



Leseprobe aus Kolleck, Büdel und Nolting,
Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen,
ISBN 978-3-7799-6522-0 © 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6522-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6522-0)

Inhalt

Grußwort

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

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

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

Grußwort

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

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

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

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

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

Kornelia Haugg

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

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

Nina Kolleck, Martin Büdel und Jenny Nolting

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Zu den Beiträgen im Buch

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Systematisierung und Transfer der Forschungsergebnisse

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Kulturelle Bildung angesichts der Kontingenz von Kultur

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

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

1.1 Zur Ausdifferenzierung von Kultur und kultureller Bildung

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

1.1.1 Kultivieren – die Differenz zur Natur

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

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

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

1.1.2 Kritisieren – die Beobachtung von Kultur

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

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

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

1.1.3 Dekonstruieren – die Beobachtung der Beobachtung von Kultur

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

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

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

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

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

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

Beobachtungen aus unserer Studie

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

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

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

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

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

1.2 Zur Kontingenz des Kulturellen in ländlichen Räumen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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