtseinheiten usw. bewertet werden. Es muss darüber hinaus möglich sein, auch mit geringen Teilnehmendenzahlen Angebote durchzuführen. Vor allem in ländlichen Regionen braucht es hierfür eine offene Förderpraxis. Nur wenn Angebote auch in kleinem Rahmen durchgeführt werden dürfen, können sie überhaupt erst eine Multiplikatorenfunktion entfalten, die wiederum Interesse steigert und weitere Teilnehmer*innen und Besucher*innen anziehen kann. Förderlogiken müssen sich an Inhalten und Zielen orientieren und nicht (ausschließlich) an Teilnehmendenzahlen und Unterrichtsstunden. Sie dürfen nicht fragen, ob das einzelne Angebot kanonisch der Kultur oder dem Kurssystem zugeordnet werden kann und damit förderfähig ist oder nicht.

Eine Unterstützung hybrider Formen der Angebotsgestaltung oder Anpassungen von Förderparadigmen auf die spezifischen Erfordernisse ländlicher Räume sind mögliche Lösungsansätze. Zudem ist es wichtig, sinnvolle Kooperationen und damit „Outreaching“ anzustreben, sprich städtische Angebote aus ihrer Verankerung zu reißen und sie in die umliegenden Dörfer und Kommunen zu bringen, wodurch ältere oder immobile Menschen in schlecht erreichbaren Regionen kulturell versorgt werden können und ihnen gesellschaftliche Teilhabe zugutekommt.

Um Akteuren in der kulturellen Bildung, vor allem in ländlichen Räumen, optimale Bedingungen zu gewährleisten, müssen kulturelle Infrastrukturen durch Länder und Kommunen neu bewertet und ausgebaut werden, die Förderung von Hoch- und Breitenkultur sollte überprüft und für Aufgeschlossenheit geworben werden. Es braucht eine Offenheit für neue Räume, Prozesse und ebenso ein Vertrauen in die Institutionen. *Darum zu streiten und zu werben, wird Aufgabe der Verbände auf Landesebene, aber auch der Volkshochschulen und Kultureinrichtungen in den Kommunen und vor Ort bleiben.*

Literatur

- Egler, Ralph/Karnstädt, Kirsten/Müller, Holger (2020): Mehrgenerationenhaus als lernförderlicher Ort zivilgesellschaftlicher Kompetenzentwicklung. In: Käßpinger, Bernd (Hrsg.): Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019 (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik / Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology; Bd. 78), Berlin: Peter Lang, S. 153–175.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In: Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event; Bd. 1), Münster u. a.: Waxmann, S. 43–108.
- Glock, Gina/Goluchowicz, Kerstin/Priesack, Kai/Apt, Wenke/Strach, Heike/Bovenschulte, Marc (2019): QuaTOQ – Qualität der Arbeit, Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit im Wechselspiel von Technologie, Organisation und Qualifikation – Branchenbericht: Einzelhandel und Handelslogistik, hrsg. vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Forschungsbericht 522/3).
https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb522-3-quatoq.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Zugriff: 19.9.2022].
- Huntemann, Hella/Echarti, Nicolas/Lux, Thomas/Reichart, Elisabeth (2021): Volkshochschul-Statistik, 58. Folge, Berichtsjahr 2019, hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE Survey), Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. Siehe auch: <http://www.die-bonn.de/weiterbildung/Statistik/vhs-statistik/default.aspx> [Zugriff: 19.9.2022].

- Landesverband Soziokultur Sachsen e.V. (2013): Kulturelle Bildung in der Soziokultur (Positionspapier). https://soziokultur-sachsen.de/phocadownload/Arbeitsbereiche/kulturelle_bildung_in_der_soziokultur_positionspapier.pdf [Zugriff: 19.9.2022].
- Landesverband Soziokultur Sachsen e. V. (2022). Startseite. www.soziokultur-sachsen.de. [Zugriff: 28.11.2022].
- Mediennetzwerk Lausitz (2022). Mediennetzwerk Lausitz. Netzwerk für Bildung, Orientierung und Beteiligung www.mediennetzwerk.la [Zugriff: 28.11.2022].
- Sächsischer Volkshochschulverband e.V. (2022). Volkshochschulen in Sachsen. www.vhs-sachsen.de [Zugriff: 28.11.2022].
- Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2018): Landesweites Konzept. Kulturelle Kinder- und Jugendbildung für den Freistaat Sachsen. https://soziokultur-sachsen.de/phocadownload/Broschuere_Landesweites_Konzept_Kulturelle_Bildung.pdf [Zugriff: 18.9.2022].
- Tober, Isabella (2021): Dritte Orte – Wichtige Räume für gesellschaftlichen Zusammenhalt. In: Dorf macht Zukunft – Magazin, hrsg. von PrototypingFutures GbR, 14.03.2021. <https://dorf-macht-zukunft.de/dritte-orte/> [Zugriff: 19.9.2022].
- WeGoApart with ART e.V. (2022). We go apart with art. www.wegoapartwithart.de [Zugriff: 28.11.2022].

Paradoxien und Unwirtlichkeit ländlicher Räume

Eine Annäherung im Horizont kultureller Bildung

Ulrich Klemm

1 Einführung – Warum kulturelle Bildung in ländlichen Räumen?

Die „ländlichen Räume“ oder „das Land“ sind seit Jahrhunderten ein Faszinosum, das ebenso anziehend wie abstoßend wirkt. Land- und Stadtflucht-Wellen lösen sich mehr oder weniger regelmäßig ab. Die Stadt-Land-Stadt-Migration ist seit Jahrhunderten ein Dauerzustand. Die ländlichen Regionen sind dabei ebenso Hoffnungsträger für eine ökologische und alternative Zukunft wie sie gleichzeitig mitunter zur Müllkippe für Städter*innen werden, zum Disneyland für gestresste Familienwochenendausflügler*innen oder zum „autonomen“ Lebensraum für rechtsextreme „völkische Siedler“ (siehe z. B. Röpke/Speit 2019). Die Alpen – um ein Beispiel zu nennen – sind sommers wie winters ein Refugium für erholungssuchende Städter*innen, die damit gleichzeitig das zerstören, was sie lieben.

Diese Paradoxien des Landlebens, oder wie Karl Marx und Friedrich Engels es ausdrückten, der „Idiotismus des Landlebens“ (Marx/Engels 1966: 30), ist allgegenwärtig – seit Jahrhunderten. Wir haben uns daran gewöhnt und nutzen die ländlichen Räume, wie wir sie individuell brauchen – und vielfach ohne Rücksicht auf kollektive Verluste.

Dass die ländlichen Räume dabei die deutlich älteren und für die kulturelle Evolution des Menschen bedeutenderen Kulturräume sind als urbane Räume, spielt heute kaum eine Rolle. Vielleicht hat es auch noch nie eine Rolle gespielt. Für die postmoderne Zeit mit ihren Beschleunigungen und Entgrenzungen der Welt ist diese anthropologische Perspektive ohne Relevanz, auch wenn wir mit gemischten Gefühlen über unser Zeitalter als dem des Anthropozäns sprechen. Wir merken erst allmählich, was es heißt, wenn wir uns „die Erde untertan“ machen.

2 Die Bedeutung kultureller Bildung in Transformationsepochen. Das Beispiel Sachsen

In diesem Kontext fragen wir im Projekt KUBILARI I nach der Bedeutung von kultureller Bildung in Transformationsepochen für die neuen Bundesländer am

Beispiel von Sachsen (siehe auch Beetz/Jacob 2023, in diesem Band). Kultur und Bildung haben eine basale Bedeutung für das Zusammenleben in ländlichen Räumen. Diese eher triviale Feststellung ist jedoch gar nicht so trivial, wenn wir die entsprechende Bildungs- und Kulturpolitik der letzten Jahrzehnte betrachten. Die ländlichen Räume sind nach wie vor eher „Rest-Räume“ aus Sicht der Stadt. Sie werden nur selten bzw. gar nicht auf Augenhöhe mit urbanen Räumen politisch wahrgenommen.

Wenn wir uns dazu bspw. die Statistiken und Entwicklungen in der Erwachsenenbildung anschauen, bekommen wir einen guten Eindruck von dem Stadt-Land-Gefälle, das wir hierbei auf verschiedenen Ebenen feststellen: In quantitativer wie in qualitativer Hinsicht, in Bezug auf die personelle Ausstattung, die Finanzierung der Bildungsarbeit, die Lobbyarbeit und auch hinsichtlich der Forschungsintensität. In diesem Sinne greift das KUBILARI-I-Projekt ein Desiderat auf, schließt eine Forschungslücke und gibt Impulse für Forschung und Praxis.

Konstitutiv für Konzeption, Durchführung und Ergebnisdiskussion des Projektes KUBILARI I war ein seit Anfang 2020 begleitendes Gremium, dass aus dem Projektleiter Prof. Dr. Stephan Beetz und dem wissenschaftlichen Mitarbeiter Ulf Jacob (beide Hochschule Mittweida) sowie aus Andrea Gaede (Landesverband Soziokultur Sachsen), Robert Helbig (Sächsischer Volkshochschulverband) und Prof. Dr. Ulrich Klemm (Sächsischer Volkshochschulverband und seit April 2021 TU Chemnitz) bestand. In den bisher vierzehn mehrstündigen und ausführlich protokollierten Arbeitssitzungen wurde ein intensiver Diskurs geführt, der sich zwischen den Eckpunkten *Ländliche Räume – Kultur/ kulturelle Bildung – gesellschaftliche Transformation – Identität* bewegte. Von besonderem Interesse war dabei der Dialog zwischen Theorie/Forschung und Praxis. Die Praxisvertreter*innen verfügen alle über Erfahrungen in der kulturellen Bildung in den Regionen Erzgebirge und Lausitz und konnten aus dieser Expert*innen-Perspektive Paradoxien und Unwirtlichkeit ländlicher Räume in Transformationszeiten bestätigen.

3 Themenlinien und Fragestellungen

Diese Kontextualisierung macht die Breite und Tiefe des Projekts und die Interdisziplinarität sichtbar: Kulturtheorien, Lerntheorien, Bildungstheorien, Raumordnungs- und wirtschaftsgeografische Ansätze, Persönlichkeitspsychologie, Kunst- und Theatergeschichte, Sozialisationsansätze und natürlich auch die gesellschaftlichen Transformationsprozesse sowie ihre Erklärungen für die neuen Bundesländer seit den 1990er Jahren, insbesondere für die Regionen Erzgebirge und Lausitz, spielen eine Rolle und fanden Eingang in den Diskurs. Folgende Themenlinien und Fragestellungen zeichneten sich dabei ab:

- Thema *Region*: Wie können regionale Unterschiede definiert werden? Wie entstehen sie und welche Wirkung haben sie auf Diskurs- und Transformationsprozesse im Kontext kultureller Bildung? Regionen sind gesellschaftliche Konstrukte und unterliegen Veränderungen. Unterschiede zwischen der Oberlausitz und dem Erzgebirge werden entlang von kulturgeschichtlichen, wirtschaftlichen und politischen Traditionslinien und Brüchen sichtbar. Gibt es ein regionalspezifisches und signifikantes kulturelles sowie kollektives Bewusstsein?
- Thema *Kunst und Kultur*: Wie unterscheiden sich beide, was ist ihnen gemeinsam? Wo liegen Bruchstellen, die eine „kulturelle Bildung“ ermöglichen bzw. verhindern? Künstler*innen sind keine Pädagogen*innen (und grenzen sich davon auch deutlich ab) und selten sind Pädagogen*innen Künstler*innen. Wo und wie findet ein Diskurs zwischen beiden statt? Bildung ist vor allem institutionalisiert, lebt von kristallinen Strukturen und Finanzierungen und braucht Gewissheiten. Kunst dagegen braucht fluide Strukturen für Kreativität und Innovation und steckt in permanenter finanzieller Unsicherheit („von der Hand in den Mund“). Im Erzgebirge ist Kultur stark mit dem traditionellen (Holz-, Textil- und Bergwerks-)Handwerk verbunden. In der Lausitz finden wir dagegen sorbische Traditionen und die über 100-jährige Braunkohleindustrie als kulturell und wirtschaftlich identitätsstiftend. Welche Bedeutung hat der „Heimat“-Begriff in diesem Kontext?
- Thema *Partizipation*: Welche (unterschiedlichen) Kulturen der Partizipation und Beteiligung werden in den Regionen sichtbar? Wie unterscheiden sie sich (normativ, historisch, operativ) und welche Wirkung auf kulturelle Bildung und Transformationsprozesse haben sie? Wie und wo wird Partizipation bewusst oder unbewusst verhindert? In den neuen Bundesländern ist der Ansatz der „Eigenständigen Regionalentwicklung“ als Orientierung für die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung sowie Kulturarbeit, wie er seit den 1980er Jahren in den alten Bundesländern Verbreitung fand, weitgehend unbekannt geblieben.
- Thema *Bildung*: Welche Bedeutung haben institutionalisierte (Volkshochschule, Soziokultur) und entinstitutionalisierte (zivilgesellschaftliche) Kunst- und Kultur-Projekte für gesellschaftliche Transformationsprozesse und Identität? Wie befruchten sich formale, non-formale und informelle Arbeitskontexte in der Bildungs- und Kulturarbeit gegenseitig? Wo sind die Schnittstellen und wo die Grenzen der Kooperation?
- Thema *Kommunikation*: Das Projekt macht ein vielfältiges und komplexes Kommunikationsgeflecht in den Regionen sichtbar, bei dem unterschiedliche Formen von Narrationen und Positionen erkenntlich werden, z. B. biografisch orientierte und institutionell interessengeleitete Narrative. Gibt es ein Meta-Narrativ, das als gemeinsame Identität wahrgenommen wird? Wie

ist der Zusammenhang von Erfahrung und Narrativ? Wie lassen sich Kommunikationsstrukturen erklären – z. B. mit Habermas (1981) oder Luhmann (1984)? Diese Kommunikationsstrukturen für Kunst und Kultur (nicht so in der Bildungsarbeit) sind in seltenen Fällen geplant. Sie „ergeben“ sich informell/beiläufig und sind oftmals durch Einzelpersonlichkeiten geprägt.

- Thema *Identität*: Gleichsam als roter Faden spielt in allen Diskursen das Thema Identität eine Rolle. Gibt es eine kulturelle und regionale Identität – und wie spiegeln sich diese in der kulturellen Bildung bzw. regionaler Kultur wider? Welche Definition von Identität verwendet das Projekt? Welche Bedeutung hat die DDR-Vergangenheit?
- Thema *Schlüsselorte* und *Schlüsselmenschen*: Welche Rolle spielen Menschen und Orte bei der kulturellen Bildung und in gesellschaftlichen Transformationsprozessen? Anders als in der Bildungsarbeit, die auf feste Institutionen und austauschbare Mitarbeiter*innen fixiert ist, sind Kunst und Kultur wesentlich stärker abhängig von einzelnen „Persönlichkeiten“, die das Profil prägen. Kunst und Kultur benötigen in besonderer Weise Räume und Orte, ohne die eine Ausübung nicht möglich ist. Fehlen diese, brechen auch Traditionen zusammen. Ländliche Räume sind hier wesentlich sensibler aufgestellt und anfälliger, da es deutlich weniger Alternativräume gibt. Kunst und Kultur sind raumabhängig.
- Thema *Avantgardismus*: Gibt es eine kulturelle/künstlerische Avantgarde und welche Effekte/Wirkungen erzielt diese im Prozess gesellschaftlicher Transformation? Zu fragen ist, wie diese Avantgarde zur kulturellen *Bildung* steht und ob und wie Kunst (und nicht Bildung) zur persönlichen und gesellschaftlichen Veränderung beiträgt.
Es geht um das Verhältnis von Kunst, Kultur und Bildung. Welchen Stellenwert haben Bildungs- und Lernprozesse für die Kunst? Dabei geht es auch um das Verhältnis von Rationalität (Bildung) und Emotionalität (Kunst).
- Thema *Corona/Digitalisierung*: Wie veränderten die Corona-Pandemie und die damit verbundene Digitalisierung die akademische/wissenschaftliche Ausbildung/Qualifizierung und damit die Personalsituation in der Praxis? Überfordert ein duales Studium die Studierenden und haben berufs begleitende Angebote an der Schnittstelle von Theorie und Praxis eine Zukunft?
- Thema *Generationen*: Kulturen der Partizipation benötigen eine intergenerationelle Perspektive und eine übergreifende/ganzheitliche Kulturidee, keine segmentierte.
- Thema *Erwachsenenbildung*: Die Bedeutung der Erwachsenenbildung wird in den 1990er bis 2010er Jahren zunehmend durch den Mehrwert der betrieblichen/beruflichen Weiterbildung definiert. Allgemeine und politische Erwachsenenbildung erhalten nur im Kontext der beruflichen Weiterbil-

dung ihre Legitimation und verlieren an „Eigenwert“. Entsprechende Verbände verlieren an Einfluss auf der bildungspolitischen Ebene.

- Thema *Projektbegriff*: Welcher Projektbegriff wird für die untersuchten „Projekte“ verwendet? Ein breiter oder ein enger? Was umfasst ein „Projekt“: Menschen, Angebote, Aktionen, Räume, Institutionen? Und: Was ist kein Projekt mehr und schon „Routine“ bzw. etabliert? Wann ist ein Projekt beendet?

4 Fazit im Horizont von Aristoteles

Die von Aristoteles überlieferte These, dass das Ganze mehr sei als die Summe seiner Teile (vgl. Aristoteles 1907: 129), trifft auch auf die Betrachtung der ländlichen Räume zu. Sie benötigen einen multiperspektivischen methodischen Zugang, der über klassische quantitative und qualitative empirische Methoden hinausgeht. Die ländlichen Räume müssen *verstanden*, und nicht nur empirisch *erklärt* werden. Es reicht auch nicht aus, nur punktuell einzelne Phänomene der ländlichen Räume zu beleuchten, um damit deren Praxis verständlich(er) zu machen. Ländliche Räume sind komplexe und auch paradoxe Lebensräume, die seit der Neuzeit vielleicht sogar als Parallelwelten zu den ökonomisch und politisch dominanten und gleichsam „tonangebenden“ urbanen Räumen gesehen werden können. Eine Begründung und theoretische Kontextualisierung dazu bietet der philosophische Ansatz der „Ungleichzeitigkeit“ von Ernst Bloch, den er seit den 1930er Jahren in verschiedenen Schriften erstmals in der Schweiz (vgl. Bloch 1962) und später in Tübingen (vgl. Bloch 1964) entwickelt hat und der vor allem auch im Hinblick auf Transformationsepochen von Bedeutung ist. Der ländliche Raum – hier bewusst im Singular als Raum der Ungleichzeitigkeit – benötigt eine kulturtheoretische Kontextualisierung, um ihn für eine (demokratische) Praxis gesellschaftlichen Handels verständlich und entwickelbar zu machen.

Am Beispiel der Erwachsenenbildung sei dies kurz skizziert: Seit den 1960er Jahren kümmert sich die Erwachsenenbildungswissenschaft nur (noch) punktuell, sporadisch und wenig systematisch um ländliche Räume (zuletzt Werner Faber, Bamberg, in den 1970er Jahren) mit der Konsequenz, dass ländliche Räume zum Desiderat in der andragogischen Forschung und Bildungspolitik wurden und sich der urbane Blick in der Erwachsenenbildung als Maßstab gelungener Praxis durchsetzte – mit der fatalen Folge, dass „ländliche Erwachsenenbildung“ seitdem fördertechnisch vielfach eine strukturelle Benachteiligung erlebt.

Auch wenn zu ausgewählten Themen, wie bspw. der kulturellen Bildung, selektive empirische Ergebnisse vorliegen, trägt dies nur bedingt zum Verständnis einer ländlichen Erwachsenenbildung bei.

Was nützt, ist ein Blick über den methodischen und theoretischen Tellerrand der Disziplin Erwachsenenbildung hinaus. Disziplinen wie die Agrarsoziologie, Agrarwissenschaften, die Raumplanung, Wirtschafts- und Sozialgeografie, die Empirischen Kulturwissenschaften (ehemals Volkskunde), aber auch die außerschulische (Land-)Jugendarbeit bieten seit Jahrzehnten einen multiperspektivischen und vielfältigen methodischen Zugang zu ländlichen Räumen und ermöglichen komplexe Betrachtungen, die die punktuellen Ergebnisse der empirischen Erwachsenenbildungsforschung erweitern könn(t)en.

Kurz: um die Komplexität der ländlichen Räume (im Kontext kultureller Bildung) erfassen zu können – ganz im Sinne von Aristoteles –, ist ein interdisziplinäres Forschungssetting notwendig, um nicht nur Details erklären, sondern auch das Ganze verstehen zu können.

Dem entsprechend war auch unser gemeinsames Arbeitsgremium ein notwendiger Reflexionsraum des KUBILARI-I-Projektes, der gleichzeitig – kritisch und weiterführend – der Prozessevaluation und Validierung der Ergebnisse diente. Es lag in der angedeuteten Vielschichtigkeit der Sache (und war durchaus dem Fortgang unserer Such- und Denkbewegungen förderlich), dass sich im Gespräch zwischen den Forschenden und Praxispartner*innen mehr Fragen als Antworten ergaben. Auch der empirische Zugang zum Untersuchungsfeld warf immer wieder neue Fragestellungen auf, die sich erst allmählich im Diskurs auflösten.

Literatur

- Aristoteles (1907): *Metaphysik*. Ins Deutsche übertragen von Adolf Lasson. Jena: Eugen Diederichs.
- Bloch, Ernst (1962): *Erbschaft dieser Zeit*. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp (erstmalig 1935).
- Bloch, Ernst (1964): *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1966): *Manifest der kommunistischen Partei*. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: *Ausgewählte Schriften in zwei Bänden*. Berlin (DDR): Dietz Verlag, S. 17–57.
- Röpke, Andrea/Speit, Andreas (2019): *Völkische Landnahme. Alte Sippen, junge Siedler, rechte Ökos*. Berlin: Christoph Links Verlag.

Die Rolle kultureller Bildung bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel in ländlichen Räumen

Stephan Beetz und Ulf Jacob

„Es ist also viel Arbeit nötig, damit Menschen lernen, die Zeit der Trauer, des Krieges mit der des Pflanzens und des Geborenwerdens nicht zu verwechseln; Kultur entsteht, wenn die Zeitrhythmen der einzelnen Erfahrungsbereiche in Verbindung gesetzt sind, aber in ihrem Eigensinn geachtet bleiben“ (Negt 2002: 170).

1 Einführung

Ausgangspunkt des KUBILARI-Projektes war der Befund, dass der gravierende Wandel ländlicher Gesellschaften neue regionale und lokale Bilder, Symbole, Repräsentationen und damit „kulturräumliche Selbstbeschreibungsprozesse“ (Mahnken 2008: 108) erfordert. Wir fragten uns im Teilprojekt I, *inwiefern kulturelle Bildung in ländlichen Räumen einen besonderen Beitrag zur (kollektiven) Verarbeitung von gesellschaftlichem Wandel und (Um-)Brüchen und damit zur regionalen und lokalen Identität zu leisten vermag* (zum Teilprojekt II vgl. Irmer et al. 2023, in diesem Band). Dabei gingen wir – wie der Text von Andrea Gaede, Kirsten Karnstädt und Robert Helbig aufzeigt – davon aus, dass kulturelle Bildung durch mehrperspektivisches und multimethodisches Vorgehen, widerspruchsvolle Annäherungen, sinnliches Erleben etc. helfen kann, eine Sprache für den gesellschaftlichen Wandel zu finden.

Theoretisch fundierten wir diese Überlegungen mit Konzepten von narrativer (d.h. im Erzählen hergestellter) Identität, künstlerischer Aneignung, Eigensinn, Raumbezug und Gemeinwesenorientierung kultureller Bildung. Wir folgten der Annahme, dass regionale Entwicklungen nicht nur die kulturelle Bildung beeinflussen, sondern dass auch diese – mehr oder weniger sichtbar – regionale Symboliken, Verbildlichungen und Narrationen prägen kann (siehe auch Robak et al. 2023 zu Identifikationsbestrebungen und Kühn et al. 2023 zu ortseigenen Identitäten, beide in diesem Band). Empirisch untersuchten wir als Fallbeispiele sieben Projekte kultureller Bildung, wobei der Projektbegriff als Bezeichnung für eine zielgerichtete, gemeinsame Aktivität innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens Verwendung fand. Wir befragten Protagonist*innen aus

dem Erzgebirge und der Oberlausitz in Volkshochschulen, Einrichtungen der Soziokultur, Kunstvereinen und kommunalen Verwaltungen. Mit verstehenden Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmender Beobachtung, Ortsbegehungen und Quellenanalysen näherten wir uns ihren Aktivitäten an. Regionalgeschichtliche und statistische Daten lieferten zwar wichtige Anhaltspunkte für soziale Veränderungen, doch von entscheidendem Erkenntnisinteresse waren für uns die – ihrerseits Wirklichkeit konstituierenden – *Erzählungen der kulturell handelnden Menschen vor Ort*, denen Wandlungsprozesse und Umbrüche zugemutet werden bzw. die in Generationen übergreifenden Vermittlungszusammenhängen von ihnen betroffen sind (zur Theorie und Methodik vgl. Beetz/Jacob 2022).

Wie der Essay von Ulrich Klemm deutlich macht, bewegten wir uns als Forschende in einem umfassenden Resonanzraum mit entsprechend komplexen Fragestellungen. Im vorliegenden Beitrag wollen wir uns vor allem auf die Sichtweisen und Bedingungen der Akteur*innen kultureller Bildung konzentrieren. Wir werden zunächst skizzieren, welche Vorstellungen die von uns um Auskunft gebetenen Kulturschaffenden vom gesellschaftlichen Wandel haben, um danach zu zeigen, auf welche Weisen der kulturell-künstlerischen Verarbeitung des konkret wahrgenommenen Wandels wir gestoßen sind. In einem dritten und vierten Schritt werden von uns die Rahmen- und Gelingensbedingungen sowie die Spannungsfelder der öffentlichen Kommunikation thematisiert, in denen Protagonist*innen agieren, wenn sie den Wandel zum Gegenstand machen wollen (oder auch nicht).

2 Narrationen vom gesellschaftlichen Wandel

Intensiv und vielgestaltig, wie sich der Wandel in ländlichen Räumen darstellt, konterkariert er das gängige Bild von traditional-stagnierenden ländlichen Gesellschaften einerseits und modern-dynamischen Großstädten andererseits. Aber wie wird dieser – langfristige oder krisenhafte, mitgetragene oder erlittene – Wandel von den Bewohner*innen wahrgenommen und wie prägt er das Selbstverständnis ländlicher Räume?

Ein erster Untersuchungsschwerpunkt unseres Projektes bestand darin zu ermitteln, in welcher Form der gesellschaftliche Wandel überhaupt ins Bewusstsein der kulturell-künstlerisch Aktiven in Oberlausitz und Erzgebirge tritt. Im Ergebnis können wir festhalten, dass er zwar als allgegenwärtig erlebt wird, die konkreten Veränderungen aber oft aus der positionsspezifischen (beruflichen) Perspektive der Befragten zur Sprache kommen. In regionaler und überregionaler Hinsicht werden sie nicht als Folgen eines widerspruchsfreien, geplanten oder eingleisigen Prozesses angesehen, sondern mit den unterschiedlichsten, zum Teil auch gegensätzlichen Bildern und Erfahrungen in Zusammenhang gebracht. Vier Ebenen des gesellschaftlichen Wandels mit ihren jeweiligen Erzähl-

mustern bzw. Narrationen (vgl. u. a. Dressel 2014) haben wir als dominierend identifiziert:

- Im Gedanken eines *permanenten (regionalen) Wandels* drückt sich ein umfassendes und langfristiges (über Jahrhunderte reichendes) Bild gesellschaftlicher Veränderungen in der Lausitz aus, das der aktuellen Rhetorik eines branchenbezogenen „Strukturwandels“ (Kohleausstieg bis 2038) entgegengesetzt wird. Dieses Narrativ beinhaltet die regionale Befähigung im Umgang mit gesellschaftlichem Wandel.
- Als radikaler, bis heute nachwirkender Umbruch der jüngeren Vergangenheit wird – im ostdeutschen Bundesland Sachsen wenig überraschend – die „Wende“ von 1989/90, respektive die Phase der „Nach-Wende“ gesehen. Die damit verbundenen Narrative erscheinen ambivalent und fragmentarisch: Friedliche Revolution, Euphorie des Aufbruchs, Betriebsschließungen und Massenarbeitslosigkeit, Abwanderung, Unternehmertum, Wohlstandssteigerung, „Ostdeutsche als Avantgarde“ (vgl. Engler 2002). Dies geht mit dem Befund einher, dass Erfahrungen biografischer Brüche, von Scham und fehlender Anerkennung der Lebensleistung, Gefühle des Abgehängtseins und des mangelnden politischen Einflusses sowie Empfindungen einer westdeutschen Dominanz über den Osten mit einer starken Emotionalität und Betroffenheit verknüpft sind.
- In Abgrenzung zur Wende wird in unterschiedlicher Intensität und Radikalität ein erneuter *regionaler bzw. lokaler* Wandel beschrieben, in dem sich ländliche Räume befinden. Dieser verbindet sich mit einem Narrativ des Antagonismus von staatlichem *Zentralismus* vs. *Regionalismus*: Es komme darauf an, die regionale Handlungshoheit zu bewahren oder (zurück) zu gewinnen.
- Neben regionalen Veränderungen wird auf den *allgemeinen gesellschaftlichen Wandel* verwiesen, der sich in erzählerischen Konzepten wie Globalisierung, Klimawandel, Digitalisierung, Wertewandel niederschlägt, aber auch Zuspitzungen erfährt (z. B. in der Rede vom sterbenden Kapitalismus). Die damit verbundenen Narrative changieren zwischen *Katastrophe* und *Chance*, Skepsis und Vision, Entfremdung und Eigensinn.

Im Reflex auf die Drohbilder des Wandels oder aus der gegenteiligen Sorge heraus, dass dessen hoffnungsvolles Potenzial vertan werden könnte, artikulieren sich zudem diverse *Ängste* (vgl. z. B. Bude 2014), darunter Verlustängste (wieder verlieren, was man gewonnen hat), Modernisierungsängste (Technologien, Kommunikations-Kanäle, Digitalisierung) und Freiheitsängste (u. a. Befürchtungen hinsichtlich Cancel Culture, Corona, AfD).

Als ein Nebenthema des gesellschaftlichen Wandels findet auch der *Generationen-Wandel* Beachtung: Nachdem wesentliche Strukturen des kulturellen Lebens durch idealistisch um der Sache willen agierende „Wende“-Akteure auf-

gebaut wurden, rücke nun eine Generation nach, die – so das verschiedentlich auftauchende Narrativ – kein Geschichtsbewusstsein mehr besitze, kaum noch Verbindlichkeiten kenne, risikoscheu und konform agiere, Kultur und Kommerz vermische usw. usf. Der Faden drohe abzureißen. Im Gegenzug heißt es, die junge Generation sei dazu berufen, die kulturelle Überlieferung den Herausforderungen der Gegenwart gemäß zu erneuern, und auf unkonventionelle Weise dazu im Stande, aus alten Gleisen auszubrechen, Grenzen zu überwinden und gemeinsame Aktivitäten in Gang zu setzen. In diesen Erzählungen werden auch das Bedürfnis nach Anerkennung des (biografisch) je Eigenen sowie das spannungsvolle Verhältnis von generationaler Selbstbehauptung, kulturell-künstlerischer Distinktion und der Hoffnung auf Anschluss, Bewahrung und Fortsetzung des Erreichten verhandelt.

3 Ansätze der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel

Obwohl der gesellschaftliche Wandel von den Aktiven im Forschungsfeld in seiner Bedeutsamkeit erfasst und aufgenommen wird, schließt das nicht automatisch seine Thematisierung in spezifischen Angeboten der kulturellen Bildung, geschweige denn die öffentliche Auseinandersetzung mit Brüchen und Konflikten ein. Neben *expliziten* Beiträgen gibt es auch *implizite* Angebote. So kann das Thema ‚Wandel und Umbruch‘ bspw. stellvertretend am Umgang mit dem kulturellen Erbe des Ortes verhandelt werden, indem ein in der Vergangenheit politisch verfolgter, ausgegrenzter und ästhetisch sperriger Künstler nun „rehabilitiert“ und als Vorbild und Identifikationsfigur ausgewiesen wird. In einigen Interviews kam das *latente* Bedürfnis nach einer kulturellen Bewältigung des Wandels, respektive seiner schwierigen Zäsuren, Verluste und Wunden den Erzähler*innen erst anlässlich des Dialogs zwischen Praxis und Forschung zu Bewusstsein. Zuweilen, so wurde ebenfalls deutlich, erfolgt die Thematisierung derartiger Probleme eher im privaten Raum, auch wenn die Notwendigkeit einer öffentlich bildenden Behandlung bereits erkannt wurde. Manchmal mangelt es einfach noch an einem geeigneten Format, um die Menschen in passender Weise anzusprechen und thematisch abzuholen. Dabei kann sich die Verarbeitung des wahrgenommenen Wandels nicht nur im künstlerischen Werk, sei es ein Bild, ein Text, ein Film, ein Land-Art-Objekt oder ein Tanzstück, manifestieren, sondern auch im Kultur-Ort (z. B. als Stätte demokratischen Miteinanders oder Raum einer exklusiven Gegenwelt), in den Biografien der Protagonist*innen sowie in den Formen und Prozessen kultureller Interaktion und Kommunikation (Solidarität und Vereinzelung, Experiment und Konvention usw.).

Für uns selbst war es ein Erkenntnisprozess, dass sich die kulturell-künstlerische Verarbeitung gesellschaftlicher Veränderungen nicht immer so offensiv und prägnant im Kontext von einschlägigen Bildungsprojekten zeigt, wie wir es

etwa in Hoyerswerda am Beispiel der von der Kulturfabrik initiierten Reihe *Eine Stadt tanzt* sehen konnten. In diesem Projekt stellten sich Laientänzer*innen unter der künstlerischen Leitung von Dirk Lienig „neu auf“, überwandene die Scham ihrer stigmatisierten Herkunft, leisteten Biografie- und Identitätsarbeit und entwickelten gemeinsame Utopien. Dies geschah mit der offenkundigen Absicht, ihre Ohnmacht zu überwinden, den Wandel in Stadt und Region anzunehmen und eigensinnig (über die Grenzen der Kunst hinaus) mitzugestalten (vgl. Beetz/Jacob 2022: 255–260; siehe auch den Beitrag von Dirk Lienig in diesem Band). Andere lokale historische Entwicklungen, Akteur*innenkonstellationen oder Kommunikationsmodi lassen andere Bearbeitungen des gesellschaftlichen Wandels erkennen.

In dieser Hinsicht sind für uns bei vergleichender Betrachtung der Bildungsangebote, in die wir fragend und beobachtend Einblick nehmen konnten, *vier kulturell-künstlerische Ansätze der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel* unterscheid- und typisierbar: Aufarbeitung und Erneuerung, Nische, Tradition und Umgestaltung. Bei der Typisierung stehen nicht mehr einzelne Menschen mit ihren Wirklichkeitskonstruktionen und Bewältigungsstrategien im Vordergrund, sondern verdichtete, abstrahierte Handlungs- und Orientierungsmuster. Obzwar in den Projekten meist ein Ansatz dominiert, können die anderen – eingedenk innerer Widersprüche und Mehrdeutigkeiten – ebenfalls vorkommen. Im Folgenden seien die Ansätze kurz vorgestellt.

Aufarbeitung und Erneuerung

In diesem Ansatz werden gesellschaftlicher Wandel und Brüche ohne Umschweife zum Gegenstand der künstlerischen Artikulation gemacht. Der Gestaltungsakt kann als kommunikatives Ereignis und gemeinsame Grenzerfahrung aus genau diesen Veränderungen seine kardinale Motivation ziehen. Schmerzen, die die Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Gegenwart bei den Mitwirkenden verursacht, werden nicht verdrängt, sondern auf ihre Ursachen hin befragt; es geht gerade nicht um die Konservierung eines bequemen Status quo, sondern um ein neues Verhältnis zur erfahrenen Wirklichkeit. Geschichtsbeusstsein, Gesellschaftskritik und die „konkrete Utopie“ (vgl. z. B. Ernst Bloch 1980, besonders S. 110) der Beteiligten kommen zur Geltung und können sich im „Forschungslabor“ des kulturell-künstlerischen Bildungsprojektes weiter entfalten. Zuweilen mündet dies in die Absicht, den ästhetischen Elfenbeinturm zu verlassen, aus dem Rahmen herauszutreten oder von der Bühne herunterzukommen und das Engagement aus der geschützten Sonderzone von Kunst und Kultur in das Gemeinwesen „herüberschwappen“ zu lassen. Ein Aktivitätstypus, der auf der individuellen Ebene für die Aktiven und Teilnehmenden befreiend-

therapeutisch, auf der kollektiven avantgardistisch-revolutionär und zugleich identitätsstiftend wirken kann.

Nische

In der Nische können ebenfalls eine avantgardistische Haltung eingenommen und eine entsprechende Gesinnung gepflegt (sowie als solche auch vermittelt) werden, doch gebärdet man sich hier weniger kämpferisch. Vielmehr herrscht ein Gestus des Rückzugs, der Parallelexistenz und der Gegenwelt vor, man kann von subkultureller Bildung sprechen. Wandel und Brüche werden zwar wahrgenommen und unter Umständen auch thematisiert. Doch motivieren sie nicht zum extrovertierten Gang in die Öffentlichkeit, sondern fördern eher eine introvertierte Binnenorientierung, die in Distanz zum gesellschaftlichen Mainstream steht. Es wird eine Solidargemeinschaft wertgeschätzt, die inmitten von Wettbewerb, Konkurrenz und Gewinnkalkül eine Insel des nichtentfremdeten Miteinanders bildet, deren „Eigenkommunismus“ (wie es in einem Interview hieß) mit Michel Foucault als Heterotopie bezeichnet werden könnte (vgl. Foucault 1990). Das Interesse, mit diesen eigensinnigen Aktivitäten das Gemeinwesen zu erreichen, ist auf der einen Seite begrenzt. Auf der anderen Seite wachsen im gesellschaftlichen Abseits des Untergrunds auch Gefühle der Vergeblichkeit und Frustration. Dieser spannungsreiche Zustand lässt sich als unsichtbare Subversivität ohne Befreiung beschreiben – ein Zusammenhang aus Selbstbeschränkung und fehlender politischer Aufforderung.

Tradition

Obwohl einer Modernisierung keineswegs kategorisch abgeneigt, widmet sich die Tradition ihrem Wesen nach zuvörderst der Bewahrung des Überkommenen als Sinn-Ressource. Dieser Typus schätzt Selbst-Bestätigung, Wir-Erlebnis und Identifikation im Angesicht des Bewährten und Vertrauten. Die geübte Tätigkeit mit den Händen steht bei den kulturellen Bildungsangeboten – z. B. Schnitzen und Klöppeln im Erzgebirge – im Mittelpunkt. Handwerkliche Meisterschaft, Solidität des Produktes und „Heimat“-Bezug sind zentrale Werte, was technische Innovationen, Neugier auf internationales Geschehen und interkulturelle Begegnungen aber keineswegs ausschließt. Zum einen kann ein gewisser struktureller Konservatismus konstatiert werden, der Geschichte nicht problematisiert, sondern auf eine unpersönliche (und damit entlastende) Weise kanonisiert. Zum anderen wird die Thematisierung von Wandel und Brüchen auch bewusst zurückgestellt, weil noch keine adäquaten Ausdrucks- und Gestaltungsformen für eine derartige inhaltliche Innovation gefunden wurden. Nichtsdestotrotz hält man die Transformation der Tradition für möglich. Eine jüngere Genera-

tion sei bereits dabei, die Überlieferung kommerziell, aber auch politisch für den Wandel aufzuschließen – Refugees-Welcome-Schwibbbögen gibt es schon (wenngleich nicht im Erzgebirge, sondern in der Metropole Dresden hergestellt).

Umgestaltung

Bei diesem Ansatz ist das (kulturelle) Handeln vom Grundsatz her auf Veränderung abgestellt. Dabei muss diese Orientierung nicht unbedingt einen Widerhall in einem speziellen Reflexions-Jargon der Beteiligten finden. Der Interessenfokus liegt weniger auf der Verständigung über das Gewesene, sondern auf der tatkräftigen Gestaltung von Gegenwart und Zukunft. Lokale und regionale Widerstandskräfte sollen mit den Mitteln von Kultur und Kunst gestärkt werden. Das vornehmliche Ziel besteht darin, auch morgen noch weiter „oben schwimmen“ zu können, also nicht unterzugehen. Die Lebenswelt soll z. B. „enkeltauglich“ entwickelt werden. Dieser Ansatz korrespondiert mit einer sozial-ökologischen Orientierung, der es in materieller und ideeller Hinsicht um Nachhaltigkeit geht. Darin verbinden sich ein avantgardistisches Selbstverständnis (in dem oft auch ein widerständiger Trotz und eine beseelte Berufung anklingen) mit traditionellen Bildern der Heimatverbundenheit und bodenständigen Verwurzelung in Landschaft, Brauchtum und Sprache. Der Orts- und Regionalbezug kann im Zusammenklang mit internationalistischen Eine-Welt-Vorstellungen aber auch die Vision eines resilienten Global Village zwischen Oberlausitz und Afrika aufscheinen lassen.

Alle vier Ansätze der Auseinandersetzung, stellen eine besondere, kollektive Verarbeitung von Wandel und Umbruch dar. In dieser Breite wird deutlich, dass die für ländliche Räume gern in den Vordergrund gerückte Traditionsorientierung weder den einzigen typischen Ansatz darstellt noch mit einer Vergangenheitsfixierung gleichzusetzen ist. Es kann zudem nicht davon ausgegangen werden, dass nur die explizit thematisierenden, gezielt aufarbeitenden Ansätze den gesellschaftlichen Wandel wirkungs- und qualitätsvoll bewältigen helfen. Nach unserem bisherigen Ergebnisstand können alle vier Typen auf ihre Weise in einer dynamischen Gegenwart die kulturell-künstlerische Aneignung von Selbst und Welt fördern, den Eigensinn der Akteur*innen stärken und zur Ausbildung selbstbestimmter lokaler und regionaler Identitäten beitragen. Es scheint allerdings von diversen Rahmen- und Gelingensbedingungen abzuhängen, inwiefern dies gelingt.

4 Rahmen- und Gelingensbedingungen

Die Rahmen- und Gelingensbedingungen für eine Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Wandel in Projekten kulturell-künstlerischer Bildung können

an dieser Stelle nicht systematisch entfaltet werden. Dennoch sei wenigstens ein erster Überblick über die Faktoren gegeben, die in den von uns betrachteten Regionen eine Rolle spiel(t)en:

- Die Parameter der sozioökonomischen, demografischen oder siedlungs-räumlichen *Lage vor Ort* sowie die von Fall zu Fall divergierende *Dynamik und Radikalität des Wandels* können als objektiv wirksame Kontextqualitäten die Dringlichkeit der Thematisierung verstärken, sodass weniger das ‚Ob‘, sondern das ‚Wie‘ von Interesse ist. *Biografische Konstellationen* und *individuelle Dispositionen* der kulturell-künstlerisch Tätigen können nochmals eine besondere Affinität oder Sensibilität für das Thema ‚Wandel‘ schaffen.
- *Gesellschaftliche Diskurse* prägen nicht nur die Wahrnehmung der kulturell Aktiven, sondern erleichtern oder erschweren die regionale und überregionale Anschlussfähigkeit von Thematisierungen. Auch *Kulturpolitik* beeinflusst mit ihren Erwartungen, Rahmungen, Vorgaben und Förderungen die künstlerische Thematisierung des Wandels, indem sie bspw. kulturelle Bildung als ein Kernelement lokaler und regionaler Identifikation begreift.
- *Kontinuität und Wandel der kulturell-künstlerischen Szenen* wirken sich auf die Existenz von Foren für die Thematisierung des Wandels aus. Dies geschieht z. B. im Hinblick auf die Strukturbrüche nach der „Wende“, den Wegfall oder Fortbestand wichtiger Kultur- und Kunstorte, die Generationenbeziehungen (prägende Lehrer*innen-Schüler*innenverhältnisse, geistige Referenzen) oder den Weg- und Zuzug wichtiger Personen. Starke Persönlichkeiten („Schlüsselmenschen“), die sich in Gemeinwesen und Kultur nachdrücklich als Anreger*innen und Toröffner*innen exponieren, spielen oftmals eine entscheidende Rolle.
- *Kulturen der „Gemeinschaft“* beeinflussen mit ihrer Orientierung auf Miteinander, Arrangement und Konfliktvermeidung ebenfalls die Verarbeitung des Wandels. *Lokale Muster der Sozialstruktur* und *lebensweltliche Bindungskräfte* wie Familie, Milieus, Brauchtum, separierte Netzwerke, Generationenkonflikte oder Vorstellungen von Privatheit können die öffentliche Auseinandersetzung mit den Herausforderungen gesellschaftlichen Wandels fördern oder behindern. Dominante *sozio-mentale* und *moralische Einstellungsmuster* – Stolz, Leistungsethos, (Selbst-)Verantwortung, Glauben vs. Verzagtheit, Ängstlichkeit usw. – limitieren die kulturell-künstlerische Thematisierung der problematischen Seiten des Wandels. Dazu zählen ebenfalls das lokal dominante *Geschichtsbild* bzw. bestimmte Narrative, z. B. in Bezug auf einen selbstbewussten oder schamhaft entfremdeten Umgang mit der eigenen DDR-Vergangenheit und die Verluste oder Entwicklungschancen nach der Wende.
- *Impulse von außen* können, wenn sie verständnisvoll den „Nerv“ der Menschen vor Ort treffen, das Gemeinwesen und/oder die Kultur- und Kunst-

schaffenden dazu animieren, sich der eigenen Geschichte und dem Wandel zu stellen.

Bezogen auf unsere untersuchten Projekte kann dies beispielhaft wie folgt erläutert werden: So kommt der oben beschriebene Ansatz der Aufarbeitung und Erneuerung unseres Erachtens nicht zuletzt deshalb erfolgreich in der von Oberlausitzer Heide und Bergbaufolgelandschaften umgebenen Mittelstadt Hoyerswerda zum Zuge, weil hier der Nachwende-Wandel mit einem extremen Schrumpfungsszenario, Deindustrialisierung, ökonomischem und administrativem Bedeutungsverlust und massiven Stigmatisierungen verbunden war, die als Imageproblem bis heute nachhallen. Zudem existieren ein ortsspezifischer, noch aus DDR-Zeiten fortlebender kritisch-utopischer Geist und ein Szeneverbund mit einem avantgardistischen, auf gesellschaftliche Einmischung geeichten Kultur- und Kunstverständnis (vgl. Beetz/Jacob 2022: 259f.). Traditionspflege spielt demgegenüber nur eine nachgeordnete Rolle. Kulturschaffende mit Innovationskraft, Welterfahrung *und* Heimatbindung werden aktiv. Und da sich noch keine hegemoniale „Große Erzählung“ etablieren konnte, mit der sich die Akteur*innen arrangieren oder auseinandersetzen müssten, kann sich deren schöpferische Unruhe relativ frei entfalten.

Im Erzgebirge treten dagegen die Veränderungen in Gesellschaft, Siedlungsbild und Wirtschaft weniger augenscheinlich auf und werden zudem von einem quasi allgegenwärtigen, naturalisierten Regionalimage überlagert. Kulturell dominiert in der Selbstdarstellung und Fremdwahrnehmung noch immer das Brauchtum, der öffentliche Dissens wird eher vermieden und ein harmonischer Gemeinschaftsgeist gepflegt, der sich an historischen Narrativen aufrichtet, die oft aus längst vergangenen Jahrhunderten datieren. Dadurch wird eine Thematisierung der *eigenen*, glücklich oder leidvoll durchlebten Geschichte oft erschwert und auch Schließungseffekte können damit einhergehen. Unter diesen Umständen gewinnen selbst in einer Kommune, deren Größenordnung und Funktion Hoyerswerda ähnelt, die Ansätze der Tradition und – alternativ – der Nische an Plausibilität. Eine wichtige Frage bleibt für uns, inwieweit sich die Verarbeitungsmodi unter den jeweils gegebenen Bedingungen verändern lassen.

5 Spannungsfelder öffentlicher Kommunikation

In mehreren der genannten Rahmenbedingungen wurde die Frage der Thematisierbarkeit angesprochen. Die lokalen Öffentlichkeiten in den Gemeinwesen sind nicht nur dadurch bestimmt, *was* thematisiert wird (diskursive Anschlussfähigkeit), sondern zudem davon, *ob*, *wie* und durch *wen* Thematisierungen erfolgen können (Diskursrahmen). Wer kulturell-künstlerisch bildend handelt, ist herausgefordert, im Feld der kommunikativen Öffentlichkeit zu navigieren, Klippen zu umschiffen und sich selbst – mehr oder weniger eindeutig – darin zu

positionieren. Im Folgenden seien exemplarisch einige markante Ambivalenzen skizziert:

- *Tradition/Geschlossenheit vs. Innovation/Offenheit*: Von den Befragten wird eine aufgeschlossene, (nach außen) offene Form (künstlerischer) Tradition beglaubigt und vertreten. Sie verweisen aber auch auf ein eher restriktives (politisch und sozial normierendes) Traditionsverständnis mit Beharren auf Kontinuität – wer etwas anderes tut, macht sich angreifbar.
- *Regionale Prägung vs. Veränderung*: Häufige Aussagen wie z. B. „der Erzgebirger ist so“ vermitteln den Eindruck einer unveränderlichen regionalen Prägung. Es sind aber durchaus Veränderungen erkennbar, bei denen Akteur*innen eine besondere Rolle spielen, die fähig und bereit sind, „Triggerpunkte“ zu aktivieren und akzentuierte Gegenpole zu setzen.
- *Privatheit vs. Öffentlichkeit*: Belastungen und Nöte durch den gesellschaftliche Wandel werden in der Regel von Familien und Freundeskreisen aufgefangen, soweit nähräumige familiäre Beziehungen existieren. Der Rückzug ins Private, z. B. als Beschäftigung in Haus und Garten, ist oft eine Form der sicheren Abgrenzung (von der möglichen Gefahr dieses Wandels). Das Öffentliche ist eher das Offizielle, wo private Erfahrungen keinen Raum haben.
- *Ordnung vs. Reflexivität*: Eine reflexive Thematisierung der bestehenden Ordnung und gesellschaftlichen Entwicklung wird (im Gegensatz zum zünftigen „Klartext“-Reden) als „Quatsch“ gerahmt, sodass kulturelle Initiativen in diese Richtung schwer zu entwickeln sind. Die, die es dennoch wagen, laufen Gefahr, als „Spinner“ zu gelten.
- *(Homogene) Normalität vs. Pluralität*: Homogenitätsfiktionen erschweren die öffentlichen Diskurse. Kulturelle Vielfalt (Nationalität, Religion, Lebensstil) wird teilweise nicht wahrgenommen oder gar negiert. Zum Beispiel taucht im Untersuchungszusammenhang als kirchenkritisches Motiv die Meinung auf, dass es auch nicht-kirchliche Angebote geben müsse. Zugleich gelten Homosexualität und Trans-Identität zuweilen immer noch als ein gesellschaftliches Problem. Auch Projekte über (einstiges) jüdisches Leben wurden mitunter eher verhalten aufgenommen.

Die Spannungsfelder öffentlicher Kommunikation bestimmen auch die Vorstellungen der Akteur*innen von Kultur und kultureller Bildung. Sie reichen von Harmonie, Dauer und Einheit über dynamische Differenz bis hin zu Engagement und Intervention und beeinflussen ebenfalls die oben skizzierten Ansätze der Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Wandel. So kann Tradition zwischen aggressivem Traditionalismus und entwicklungsöffener Traditionspflege changieren und auf diese Weise die kulturell-künstlerischen Prozesse blockieren oder befördern. Normalitäts- und ordnungsbezogene Öffentlichkeiten verweigern sich eher den Ansätzen der Aufarbeitung und Erneuerung sowie der Umgestaltung.

Allerdings geht es dabei nicht bloß um passiv hinzunehmende Rahmenbedingungen kultureller Bildung. Vielmehr kann diese die öffentliche Kommunikation selbst aktiv mitgestalten. Die von uns durchgeführten Gruppendiskussionen ließen diese Spannungsfelder nicht nur deutlich aufscheinen, sondern sie zeigten auch Wege auf, sich in ihnen zu bewegen und diese zu verändern. Dies geschah z. B. durch den Austausch über das Selbstverständnis von Künstler*innen sowie über deren bessere Vernetzung, die Verbindungen zu Akteur*innen außerhalb der Region und wissenschaftliche Reflexionsleistungen.

6 Fazit und Ausblick

Unterm Strich haben uns der empirische Gang ins Forschungsfeld, die validierenden Diskussionen unserer Befunde und deren theoretische Spiegelung insbesondere für die lokale und regionale Eigensinnigkeit und die inneren Widersprüche der kulturell-künstlerischen Bildungspraxis in den untersuchten ländlichen Räumen sensibilisiert. Im Kleinen erscheinen die kulturellen Aktivitäten, Räume und Artefakte unserer Interview- und Diskussionspartner*innen oft als empfindsame Seismografen großer gesellschaftlicher Veränderungen, eingedenk der daran geknüpften Hoffnungen und Enttäuschungen. Mehrfach wurde uns im Gespräch überdies bescheinigt, mit unseren Fragen selbst Reflexionsprozesse in Gang gesetzt und Impulse im Feld ausgelöst zu haben.

Unsere Ausgangsthese, dass eine narrativ-bildnerische Thematisierung des Wandels zu dessen Integration in die lokale und/oder regionale Identität und damit zu einer Stärkung des Gemeinwesens beitragen kann, hat sich bestätigt. Sie erfuhr zugleich aber eine deutliche Differenzierung: In Abhängigkeit von den konkreten sozialen und kommunikativen Gegebenheiten kann sich die Auseinandersetzung mit Veränderung, wie typologisch gezeigt wurde, auf unterschiedlichen Wegen und Ebenen ereignen.

Eine wesentliche Herausforderung kulturell-künstlerischer Bildungsarbeit, die den gesellschaftlichen Wandel aufnehmen und mitgestalten möchte, besteht also auch darin, die widersprüchliche und spannungsreiche Eigenlogik von Ort und Region zu verstehen. Anstatt sich mit dem Transfer und der Übernahme vorgefertigter Konzepte zu begnügen, heißt es, das kulturelle Wollen und den Eigensinn der Menschen im Kontext sich wandelnder ländlicher Räume ernst zu nehmen sowie den bereits vorhandenen Reichtum kreativer Ausdrucksformen zu würdigen, ohne dabei den Anspruch von Demokratie, Aufklärung, Emanzipation und gleichberechtigtem Miteinander sowie die Lust an der schöpferischen Erneuerung preiszugeben.

Im Weiteren wäre im Sinne unseres kunsttheoretischen Konzeptes der Aneignung von Selbst und Welt durch tätige Gestaltung (vgl. u. a. Feist/Faustmann/Franz 1990: 81ff.) u. a. noch genauer danach zu fragen, wie sich die

Auseinandersetzung mit Wandlungsprozessen in den unterschiedlichen Medien und Formaten vom Tanz über die bildende Kunst bis zum Kunsthandwerk vollzieht. Auch eine Erweiterung der Perspektive auf die rezeptive Wirksamkeit kultureller Bildung für die öffentliche Thematisierung von Wandel und Brüchen ist von Interesse.

Literatur

- Beetz, Stephan/Jacob, Ulf (2022): Kulturelle Bildung und regionale Identität im Kontext von Transformationsprozessen. Theoretisch-konzeptionelle Zugänge, nebst einem Ausblick ins empirische Feld. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und Befunde. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 246–262.
- Bloch, Ernst (1980): Antizipierte Realität – Wie geschieht und was leistet utopisches Denken? In: Bloch, Ernst: Abschied von der Utopie? Vorträge, hrsg. von Hanna Gekle (edition suhrkamp, NF 46). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 101–115.
- Bude, Heinz (2014): Gesellschaft der Angst. Hamburg: Hamburger Edition.
- 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.
- Foucault, Michel (1990): Andere Räume. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Essays (Reclam-Bibliothek, Bd. 1352). Leipzig: Reclam-Verlag, S. 34–46.
- Mahnken, Gerhard (2008): Der diskrete Charme der Provinz. Wissen, Public Branding und Kulturwirtschaftspolitik im „peripheren“ Raum. In: Boellert, Arvid/Thunecke, Inka (Hrsg.): Kultur und Wirtschaft. Mössingen-Talheim: talheimer, S. 103–112.
- Negt, Oskar (2002): Arbeit und menschliche Würde, 2. Aufl. Göttingen: Steidl Verlag.

Künstlerische Beiträge aus dem KUBILARI-I-Forschungsfeld

*Zusammen mit den Beiträgen des KUBILARI-I-Projektteams und seiner Praxispartner*innen sollen in den Forschungsprozess involvierte Künstler*innen und Kulturschaffende aus der Oberlausitz und dem Erzgebirge zu Wort kommen. Sie wurden eingeladen, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob und inwiefern im Zuge ihrer kulturell-künstlerischen (Bildungs-)Tätigkeit Aspekte des gesellschaftlichen Wandels aufgenommen und verarbeitet werden, auch im Hinblick auf Gemeinwesen und Region. Damit sollen zum einen die Beforschten als Mitwirkende selbst eine Plattform und Stimme erhalten. Zum anderen besteht die Hoffnung, dass kraft ihrer Beiträge zusätzliche Sinn- und Bedeutungsschichten der Thematik aufgeschlossen werden können.*

„Eine Stadt tanzt: Manifest!“, oder kulturelle Bildung in Hoyerswerda, die bewegt

Dirk Lienig

Hoyerswerda ist neu, alt, gemieden, verehrt, berühmt und berüchtigt. Seit dem Zusammenbruch der DDR und dem Wegfall zehntausender Arbeitsplätze in der Braunkohle hat die „einstige Schöne“ ihre Bedeutung als Werksiedlung verloren. Seit 30 Jahren zieht es die Jugend in die Fremde, Wohngebiete verlieren ihren Sinn und der Abrissbagger dreht seine Runden.

Bei „Eine Stadt tanzt: Manifest!“ (2018)¹ berichten 120 Laientänzer*innen, -sänger*innen und -schauspieler*innen über die wechselvolle Geschichte ihrer Stadt. In eigens für die Inszenierung im ehemaligen Centrum Warenhaus erschaffenen fünf Spielflächen werden historische Schicksalsmomente der Stadt nacherzählt. Die tanzenden, singenden und spielenden Bürger*innen berichten von der Euphorie der Aufbaujahre, von der Umweltverschmutzung durch die Braunkohle, vom Ende der DDR, vom Ausverkauf der Kohleindustrie, vom Verlust von Identität, vom Weggang von Kindern, Freund*innen, Nachbar*innen,

1 Innerhalb der von der Kulturfabrik Hoyerswerda (Kufa) initiierten Reihe „Eine Stadt tanzt!“ kam es mittlerweile zu sechs Inszenierungen, fünf unter der Leitung von Dirk Lienig, eine von Stéphane Le Breton.

von den rechtsradikalen Ausschreitungen 1991, vom Abriss von Heimat, vom zaghaften Versuch, sich gegen diese Entwicklung zu stellen. Im finalen Raum, im Hier und Jetzt, sprudeln den Besucher*innen die Ideen der Bürger*innen für eine lebenswerte Stadt entgegen. Von der Bühne herab fordern die Darsteller*innen eine wirksame Bürger*innenbeteiligung bei der Stadtentwicklung ein.

Unter den Teilnehmer*innen des Tanzprojektes entstand so etwas wie eine Hoyerswerdaer Subkultur, die geprägt ist von einer ungewöhnlichen Toleranz – zum einen zwischen den Generationen, zum anderen aber auch zwischen den Angehörigen ganz unterschiedlicher sozialer Schichten. Das Projekt zeigt, dass man sich mit künstlerischen Mitteln in gesellschaftliche Prozesse einbringen kann, dass dadurch Meinungsbildungsprozesse ausgelöst werden und dass keiner passiv den Gegebenheiten ausgeliefert ist.

(Hoyerswerda, im September 2022)

Gemeinsam schwitzen und gestalten – Probe zu „Eine Stadt tanzt: Manifest!“



(Foto: Sven Kleinert).

Expressionismus in Bischofswerda?!

Falk und Sigrun Nützsche

Unser 1993 geplanter Carl-Lohse-Katalog sollte den provokanten Titel „Expressionismus in Bischofswerda“ tragen. Ein Unding, ein Widerspruch in sich, ein Symbol für Mögliches und Unmögliches, ein Dokument von Aufbruch, Scheitern und Aufrappeln. Doch zurück zum Anfang.

Mit dem Wissen um Carl Lohses Nachlass im Wohnhaus Dresdner Straße trat – beflügelt von der Hochstimmung der „Wende“-Zeit – die erste Bürgerinitiative Bischofswerdas 1990 an, das Erbe des Malers zu erhalten. Erhalten bedeutete vorerst konservieren und katalogisieren, aber vor allem kommunizieren, immer und überall – in der Bevölkerung, im Ort und darüber hinaus, in der Verwaltung, bei Geldgeber*innen. Es galt nicht weniger, als Carl Lohse so bekannt zu machen, wie er es verdiente, in seiner Wahlheimat und in der Kunstgeschichte. Nebenher fand persönliche Reibung – und vielleicht Reifung? – statt, an Lohses Arbeiten, seiner Kunst, seinen Motiven, Farben, Formen, selbst Bilderrahmen. Und natürlich anhand des Werkes, der Tagebücher, Dokumente und Publikationen an seiner Person. Ein Fremder in der Kleinstadt, ein Überlebender, ein Suchender, ein Unangepasster. Wie erging es ihm hier zwischen glücklichem Familienleben und Ablehnung seiner Malerei? Die Interessengemeinschaft (IG) Carl Lohse besaß den Ehrgeiz, all das publik zu machen.

Ist es gelungen? Auf den ersten Blick durchaus. Eine Galerie wurde voller Energie errichtet und eingeweiht; sie besteht in veränderter Gestalt bis heute, mehr oder weniger gelungene Sonderausstellungen finden statt. Der Maler wird als bedeutender „Sohn der Stadt“ wahrgenommen, Gedenktafeln und Grabstätte erinnern an ihn, bei der Stadtführung findet er Erwähnung, wenn auch klischeehaft.

Das vorgesehene Lebendighalten im Sinne eines soziokulturellen Projekts mit Schülerwerkstatt, vielfältigen Galerieaktivitäten, Vernetzungen und tätiger Auseinandersetzung, realisiert mittels (Teilzeit-)Stelle, wurde abgelehnt. Und besagter Katalog erschien aufgrund der Verlagsinsolvenz nie. Man beschränkt(e) sich seitens der Stadtverwaltung auf das Verwalten des unverhofften Erbes, wusste, „Null und Fünf müssen wir immer was machen“ (Zitat Kulturverantwortlicher). Bei klammer Kasse galten Nachlass und Galerie eher als Last, denn als Schatz, aus dem zu schöpfen wäre.

Inzwischen sind neue Räume gestaltet, ein/zwei Ausstellungsheftchen gedruckt. Doch ist das Ausdruck des Wandels in Stadt und Region? Ist es nachhaltige Kulturarbeit, wenn der Kreis der Interessent*innen stagniert, wenn eher Auswärtige als Bischofswerdaer*innen zu den Ausstellungen kommen? Carl

Lohses Ruf tut das keinen Abbruch, er ist in der Kunstgeschichte und den großen Sammlungen angekommen. Kulturelle Bildung, ja „Expressionismus in Bischofswerda“ bleibt mühsam, oft entsteht ein Gefühl der Vergeblichkeit, auch wenn gute Ausstellungen Auftrieb geben.

Für hiesige Künstler*innen sollte es ein Glücksumstand sein, sich an einem Riesen wie Carl Lohse zu orientieren. Wie damit umgegangen wird, mit Demut oder Ignoranz, muss jeder selbst entscheiden. Die Aktiven der IG Carl Lohse sind daran gewachsen, wir sind dem Maler, seiner Familie und den Umständen nähergekommen. Nächste Generationen müssen ihren Weg mit Lohse finden.

(Bischofswerda, im März 2022)

Künstlerisches Schaffen & Kulturelle Bildungsarbeit in Bischofswerda

Anja Herzog

Als Künstlerin in einer ländlichen sächsischen Kleinstadt wie Bischofswerda tätig zu sein, bietet einem viele wunderbare Möglichkeiten und stellt einen zeitgleich vor große Herausforderungen.

Es gibt jede Menge Raum: Wo man hinschaut leere Ladenlokale, alte Industriebrachen und unbespielte öffentliche Plätze – sichtbare Zeichen des Wandels und seiner Brüche. Solange man sich als Künstlerin an liebeliche Motive mit Realismusanspruch hält, kann man die Stadt als Spielwiese betrachten. Im Zuge meiner selbstständigen Tätigkeit als Auftragsmalerin habe ich nur positive Erfahrungen gemacht. Die Menschen freuen sich darüber, wenn eine alte Tür umgestaltet wird und hier und da florale Motive auftauchen. Wenn man allerdings zeitgenössische Kunst fernab von realistischer Malerei im öffentlichen Raum präsentieren möchte, sieht die Welt schon anders aus. Plant man Projekte dieser Art, dann sollte man sich genau überlegen, wie man einen leicht verständlichen Zugang zu den Arbeiten schafft und die verschiedenen Generationen abholt. Dann ist viel Fingerspitzengefühl und eine gute Kunstvermittlung notwendig, um der überwiegend älteren Gesellschaft Zugang zu den Werken zu ermöglichen.

Außerdem habe ich festgestellt, dass der Bedarf an künstlerischen Angeboten für Kinder und Jugendliche hoch ist. Es gibt viele Anfragen für Workshops in Kindergärten und Schulen. Leider stellt bei deren Durchführung der finanzielle Part immer eine Herausforderung dar. Die Einrichtungen haben oft kein Geld für Projekte dieser Art und kennen sich mit der Förderkultur nicht aus. Oftmals fehlen auch einfach die zeitlichen Kapazitäten, um neben der Kinderbetreuung auch noch Förderanträge zu stellen. Das fällt dann zusätzlich in den Bereich der künstlerischen Arbeit, was dort wiederum den zeitlichen Rahmen sprengt. Erstellt man jedoch Angebote außerhalb der institutionellen Bildungsstrukturen, also im Freizeitbereich, dann ist es sehr schwer, Teilnehmer*innen für diese zu finden.

Ein gutes Netzwerk zu anderen Kulturschaffenden zu knüpfen, ist in Bischofswerda essenziell. Die wenigen Akteur*innen, die in diesem Gebiet tätig sind, unterstützen sich. Es lohnt sich aber auch, über den Tellerrand zu schauen: in Bautzen, Weißwasser, Löbau etc. gibt es viele engagierte Menschen und auch Räume, um zeitgenössische Kunst zu präsentieren. An solchen Orten präsent zu sein, ist zum einen für die eigene künstlerische Arbeit von Vorteil und hilft

zum anderen auch dabei, ehrenamtliche Kultur-/Kunstveranstaltungen besser durchzuführen. Zudem lohnt es sich, voneinander zu lernen, da die Probleme in den einzelnen Orten oft die gleichen sind.

Einen Ort für zeitgenössische Kunst gibt es in Bischofswerda nicht bzw. nur temporär, wenn man sich selbst darum kümmert. Die städtische „Carl-Lohse-Galerie“ ist ein eher verschlafener Kulturort. Das frisch renovierte Gebäude mit seiner tollen Carl-Lohse-Sammlung lockt leider nur wenige Besucher*innen an. Dort eine Ausstellung zu organisieren, setzt die Platzierung auf einer sehr langen Warteliste voraus. Zudem reiht man sich als Künstler*in zwischen Hobbykunst und Folklore ein, was fürs eigene Portfolio eher von Nachteil ist. Eine gute Kuratierung könnte dabei Abhilfe schaffen. Leider fehlen auch dafür von städtischer Seite die Kapazitäten.

Generell ist es so, dass man im kulturellen Bereich vonseiten der kommunalen Verwaltung ziemlich allein gelassen wird. Einmal mehr mangelt es an Ressourcen. Bischofswerda hat leider kein eigenständiges Kulturamt, weswegen Belange dieser Art oft zu Personen geschoben werden, deren Schreibtisch ohnehin schon überquillt oder die aufgrund ihrer (kultur-)politischen Einstellung eine junge, weltoffene Kunst nicht unterstützen. Ich wünschte mir für die Stadt Bischofswerda einen eigenen Kulturposten. Dieser dürfte gern jung und dynamisch besetzt sein und trotzdem die Belange der älteren Generationen im Blick behalten. Dann könnte man die wunderbaren Möglichkeiten, die dieser Ort für die eigene Kunstproduktion oder auch für die ehrenamtliche Kulturarbeit bietet, auch nutzen.

(Bischofswerda, im September 2022)

Performance mit Anwohner*innen auf dem Bischofswerdaer Marktplatz während der ersten Auflage der „Kollision der Künste“ 2020.



(Foto: Kollision der Künste e.V.)

Meine Erfahrungen mit kultureller Bildung im ländlichen Raum

Jörg Tausch

Als freischaffender Künstler und Bildhauer gebe ich seit 2018 in Schleife an der Oberschule „Dr. Marja Grollmuß“ im Deutsch-Sorbischen Schulkomplex Schüler*innen von der 5. bis zur 10. Klasse Kunstunterricht. Außerdem führe ich im soziokulturellen Zentrum „Am Krabatstein“ bei Miltitz (Gemeinde Nebelschütz) im Auftrag des Steinleicht e.V. Kinder und Jugendliche in der AG „Selber Bildhauen“ an die dreidimensionale Kunst heran. Dabei werden sie – vom Entwurf bis hin zum Modellieren und In-Stein-Hauen – noch von drei anderen Bildhauern unterstützt und unterwiesen.

Im Gestaltungsprozess verarbeiten die Teilnehmer*innen dieses Projektes – bewusst oder unbewusst – Objekte ihrer Alltags- und Lebenswelt und setzen sie auf leichte, spielerische Weise in Kunst um. Das Angebot im ehemaligen Steinbruch lässt sie erleben, dass in ihrer unmittelbaren Umgebung eine Stätte des entspannten Umgangs mit Kunst existiert. Im schöpferischen Austausch an diesem Natur und Ästhetik verbindenden Ort bekommen sie auch einen unmittelbaren Bezug zu ihrer wertvollen Heimat. Sie erfahren, was der Kunstunterricht an den meisten Schulen nicht vermitteln kann, nämlich äußerst wichtige Dinge wie die Schönheit der Umgebung, die damit verbundenen Gefühle sowie die Möglichkeit einer „anderen“ Nutzung der Naturressourcen – beispielhaft vor Augen geführt durch die permakulturellen Anlagen am „Krabatstein“, die mit den künstlerischen Elementen eine Einheit bilden.

Vor allem der Dialog mit den Künstler*innen bereichert das kulturelle Bewusstsein der Teilnehmer*innen, was dann wiederum in den Gedankenaustausch mit anderen Kindern und Jugendlichen aus ihrem sozialen Umfeld einfließen kann. Das Kunsterlebnis eröffnet ihnen im besten Fall einen weiteren Horizont und bleibt ihnen nachhaltig im Gedächtnis.

Die Eindrücke, die ich bislang bei meiner Tätigkeit im Steinbruch gewinnen konnte, werden auch durch die Erfahrungen mit den mir anvertrauten Schüler*innen in Schleife bestätigt. Gerade die hier schon länger lebenden Familien haben in den letzten Jahren viele Umwälzungen ihrer heimatlichen Umgebung miterlebt, positive wie auch negative. Vor diesem Hintergrund helfen meine künstlerischen Intentionen und Projekte den Heranwachsenden, einen neuen Blick auf die kulturellen Werte ihrer Oberlausitzer Heimat zu gewinnen und ihre damit zusammenhängende Identität zu erkennen.

Wie wichtig und hilfreich die Kunst in der grenzenlosen, sich wandelnden Vielfalt als Vermittlerin sein kann, wurde mir mit der Zeit immer deutlicher. Dass Kunst nicht nur in den größeren Städten durch besondere kulturelle Angebote oder im öffentlichen Raum zugänglich und verständlich gemacht wird (was viele der dort Lebenden kaum noch wahrnehmen), sondern eben auch im ländlichen Raum immer bewusster in den Fokus rückt, ist nicht zuletzt dem Arrangement von Menschen und Projekten, wie wir es gemeinsam im Miltitzer Steinbruch verwirklicht haben, zu verdanken. Denn damit werden „Kulturmenschen“ geschaffen, die mit Kreativität und Feinfühligkeit ihre Region verstehen und unterstützen. Sehr wichtig!

(Rohne, 13. September 2022)

„Selber Bildhauen“ auf dem Neschwitzer Handwerkermarkt



Foto: Simone Höhn

überlegungen zur kulturellen arbeit des kunstkeller annaberg e.v. (im tiefsten wald ...)

jörg seifert

seit 1998, also seit 24 jahren, betreiben wir den kunstkeller annaberg e.v. die idee dazu ergab sich aus dem vakuum, das nach der schließung einer kommunalen galerie, kurz nach der sogenannten „wende“, entstanden war. uns fehlte ein raum der begegnung und des austauschs über zeitgenössische kunst etc. längere zeit bestritt ich die organisation nebenberuflich. es war schwierig, anfallende ausgaben finanzieren zu können, da wir nur projektbezogen, also nicht institutionell gefördert wurden und werden. durch die kontinuierität der vereinsarbeit entwickelte sich ein in gewisser weise routinierter umgang der förderstellen mit unseren anträgen. neben der stadt annaberg-buchholz unterstützt uns vor allem der kulturraum erzgebirge-mittelsachsen. 2006, auch die wachsende familie forderte ihr recht und alles war zunehmend schwerer „unter einen hut zu bringen“, machte ich mich selbstständig, als freischaffender maler, grafiker, kunsthändler, was – wir wissen es – wesentlich lustiger und exotischer klingt, als es ist. zumal im ländlichen raum, quasi mit einer handvoll publikum, meist selbst kreative, und der prämissen, der zu weit entfernten metropolen, wo es ohnehin ein unüberschaubares angebot an kulturinitiativen gibt.

warum soll man in weitentlegenen gebieten herumstreifen, um seine sehnsüchte nach kunst und kultur zu stillen?! Wird doch überdies der provinz per se ein gewisser altbackener geschmack zugesprochen, da die identifikationsstiftenden impulse dort oft hauptsächlich in der traditionspflege gesucht werden. überraschendes wird da kaum vermutet, auch nicht immer gefunden. doch folgen wir seit beginn dem motto: „provinz ist da, wo man sie zulässt“ und „es ist besser eine kerze anzuzünden, als auf die dunkelheit zu schimpfen“. so haben wir es über die jahrzehnte unsrer ausstellungstätigkeit geschafft, den verein von etwa neun gründungsmitgliedern auf rund 80 mitglieder auszubauen, die aus ganz deutschland stammen. die meisten bekunden mit ihrem mitgliedsbeitrag ihre unterstützung, da sie einmal hier vor ort waren oder ab und an vorbeischaun und das „projekt“, das die lebenszeit der wenigen aktiven mitgestalter*innen in hohem maße beansprucht, schätzen. dieser zuspruch motiviert. aber: „kunst ist ein angebot, ein schwebendes“ – nicht immer schlägt es sich in besucher*innenzahlen nieder, da die affinität zu bildender kunst im erzgebirge gering ist; oft fehlt mir da neugier, von verkäufen in den ausstellungen ganz zu schweigen. trotzdem gibt es diese utopie einer solidarischen gemeinschaft, eines nicht oder weniger entfremdeten zusammenlebens als es in der härte der „markt-

wirtschaft“ ringsum vorherrscht. es gibt wunderbare begegnungen bei den veranstaltungen, in den ausstellungen, mit den einbezogenen künstler*innen und interessierten sammler*innen sowieso. freundschaften, arbeitskontakte, vernetzungen entstehen automatisch und bereichern das leben der akteur*innen. sonst würde die hauptsächlich ehrenamtliche arbeit keinen sinn machen.

das alljährliche beantragen von förderungen, um die geplanten projekte durchführen zu können, und diese dann abzurechnen, kostet viel zeit und energie, die man nach jahren kontinuierlicher arbeit gern anders verwenden würde. aber daran wird sich nicht so leicht etwas ändern lassen. auch wenn es ins persönlich-private geht, gehört zu den umbrüchen und verwerfungen im zusammenhang mit der relativen erfolgsgeschichte des vereins dazu, dass diese arbeit auch familiäre zerwürfnisse nach sich zog, da die gesamtbelastung für einige beteiligte zu viel wurde. dazu, was die ausstrahlung, die bedeutung des inzwischen zur institution gewordenen kunstkeller annaberg e.v. angeht, müssen andere ihr urteil abgeben. auf jeden fall ist der verein mit seinen veranstaltungen eine oase für die kreativ sich versuchenden in der region und das „kunstinteressierte publikum“. die spuren sind, nicht zuletzt durch dutzende publikationen, um künstler*innen und ihre werke vor dem vergessen zu bewahren, gelegt. es wird sich zeigen, ob sich nachfolgende generationen dafür interessieren ...

(annaberg-buchholz, im juni 2022)

Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Quo vadis Kulturelle Bildung?

Luise Fischer und Nina Kolleyck

„Wir sollen heiter Raum um Raum durchschreiten,
An keinem wie an einer Heimat hängen,
Der Weltgeist will nicht fesseln uns und engen,
Er will uns Stuf' um Stufe heben, weiten.“
(Hermann Hesse, in Michels 1986: 79–80)

Wie wollen wir enden? Was bedeutet dies nun alles?

Vielleicht sind Sie wie Hermann Hesse Stufe um Stufe, Artikel für Artikel durch dieses Buch geschritten. Vielleicht haben Sie aber auch ganz frei und nach persönlichem Interesse gelesen. In jedem Fall hoffen wir, dass wir Sie mit diesem Buch inspirieren konnten. Möglicherweise ist diese Inspiration auch verbunden mit einem Drang, aktiv werden zu wollen. Dieser Drang oder auch drängende *Weltgeist* ist vielleicht Ausdruck des Bedürfnisses, Erkenntnisse zu teilen oder Ideen zu verwirklichen. Auch wenn dieses Buch in Kürze endet, werden die Debatten, Initiativen und Projekte zu Kultureller Bildung in ländlichen Räumen gewiss weitergehen.

Die verschiedenen Autor*innen haben ihre Ergebnisse, Prozesse und Reflexionen zur Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen mit Ihnen geteilt. In diesen Schlussbetrachtungen möchten wir nun noch einmal ein paar zentrale Aspekte besonders hervorheben und nachwirken lassen: zum einen die vielfältigen Potenziale der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen, welche es kontextspezifisch und mit Blick auf die verschiedenen räumlichen Herausforderungen weiter zu nutzen und fördern gilt. Damit meinen wir das *Warum* dieses Buches und dieser Förderrichtlinie. Zum anderen möchten wir die Fragen nach dem *Wie* noch einmal betrachten: Wie können wir die verschiedenen Potenziale weiter hebeln? Wie sollten und können wir in Zukunft gemeinsam daran arbeiten? Abschließend und mit Blick auf den Buchtitel werden wir einige Postulate für die zukünftige Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteur*innen der kulturellen Bildungsforschung und -praxis aufstellen. Dabei argumentieren wir auch für eine größere Beachtung und Untersuchung der Rolle von *Reflexivität*,

um uns diese Potenziale und Veränderungsprozesse (noch) stärker bewusst zu machen.

Die Potenziale Kultureller Bildung in ländlichen Räumen erkennen und nutzen

Dieser Sammelband illustriert das eingangs erwähnte breite Verständnis der Kulturellen Bildung (vgl. Hasselhorn et al. 2023, in diesem Band) und verweist auf ihre teils unerkannten oder ungenutzten Potenziale, z. B. für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung, besonders in ländlichen Räumen. Die vielen Akteur*innen, Initiativen und Netzwerke, welche wir in diesem Buch vorgestellt haben, bilden natürlich keine abschließende Liste. Sie zeigen jedoch, wie kulturelle Aktivitäten lokale und regionale Transformationsprozesse mit begleiten und beeinflussen können. Wenngleich ihre jeweilige Wirkung nicht abschließend erforscht ist, so lesen wir doch in den verschiedenen Beiträgen einmal mehr, welche Chancen Kulturelle Bildung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels birgt. Lassen Sie uns im Folgenden zunächst einige Potenziale der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen zusammenfassend skizzieren: die Möglichkeit, kreativ eigene und andere Lebenswelten (anders) zu begreifen und zu gestalten, die Begleitung von Transformationsprozessen oder auch die Förderung von Empathie, Konfliktfähigkeit und regionaler Identität.

Kulturelle Bildung erleichtert den Weg dahin, ein tieferes und umfassenderes Selbst- und Weltverständnis zu entwickeln. Je nach persönlicher Neigung können die Aktivitäten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ein Tor für die Entwicklung von Fähigkeiten sein, die zu einem differenzierteren und empathischen Verständnis für sich selbst und andere beitragen. Sie fördern eine aktive, neugierige und als selbstwirksam empfundenen Gestaltung des eigenen Lebens, der Gemeinschaft und ganzer Regionen. In Zeiten gesellschaftlicher Veränderungen ist dies besonders bedeutsam. Doch was geschieht da genau?

Die Beiträge dieses Buches haben auf verschiedene Weise herausgearbeitet, wie kulturelle Bildungsaktivitäten die neugierige Auseinandersetzung mit dem Leben und seinen Veränderungen fördern. Gaede et al. (2023, in diesem Band) argumentierten: „In den Kursen gibt es die Gelegenheit des Miteinander-Wachsens, des (kontroversen) Austauschs, des Entdeckens und Begreifens. Diese Bildungsprozesse tragen entscheidend zum Entwurf der eigenen Lebenswelt und zum Weltverständnis bei.“ Durch ein „empathisches Hineinfühlen“ verstärkten die Aktivitäten der Volkshochschulen den non-verbalen Zugang zu Veränderungen und ihren Wirkungen, wie die Autor*innen betonten: „Die Kraft kultureller Bildung zum aktiven Umgang mit Krisen und Transformation liegt im symbolischen Ausdruck, in Bildsprache, Körperlichkeit, Klängen, dem sinnlichen Erleben.“ Mallwitz und Nonte (2023, in diesem Band) verwiesen ebenso

auf die Bedeutung Kultureller Bildung speziell für Persönlichkeitsentwicklung wie auch für die Demokratiebildung.

Beetz und Jacob (2023, in diesem Band) hoben die Rolle Kultureller Bildung als Gelingensbedingungen gesellschaftlicher Transformation hervor. Die beiden Autoren arbeiteten heraus, wie Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung (in der Lausitz) zu zentralen Mitteln und auch *Ausdruck der Verarbeitung des gesellschaftlichen Wandels* werden, auch wenn diese oft noch nicht genug in Bildungsprozessen verankert sind: „Für uns selbst war es ein Erkenntnisprozess, dass sich die kulturell-künstlerische Verarbeitung gesellschaftlicher Veränderungen nicht immer so offensiv und prägnant im Kontext von einschlägigen Bildungsprojekten zeigt“. Dabei förderten sie das Bewusstwerden und die Verarbeitung verschiedener komplexer Emotionen. Bender et al. (2023, in diesem Band) arbeiteten mit Verweis auf Veränderungsprozess im Umgang mit „dem Regionalen“ einen ähnlichen Aspekt heraus: Das Aushalten von Ambivalenzen und Spannungen wie auch Konfliktfähigkeit scheinen zentrale Kompetenzen für den Umgang mit Veränderungen zu sein. Kulturelle Bildung fördert und fordert die *Fähigkeit, Widersprüche und Unsicherheit auszuhalten* und Beziehungsgeflechte kreativ auszuhandeln.

Gumz et al. (2023, in diesem Band) beschrieben die Rolle und Vielfalt regionaler kultureller Bildungsnetzwerke für das Erkunden, Entdecken und Gestalten der (vernetzten) Lebenswelten, (vernetzten) Gemeinschaften und Community Building. Die Autor*innen wiesen dabei noch einmal speziell auf die Bedeutung der Träger kultureller Bildungsarbeit in Regionen hin. Interessanterweise scheint dabei auch die von den Akteur*innen wahrgenommene Handlungsmacht eine zentrale Rolle zu spielen. Die Entwicklung und Wahrnehmung von *Selbstwirksamkeit* sind damit wichtig für das gemeinschaftliche (hier kulturelle) Engagement.

Nicht immer ist die Wahrnehmung des Selbstwirksamkeitsgefühls oder der Empathie jedoch bewusst und selbstverständlich. Der Artikel von Bons et al. (2023, in diesem Band) um das Projekt MOkuB zeigte uns, dass gemeinsames Musizieren allein gar nicht genügt. Es bedarf einer zusätzlichen Reflexionsebene – in ihrem Fall zur Förderung des intergenerationalen Dialogs und zur Betrachtung und Reflexion der tradierten Rollenbilder und Praktiken in ländlichen Räumen. Genau zu dieser Reflexion können wiederum andere Aktivitäten beitragen. Der Künstler Jörg Tausch (2023, in diesem Band) betonte die Bedeutung der Kunst und künstlerischen Bildung für die persönliche Identitätsreflexion. Ein ähnliches Bild skizzierten Seumel et al. (2023, in diesem Band) für die Wirksamkeit offener partizipativer künstlerischer Formate.

Durch die kreative – verbale und oft auch non-verbale körperliche Arbeit – kann Kulturelle Bildung innovatives, offenes Denken und Fühlen auch gegenüber Veränderungen begünstigen. Gleichzeitig deutet sich auch an, dass eine

Begleitung durch *Reflexionsprozesse* diese Wirkungen verstärken kann oder gar erst möglich macht. Die verschiedenen Aktivitäten helfen, eine Nähe zum eigenen Selbst, den eigenen (vielleicht unbewussten) Emotionen und Vulnerabilitäten herzustellen, sich diesen zu öffnen und darüber zu kommunizieren. Gleichzeitig deutet sich an, dass ein tiefergehendes Verständnis der Rolle von Reflexivität helfen kann, die Wirkung zu verstärken und bewusst(er) zu machen. Serra Undurraga (2021) argumentiert, dass ein solches Bewusstwerden und Reflektieren darüber das Werden und damit die Wirkungen und Veränderungen beeinflussen. Sie weist uns darauf hin, dass wir uns bereits in dem Moment verwandeln, in dem wir uns um die Beziehung zwischen dem Werden kümmern, hineinspüren oder nachdenken. Diese Transformation kann dann teils bewusst, teils unbewusst sein. Eine Auseinandersetzung mit solchen Perspektiven aus Counselling und Psychoanalyse könnte die Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung daher weiter voranbringen (vgl. auch Wyatt 2019; Althans et al. 2020).

Natürlich hat auch jede Aktivität ihre Eigenheiten und bedarf einer eigenen Schärfe bzw. eines differenzierten Blicks. Ganz sicher kann die Kulturelle Bildung auch nicht alle gesellschaftlichen Krisen lösen bzw. nicht Antworten auf alle kulturellen Herausforderungen bieten. Gewiss nicht. Doch mit diesem Buch wollten wir auch Hoffnung machen – für ein besseres Morgen, für eine bessere Zukunft, für ein Zusammenleben in Gemeinschaft und Gesellschaft, das durch gegenseitiges Verständnis und Zugehörigkeit geprägt ist. Wir wünschen uns eine Zukunft, in der u. a. durch Kulturelle Bildung Menschen kreativ und innovativ werden und das Aushalten von Unsicherheit möglich ist. Eine Zukunft, in der wir in gewisser Weise mit steigender Komplexität umgehen und dem Leben – auf diesem einzigartigen Planeten – mit Fürsorge und Verständnis entgegen gehen können. Eine Zukunft, in der Kulturelle Bildung Gemeinschaft schafft, Raum für Austausch bietet – Austausch auch sehr konträrer Positionen, deren Pluralität wir aushalten können, ohne uns der Versuchung der Einfachheit zu ergeben. Eine Zukunft, in der wir die Kraft und die Fähigkeiten haben zu wachsen – als Individuen, als (Welt)Gemeinschaft und als (Welt)Gesellschaft. Eine Zukunft, in der wir den Mut haben, die Probleme anzusprechen, Neues zu wagen und von gewohnten Pfaden abzuweichen.

Beachtung der Herausforderungen und plurale Kontexte ländlicher Räume – Gelingensbedingungen

Die vorgestellten Ergebnisse und Perspektiven lassen uns zugleich vermuten, dass noch mehr Menschen erreicht werden könnten und sollten. Dafür müssten wir allerdings teils die Rahmenbedingungen schaffen oder verbessern bzw. die Netzwerke und Akteur*innen stärker unterstützen – besonders in ländlichen

Räumen. Dieses Buch hat uns gezeigt, dass wir die Herausforderungen und Möglichkeiten ländlicher Räume kontext-spezifisch betrachten müssen. Lassen Sie uns daher noch einmal auf zentrale Gelingensbedingungen blicken: die Unterstützung von Netzwerken, Einzelpersonen und Familien/Eltern, die Förderung informeller und digitaler Angebote und die sozioökonomische Unterstützung von Regionen.

Mehrere Beiträge haben die Bedeutung (translokaler) *Netzwerke* betont (vgl. die Artikel in diesem Band von Gumz et al., Wölfl, Bender et al., Grunert et al. und Beetz und Jacob, 2023). Wie wichtig die *Beziehungspflege* in ländlichen Räumen ist, zeigte der Artikel von Gittermann et al. (2023, in diesem Band). Sie arbeiteten dabei die Bedeutung des *Community Development als Mittel für Publikumsentwicklung* heraus und hoben die Rolle persönlicher Erwartungen und des direkten persönlichen Kontakts in ländlichen Räumen hervor. Gumz et al. (2023 in diesem Band) betonten die Bedeutung der verschiedenen Netzwerkstrukturen wie auch der regional-historischen Prägung. Auch Bender et al. (2023 in diesem Band) hoben die Rolle regionaler Identitätsmuster, ihre Ambivalenzen wie auch den möglichen Stress ihrer Veränderungen hervor. Die Kulturelle Bildung kann Teil und Begleiter solcher regionaler Veränderungsprozesse sein (vgl. Beetz und Jacob 2023, in diesem Band).

Mit einer etwas anderen Sichtweise erschlossen Althans et al. (2023, in diesem Band) die Rolle von *Landschaften*, der Verzahnung und Reflexion räumlich-zeitlicher Veränderungen und der Wirkung von Affekten, d.h. den Erfahrungen, die einem Gefühl, einer Emotion oder einer Stimmung zugrunde liegen. Die *Bedeutung der gemeinsamen historischen und regionalen Reflexion* wurde ebenfalls von der Autorin Helena Wölfl (2023, in diesem Band) skizziert. Sie verwies auf die Bedeutung einer „glokalen Perspektive“. Das Pflegen translokaler Netzwerke oder Verflechtungen ist dabei ebenso wichtig wie die Reflexion und das Bewusstmachen historisch-geographischer Prägungen. Dies ist besonders entscheidend, wenn es um die Entwicklung von (regionalen) Zukunftsvisionen geht, welche historische und traditionelle Einflüsse beachten sollten. Dass Kontexte bzw. Räumlichkeiten auch bei der Rezeption von Kunst eine Rolle spielen, deuteten Gotthardt und Seitz et al. (2023, in diesem Band, gemeinsame Erstautorenschaft) an.

Sebening et al. (2023 in diesem Band) akzentuierten neben der Rolle der regional-räumlichen Spezifika und räumlich-kulturellen Vielfalt auch die zentrale Rolle von *Vereinen und engagierten Einzelakteur*innen*. Die Zentralität des Ehrenamts bringe jedoch auch eine Fragilität in die regionalen Netzwerkstrukturen und führe nicht selten zu Überbelastung und Erschöpfung einzelner Akteur*innen, wie es auch Stutz (2023, in diesem Band) ausführte. Stutz argumentierte ferner, dass die Kooperationsbereitschaft sinkt, wenn die Akteur*innen zu überlastet sind. Diese *Überlastungen* werden in ländlichen Räumen oft

durch Herausforderungen in der Mobilität, der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und Personalmangel mitbedingt. Krüger und Schön (2023, in diesem Band) arbeiteten die Gelingensbedingungen *elterlicher Ansprechbarkeit* heraus und zeigten die Bedeutung niedrigschwelliger Angebote und Kommunikation, wie die Organisation von Fahrgemeinschaften oder Beitragsstaffelungen. Wie entscheidend die Einstellung und die Aspirationen der Eltern für die Kenntnis und Teilnahme an kultureller Bildung sind, betonten auch noch einmal Kopp und Lehmann-Wermser (2023, in diesem Band). Die Bedeutung elterlicher und familiärer Prägungen und Erfolgsaspirationen für die regionale Bindung arbeiteten Retzar et al. (2023, in diesem Band) heraus.

Einige Artikel betonten des Weiteren die Zentralität der *Förderung informeller und digitaler Angebote*. Die Autor*innen um Grunert et al. (2023, in diesem Band) führen verschiedene Lösungsstrategien der jeweiligen kulturellen Akteur*innen aus, die sie so oft selbst zu Regionalentwickler*innen werden ließen: Dabei spielten umfangreichere digitale Angebote eine ebenso wichtige Rolle wie die intensivere Kooperation und Vernetzung mit lokalen Institutionen (u. a. Schulen und Vereinen). Zugleich empfahlen die Autor*innen den politischen Akteur*innen, informale und non-formale Bildung stärker zu stützen und so die partizipative Beteiligung Jugendlicher zu fördern. Dass *(post)digitale Teilhabe ein zentraler Teil der Lösung* sein kann, zeigten ebenfalls Flasche et al. (2023, in diesem Band). Sie betonten, dass ländliche Bibliotheken als dritte Orte¹ verstanden und gelebt werden können und eine Verschränkung von verschiedenen Perspektiven – lokal, regional, global – möglich ist. Dafür müssten jedoch die notwendigen personellen, professionellen, infrastrukturellen und materiellen Voraussetzungen geschaffen werden. Auch die Entwicklung und Umsetzung partizipativer Angebote sei ein wichtiger Gelingensfaktor. Otte et al. (2023, in diesem Band) unterstrichen ebenso die Bedeutung partizipativer – digitaler – Angebote, indem sie herausarbeiteten, dass die digitale (private) Nutzung von Angeboten sich zwischen ländlichen und urbanen Räumen kaum unterscheidet.

Als weiterer entscheidender, wenn auch wahrscheinlich bekannter Punkt trat die Bedeutung sozioökonomischer Stärkung der Regionen hervor. Grunert et al. (2023, in diesem Band) schlugen die Neuetablierung von Räumen in der Fläche (neue Raumstrukturen) gemeinsam mit einer größeren politischen Aufmerksamkeit für die kulturelle Bildung als Lösungsansätze vor. Dies sei auch entscheidend, um regionalen Abwanderungen entgegenzuwirken. Retzar et al. (2023, in diesem Band) zeigten zudem, dass Heranwachsende mit Migrationshintergrund tendenziell eine größere Abwanderungsverpflichtung verspüren.

1 Mit dritten Orten oder auch „third spaces“ meinen wir eine Form der Gemeinschaft außerhalb von Familie und dem Beruf, die u. a. an einem physischen oder virtuellen Ort lokalisiert sein kann (Oldenburg 1999; Hamman 2000; vgl. auch Flasche et al. 2023 in diesem Band).

Dieses Verpflichtungsgefühl ruhe in ökonomisch-beruflichen Gründen der Familien und führe oft zu einem innerlichen Spagat der jungen Menschen. Auch Mallwitz und Nonte (2023, in diesem Band) deuteten auf die multiplen verzahnten finanziellen und personellen Herausforderungen der Familien und Eltern in ländlichen Räumen hin.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Netzwerkförderung und Anerkennung komplexer heterogener regionaler Identitäten ebenso wichtig sind wie die Unterstützung von Eltern, Familien und Ehrenamt. Zudem wird die Bedeutung einer strukturellen Förderung von Regionen illustriert. Schließlich deutet sich an, dass wir in der Praxis und Forschung zu Kultureller Bildung in ländlichen Räumen in Deutschland zwar schon viele Antworten auf wichtige Fragen gefunden haben, viele Aspekte allerdings noch offen sind. Es gilt besonders das dynamische Wechselspiel aus Raum, Wissensproduktion und Kompetenzentwicklung besser zu verstehen und auch entsprechend positiv beeinflussen zu können (Haraway 1988; Soja/Hooper 1993; Massumi 2002, 2020; Gregg/Seigworth 2010). Wichtig ist: Es gibt nicht die eine Lösung. Wir müssen kontext- und zeitabhängige Strategien und Lösungen mit den Beteiligten vor Ort entwickeln. Wandel strengt an, Wandel kostet Kraft, aber Wandel bietet Perspektiven. Dies wird sich auch in der nächsten Förderrichtlinie des BMBFs zur expliziten Rolle Kultureller Bildung für gesellschaftliche Transformationen widerspiegeln (vgl. BMBF 2022).

Wie wollen wir in Zukunft zusammenarbeiten? Quo vadis „Transfer, Ko-Konstruktion, Interaktion“?

Lassen Sie uns nun abschließend einen Ausblick in die Zukunft der Projekt- und Forschungsarbeit zu Kultureller Bildung geben und dabei auch auf Desiderate und mögliche neue Formen der Forschung und Projektzusammenarbeit eingehen. Die drei Worte des Buchtitels „Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion“ stehen für die vielfältigen Beziehungskonstellationen und Bedeutungen, welche die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und kultureller Bildungspraxis annehmen kann. Wie wir in Beziehung treten und miteinander arbeiten und wachsen, kann sehr verschieden sein. Sicher lassen sich viele verschiedene Begriffe dafür finden.

Mit den Worten „Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion“ versuchten wir zum einen, die Pluralität der möglichen Beziehungskonstellationen abzubilden: von gemeinsamer Ideen- und Bedarfsfindung/Projektdefinition bis hin zu paralleler Projektarbeit und sporadischer Kommunikation. Die Wahl der Begriffe – ihre Pluralität – verdeutlicht demnach ebenfalls die Pluralität der Förderrichtlinie. Dieses Buch hat diese Vielfalt durch die verschiedenen Themen, Forschungsansätze, Methoden und Begrifflichkeiten veranschaulicht. Der plura-

le Titel symbolisiert zum anderen den kollektiven Aushandlungsprozess, den wir durchlaufen und in dem wir viel dazu gelernt haben. Wir sind allen beteiligten Forschenden und Praxispartner*innen dankbar, sich auf diesen gemeinsamen Weg und auf die Interaktionen eingelassen zu haben. Aus der Metaperspektive und der vermittelnden Rolle, die wir als Herausgeberinnen dabei einnehmen, zeigt sich, wie wichtig es ist, die richtigen Worte zu finden, offene Ohren für Frustration zu haben und teils auch Missverständnisse aufzuklären. Wie in der Kulturellen Bildung ist der Kompromiss – der vermittelnde Dialog – zentral, um ein Projekt wie dieses Buch erfolgreich durchzuführen. Alle abzuholen, dabei unterschiedliche Gleichzeitigkeiten einzufangen und doch eine Synthese zu schaffen, war und ist bedeutsam. Die transparente Reflexion dieses Prozesses wird uns sicher auch über dieses Buch hinaus weiter bewegen.

Dies gilt besonders für die vielfältigen Forschungsansätze und Formen der Zusammenarbeit. Wir möchten den Dialog zwischen Wissenschaft und kultureller Bildungspraxis, den Transfer-Diskurs, hier nur andeuten. Wir haben uns an anderer Stelle dazu ausführlicher geäußert (vgl. Fischer/Kolleck 2023). Mit *Transfer* beziehen wir uns auf das Verständnis eines „Zweibahnstraßen“-Wissenstransfers“ (Reinwand-Weiß 2020, S.167; vgl. auch Fischer/Kolleck 2023, im Erscheinen). Nach unserer Auffassung handelt sich dabei stets um einen (mehr oder weniger) partizipativen Prozess, der in Wechselwirkung mit den entsprechenden Beziehungsgeflechten, den „Relationierungsprozessen“ (Schmiedl 2022, 13), steht. Denn selbst die Rezeptionen und Reflexionen von Wissen wirken nach und verändern uns, wenn auch vielleicht indirekt (vgl. auch Kühn et al. 2023, in diesem Band). Der Begriff der *Ko-Konstruktion*, der vielleicht auf den ersten Blick noch mehr Augenhöhe impliziert, betont das gemeinsame Schaffen durch die verschiedenen Akteur*innen – oft schon mit Beginn einer Projekt-idee – und greift ebenfalls auf Erkenntnisse der Partizipationsforschung zurück (vgl. Ehm/Weigl 2020). Der dritte Begriff, die Interaktion, ist vielleicht der vermeintlich offenste Begriff, vielleicht auch der am wenigsten diskutierte, und soll die verschiedenen möglichen Austausch- und Beziehungsformen symbolisieren.

Diese Vielfalt kam in den verschiedenen Beiträgen mitunter explizit zur Sprache. Waburg et al. (2023, in diesem Band) haben uns die Bedeutung von *gemeinsamer Reflexion der Erwartungsbilder und Rollen* herausgearbeitet, welche zu einer Änderung der Beziehungsebenen der beteiligten Personen führen kann. Sie betonten besonders die Rolle der Mittler*innen, welche ein neues Betätigungsfeld sein und auch den Forschenden zugeschrieben werden könnte. Die Rolle der Reflexion wurde auch von Kühn et al. (2023, in diesem Band) hervorgehoben. Sie argumentierten, dass partizipative Kommunikationsformen von Ergebnissen ein Teil von Transfer sein müssten. Dabei gelte es, die lokalen Identitäten zu beachten. Dass *geeignete Formate* notwendig sind für eine vertrauensvollen Zusammenarbeit – hier für offene partizipative Formate in der

Kunst – arbeiteten ebenso Seumel et al. (2023, in diesem Band) heraus. Die Wichtigkeit der *Kontinuität* gegen Überlastung betonte Frau Stutz (2023, in diesem Band). Diese sei essenziell für die Zusammenarbeit, aber oft nicht in der Förderlogik verankert. Die Rolle der Medien und der lokalen/regionalen Berichterstattung erörterten Imer et al. 2023, in diesem Band. Althans et al. (2023, in diesem Band) zeigten uns, welche Rolle historisch-räumliche Erfahrungen und Verschränkung im Forschungsprozess und der damit eingehenden Beziehungsarbeit erwirken können. Auch Beetz und Jacob (2023, in diesem Band) reflektierten solche Veränderungsprozesse.

In den vergangenen drei Jahren haben wir schließlich auch von den verschiedenen Krisen und besonders der Covid-19-Pandemie viel gelernt – gerade auch mit Blick auf die Formen der Zusammenarbeit. Die Herausforderungen ermutigten uns auf sehr verschiedene Art und Weise, einen kreativen Umgang mit den sich ständig verändernden und nicht vorhersehbaren Situationen zu finden. Jede Forschungsfrage eröffnete uns unterschiedliche Antwortmöglichkeiten und jede Frage sollten wir zugleich hinterfragen. Welche Fragen haben wir beantwortet und welche nicht? Welche Fragen entstehen aus den hier vorgestellten Antworten? Woher wissen wir, dass wir die richtigen Fragen stellen? Was heißt es, die „richtigen“ Fragen zu stellen? Für uns zeigt sich, dass wir immer wieder aufs Neue geeignete, bedarfsorientierte plurale Formen der Zusammenarbeit zwischen den Regionen, (kulturellen) Bildungsakteur*innen und Wissenschaftler*innen finden müssen. Diese Formen können und müssen alle nebeneinander existieren, denn sie haben alle ihre Berechtigung.

Vielleicht bedarf es des Mutes und zusätzlicher Möglichkeiten, wenn es darum geht, neue Formen der Zusammenarbeit und Wissensproduktion auszuprobieren, zu experimentieren und unsere Annahmen zu hinterfragen. Die Wissenschaft ist im Umbruch – auch in Deutschland. Die wissenschaftlichen Identitäten, Rollen und Erwartungsbilder sind im Wandel, genau wie unsere Gesellschaft(en) insgesamt. Und so verändern sich zum Teil auch die Fragen und Bedarfe, welche die Wissenschaft beantworten soll und kann. Dafür braucht es mehr Experimente, mehr Räume – gerade in den Sozialwissenschaften und der Forschung zu Kultureller Bildung in ländlichen Räumen. So ermutigt uns die amerikanische Bildungswissenschaftlerin St. Pierre:

„I believe inquiry should be provocative, risky, stunning, astounding. It should take our breath away with its daring. It should challenge our foundational assumptions and transform the world. We must, even so, be vigilant in analyzing the consequences of human invention and the structures it endlessly creates. Humanism's projects created spectacular failures that the 'turns' identified half a century ago. Why not try something different?“ (St. Pierre 2011: 623)

Es ist jedoch entscheidend, dass wir uns bewusst bleiben, dass die Wissenschaft doch nur den letzten Zweifel hegt und beschreibt (Popper 1985), wenn wir davon ausgehen, dass Wissen situiert und kontext-spezifisch ist (Haraway 1988).

Letzte Worte

Wir haben Ihnen hier in diesem Buch Ergebnisse, Prozesse und Methoden vorgestellt, die alle auf ganz diversen Annahmen beruhen. Ziel war es, den Raum zu öffnen für Perspektiven, die besonders praxisrelevant sind. Jetzt fragen Sie sich vielleicht, was wir als praxisrelevant verstanden haben? Denn natürlich gibt es nicht die *eine* Praxis, sondern viele kulturelle Bildungspraktiker*innen, Bildungsakteur*innen oder interessierte Politiker*innen. Zum einen möchten wir hier anregen, darüber nachzudenken, wer in der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen für Sie die relevanten Akteur*innen sind. Vielleicht sind es noch ganz andere als jene, die wir hier besprochen haben. Was erwarten Sie vielleicht ganz unbewusst von diesen Personen? Und warum ist das so?

Zum anderen wollen wir lieber von bedarfsrelevanter oder bedarfsorientierter Arbeit und Forschung sprechen. Natürlich können Sie wiederum berechtigterweise fragen, wer jeweils gehört wird. Wenn wir von bedarfsorientiert sprechen, dann brauchen wir (mehr) Dialog, mehr Austausch, um uns zu verstehen und zu erkennen, was wir jeweils zu der Lösung eines Problems, zur Änderung des Blickwinkels oder zur Bearbeitung einer Herausforderung beitragen können. Oft wissen wir einfach nicht genug voneinander oder kommen zu selten miteinander ins Gespräch. Wir hoffen, dass wir mit diesem Buch einen Schritt hin zu mehr Dialog gehen.

Was heißt es nun zu enden? Für unser Buch bedeutet es, Sie weiterziehen zu lassen – hoffentlich inspiriert, irritiert, informiert, zum Nachdenken angeregt. Zugleich heißt es, uns alle einzuladen dieses Buch wirken zu lassen. Denn dieses Buch ist auch eine Ermutigung, selbst tätig zu werden. Nehmen Sie Kontakt auf, treten Sie in Beziehung – mit Menschen, die vielleicht anders Wissen produzieren und weitergeben als Sie selbst.

Literatur

- Althans, Birgit/Bernstorff, Elise v./Korte, Jule/Wieland, Janna R. (2020): Diffraction als Methode und (trans-)kulturelle Bildung – Transdisziplinäre Perspektiven in Schule und Theater. In: Pürgstaller, Esther/Konietzko, Sebastian/Neuber, Nils (Hrsg.) (2020). *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–105.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zur kulturellen Bildung in gesellschaftlichen Transformationen, Bundesanzeiger vom 01.02.2022. Berlin: BMBF. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2022/02/2022-02-01-Bekanntmachung-kulturelle-Bildung.html> [Zugriff: 05.12.2022]
- Fischer, Luise/Kolleck, Nina (2023): "Dialog für kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis." In *Raus aus dem Haus – Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung*, edited by Lisa Unterberg et al. Kopaed. Im Erscheinen.
- Ehm, Veronika/Weigl, Aron (2020): Gemeinsames Forschen in der Kulturellen Bildung. Ko-Kreation als handlungs- und forschungsleitendes Prinzip. In: Pürgstaller, Esther/Konietzko, Sebastian/Neuber, Nils (Hrsg.) (2020). *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–153.
- Gregg, Melissa/Seigworth, Gregory J. (Hrsg.) (2010): *The Affect Theory Reader*. Durham N.C.: Duke University Press.
- Hamman Robin B. (2000): Computernetze als verbindendes Element von Gemeinschaftsnetzen: Studie über die Wirkungen der Nutzung von Computernetzen auf bestehende soziale Gemeinschaften. In Udo Thiedeke (Hrsg.): *Virtuelle Gruppen: Charakteristika und Problemdimensionen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 221–243.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *Feminist Studies* 14 (3), S. 575–599.
- Popper, Karl R. (1985): *Realism and the Aim of Science: From the Postscript to The Logic of Scientific Discovery* (drei Bände). Herausgegeben von W.W. Bartley. London: Routledge. doi:10.4324/9780203713969.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabell (2020): Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung? – Eine dem Gegenstand angemessene. In: Pürgstaller, Esther, Sebastian Konietzko, and Nils Neuber (Hrsg.): *Kulturelle Bildungsforschung: Methoden, Befunde Und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, Springer: Wiesbaden, S. 157–168.
- Schmiedl, Friederike Luise (2022): Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis Transfer. In: *Bildungsforschung* (2022) 2, S. 1–16. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254584 – DOI: 10.25656/01:25458
- Soja, Edward/Hooper, Barbara (1993): The Space that Difference Makes: Some Notes on the Geographical Margins of the New Cultural Politics. In: Michael Keith and Steve Pile (Hrsg.): *Place and the Politics of Identity*. London and New York: Routledge, S. 183–205.
- Massumi, Brian (2020 [2002]): *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Zweite Auflage. Durham, N.C.: Duke University Press.

- Michels, Volker (1986): 'Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne.' Lebensstufen. Ein Hermann-Hesse-Lesebuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oldenburg, Ray (1999): *The Great Good Place. Cafés, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and other Hangouts at the Heart Community*. New York: Marlowe & Company.
- Serra Undurraga, Jacqueline Karen A. (2021): What If Reflexivity and Diffraction Intra-act? In: *International Journal of Qualitative Studies in Education* Ahead-of-print, S. 1–14.
- St. Pierre, Elizabeth Adams (2011): Post qualitative research. The Critique and the Coming After. In: Denzin, Norman K./ Lincoln, Yvonna S. (Hrsg): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Vierte Auflage. Thousand Oaks : Sage, S. 611–625.
- Wyatt, Jonathan (2019): *Therapy, Stand-Up, and the Gesture of Writing: Towards Creative-Relational Inquiry*. New York and London: Routledge.

Autor*innenverzeichnis

Althans, Birgit:

ist Professorin für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf, leitet aktuell das BMBF-Forschungsvorhaben „Wasteland? Ländlicher Raum als Affektraum und Kulturelle Bildung als Pädagogik der Verortung“ (2020–2023). Veröffentlichungen zuletzt: Kulturelle Bildung als Vermittlung ästhetisch-politischer Care-Perspektiven (in: Annette Scheunpflug, Christoph Wulf, Ivo Züchner (Hrsg.) (2022): Kulturelle Bildung. Edition ZfE (EZFE, Volume 12), S. 221–250); Affective Landscapes. Kulturarbeit und kulturelle Bildung im ländlichen Raum (in: SozialExtra. Volume 46. Issue 6. Extrablick: Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit, S. 446–451); Naturkultur und kulturelle Vielfalt. Globale und planetare Perspektiven der kulturellen Bildung (in: Keuchel, S./Zirfas, J. (Hrsg.) (2022): Normativität der kulturellen Bildung. München: kopaed. S. 137–151).

Alzheimer, Heidrun:

Professorin für Europäische Ethnologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Schwerpunkte in Forschung und Lehre bilden Brauch- und Erzählforschung, materielle Kultur sowie Immaterielles Kulturerbe. Herausgeberin des Jahrbuchs für Europäische Ethnologie sowie der Reihe Veröffentlichungen zur Volkskunde und Kulturgeschichte. Ausgewählte Publikationen: *Treibhaus-Effekt. Zur Geschichte der Glashäuser im 19. Jahrhundert*. In: Nina Gorgus & Lisa Voigt (Hg.). Frankfurter Gartenlust. Ein Lesebuch zur Ausstellung. Für das Historische Museum Frankfurt. Societäts Verlag 2021 (S. 156–162).

Arndt, Claudia:

Sozialarbeiterin (M.A.), Systemische Beraterin (DGSF), seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet „Soziale Dienstleistungen in strukturschwachen Regionen“ des Instituts Soziale Arbeit an der BTU Cottbus-Senftenberg sowie seit 2018 im Praxisfeld der Kulturellen Bildung, Migrations- und Gemeinwesenarbeit. Sie promoviert zu Selbstthematisierungsprozessen von Jugendlichen in einer theaterpädagogischen Praxis in einer vom Strukturwandel betroffenen Region. Veröffentlichung: Thole et al. (2022): Kultur und Kulturelle Bildung in ländlichen Regionen. Diversität des Kulturellen jenseits urbaner

Kulturen – erste theoretische und empirische Annäherungen. In N. Kollek et al. (Hg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Beltz (160–175).

Arndt, Jacqueline:

M.Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg seit 2019, Studium der Geographie und angewandten Humangeographie in Göttingen/Würzburg. Publikation: Arndt, Jacqueline/Graßl, Maximilian/Hasselhorn, Johannes/Lehmann, Andreas C./Rauh, Jürgen (2021): Kulturelle Bildung und ihre sozialen Netzwerke in ländlichen Räumen in Nord- und Süddeutschland. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu Kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Weinheim: Beltz. S. 41–54.

Balzer, Dave:

M.A., Studium der Soziologie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seit 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Sozialstrukturanalyse am Institut für Soziologie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seit 2021 zudem wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Drittmittelprojekt „Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland“. Forschungsinteressen: Kultursociologie, quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung, insbesondere Kausalanalyse, Quasi-Experimente und faktorielle Surveys.

Bamberger, Jana Marie:

Soziologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg. 2019 B.A. Sozialwissenschaften, 2022 M.A. Soziologie. Mitarbeit im BMBF-geförderten Projekt *Das Spektrum von kulturbezogenen Angeboten an Schulen in ländlichen Räumen und ihr Einfluss auf die regionale Bindung von Heranwachsenden* (2020–2023). In Vorbereitung: *Partizipation in der Kulturellen Bildung* (mit Michael Retzar und Frederik Ostsieker).

Baum, Joschka:

M.A., Studium der Soziologie an der Bergischen Universität Wuppertal. Seit 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Drittmittelprojekt „Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland“ sowie am Arbeitsbereich Sozialstrukturanalyse am Institut für Soziologie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsinteressen: Computerspielpräferenzen, quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung, insbesondere Datengewichtung und Korrespondenzanalyse.

Beetz, Stephan:

Prof. Dr., Professur für Soziologie und Empirische Sozialforschung seit 2009 an der Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit. Langjährige Tätigkeiten an universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen sowie in der Erwachsenenbildung. Studium der Sozialen Arbeit und der Soziologie. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungen städtischer und ländlicher Räume, (Wohnungs-) Genossenschaften, Gemeinwesenarbeit und Gemeinwesenzentren, Jugendliche Lebenswelten und Übergänge, Soziale Landwirtschaft. Projekte und Veröffentlichungen unter: <https://www.sw.hs-mittweida.de/professuren/prof-dr-phil-stephan-beetz/>

Bender, Saskia:

Seit 2018 Professorin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Zuvor mehrere Jahre als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hannover tätig. Studium der Kulturwissenschaften und der ästhetischen Praxis an der Universität Hildesheim. Ausgebildete Supervisorin IACC. Ausgewählte Publikationen: Bender, S., Rennebach, Nils (2022): *Handlungsmacht und Handlungsverantwortung. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen*. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/handlungsmacht-handlungsverantwortung-kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen>; Bender, S., Flügel-Martinsen, O., Vogt, M. (2023): *Verdeckungen. Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse*. Bielefeld: BIUP.

Bizer, Kilian:

Prof. Dr., lehrt Wirtschaftspolitik an der Universität Göttingen und ist Direktor des dortigen Volkswirtschaftlichen Instituts für Mittelstand und Handwerk (ifh). Er ist Mitglied der Sonderforschung Institutionenanalyse (sofia) und der Niedersächsischen Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Ausgewählte Publikationen: *Sustaining Interdisciplinary Collaboration* mit R. Bendix und D. Noyes, Illinois: University of Illinois Press, 2017; *A New Measurement Conception for the 'Doing-Using-Interacting' Mode of Innovation* mit H. Alhusen, T. Bennat, U. Cantner, E. Horstmann, M. Kalthaus, T. Proeger, R. Sternberg, S. Töpfer, Research Policy, 50, 4 (2021), doi.org/10.1016/j.respol.2021.104214.

Bons, Verena:

Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Musikpädagogik) an der Hochschule für Musik Freiburg im Forschungsprojekt „Musikvereine als Orte kultureller Bildung“

und Studienrätin am Gymnasium in Breisach (Musik/Französisch). Forschungsschwerpunkte: Amateurmusikpraxen, praxeologische Forschung in der Musikpädagogik, Musikdidaktik. Lehraufträge an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ausgewählte Publikationen: Bons, Verena, Borchert, Johanna, Buchborn, Thade, & Lessing, Wolfgang (2022): *Doing Music. Musikvereine and Their Concept(s) of Community*. In Thade Buchborn, Thomas De Baets, Georg Brunner, & Silke Schmid (Hrsg.), *Music Is What People Do* (S. 245–260).

Borchert, Johanna:

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt “Musikvereine als Orte kultureller Bildung” an der Hochschule für Musik Freiburg; Studium Schulmusik, Germanistik und Bildungswissenschaften an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig und der Universität Leipzig. Promotionsprojekt zu Kooperationen in der kulturellen Bildung aus der Perspektive von Musikvereinen. Veröffentlichungen zuletzt: Bons, V./ Borchert, J./ Buchborn, T./Lessing, W. (2022): *Doing Music: Musikvereine and Their Concept(s) of Community*. In: Thade Buchborn, Thomas De Baets, Georg Brunner, Silke Schmid (eds.): *Music Is What People Do. European Perspectives on Music Education* 11. Innsbruck: Helbling, 245–260.

Buchborn, Thade:

Professor für Musikpädagogik und Studienbereichsleiter Lehramt Musik an der Hochschule für Musik Freiburg sowie Direktoriumsmitglied der School of Education FACE. Forschungsprojekte zum Musizieren, Improvisieren und Komponieren und Interkulturalität im Musikunterricht und Praxen der Amateurmusik. Ausgewählte Publikationen: Matthias Martens, Barbara Asbrand, Thade Buchborn, Jürgen Menthe (Hg.): *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken*, 2022; Thade Buchborn, Thomas De Baets, Georg Brunner, Silke Schmid (Hg.): *Music Is What People Do*, 2022, Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle, Jonas Völker (Hg.): *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, 2020.

Drews, Katja:

Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Holzminden seit 2019. Lehraufträge zu Kulturarbeit, kulturelle Bildung. Ausgewählte Publikationen: *Was verändern Dritte Orte? Was brauchen ländliche Räume und wohin sollten sich Kulturorte in ländlichen Räumen entwickeln?* In: Stiftung Niedersachsen (2021): *Soziokultur im Change!; Zuhause am “Dritten Ort”. Beheimatung an informellen Treffpunkten durch Kultur*. In: Sievers, N., Blumenreich U., Dengel, S. (Hg.) (2020): *Thema: Kultur.Macht*.

Heimaten.; *Creative Spacing. Die Performativität des Sozialen Raums und die Transformationspotenziale Darstellender Kunst*. In: Jeschonnek, G. (Hg.) (2017), *Darstellende Künste im öffentlichen Raum*.

Engel, Alexandra:

Prof. Dr., Professorin für Soziale Arbeit insbesondere soziale Problemlagen Erwachsener an der HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Holzminden, Direktorin des Zukunftszentrums Holzminden-Höxter. Ausgewählte Publikationen: *Soziale Arbeit und Regionalentwicklung: Kohäsion durch Information und Partizipation in peripheren ländlichen Räumen stärken*. Mit M. Hasselbusch, D. Rüger, C. Busch, J. Schametat. In Baier et al. (Hg.), *Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung*, 2022 (115–125); *„Ich war eigentlich mit dem, was ich gemacht habe, zufrieden.“ Eine Grounded Theory zu zufriedenstellendem Engagement*, *Voluntaris: Zeitschrift für Freiwilligendienste und zivilgesellschaftliches Engagement*, 2022 (85–103)

Fehser, Stefan:

Wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut im Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter; davor wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Methoden der empirischen Sozialforschung der Technischen Universität Dresden. Diplomsoziologe. Ausgewählte Publikation: *Mehr als weiße Flecken. Eine Bestandsaufnahme kultureller Bildung für Jugendliche* (mit Cathleen Grunert, Birgit Reißig, Katja Ludwig, Eva Plappert und Frank Tillmann). In Nina Kolleck et al. (Hg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde*. Beltz Juventa, 2022 (S. 141–160).

Fischer, Luise:

Dr., seit August 2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig. Bis März 2023 überblickte sie als Postdoc das Metavorhaben zur BMBF-Förderrichtlinie „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ und forschte zur Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Seit April 2023 lehrt und forscht sie zudem zu Bildungs- und Wissenschaftsorganisationen für gesellschaftliche Transformation. Sie greift auf einen breiten sozialwissenschaftlichen Hintergrund in der Humangeographie (PhD, MSc), im Counselling (MSc) und der VWL (Diplom) und auf Forschungen in Nordafrika (Fraunhofer IMW) zurück. Fischer, Luise/ Nina Kolleck. 2023. „Dialog für kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis.“ In Lisa Unterberg et al (Hrsg.) *Raus aus dem Haus – Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung*. Kopaed.

Flasche, Viktoria:

Jun.-Prof.in Dr. für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf. Davor betreute sie BMBF geförderte Forschungsprojekte am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und Ästhetische Bildung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg. Ausgewählte Publikationen: Flasche, V./Carnap, A. (2021): Zwischen Optimierung und ludischen Gegenstrategien. In: Zeitschrift für MedienPädagogik, 40. 259–280. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.06.22.X>. Flasche, V. (2021): Powerful Entanglements. In: P. Bettinger (Ed.): Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation. Discourse, Power and Analysis. Palgrave Macmillan: London. DOI978-3-030-84343-4_5
Jun.-Prof.in Dr. Viktoria Flasche

Franz, Julia:

Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Forschungsschwerpunkte bilden die Themen intergenerationelles Lernen, erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Digitalisierung in der betrieblichen Weiterbildung sowie Qualitative Lern- und Lehrforschung. Ausgewählte Publikationen: *Informelle Tradierungsprozesse auf dem Land – Empirische Ergebnisse und Anschlussmöglichkeiten für die Erwachsenenbildung* (gem. mit Claudia Kühn & Annette Scheunpflug). In: Hessische Blätter der Volksbildung 2022 (72/4), S. 35–47.

Frick, Ulrich:

Diplom in Psychologie, Promotion und Habilitation in Public Health. Senior Scientist im Forschungszentrum der HSD Hochschule Döpfer (Köln, Regensburg, Potsdam), davor Gründungsdekan Psychologie und Leiter Forschungszentrum. Langjähriger Professor für Public Health an der FH Kärnten (Österreich) und davor Forschungsleiter am Institut für Sucht- und Gesundheitsforschung, Universität Zürich (Schweiz). Forschungsthemen v.a. Sozialpsychologie, Decision Making, Substanzkonsum. Mehr als 130 Publikationen in wiss. Journalen (Hirsch-Index 39). Kulturelle Aktivitäten: Studium Komposition/Arrangement (Jazz) am Konservatorium der Stadt Wien, Mitglied mehrerer Preisträger-Chöre (HS für Musik Luzern, Jazzchor Uni Köln, als Tenor) und Ensembles (Vienna's Violent Violins, Neuwirth Extrem Schrammeln, Wien, als Geiger).

Gaede, Andrea:

Diplom-Sozialpädagogin, Mediatorin. Seit Oktober 2022 Büroleitung des sächsischen SPD-Europaabgeordneten Matthias Ecke. 2009–2022 stellvertretende

Geschäftsführung und Grundsatzreferentin des Landesverbandes Soziokultur Sachsen e.V. mit den Kernthemen kulturelle und politische Bildung, Jugend- und Subkultur sowie bürgerschaftliches Engagement. Mehrjährige Mitarbeit in der Interministeriellen Arbeitsgruppe Kulturelle Bildung der drei Sächsischen Staatsministerien für Kultur, Wissenschaft, Bildung und Soziales (SMK, SMWK, SMS) sowie im Sächsischen Landesjugendhilfeausschuss. Mitbegründerin des Netzwerkes für Medienpädagogik Sachsen. Studium der Sozialen Arbeit an der Hochschule Zittau/Görlitz.

Gittermann, Nele:

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Kulturpolitik an der Universität Hildesheim seit 2021. Leitung der Vermittlung am Theater ROXY, Basel. M.A. in Kulturvermittlung (Universität Hildesheim). Ausgewählte Publikation: *Zwischen Kneipe, Mehrzweckhalle und Theaterscheune. Einblicke in die Theaterlandschaft ländlicher Räume und ihre Publikumsstrategien* in: Kultur. Politik.Diskurs (Institut für Kulturpolitik 2022).

Gödecke, Dario:

Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand an der Professur für Wirtschaftspolitik und Mittelstandsforschung der Universität Göttingen seit 2016 und an der Professur für Entrepreneurship und Regionale Innovationssysteme in der digitalen Ökonomie der HAWK Holzminden seit 2022. Lehrbeauftragter für Volkswirtschaftslehre an der HAWK Göttingen seit 2016. Ausgewählte Publikationen: *Planspiele als Methode der gemeinsamen Zielfindung und Instrumentenentwicklung*. In Jan Abt et al. (Hg.). *Von Beteiligung zur Koproduktion*. Springer 2022 (S. 465–492).

Gotthardt, Karina Aylin:

Master of Science in Psychologie. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungszentrum der HSD Hochschule Döpfer, Standort Köln. Dozentin an der HSD Hochschule Döpfer im Fachbereich Psychologie. Promovierende an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Veröffentlichungen zuletzt: Gotthardt, K. A., Rakoczy, K., Tallon, M., Seitz, M., & Frick, U. (2023). Can the Arts Cure Pandemic Hearts? – Cultural Activity During the COVID-19 Pandemic and its Consequences for Psychological Well-Being. *Empirical Studies of the Arts*, 41(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/02762374221103989>

Grölz, Katrin:

Sozialwissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg. 2011 Abschluss als Diplom-Sozialwissenschaftlerin. Mitarbeit im BMBF-geförderten Projekt *Das Spektrum von kulturbezogenen Angeboten an Schulen in ländlichen Räumen und ihr Einfluss auf die regionale Bindung von Heranwachsenden* (2020–2023). Projekterfahrung in der quantitativen Sozialforschung und empirischen Bildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität 2012–2021, u. a. in der Begleitforschung des *Kulturagenten*-Programms. Ausgewählte Publikation: Kreativität und Kulturelle Bildung im schulischen Kontext (mit Ludwig Stecher in: Berner (2018): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. kopaed 2018 (S. 253–265).

Grunert, Cathleen:

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU). 2011 Habilitation – *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Von 2008 bis 2015 Leiterin des Arbeitsbereiches ‚Qualitative und Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft‘ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Von 2015 bis 2020 Professorin für Allgemeine Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen. Ausgewählte Publikation: *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (hrsg. mit Heinz-Hermann Krüger und Katja Ludwig). Springer VS, 2022.

Gumz, Heike:

Dipl.-Soz.-Päd., M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel im Projekt *Felder und Akteur*innen kultureller Bildung in ländlichen Räumen* und an der HAWK Holzminden im Projekt *Regionale Bildungslandschaften aus Netzwerkperspektive*; Hochschullehrende zur Sozialen Arbeit in Bildungskontexten und Sozialpsychiatrie seit 2012. Ausgewählte Publikationen: *Kultur und kulturelle Bildung in ländlichen Regionen. Diversität des Kulturellen jenseits urbaner Kulturen – erste theoretische und empirische Annäherungen*. Mit Thole et al. in Kolleck et al. (Hg.) *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen*, 2022 (160–175); *Bewegte Lebenswelten. Einblicke in Raum- und Bewegungserleben in Ganztagschulen aus Sicht von Kindern*. Forum Kinder-&Jugendsport 1, 2020, 64–75.

Hasselhorn, Johannes:

Prof. für Musikpädagogik und -didaktik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg. Davor Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main. Ausgewählte Publikationen: Hasselhorn, J., Platz, F. & Harnischmacher, F. (2022). Interindividuelle Leistungsdifferenzierung von Musiklehrkräften in Lerngruppen als Voraussetzung für Adaptivität im Musikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 519–549. Hasselhorn, J., Krupp, V., Lin, H.-R., Beisiegel, J. & Kopiez, R. (2022). Musikalisch-kulturelle Teilhabe als Prädiktor für allgemeine Lebenszufriedenheit: Sind Persönlichkeitsausprägungen bedeutsam? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 603–628.

Helbig, Robert:

Geschäftsführer Sächsischer Volkshochschulverband seit April 2021 und u. a. Mitglied der Jury des Innovationspreises Weiterbildung im Freistaat Sachsen. Bildungsunternehmer im Bereich Medienbildung. Publikation zuletzt: *Schlüsselkompetenzen für die neue Öffentlichkeit – Medienpädagogische Praxiskonzepte in Sachsen* (mit Uta Corsa). In: Gabriele Hooffacker, Wolfgang Kenntemich, Uwe Kulisch (Hrsg.) *Die neue Öffentlichkeit*. Springer VS 2018 (S. 135–147).

Herzog, Anja:

Bildende Künstlerin (Diplom). Seit 2020 künstlerische Leitung des Projektes „Kollision der Künste“. Davor Leiterin zahlreicher Projekte und Workshops mit Fokus auf kultureller und künstlerischer Bildung im ländlichen Raum. Preisträgerin des Sächsischen Mitmach-Fonds 2022 und 1. Platz im Wettbewerb „Neue Wege. Gemeinsam kreativ gestalten!“ des Westlausitz e.V. (mit „Kollision der Künste“). 2012–2017 Studium an der Hochschule für Bildende Künste (HfBK) Dresden, Fachklasse Prof. Wolfram Adalbert Scheffler. Freiberufliche künstlerische Tätigkeit seit 2017 und seit 2022 Mitglied des Kunstkollektivs „Roter Keil“ in Graz, Österreich.

Hüfner, Kilian:

Seit 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Forschungsprojekt ‚KUMULUS – kulturell-musische Bildung für Jugendliche des ländlichen Raums‘ am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie seit 2017 Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen. Davor Promotionsstipendiat der Hans-Böckler-Stiftung (2018–2022) sowie wissenschaftlicher

Mitarbeiter im DFG-Forschungsprojekt ‚Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und der Stellenwert von Peerkulturen‘ (2017). Ausgewählte Publikation: *Familie im Kontext von Flucht und Asyl – Die Perspektive von Jugendlichen auf den Familienalltag*. In Robert Baar/Maja S. Maier (Hg.), *Familie, Geschlecht und Erziehung in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts*. Barbara Budrich, 2022 (S. 149–164).

Irmer, Maren:

M.A., studierte Wirtschaftskommunikation an der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin. Zurzeit ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem BMBF-Projekt „Kulturelle Bildung und ländliche Entwicklung (KUBILARI)“ tätig. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind ländliche Räume, kulturelle Bildung und Medieninhaltsanalysen. Ausgewählte Publikationen: *Auswahlentscheidungen bei Inhaltsanalysen unter besonderer Berücksichtigung des Faktors Zeit*. In: Jakob Jünger et al. (Hrsg.): *Grenzen, Probleme und Lösungen bei der Stichprobenziehung*. Köln: Herbert von Halem Verlag; *Regionalmarketing – zwischen regionaler Identität, Regionalbewusstsein und Regionalimage*. In: Büdel, Martin/Kolleck, Nina/Nolting, Jenny (Hrsg.): *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Jacob, Ulf:

Wissenschaftlicher Projektmitarbeiter an der Hochschule Mittweida und Autor. Seit 2000 freiberufliche Tätigkeit in Forschung, Publizistik und Kultur, u. a. mit den Schwerpunkten Raum und Landschaft, Fürst Pückler, Lausitz, bildende Kunst und Architekturgeschichte. Ab 2009 Lehrbeauftragter für Soziologie an der HWR Berlin. Magister Artium in Soziologie und Kunstwissenschaft (TU Berlin). Zahlreiche Buch- und Aufsatzveröffentlichungen, darunter: *Oasen der Moderne* (mit Ute Jochinke), *Zwischen Autobahn und Heide. Das Lausitzbild im Dritten Reich*, beide Verlag der Kunst Dresden 2004. *Fürst Pückler. Ein Leben in Bildern* (Hrsg. mit Simone Neuhäuser und Gert Streidt), be.bra 2020.

Jörissen, Benjamin:

Dr., ist Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und Leiter des dortigen UNESCO Chair in Arts and Culture in Education. Er lehrt und forscht seit 2001 zu Themen der pädagogischen Anthropologie, Medienbildung und Digitalisierung in bildungs- und kulturtheoretischer Perspektive. Er ist u. a. Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste, des Fachausschusses Kultur der Deutschen UNESCO Kommission sowie des Rates

für Kulturelle Bildung. Ausgewählte Publikationen: Jörissen, B., Kröner, S., & Unterberg, L. (Hrsg.). (2019). *Forschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung*. kopaed; Jörissen, B., Unterberg, L., & Klepacki, T. (Hrsg.). (im Druck). *Cultural Sustainability. Arts Education Research and the Aesthetics of Transformation*. Springer.

Karnstädt, Kirsten:

Fachreferentin für Sprachen/Integration, Kulturelle Bildung, Gesellschaft/Politik/Umwelt und Alphabetisierung/Grundbildung beim Sächsischen Volkshochschulverband e.V. Magistra Artium in Pädagogik/Erwachsenenbildung und Germanistik/Sprachwissenschaft. Publikationen zuletzt: *Mehrgenerationenhaus als lernförderlicher Ort zivilgesellschaftlicher Kompetenzentwicklung* (mit Ralph Egler, Holger Müller). In: Bernd Käpplinger (Hrsg.) *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders?* Lang 2020 (S. 153–175). *Diskursverläufe* (mit Ralph Egler, Holger Müller). In: Ralph Egler, Ulrich Klemm, Jürgen Küfner (Hrsg.) *Blick zurück nach vorn. Überlegungen zur Zukunft der Volkshochschulen*, Klemm+Oelschläger 2021 (S. 109–117).

Keldenich, Vincent:

M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Kulturgeographie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Aktuelles Forschungsprojekt "Lokale Kultur und reflexive Identität" im Rahmen des Vorhabens „Tradierung – Vergewisserung – Doing Identity“ (TraVI). Ausgewählte Publikation: *Kulturelle Bildung als kontingente Form der Tradierung? Zur Bedeutung der Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen* (gem. mit Julia Franz, Annette Scheunpflug, Claudia Kühn, Marc Redepenning & Heidrun Alzheimer). In: Nina Kolleck et al. (Hg.). *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde*. Beltz Juventa 2022 (S. 23–40).

Klemm, Ulrich:

Prof. Dr. phil., Diplom-Pädagoge. Seit 2006 Honorarprofessor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Augsburg, zurzeit Vertretung der Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der TU Chemnitz. 2013–2021 Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes. Ausgewählte Publikationen: *Globales Lernen über die Lebensspanne*. In: Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.) *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung*. Waxmann 2022 (S. 257–271). *Handlexikon Globales Lernen* (Hrsg. mit Gregor Lang-Wojtasik), 3. Aufl., Klemm+Oelschläger 2021. *Neu und Innovativ? Historische Vorläufer des selbst-*

gesteuerten Lernens. In: Jonathan Dyrna et al. (Hrsg.) *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung*. Waxmann 2021 (S. 37–50).

Kolb, Steffen:

Prof. Dr., lehrt Wirtschaftskommunikation mit dem Schwerpunkt empirische Markt- und Kommunikationsforschung an der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte sind Medieninhaltsforschung, öffentliche Förderung von Medien sowie Wirkung von Online-Kommunikation. Ausgewählte Publikationen: *Auswahlentscheidungen bei Inhaltsanalysen unter besonderer Berücksichtigung des Faktors Zeit*. In: Jakob Jünger et al. (Hrsg.): *Grenzen, Probleme und Lösungen bei der Stichprobenziehung*. Köln: Herbert von Halem Verlag; *Regionalmarketing – zwischen regionaler Identität, Regionalbewusstsein und Regionalimage*. In: Büdel, Martin/Kolleck, Nina/Nolting, Jenny (Hrsg.): *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kolleck, Nina:

Seit April 2023 Professorin für Erziehungs- und Sozialisationstheorie an der Universität Potsdam. Davor als Professorin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig, an der RWTH Aachen und an der FU Berlin sowie Gastprofessorin an der University of California Berkeley, der University of British Columbia in Vancouver, der Hebrew University of Jerusalem und der Tel Aviv University tätig. Ausgewählte Publikationen: Kolleck, N. (2022): *Politische Bildung und Demokratie. Eine Einführung in Anwendungsfelder, Akteure und internationale Ansätze*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich GmbH; Büdel, M. & Kolleck, N. (2023): *Rahmenbedingungen und Herausforderungen kultureller Bildung in ländlichen Räumen – ein systematischer Literaturüberblick*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, im Erscheinen.

Kopp, Julius:

Julius Kopp ist derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Musikpädagogische Forschung (IfmpF) in Hannover und promoviert in Musikpädagogik bei Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser. Zurzeit ist er auch in der Lehrentwicklung tätig. Veröffentlichungen zuletzt: Kopp, Julius; Lehmann-Wermser, Andreas (eingereicht) *Lebensstile und musikalische Praxen in ländlichen Regionen – Perspektiven von Schüler*innen auf musikalische Angebote*. In: 44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung.

Kranixfeld, Micha:

M.Sc., Künstler und Kulturwissenschaftler. Seit 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Koblenz. Schwerpunkt auf Kultur und Kunst in ländlichen Räumen. M.Sc. in Urban Design, B.A. in Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis. Ausgewählte Publikation: *Forschendes Theater in Sozialen Feldern* (Kopaed 2018, Hg. mit Melanie Hinz, Norma Köhler und Christoph Scheurle). In Vorbereitung: *Landschaft – Performance – Teilhabe. Ländliche Räume in kultureller Bildung und künstlerischer Praxis* (transcript 2023, Hg. mit Krüger, Waburg, Westphal und Sterzenbach). *Künstlerische Residenzen in ländlichen Räumen* (Beltz Juventa 2024, Hg. mit Waburg, Sterzenbach und Westphal).

Krüger, Jens Oliver:

Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Koblenz; Gastprofessur an der Universität Göteborg. Ausgewählte Publikationen: Pädagogische Rezepte und pädagogische Rezeptkritik. Eine Untersuchung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Rezeptologien. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 98, 2022 (S. 217–231); „Kultur ist eigentlich vieles“ – Zur Abgrenzbarkeit von Kultureller Bildung aus der Perspektive von Eltern. In: *Kulturelle Bildung Online* 2021.

Kühn, Claudia:

Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Erziehungswissenschaft der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Schwerpunkt bilden qualitativ-rekonstruktive Forschungen zu Prozessen ästhetisch-kultureller Bildung. Aktuell Forschung zur Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen (Projekt: Tradierung – Vergewisserung – Doing Identity) und Kooperationsstrukturen ländlichen Engagements (Projekt: Säulen des Engagements in ländlichen Räumen). Ausgewählte Publikationen: *Zur Bedeutung ästhetischer Praxis in Biografien* (VS 2022), *Kulturelle Bildung: Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (Hg. mit Susanne Timm, Jana Costa und Annette Scheunpflug; Waxmann 2020).

Le, Thi Huyen Trang:

Seit 2019 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig. Zuvor am Institut für medizinische Soziologie an der Universitätsklinik Charité tätig. Studium der Bildung, Leitung und Diversität. Ausgewählte Publikation: Le, T.H.T., Fobel, L., Kolleck, N. (2023). *Die Bedeutung von Vertrauen in der kulturellen Arbeit in ländlichen Räumen: Zwischen Autono-*

mie und finanziellen Abhängigkeiten. In Brüggemann, C.; Hermstein, B., Nikolai, R. (Hg.) *Bildungskommunen? Zum Wandel von Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung im Bildungsbereich*. Weinheim: Beltz Juventa, im Erscheinen.

Lehmann, Andreas C.:

seit 2000 Prof. für Systematische Musikwissenschaft und Musikpsychologie an der Hochschule für Musik Würzburg. Seit 2017 Vizepräsident der HfM Würzburg. Langjährige Tätigkeit im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie e.V.. Mehrjährige Tätigkeit im Editorial Board des *Journal of Research in Music Education (JRME)*. Herausgeber des Handbuchs *Musikpsychologie*. Jüngste Veröffentlichung: Platz, F. Kopiez, R., Lehmann, A.C. & Wolf, A. (2022). *Measuring Audiation or Tonal Memory? Evaluation of the Discriminant Validity of Edwin E. Gordon's "Advanced Measures of Music Audiation"*. *Music & Science*, 5, 1–16.

Lehmann-Wermser, Andreas:

Professor für Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover, davor Professor an der Universität Bremen und Direktor am Zentrum für Lehrkräftebildung. Zahlreiche Veröffentlichungen zu musikalischer Bildung und sozialer Gerechtigkeit sowie zur Unterrichtsforschung in Musik. Daneben Mitherausgeber der online-Zeitschrift *Beiträge für empirische Musikpädagogik*.

Lessing, Wolfgang:

Professor an der Hochschule für Musik Freiburg, Sprecher der Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge (ALMS). Forschungsschwerpunkte: Soziale Rahmenbedingungen instrumentalen Lernens, Geschichte der Instrumentalpädagogik. Jüngste Publikationen: "Denn alle Kunstausübung findet ihre Grenzen in der Natur", in: I. Berg, F. Hoffmann (Hg.): *Das Lehren lernen. Instrumentalpädagogik auf dem Weg ins 20. Jahrhundert*, "Begleitung und Bewertung studentischer Unterrichtspraxis", in: C. Gruhle, M. Waloschek (Hg.): *Die Kunst der Lehre. "Zwischen Bewahrung und Anforderung"*, in: M. Grabow, B. Busch, M. Krause-Benz (Hg.): *Talente entdecken – Begabung fördern*.

Lewandowsky, Mirjam:

Dr., ist Kunstwissenschaftlerin und forscht seit 2020 im BMBF-Forschungsprojekt „Wasteland? Ländlicher Raum als Affektraum und kulturelle Bildung als Pädagogik der Verortung“ an der Kunstakademie Düsseldorf. Zuvor war sie wis-

senschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Schwerpunktprogramm 1688 „Ästhetische Eigenzeiten. Zeit und Wahrnehmung in der polychronen Moderne“. Veröffentlichungen zuletzt: „Zugänge zu affektiven Landschaften“, (zus. mit Birgit Althans, Fiona Schrading, Janna R. Wieland, in: *Landschaft – Performance – Teilhabe. Ländliche Räume in kultureller Bildung und künstlerischer Praxis*, hg. von Jens-Oliver Krüger et al., transcript 2023, im Erscheinen); *Im Hinterhof des Realen. Index – Bild – Theorie* (Wilhelm Fink 2016)

Lienig, Dirk:

Freischaffender Filmemacher, Theaterautor und Tänzer (seit 2000). Seit 2009 freier Mitarbeiter in der Kulturfabrik Hoyerswerda. Dort u. a. medienpädagogische Tätigkeit und künstlerischer Leiter der Projektreihe „Eine Stadt tanzt“. 1992–2000 Engagement als Tänzer und Solist am Staatstheater Schwerin. 1988–1992 Studium an der Staatlichen Ballettschule Leipzig. Zahlreiche Filmarbeiten, u. a. für ZDF „aspekte“ und arte „Metropolis“. Einladungen u. a. zum Filmfest München, FIPA Festival de Programmes Audiovisuelles (Biarritz), docu arts Filmfest der Akademie der Künste Berlin, Latin American Filmfestival Sydney, Internationales Film Festival Cottbus, Frameline Filmfestival San Francisco.

Lübbe, Holger:

M.A., Studium der Soziologie und Philosophie an der Universität Leipzig. Seit 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Drittmittelprojekt „Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland“ sowie am Arbeitsbereich Sozialstrukturanalyse am Institut für Soziologie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsinteressen: soziale Ungleichheitsforschung, Kultursociologie, quantitative Erforschung und Messung kultureller Kompetenzen.

Ludwig, Katja:

Dr., seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Davor am Arbeitsbereich Allgemeine Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen (2015–2020) sowie im DFG-Projekt ‚Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess‘ (2014–2017) und Promotionsstipendiatin im Hans-Böckler Promotionskolleg ‚Bildung und soziale Ungleichheit‘ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2012–2014). Ausgewählte Publikation: *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (hrsg. mit Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert). Springer VS, 2022.

Mandel, Birgit:

Prof. Dr. habil, lehrt Kulturvermittlung und Kulturmanagement an der Universität Hildesheim. Sie verantwortet diverse Forschungsprojekte an der Schnittstelle von Kulturvermittlung, kultureller Bildung, Audience Development, Kulturmanagement und Kulturpolitik sowie Besucherstudien und Bevölkerungsbefragungen. Zuletzt: Künstlerische Interventionen in der Kulturellen Bildung – Inhalte, Methoden und Reflexionen eines Curriculums für Künstler:innen. Universität Hildesheim 2022; Cultural Governance. Legitimation und Steuerung in den darstellenden Künsten. Wiesbaden 2021; Staatsauftrag Kultur für alle. Ziele, Programme und Wirkungen von Kulturvermittlung und kultureller Teilhabe in der DDR, Bielefeld 2020; Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens. Bielefeld 2016

Mario, Mallwitz:

M. Ed., seit 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Osnabrück im Bereich Schulentwicklung und Forschungsmethoden. Aktuell: Promotionsstudent an der Universität Osnabrück. Ausgewählte Publikationen: *Perspektiven auf Schulentwicklung und kulturelle Teilhabe im Harz*. (Journal für Schulentwicklung, i. Dr.). In Vorbereitung: *Kultur zwischen Wald und Wiese* (Beltz Juventa, (in Vorbereitung)), Hg. mit Sonja Nonte, Andreas Lehmann-Wermser & Julius Kopp).

Meiertoberend, Lena:

MA., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Musik Würzburg seit 2021, Studium der Musikethnologie, europäischen Ethnologie und Ethnologie in Würzburg/Mainz.

Nonte, Sonja:

Prof:in für Forschungsmethoden mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung an der Universität Osnabrück. Zuvor Akademische Rätin an der Georg-August-Universität in Göttingen und Habilitation mit der Venia für Empirische Bildungsforschung. Ausgewählte Publikationen: Nonte, S., Krieg, M., & Stubbe, T. C. (2021). Is gender role self-concept a predictor for music class attendance? Findings from secondary schools in Lower Saxony (Germany). *Psychology of Music*, 50(5).; Keßler, C. I. & Nonte, S. (Hrsg.). (2020). *(Neue) Formen der Differenzierung. Schul- und Klassenprofilierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichheit* (Profilentwicklung im Bildungswesen, Bd. 1). Münster: Waxmann.

Nützsche, Falk:

Freischaffender Maler und Zeichner. Gründer der IG Carl Lohse (1991) und der Carl-Lohse-Galerie Bischofswerda (1993). Kuratorische Tätigkeit und Aufarbeitung der Künstlernachlässe von Carl Lohse, Walther Nessler, Jens Hackel und Dietrich Arlt. Mitglied der Künstlergemeinschaft Freie Gruppe Oberlausitz (1993). Eintritt in den Malkreis Bischofswerda unter Rolf Werstler (1991). Von Jugend an künstlerische Zirkelarbeit und autodidaktische Studien. 1978–1987 Militärdienst in der NVA, Offizier der Panzertruppen. Zahlreiche Einzel- und Gruppenausstellungen sowie Ausstellungsbeteiligungen, u. a. in Bischofswerda, Senftenberg, Weißwasser, Gryfow, Derrylane, Herrnhut, Pulsnitz, Dresden und Königshain.

Nützsche, Sigrun:

Diplom-Ethnologin. Wissenschaftliche Bibliothekarin (MA LIS) im Museum für Völkerkunde Dresden. Mitglied der IG Carl Lohse. Studium der Ethnologie an der Universität Leipzig und der Bibliothekswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ausgewählte Publikationen: *Verzeichnis der Schriften des Anthropologen und Völkerkundlers Prof. Dr. Bernhard Struck (1888–1971). Mit einer biographischen Einführung und Anmerkungen zum Verzeichnis*. In: Abhandlungen und Berichte des Staatlichen Museums für Völkerkunde Dresden 49/1996 (S. 293–341). *Javanische Batik. Schreiben mit Wachs* (mit Petra Martin). In: Dresdener Kunstblätter, „Wachs“, 4/2021 (S. 53–59).

Otte, Gunnar:

Professor für Sozialstrukturanalyse am Institut für Soziologie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (seit 2014) und Leiter der Panelstudie „Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland“. 2003 Promotion im Fach Soziologie in Mannheim, 2010 Habilitation an der FU Berlin. 1998–2011 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Mannheim, Leipzig und Zürich. 2011–2014 Professor für Methoden der empirischen Sozialforschung in Marburg. Ausgewählte Publikationen: *Programmatik und Bestandsaufnahme einer empirisch-analytischen Kunstsoziologie*. Sociologia Internationalis 50, 2012, S. 115–143. Was ist Kultur und wie sollen wir sie untersuchen? Entwurf einer sozialwissenschaftlichen Sozialstruktur- und Kulturanalyse. In: Julia Böcker et al. (Hrsg.): *Zum Verhältnis von Empirie und kultursoziologischer Theoriebildung. Stand und Perspektiven*. Beltz Juventa, 2018 (S. 74–104).

Pfefferkorn, Lisa-Marie:

M.A./ Stex., Wissenschaftliche Mitarbeiterin von 2019 bis 2022 am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt OKaPi – Offene Kunst aktiviert Partizipation im ländlichen Raum. Zurzeit wissenschaftliche Volontärin am Museum der bildenden Künste Leipzig in der Abteilung für Kunstvermittlung mit Fokus auf der Entwicklung institutioneller Öffnungsstrategien. Ausgewählte Publikation: OFFENE KUNST-Praxis in ländlichen Räumen erforschen – Eine kunstpädagogische Dimension kultureller Bildung in den Landkreisen Leipzig und Nordsachsen. In: Kolleck, Nina/ Büdel, Martin/ Nolting, Jenny (Hg.) Forschung zu Kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim: Beltz Juventa 2022 (S.369 – 385).

Plappert, Eva:

Von 2020 bis 2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Forschungsprojekt „KUMULUS – kulturell-musische Bildung für Jugendliche des ländlichen Raums“ am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. 2018 Master Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Von 2019 bis 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FernUniversität in Hagen. Ausgewählte Publikation: *Mehr als weiße Flecken. Eine Bestandsaufnahme kultureller Bildung für Jugendliche* (mit Cathleen Grunert, Birgit Reißig, Stefan Fehser, Katja Ludwig und Frank Tillmann). In Nina Kolleck et al. (Hg.), Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Beltz Juventa, 2022 (S. 141–160).

Preuß, Jessica:

M.A., seit 2017 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover; Forschungsschwerpunkte im Bereich (kultureller) Transformation, Programmforschung in der EB/WB, Kulturelle Bildung; ausgewählte Veröffentlichungen: *Regionalspezifische Konzeptualisierung Kultureller Bildung(sgelegenheiten)* (2022, mit Steffi Robak & Lena Sebening, In: Hessische Blätter für Volksbildung, 72 ,4, S. 23–34), *Gestaltungsinstanzen digitaler Transformationsprozesse: Die biografisch-individuelle Konstellation von Planenden als Bezugspunkt in der Programm- und Angebotsplanung* (2022, in: Robak, S./Kühn, C./Heidemann, L./Asche, E. (Hrsg.): Digitalisierung und Weiterbildung. Verlag Barbara Budrich, S. 91–114.

Pudritzki, Fiarra Maureen:

M.A., studierte Wirtschaftskommunikation an der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin. Zurzeit ist sie dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin für den Fachbereich Informatik, Kommunikation und Wirtschaft tätig. Zu ihren aktuellen Forschungsschwerpunkten zählen Wirtschaftskommunikation, Live-Kommunikation und (automatisierte) Inhaltsanalysen.

Putz, Mandy (M.A.):

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig. Ausgebildete Fotografin und freie Dozentin mit den Schwerpunkten digitale Medien und Fotografie. Seit 2013 ehrenamtliches Engagement im Bereich der kulturellen und demokratischen Bildung. Ausgewählte Publikation: OFFENE KUNST-Praxis in ländlichen Räumen erforschen – Eine kunstpädagogische Dimension kultureller Bildung in den Landkreisen Leipzig und Nordsachsen. In: Kolleck, Nina/ Büdel, Martin/ Nolting, Jenny (Hg.) Forschung zu Kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und erste Befunde. Weinheim: Beltz Juventa 2022 (S.369 – 385); Mediale Transformation. Zur Dokumentation von Live-Performances. In: Seumel, Ines (Hg.): Kunst+Unterricht – Performance erleben (Friedrich Verlag 2021)

Rakoczy, Katrin:

Prof. für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen; Forschungsthemen: Unterrichtsqualität, Motivation in der Schule, Leistungsbeurteilung, kulturelle Bildung; ausgewählte Publikation: Rakoczy, K., Frick, U., Weiß-Wittstadt, S., Tallon, M. & Wagner, E. (2022). Einmal begeistert, immer begeistert? Eine Experience-Sampling Studie zur wahrgenommen Unterrichtsqualität und Motivation von Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht. Unterrichtswissenschaft, 50, 211–236. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00147-w>

Rauh, Jürgen:

seit 2002 Prof. für Sozialgeographie an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. 2001–2002 Vertretung des Lehrstuhls für Angewandte Geographie mit Schwerpunkt Geoinformatik an der TU München, 1999–2001 Vertretung des Lehrstuhls für Angewandte Geographie I an der TU München; Promotion und Habilitation an der Universität Regensburg. Forschungsschwerpunkte in regionalwissenschaftlicher Methodenlehre, Handelsforschung, Regionalforschung,

Medizinischer Geographie, Geographie der Kommunikation. Jüngste Veröffentlichung: Rauch, S. et al. (2023): Spatial inequalities in preventive breast cancer care: A comparison of different accessibility approaches for prevention facilities in Bavaria, Germany. In: Journal of Transport & Health.

Redepenning, Marc:

Professor für Kulturgeographie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Forschungsschwerpunkte sind Geographien des Ländlichen und der Gerechtigkeit, Lokale Kulturen und lokale Identität in Quartieren und auf dem Land sowie partizipative Methoden auf Lokalebene. Ausgewählte Publikationen: *World Heritage: Continuity and Change of Socio-Spatial Practices Using the Example of Urban Horticulture in Bamberg* (gem. mit Heike Oevermann, Dan Keech, Li Fan & Patricia Alberth). In: Urban Planning 2023 (8/1), S. 39–51; *Ländliche Räume beobachtet: Wie Wissenschaft und Planung Ländlichkeit erzeugen*. In: Bernd Belina et al. (Hg.). Ungleiche ländliche Entwicklung: Widersprüche, Konzepte und Perspektiven. Westfälisches Dampfboot 2022 (S. 67–82).

Reißig, Birgit:

Prof. Dr., seit 2012 Leiterin des Forschungsschwerpunkts ‚Übergänge im Jugendalter‘ am Deutschen Jugendinstitut e.V. und der DJI-Außenstelle in Halle (Saale). Seit 2016 Inhaberin einer Honorarprofessur an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig für Jugendhilfeforschung. Seit 2000 tätig am Deutschen Jugendinstitut. Ausgewählte Publikation: *Biographien jenseits von Erwerbsarbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

Rennebach, Nils:

Seit 2018 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und seit 2019 im Projekt PaKKT tätig. Davor am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover beschäftigt. Studium der Heilpädagogik und Bildungswissenschaften. Ausgewählte Publikationen: Bender, S. & Rennebach, N. (2022): *Hilfe im Kontext inklusionsorientierter Handlungs-koordination*. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 20 (1), 63–81; Bender, S., & Rennebach, N. (2021): *Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts: Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 67 (2), 231–250.

Retkowski, Alexandra:

Prof. Dr. für Soziale Dienstleistungen in strukturschwachen Regionen an der Brandenburgisch Technischen Universität Cottbus Senftenberg; Davor Juniorprofessorin für Professionsethik. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit an der Universität Kassel. Ausgewählte Publikationen: *Soziale Arbeit im Anthropozän*. (ZfSp 4/2022. Hrsg. mit Sebastian Sierra Barra); *Umsetzung der 17 SDGs in Einrichtungen der Sozialen Arbeit – eine quantitative und qualitative Exploration*. Mit Rachel Hensky, Sarah Kautz, Lysann Ploß, Cölestine Reich & Jonathan Töpfer. In Tino Pfaff et al. (Hg.), *Klimakrise, Sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit*. Beltz Juventa, 2022; *Die Lausitz als Modellregion einer nachhaltigen Transformation*. Soziale Passagen (13), 2022 (7–29).

Retzar, Michael:

Dr., Projektleiter am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg, Erziehungswissenschaftler, Promotion 2019 über *Schulentwicklung im Widerstreit*. Leitung des BMBF-geförderten Projekts *Das Spektrum von kulturbezogenen Angeboten an Schulen in ländlichen Räumen und ihr Einfluss auf die regionale Bindung von Heranwachsenden* (2020–2023). Seit 2021 zugleich Leiter der Serviceagentur Ganztägig lernen Mecklenburg-Vorpommern bei der RAA M-V. Veröffentlichungen zuletzt: *journal für schulentwicklung* 04/2022 „Warum ländliche Schulen ein Thema sind“ (Hrsg.). *Demokratische Schulen in Deutschland* (Lernende Schule 93/2021, S. 7–10.). *Kulturangebote an ländlichen Schulen und ihre angenommenen regionalen Bindungswirkungen* (mit Valentin Eller in: Büdel/Kolleck 2022, S. 91–110). In Vorbereitung: *Partizipation in der Kulturellen Bildung* (mit Jana Bamberger und Frederik Ostsieker).

Robak, Steffi:

Prof.in Dr.in, nach dem Studium der Erziehungswissenschaften und modernen Sinologie an der Humboldt-Universität Berlin, Promotion und Habilitation im Fach Erwachsenenpädagogik, seit März 2011 Professorin am Lehrstuhl Bildung im Erwachsenenalter an der Leibniz Universität Hannover, Sprecherin und Vorstand „Centre Bildung, Wissen, Innovation (BWI)“. Forschungsschwerpunkte u. a.: Kulturelle und Transkulturelle Bildung, Bildungsmanagement und Professionalisierung in der EB/WB, Institutionenforschung; ausgewählte Veröffentlichung: *Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur. Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst: Entfalten. Platzieren. Gestalten* (2023, Robak, S./Gieseke, W./Heidemann, L./Fleige, M./Kühn, C./Preuß, J./Freide, S./Krueger, A. (Hrsg.).

Sauer, Ilona:

Studium der Erziehungswissenschaften, Geschichte und Soziologie. Nach dem Diplom und der Ausbildung zur Theaterpädagogin Tätigkeit an Theatern und Kinderkultureinrichtungen. Projektleiterin von *FLUX Theater+ Schule*. Initiatorin und Projektleitung der *FLUX Künstlerresidenzen* in ländlichen Räumen und der *FLUX Akademie* für Kinder (2015 -2020). Expertin im Projekt *Landkulturperlen* der Landesvereinigung Kulturelle Bildung Hessen (bis 2022). Ausgewählte Publikation: *Passagen: Gehen-Weitergehen. Künstlerische Positionierungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den FLUX Residenzprojekten*. In: Westphal et al. (Hg.) *Kids On Stage*. Athena 2022 (S. 339–354).

Scheunpflug, Annette:

Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Mit ihren Forschungsschwerpunkten werden Fragen der Qualität von (kultureller) Bildung, Weltbürgerliche Bildung, Pädagogischer Anthropologie und dem Verhältnis von Bildung und Religion bearbeitet. Ausgewählte Publikationen zum Thema, z. B. *Bildung faces globalization: theoretical reflections, empirical findings, and conceptual considerations for didactics* (in einem Sammelband bei Routledge 2022) oder die Konzipierung und Herausgabe eines Themenheftes der ZfE zum Thema „Kulturelle Bildung“ (in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2022).

Schön, Mirjam:

M.Ed. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich 1: Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Universität Koblenz seit 2020. Studium der Fächer Mathematik und Geographie für das Lehramt Gymnasium (Bachelor und Master of Education/Erstes Staatsexamen, 2013–2019). Ausgewählte Publikationen: *Kein Weg zu weit? „Entfernungssensibilität“ als bedingender Faktor für die Teilhabe an kultureller Bildung in ländlichen Räumen*. (2022 mit Jens Oliver Krüger) In: M. Büdel, N. Kolleck & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Theoretische und methodische Herausforderungen*. Weinheim: Beltz/Juventa.

Schrading, Fiona:

M.A., ist Medienkulturwissenschaftlerin und forscht seit 2020 im BMBF-Forschungsprojekt „Wasteland? Ländlicher Raum als Affektraum und kulturelle Bildung als Pädagogik der Verortung“ an der Kunstakademie Düsseldorf. Sie promoviert aktuell zum Thema „Un/doing Time. Praktiken der Re-Lokalisierung

von Vergangenheit und Zukunft“ Letzte Veröffentlichungen: Queerfeministische Kompostierungen des Anthropozäns. Ökologien, RaumZeiten, VerAntworten (Springer VS 2022, hg. mit der Rheinische Sektion der kompostistischen Internationale); „Zugänge zu affektiven Landschaften“, (mit Birgit Althans, Janna Wieland, Mirjam Lewandowsky, in: Landschaft – Performance – Teilhabe. Ländliche Räume in kultureller Bildung und künstlerischer Praxis, hg. von Jens-Oliver Krüger et al., transcript, im Erscheinen).

Sebening, Lena:

Dr.in phil., seit 2022 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover; zuvor Bildungsreferentin an der Gedenkstätte Ahlem und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Historischen Seminar der LUH mit Schwerpunkt Geschichtsdidaktik; 2013–2015 Lehrbeauftragte an der Universität Bayreuth zu Interkulturellem Lernen für Lehramtsstudierende; Bildungsreferentin in der historisch-politischen und kulturellen Bildung; Veröffentlichungen zuletzt: *Regionalspezifische Konzeptualisierung Kultureller Bildung(sgelegenheiten)* (2022, mit Steffi Robak & Jessica Preuß, In: Hessische Blätter für Volksbildung, 72 ,4, S. 23–34), *Der Gegenwartbezug im Geschichtsunterricht. Empirische Erkundung eines tradierten Begriffs* (2019, LUH, Diss.).

Seifert, Jörg:

Freischaffender Maler, Grafiker und Lyriker, zudem Herausgeber, Galerist und Kunsthändler. Seit 1998 ehrenamtliche Leitung des Kunstkeller Annaberg e.V. 1990–1993 Studium Bühnenbild an der Hochschule für Bildende Künste (HfBK) Dresden bei Prof. Günther Hornig. Zahlreiche Einzelausstellungen und Ausstellungsbeteiligungen, u. a. in Annaberg, Berlin, Chemnitz, Chomutov, Dresden, Hamburg, Krefeld, Leipzig, Litvinov und Most. Förderpreis des Sächsischen Schriftstellerverbandes 2011. Diverse Editionen, Buch- und Katalogveröffentlichungen, darunter: *boxen – finest selection (1993–2013): assemblagen in zigarrenkisten* (2013). *rübenauer allerlei: tagebuchnotizen, textfragmente und fotografien* (2018). *leinwände & bierdeckelsprüche* (2021). *bilder eines lebens* (2022).

Seitz, Matthias:

Staatsexamen Lehramt Musik an Gymnasien. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungszentrum der HSD Hochschule Döpfer, Standort Regensburg. Lehraufträge an der Hochschule für Musik und Theater München und Universität Regensburg. Promovend an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Forschungsthemen: Vokalensemble, Eye-Tracking, digitale Musikstunden, Unterrichtsqualität, kulturelle Bildung. Ausgewählte Veröffentlichung: Seitz, M., Rakoczy, K., Frick, U., Eberhard, D. M., Tallon, M. & Gotthardt, K. A. (2023, im Druck): Didaktische Ideen für Vokalensembles aus der Zeit der Pandemie. In Gaul, M. (Hrsg.), Musik und Zeitmanagement im digitalen Zeitalter. Musikbezogene und interdisziplinäre Zugänge zu einer der wichtigsten menschlichen Ressourcen. Augsburg: Wißner-Verlag (= Regensburger Schriften zur musikpädagogischen Forschung und Entwicklung, Bd. 4).

Seumel, Ines:

Prof. Dr., Jg. 1965 | Studium Kulturwissenschaft | 1992 Promotion | seit 1993 wissenschaftliche und didaktische Lehrkraft am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig | seit 1998 künstlerische Lehrkraft im Bereich Performance | seit 1996 Dozentin in der Erwachsenenweiterbildung Kreativitätspädagogik an der Akademie für Kreativitätspädagogik Leipzig | seit 2016 APL Professorin | seit 2019 Leiterin des Forschungsprojektes OKaPi im Forschungsverbund MetaKLuB der bundesweiten Förderrichtlinie für kulturelle Bildung auf dem Land | Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildnerische Ontogenese, Kunstvermittlung, Therapeutische Perspektive auf Kunstpädagogik, Performative Kreativität, Offene Kunst-Praxis

Sprethuber, Isa:

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und Ästhetische Bildung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg. Sie betreute das BMBF geförderte Forschungsprojekt BiDiPeri am Lehrstuhl für Pädagogik an der FAU seit März 2022 und ist in der Lehre tätig.

Sterzenbach, Barbara:

M.A. Erziehungswissenschaft, bis 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz, Institut für Pädagogik, seitdem in Elternzeit. Studium in Pädagogik, Erwachsenen- und Weiterbildung, Organisationspädagogik, Spielpädagogik sowie Gender und Diversity. Ausgewählte Publikation: *Choreographien vor den Überwachungskameras der Kleinstadt*. In: Jahrbuch Medienpädagogik 18. In Vorbereitung: *Landschaft – Performance – Teilhabe. Ländliche Räume in kultureller Bildung und künstlerischer Praxis* (transcript 2023, Hg. mit Krüger, Waburg, Westphal und Kranixfeld). *Künstlerische Residenzen in ländlichen Räumen* (Beltz Juventa 2024, Hg. mit Waburg, Kranixfeld und Westphal).

Stutz, Ulrike:

Professorin für Kunstpädagogik an der Universität Erfurt seit 2009. Forschungsprojekte: "KuBiLa – Kulturuelle Bildungslandkarten. Visuelle Netzwerkanalyse von Kooperation und Vernetzung kultureller Bildung in Nordthüringen im Vergleich" (BMBF) 2019–2023. "Kinder-Kunst-Räume: Pädagogische Weiterbildung für Künstler*innen in der Kita, dem Hort der Grundschule und im Übergang von Kita zu Grundschule" (BMBF) 2014–2018. Ausgewählte Publikationen: Reflexive Berufsidentitäten von Künstler*innen in der künstlerischen Bildungsarbeit. In: Joachim Ludwig und Helmut Ittner (Hg.): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Springer 2019 (S. 15–41). Performative Forschung in der Kunstpädagogik am Beispiel von Szenen aus dem Seminar "Erforschen performativer Rituale im Stadtraum". Forum Qualitative Sozialforschung 2008.

Tallon, Miles:

M. Sc. (Gießen) und Promotion (Regensburg) in Psychologie. Forschungsreferent (Post-Doc) am Forschungszentrum der HSD Hochschule Döpfer (Köln). Dozent für psychologische Forschungsmethodik im Fachbereich Psychologie. Forschungsthemen und Interessen: Cognitive Psychology, Eye Tracking, Visual Literacy, Data Science. Veröffentlichung zuletzt: Tallon, M., Greenlee, M. W., Wagner, E., Rakoczy, K., Wiedermann, W., & Frick, U. (2022). Assessing heterogeneity in students' visual judgment: Model-based partitioning of image rankings. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.881558>

Tausch, Jörg:

Freischaffender Künstler, Musiker, Kunsttherapeut, Stuckateurmeister und staatlich geprüfter Restaurator im Handwerk. Kunstlehrer an der Dr.-Marja-Grollmuß-Oberschule in Schleife. Gestaltungs- und klinischer Kunsttherapeut (B.A.), KHSB Berlin. Diverse bildhauerische Arbeiten im öffentlichen Raum und Buchillustrationen. Bildnerische Annäherung an die historische Person des Krabat. Ausstellungen u. a. in Hoyerswerda, Bad Muskau, Berlin, Prag und Zagreb. Publikation zuletzt: *Kunsttherapeutische Betrachtung des Bilddiktats an Hand eines Falles: Zeit Leben Kostbarkeit – Ein Kunstwerk schaffen und Gut fühlen*, Akademiker Verlag 2019.

Trostmann, Julian:

M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Kassel, Institut für Sozialwesen im Projekt *Felder und Akteur*innen kultureller Bildung in ländlichen Räumen* (FAkuBi) sowie *Wissenschaftliche Begleitung Modellprojekt Sozialwirt-*

schaft integriert (Kassel). Davor Studium Soziale Arbeit. Ausgewählte Publikationen: FAKuBi (2022). Kultur und kulturelle Bildung in ländlichen Regionen. Diversität des Kulturellen jenseits urbaner Kulturen – erste theoretische und empirische Annäherungen. In: Kolleck et al. (Hg.) *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen*. Beltz (160–175); James, Seidel, Trostmann (2022). *Labor market integration of women with a migrant background: Baseline findings from a model project in Germany*. DOI:10.47017/31.4.11

Vorrhein, Johanna:

Hilfskraft an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main. Studium Grundschullehramt mit dem Fach Musik in Frankfurt, anschließend aufbauender Masterstudiengang Musikpädagogik.

Waburg, Wiebke:

Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Migration und Heterogenität an der Universität Koblenz. 2018 Habilitation „Die Ungleichheitskategorien Geschlecht und Ethnizität in Bildungsprozessen und Sozialisationsverläufen“ und 2009 Promotion „Mädchenschule und Geschlecht“ an der Universität Augsburg. In Vorbereitung: *Landschaft – Performance – Teilhabe. Ländliche Räume in kultureller Bildung und künstlerischer Praxis* (transcript 2023, Hg. mit Krüger, Westphal, Kranixfeld und Sterzenbach). *Künstlerische Residenzen in ländlichen Räumen* (Beltz Juventa 2024, Hg. mit Kranixfeld, Sterzenbach und Westphal).

Westphal, Kristin:

Dr. phil. habil., Erziehungswissenschaftlerin, Professorin i.R. Universität Koblenz, Gründungsmitglied und bis 2019 Vorsitz des Zentrums für zeitgenössisches Theater und Performancekunst/Studiengang Darstellendes Spiel. Schwerpunkte: Pädagogische Anthropologie und Phänomenologie; Ästhetik und Bildung. Erziehen und Bilden in der Kindheit. Performancekunst mit Kindern und Jugendlichen in generativer Perspektive. Forschung zur Kulturellen und Ästhetischen Bildung. Ausgewählte Publikation: *Kids on Stage – Andere Spielweisen in der Performancekunst. transgenerational. transkulturell. transdisziplinär* (Athena 2022, Hg. mit Althans, Dreyer und Hinz).

Wieland, Janna R.:

M.Sc., ist Kulturanthropologin, Studium der „Kultur der Metropole“ und „Urban Design“, forscht seit 2020 im BMBF-Forschungsprojekt „Wasteland? Ländlicher Raum als Affektraum und kulturelle Bildung als Pädagogik der Verortung“ an

der Kunstakademie Düsseldorf. Sie promoviert aktuell zum Thema „Wissen/s/ Formen in Theaterprobenprozessen“ Letzte Veröffentlichungen: „Ästhetische Praxis als Intervention“, (zus. mit Sejal Mielke, in: Transdisziplinarität in der Bildungsforschung. Perspektiven und Herausforderungen theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Grenzgänge, hg. von Maria Kondratjuk et al., Springer VS, im Erscheinen). „Diffraktion als Methode und (trans-)kulturelle Bildung – Transdisziplinäre Perspektiven in Schule und Theater.“ (in: Kulturelle Bildungsforschung. Bildung und Sport, hg. von E. Pürgstaller et al., Springer VS, 2020).

Wölfl, Helena:

M.A., Universität Leipzig, wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Forschungsprojekt *HeimatWeltBühne. Amateurtheater in ländlichen Räumen Ostdeutschlands* am Centre of Competence for Theatre & Lehrbeauftragte am Institut für Theaterwissenschaft. Ausgewählte Publikationen: *Heimat-Welt-Räume* (Beltz Juventa 2021, mit Günther Heeg, Claudius Baisch, Johanna Carl u. a., in: *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde*, hg. v. Nina Kollek, Martin Büdel, Jenny Nolting); *Räume des Globalen* (2021, mit Günther Heeg, in: *Global Village Projects*, hg. v. Fond Darstellende Künste); *Fremde Spielen. Materialien zur Geschichte von Amateurtheater*, (Schibri 2020, mit Günther Heeg, Claudius Baisch, Andrea Hensel u. a., hg. v. Claudius Baisch, Henrike Schmidt und Dana Soubh).

Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen

Kulturelle Bildung birgt viele Chancen für gesellschaftlichen Wandel und Transformation. Dieser Sammelband greift aktuelle Diskussionen zu den Potenzialen kultureller und künstlerischer Bildung in ländlichen Räumen auf und präsentiert aktuelle empirische Befunde. Im Mittelpunkt der Beiträge stehen die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis und ihre Bedeutung für die Produktion, Mobilisierung und den Effekt von Wissen.

Die Herausgeberinnen:

Prof. Dr. Nina Kolleck, Professorin für Erziehungs- und Sozialisationstheorie
an der Universität Potsdam

Dr. Luise Fischer, Post-doc und Koordinatorin des BMBF-Projekts
MetaKLuB an der Universität Leipzig

ISBN 978-3-8474-2673-8



www.budrich.de

Titelbildnachweis: Tomasz Filipek, Unsplash