



Regionalspezifische Konzeptualisierung Kultureller Bildung(sgelegenheiten)

JESSICA PREUSS, LENA SEBENING, STEFFI ROBAK

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag fokussiert die regionalspezifischen Ausformungen von Kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Basierend auf den Untersuchungsergebnissen des Grundlagenforschungsprojekts SKUBIL zu den Begrifflichkeiten der Kulturellen Bildung und der Regionalspezifität konnten regionalspezifische Besonderheiten ländlicher Räume eruiert werden: die Identifikationsaspirationen. Diese geben Aufschluss über Strukturen und Akteurinnen bzw. Akteure Kultureller Bildung in ihren regionalspezifischen Ausprägungen. Exemplarisch dargestellt wird dies am Wendland, einer sehr peripheren Region in Niedersachsen.

Stichwörter: Kulturelle Bildung; Regionalspezifität; Identifikationsaspiration; Wendland

Abstract

This article focuses on the regionally specific forms of cultural education in rural regions. Based on the results of the SKUBIL basic research project on the concepts of cultural education and regional specificity, it was possible to elicit regionally specific features of rural regions: the aspirations for identification. These provide information about the structures and actors of cultural education in their region-specific characteristics. The Wendland, a very peripheral region in Lower Saxony, is used as an example.

Keywords: Cultural education; regional specificity; identification aspiration; Wendland

1 Einleitung

Die systematische Betrachtung von regionalen Bildungsstrukturen und -prozessen ermöglicht es, Ausformungen Kultureller Bildung sichtbar zu machen sowie Rückschlüsse auf die Besonderheiten einer Region zu ziehen. Eine regionalspezifische Kon-

zeptualisierung Kultureller Bildung (sgelegenheiten) wird unter Bezugnahme auf das jeweilig vorherrschende Angebot sowie auf die dort agierenden Akteurinnen und Akteure ländlich-kultureller Erwachsenenbildung abbildbar. Dabei richtet sich der Blick auf die spezifische Rolle von Kultureller Bildung und ihrer erwachsenenpädagogischen Bildungsakteurinnen und -akteuren innerhalb von ländlich-peripheren Räumen.

Daraus resultierend steht folgende These im Mittelpunkt der nachfolgenden Betrachtungen: *Kulturelle Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen unterliegt regional-spezifischen Ausformungen*. Diese Annahme dient als Ausgangspunkt dieses Beitrags und ist die forschungsleitende These im Grundlagenforschungsprojekt „Strukturierungsprozesse und Angebotsstrukturen der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen“ (SKUBIL),¹ dessen Ergebnisse in die nachfolgenden Betrachtungen einfließen.

Dahingehend erfolgt die Einordnung dieser aus dem Projektkontext stammenden Annahme sowie eine definitorische Engführung der Begriffe Kultureller Bildung und Regionalspezifik aus einer explizit bildungswissenschaftlichen Perspektive. Im Anschluss wird die im Projektverlauf eruierte Dimension der Identifikationsaspirationen vorgestellt und erläutert. Exemplarisch wird dies mit dem Fokus auf das Wendland diskutiert.

2 Kontextuelle Einordnung der Grundannahme

Ländliche Räume müssen aufgrund ihrer Heterogenität hinsichtlich Strukturen und Kulturakteurinnen bzw. -akteuren als vielfältige Systeme betrachtet werden, mit je eigenen Bedingungen für die Entwicklung bedarfsgerechter Bildungsformate, die zur Ausgestaltung der kulturellen Bildungslandschaft beitragen (vgl. Forster 2020). Hier knüpft das Forschungsprojekt SKUBIL an, um aufzuzeigen, welche Strukturen von Akteurinnen und Akteuren der Kulturellen Bildung sichtbar werden, und um darzulegen, ob sich Hauptakteurinnen und -akteure identifizieren lassen. Das Herausarbeiten von thematischen Schwerpunkten innerhalb der Bildungsangebote kann dabei Aufschluss über die jeweilige Bildungslandschaft geben. Daran anknüpfend stellt sich die Frage danach, inwiefern darin regionalspezifische Aspekte zum Tragen kommen und ob eine grundlegende Systematisierung der kulturellen Angebote und Bildungsgelegenheiten möglich erscheint.

Der Begriff der *Bildungsgelegenheiten* wurde gewählt, da in Bezug auf die Bildungslandschaften ländlicher Räume (gerade für die beigeordnete Bildung) nicht davon ausgegangen werden kann, dass überall beständig pädagogisch geplante Angebote von professionell Planenden vorliegen, die z. B. Einrichtungen als Programme veröffentlichen.

¹ SKUBIL (2019–2023) ist ein aktuell noch laufendes, vom BMBF gefördertes Forschungsprojekt am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover unter der Leitung von Prof. Dr. Steffi Robak. Das Projekt zeigt auf, welche Akteurinnen und Akteure die Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen prägen. Es wird untersucht, wie sich die ländliche Kulturelle Bildung in einem komplexen Zusammenwirken von regionaler Spezifik, exemplarischen Formen von netzwerkförmigen Akteurskonstellationen sowie raum-, kultur- und bildungsspezifischen Wissensressourcen konstituiert, um dem Bedarf nach kulturellen Bildungsgelegenheiten adäquat zu begegnen. Untersuchungsgegenstand sind vier sehr periphere Regionen in Niedersachsen, dazu zählen: Ostfriesland, das Elbe-Weser-Dreieck, das Wendland und der Harz (für weiterführende Informationen zum Projekt vgl. Robak et al. 2022).

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 (vgl. 2005, S. 53) sind Angebote demnach Bildungsgelegenheiten, die spezifische Merkmale aufweisen, wie beispielsweise das Vorhandensein einer Sozial-, Vermittlungs- und Interaktionsform, sowie verschiedene Formen von systematischem Wissen, wie Handlungs- oder Identitätswissen.

Ziele sind das Eruiere der Charakteristika dieser Räume hinsichtlich kultur-, bildungs- und förderpolitischer Gegebenheiten, Entwicklungen und Schwerpunkten sowie das Identifizieren und die systematische Erfassung der Akteurinnen und Akteure Kultureller Bildung. Daraus soll eine bildungswissenschaftlich fundierte Theoretisierung des Zusammenhangs von Akteurinnen und Akteuren, Angeboten bzw. Bildungsgelegenheiten und regionaler Spezifik resultieren, um die vermutete regionale Ausformung der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen abbildbar zu machen. In Abbildung 1 wird das dargestellte Forschungsinteresse visualisiert.

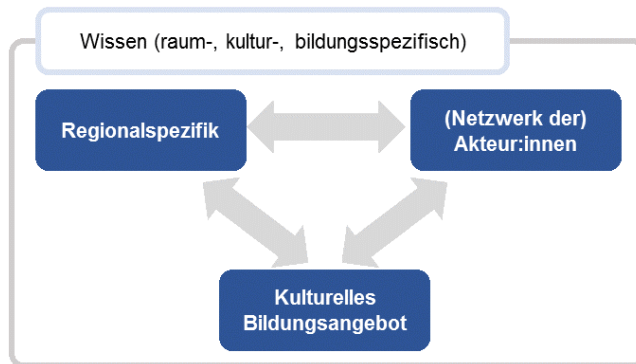


Abbildung 1: SKUBIL – Forschungsinteresse (eigene Darstellung)

3 Kulturelle (Erwachsenen-)Bildung in ländlichen Räumen: regionale Unterschiede?

Kulturen sind wandelbar (vgl. Robak et al. 2020, S.42). Konersmann (vgl. 2003) beschreibt sie als zeitspezifische Verhandlungsweisen von Wirklichkeitsperspektiven, die sich nicht nur auf hochkulturelle Aspekte (z. B. bildende/darstellende Künste oder Literatur) beziehen, sondern auch auf gelebte Alltagspraktiken, -kulturen und Lebensweisen von Individuen. Dieses Verständnis lässt sich auch auf das Konstrukt der Kulturellen Bildung übertragen. So sind Auslegungen Kultureller Bildung in bildungs- und kulturpolitische Entwicklungen eingebettet sowie in aktuell vorherrschende Gesellschaftssituationen, was dazu führt, dass es kein allgemeingültiges Konzept Kultureller Bildung geben kann. Es handelt sich um ein fluides Konstrukt, deren inhalt-

liche Auslegungen stets im jeweiligen Betrachtungskontext angesiedelt sind, woraus eine Vielfalt an Definitionen resultiert (vgl. Fleige et al. 2015, S. 42; Preuß 2022, im Druck, S. 98). Daraus ergibt sich ein spezifisches Kulturverständnis, das diesem Beitrag zugrunde liegt: ein weitgefaster Kulturbegriff, der von Prozesshaftigkeit geprägt ist und neben ästhetischen Künsten auch alltagskulturelle Perspektiven mit einschließt. Diese Offenheit von Kultureller Erwachsenenbildung manifestiert sich in einer interessen geleiteten und auf individuelle Gestaltbarkeit ausgerichteten Zugänglichkeit, wobei die jeweiligen kulturellen Bildungsgelegenheiten als Partizipationsmöglichkeiten verstanden werden können (vgl. Robak et al. 2022, S. 61 ff.). Diese Partizipationsmöglichkeiten werden als ein wesentlicher Faktor für kulturelle Teilhabe verstanden. Demnach bedingen kulturelle Bildungsprozesse das Möglichkeitsspektrum von kulturellen Teilhabeprozessen (vgl. Ermert 2009).

Mit Blick auf ländliche Räume gilt es, in der kulturellen Bildungsarbeit zunehmend in der Fläche zu agieren, um einerseits derartige Zugänge zu schaffen und andererseits Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Trautmann 2015). Dahingehend sieht sich die ländlich-periphere Kulturarbeit u. a. mit einer mangelhaften Infrastruktur konfrontiert, die eine schlechte Erreichbarkeit von Bildungsstätten zur Folge hat, da in der Fläche oftmals eine unzureichende Anbindung an öffentliche Verkehrsnetze gegeben ist. Ebenso spielen fehlende monetäre und personale Ressourcen bei der Ausgestaltung von Bildungsgelegenheiten eine tragende Rolle wie auch, aus demografischer Perspektive, der Bevölkerungsrückgang bzw. die Abwanderungsquote in ländlichen Räumen (vgl. Hausmann 2020, S. 18). Laut Pröbstle (vgl. 2020) lassen sich aber gerade die infrastrukturellen Schwierigkeiten auch als Möglichkeiten verstehen, die künstlerische Freiräume und neuartige Formate abseits etablierter Angebote ermöglichen und so dazu beitragen, kulturelle Transformationsprozesse innerhalb der Regionen zu initiieren. Dahingehend erlangen besonders die strukturellen Herausforderungen ländlich-peripherer Räume aus kulturpolitischer Sichtweise an Bedeutung, da hier Kulturelle Bildung als ein wichtiges Instrument zur Steigerung der Lebensqualität verstanden wird (vgl. Rammelmeier 2018).

Wie lassen sich nun die Kulturelle Bildungslandschaft und die damit verbundenen Teilhabemöglichkeiten in ländlichen Räumen erfassen? Ist es denkbar, ein möglichst umfassendes Bild von Regionen und ihren Zugängen zu Kultur zu generieren? Lassen sich allgemeingültige Kriterien für die existierenden Bildungsangebote und -gelegenheiten sowie deren Akteurinnen und Akteure anführen, um diese regional-spezifisch analysieren und beschreiben zu können?

4 Heterogenität ländlicher Räume als Ausdruck von Regionalspezifik

Dazu bedarf es eines fokussierten Blicks auf den Regionsbegriff. Dieser weist – wie auch jener der Kultur(ellen Bildung) (siehe Abschnitt 3) – eine definitorische Unschärfe auf, da er ein Konstrukt für die Aufteilung eines Gesamttraums in Teilräume

unter bestimmten Merkmalsaspekten darstellt (vgl. Bernhard 2014, S. 83). Auch Schäffter (vgl. 1997, S. 6 f.) bezeichnet den Regionsbegriff als ein raumbezogenes Konstrukt, welches stets in spezifischen Sinnkontexten verortet liegt, wozu beispielsweise unterschiedliche Sozialräume, geografisch-naturräumliche Gegebenheiten, Kulturgüter oder Regionalsprachen zählen. Daraus ergibt sich, dass Regionen per se nicht existieren, sondern abhängig von Fragestellungen und durch die Auswahl der Identifikations- und Abgrenzungskriterien festgelegt werden (vgl. Milbert et al. 2019, S. 128). Aufgrund dieser Auslegungsbedürftigkeit des Regionsbegriffs sowie durch die vorherrschende Heterogenität ländlicher Räume ergeben sich Herausforderungen für eine systematische Analyse von kulturellen Bildungsprozessen sowie von „treibenden“ Akteurinnen und Akteuren: Je nach Region existieren unterschiedliche Merkmale, ländlich-kulturelle Gegebenheiten und Besonderheiten, die in die Analyse einbezogen werden müssen. Dazu zählen raumstrukturelle Kriterien (z. B. Peripherie) wie auch naturräumliche Ausprägungen und regionale Tradierungen bestimmter Kultur-aspekte (vgl. Hausmann 2020, S. 14).

Diese Verschiedenartigkeit birgt vielfältige Potenziale für die kulturellen Bildungslandschaften. Die Ausprägungen der Kulturellen Bildung dienen dabei der regionalen Abgrenzung, die sich an gesellschaftlich geprägten Strömungen orientieren, wie beispielsweise das Streben nach Echtheit und Einzigartigkeit: „Die Sehnsucht nach Kultur spiegelt [dabei] den Wunsch der Menschen nach Sinn und ortsgebundener Substanz [wider]“ (Forster 2020, S. 24). Zudem verortet Forster hierin auch die kulturtouristischen Potenziale ländlicher Räume, da diese ebenfalls an gesellschaftliche Wandlungsprozesse gebunden sind (vgl. ebd.). Bojunga und Feil (vgl. 2020) verbinden dies mit regionaler Identität und Authentizität sowie mit Facetten von regionalspezifischer Alltagskultur, die sich beispielsweise in Traditionen, Brauchtümern oder kulinarischen Besonderheiten sedimentieren. Ebenfalls von Bedeutung ist hierbei die Inszenierung von Landschaft und Kultur, die in Form von spezifischen Kulturlandschaften (z. B. Wattenmeer, Moore) die Regionen prägen, wodurch auch diese Merkmale zur regionalen Differenzierung beitragen. Charakterisierend für ländliche Kulturregionen erscheint zudem die dort gelebte Breitenkultur und das (z. B. [kultur-]politische) Engagement der Einwohner*innen, was sich beispielhaft an der Protest- bzw. Antiatomkraftbewegung im Wendland illustrieren lässt (vgl. Radkau 2012; siehe auch Abschnitt 6). Laut Klemm (vgl. 2009) geht es bei der Betrachtung von Regionen auch um die Herausbildung und Stabilisation von lokaler Handlungsfähigkeit sowie – bezogen auf ein denkbare Mentalitätsbewusstsein der dort lebenden Individuen – auch um die Suche nach (verloren gegangener) Heimat und nach Orientierung in den alltagskulturellen Lebenswelten. Kulturelle Bildung lässt sich dabei als ein Instrument zur Weitergabe von lokalen Traditionen auffassen, wodurch diese zur Stärkung eines inhärenten Regionalbewusstseins der Individuen beitragen kann (vgl. Retzar 2021). Dabei kann die Abgrenzung zu anderen Regionen ebenfalls die Herausbildung kulturell-regionaler Bewusstseinsprozesse anstoßen (vgl. Franz et al. 2022, S. 27). Dabei wird durch „die Auseinandersetzung mit kulturellen Ritualen und die Teilnahme an gemeinschafts-

stiftenden Aktivitäten [...] der persönliche Bezug der [...] Menschen mit ihrer Heimatregion sowie ihr Zugehörigkeitsgefühl aufgebaut und verfestigt“ (Retzar 2021).

Dahingehend ergibt sich eine *Regionalspezifik*, die sich auch in den Themen der erwachsenenpädagogischen Angebote und Bildungsgelegenheiten der Kulturellen Bildung wiederfinden lässt, z. B. bezogen auf die Themen Heimat oder Regionalsprache (vgl. Bernhard 2014). Inwiefern ist es nun möglich herauszuarbeiten, ob und welche Besonderheiten in Bezug auf regionalspezifische Akteurinnen- bzw. Akteurs- und Bildungsstrukturen vorliegen? Und wie lassen sich die vermuteten regionalspezifischen Ausformungen der Kulturellen Bildung aufzeigen?

5 Regionale Besonderheiten als Marker: Identifikationsaspirationen

Werden die Betrachtungen zur Kulturellen Bildung und der Regionalspezifik zusammengeführt, ergibt sich ein Bild, das die Einzigartigkeit ländlicher Räume sowie auch deren Bildungslandschaften in den Betrachtungsfokus stellt. Die unterschiedlichen regionalen Merkmale dienen als Marker zur Beschreibung kultureller Ausformungen – jeweils mit Bezug auf die angebotenen Bildungsgelegenheiten und die pädagogisch oder kulturell agierenden Akteurinnen und Akteure. Aber wie lassen sich diese systematisch aufbereiten und erfassen?

Dazu werden derartige regionalspezifische Merkmale mit dem Begriff der *Identifikationsaspirationen* beschrieben. Als ein Anknüpfungspunkt zur Beschreibung dieser wird das Konzept „local distinctiveness“ herangezogen, welches lokal-kulturelle Besonderheiten von Regionen in den Mittelpunkt rückt (vgl. Clifford & King 1993). Auch hierbei handelt es sich um kein starres, festgeschriebenes Konzept (wie bei Kultureller Bildung und Regionalspezifik), vielmehr ist die Auslegung des Begriffs der *lokalen Besonderheit* inhaltlich ebenfalls abhängig von der kontextuellen Einordnung. 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 beispielsweise Landschafts- und Naturgebiete (vergleichbar mit Kulturlandschaften bei Bojunga & Feil 2020, Abschnitt 4) und die Historie der Gegenden, diese werden z. B. von Schriftstellerinnen und Schriftstellern in der Literatur oder durch Künstler*innen in der Malerei aufgegriffen. Aber auch bestimmte (handwerkliche) Herstellungsprozesse (wie z. B. von Möbeln, Glas, Töpferwaren) und Lebensmitteln, die als lokale Delikatessen gelten, können Ausprägungen regionaler Unverwechselbarkeit sein (vgl. Retaining local distinctiveness: an elusive concept 2009).

Diese Aspekte des Konzepts der local distinctiveness werden adaptiert und fließen in die Betrachtung von regionalspezifischen Identifikationsaspirationen ein, die somit als eine Kombination von Faktoren zu verstehen sind, welche die lokalen Besonder-

heiten ausmachen: Kultur, Ereignisse, Traditionen sowie das architektonische oder naturräumliche Umfeld, in dem sie auftreten. Schlüsselmerkmale sind dabei u. a. Seltenheitswert, Beständigkeit und Authentizität. Dieses Wissen bezüglich der regionalspezifischen Identifikationsaspirationen wird im Projektkontext dazu genutzt, um die Ausformungen der Kulturellen Bildung für jede der Untersuchungsregionen sichtbar zu machen. Für das Wendland wird dies nun exemplarisch beschrieben.

6 Einblick in die Herleitung von Identifikationsaspirationen am Beispiel des Wendlands

Identifikationsaspirationen sind als Marker Kultureller Bildung ebenso komplex, dynamisch und interdisziplinär wie der Gegenstand, den sie zu beschreiben versuchen. Sie umfassen die Regionalspezifik einer kulturellen Bildungslandschaft aus Sicht ihrer Akteurinnen und Akteure, Bewohner*innen und Nutzenden ebenso wie den Blick von außen auf die Region, die Wahrnehmung von Touristinnen und Touristen sowie Fremden. So gäben alteingesessene Lüchower*innen auf die Frage, was die Kultur ihrer Region ausmache, sicher eine andere Antwort als ein Münchner Paar auf der Suche nach einer Ferienwohnung im Wendland. Beide Perspektiven sind relevant und gilt es zu beachten. Empirisch wird dem durch die triangulierte Darstellung der Kulturlandschaft begegnet:

- kulturelle Überblicke anhand von Sozialraumanalysen und Selbstdarstellungen der Region (in Reiseführern, Handreichungen, Websites u. Ä.);
- Dokumentation und Auswertung aller relevanten Akteurinnen und Akteure der Region im Bereich Kultureller Bildung (inhaltsanalytische Auswertung nach Mayring²);
- kommunikative Validierung bzw. Einordnung durch Expertinnen und Experten aus dem Bereich Kultur und/oder Bildung der jeweiligen Region.

Jedoch ist nicht davon auszugehen, dass alle Akteurinnen und Akteure dieses Feldes sich als solche verstehen und platzieren – daher muss das Sample entlang der Fragestellung eingegrenzt werden. Die Identifikationsaspirationen dienen hierbei als Filter. Die Analyse der „kulturellen Überblicke“³ ergab ein Tableau an regionalspezifischen

2 Alle Arbeitsschritte, die zum finalisierten Codebuch beitragen, können hier nicht dargestellt werden. Wir haben ein induktiv-deduktives Verfahren gewählt und durch Überarbeitung des Kategoriensystems (vgl. Mayring & Fenzl 2019, S. 640) die Kategorien/Identifikationsaspirationen geschärft. Diese waren nun sowohl Ergebnis als auch Werkzeug unserer Forschung. Im Zuge der Rastererstellung wurden unterschiedliche, bereits bestehende Systematiken zur Typisierung von Bildungseinrichtungen geprüft (vgl. u. a. Hippel & Stimm 2020), diese erwiesen sich jedoch als unpassend zur Untersuchung ländlich-peripherer Akteursstrukturen. Adaptiert wurden die Aspekte der beigeordneten Bildung sowie der Institutionalformen, um dann mit Fokussierung auf Bildungsgelegenheiten und einer Fülle an vorgefundenen Einzelakteurinnen und -akteuren Kultureller Bildung in eine neuartige Systematisierung überführt zu werden. Diese Systematisierung erlaubt eine verallgemeinerbare Betrachtung der Akteursstrukturen ländlicher Räume, die durch die Aufnahme von Identifikationsaspirationen eine Beschreibung der Regionalspezifika ermöglicht.

3 Damit sind Sammlungen onlinebasierter Informationen zu den Regionen gemeint, die u. a. neben Fakten zu Bevölkerungszahlen, Siedlungsstrukturen und naturräumlichen Gegebenheiten beispielsweise Informationen zu Brauchtümern, prägenden Veranstaltungen/Events oder regionalspezifischer Kulinarik beinhalten.

Merkmale, die in das Codebuch der zu analysierenden Akteurinnen und Akteure⁴ eingebaut wurde. Das Codebuch erlaubte es, das Sample in einem mehrstufigen Selektionsverfahren zu kategorisieren bzw. um nicht relevante Akteurinnen und Akteure zu reduzieren. Bei der Erstcodierung besaßen die Codierenden die Möglichkeit, weitere oder zu differenzierende Identifikationsaspirationen zu ergänzen, die sich aus der Analyse des Datensatzes ergaben. Bei der Zweitcodierung flossen diese Erkenntnisse in das bestehende Codebuch ein, sodass sowohl die theoretischen Annahmen regionalspezifischer Aspekte als auch neue bzw. empirisch relevante Identifikationsaspirationen das Spektrum der Akteurinnen und Akteure eingrenzten.⁵

6.1 Exemplarische Darstellung an der Untersuchungsregion Wendland (Zwischenergebnisse)

Das Wendland ist eine periphere Region im östlichen Niedersachsen, welche im Kern den Landkreis Lüchow-Dannenberg umfasst. Besonderes Augenmerk liegt in dieser Region u. a. auf der Antiatombewegung, ausgelöst durch den „Gorlebenprotest“ in den 1970er Jahren sowie aus dem daraus resultierenden hohen gesellschaftlichen Engagement bezüglich des Umwelt- und Klimaschutzes (vgl. Wachter 2008). Bauliche bzw. siedlungsgeschichtliche Besonderheiten dieser Region sind die „Rundlingsdörfer“. Dabei handelt es sich um eine spezielle Anordnung von Häusern, die um einen zentral gelegenen Dorfplatz herum angeordnet sind und heute vermehrt als Orte künstlerischen Schaffens und kulturellen Austauschs genutzt werden. Prägend für die Kulturlandschaft in dieser Region ist ebenfalls das jährlich stattfindende Event der „Kulturellen Landpartie“, die erstmalig 1989 durch den Zusammenschluss einiger zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure initiiert wurde (vgl. Holthaus 2019). Die Kulturelle Landpartie ist über die Grenzen des Wendlands hinweg bekannt und bietet durch die dezentralen Angebote (Werkstätten, Künstlerhöfe und Kulturinitiativen) einen umfassenden Einblick in die kleinteilige und gut vernetzte Kulturlandschaft der Region.

Wie oben beschrieben ergaben sich, ausgehend von der theoretisch-empirischen Analyse der kulturellen Bildungslandschaft des Wendlands, folgende Identifikationsaspirationen, die im finalen Codierdurchgang bei der Entscheidung halfen, ob ein Angebot/eine Bildungsgelegenheit als regionalspezifisches Angebot Kultureller Bildung ausgewiesen und mit in den Datenkorpus aufgenommen werden konnte:

- Protest,
- Kunst/Kultur,

4 Allein für die Region Wendland wurden gut 700 Akteurinnen und Akteure Kultureller Bildung identifiziert, die jeweils auf ihre regionalspezifische Bedeutsamkeit hin selektiert werden mussten. Im Wendland wurden überwiegend Vereine und Einzelakteurinnen und -akteure als prägende Akteurinnen und Akteure der Kulturellen Bildung aufgezeigt. Insgesamt wurden in allen vier Untersuchungsregionen knapp 3.500 Akteurinnen und Akteure identifiziert, von denen ca. 1.500 Akteurinnen und Akteure in die detaillierte Analyse eingeflossen sind.

5 Ähnlich wurde auch mit den Oberkategorien „Angebotsformen“ und „Themen/Räume“ verfahren. Während die Angebotsformen (beispielsweise Verein oder kommerzielle*r Anbieter*in) und einige gesetzte Themenfelder („Theater“, „Brauchtum“) bestehen blieben, wurden die Unterkategorien je nach Region angepasst (beispielsweise kam in Ostfriesland „Boßeln“ als Unterkategorie zum Sport hinzu). So konnten sowohl eine Vergleichbarkeit (Anbieterlandschaft) als auch regionalspezifische Besonderheiten (z. B. Plattdeutsch) erhoben und verglichen werden.

- Tradition/Tradierungen/Valorisierung für neue Bedeutungsproduktionen und
- solidarisch-zivilgesellschaftlich.

Neben regionsübergreifenden Kategorien wie „Kunst/Kultur“ emergierten aus den Daten auch Kategorien, die als regionalspezifisch gelten und für andere Regionen nicht greifen. So wurden „Kunst/Kultur“ (beispielsweise Chor) sowie „Tradition“ (z. B. Brauchtümer) in allen Regionen als Kategorien aufgenommen, hingegen kristallisierten sich für das Wendland spezifische Kategorien heraus: neben „Protest“ auch die Kategorie „solidarisch-zivilgesellschaftlich“, die als ein wesentliches Element Kultureller Bildung im Wendland betrachtet werden kann. Demnach zeichnet sich die Region durch ein reiches Bildungsangebot zu solidarischer Landwirtschaft oder auch alternativen Wohnformen aus. Für andere Regionen ließen sich bestimmte Identifikationsaspirationen übertragen, aber auch neue hinzufügen, die in den kulturellen Überblicken erfasst wurden bzw. sich aus den Daten identifizieren ließen.

7 Zusammenfassung und Fazit

Zur Untersuchung regionalspezifischer Ausformungen Kultureller Bildung bedarf es eines differenzierten Blicks auf die jeweiligen regionalen Besonderheiten, die sich unter dem Begriff der Identifikationsaspirationen sammeln lassen. So wird es anhand der Betrachtung von kulturellen Bildungsgelegenheiten und ihrer Akteurinnen und Akteure möglich, regionale Spezifika zu identifizieren, die sich wie eine Analysefolie anlegen lassen, um ein möglichst umfassendes Bild der dortigen kulturellen Bildungslandschaft zu generieren.

Dennoch zeigt sich: Eine Region ist mehr als die Summe ihrer Alleinstellungsmerkmale. Vielmehr setzt sie sich aus verschiedenen Faktoren zusammen, die neben den (natur-)räumlichen Gegebenheiten zudem das Engagement der Bewohner*innen, die Kulturakteurinnen und -akteure sowie die prägenden Themen und Strukturen der Bildungslandschaft mit einschließen, die erst unter Einbezug der jeweiligen Identifikationsaspirationen ein spezifisches Bild der Region ergeben. Hierbei ist allerdings anzumerken, dass es sich bei den beschriebenen Darstellungen der Regionalspezifika um einen Blick von außen handelt. Dieser ist zwar nötig, um eine möglichst hohe Objektivität zu gewährleisten, verhindert aber das Abbilden von Details und internalisierten Abläufen, Praktiken oder einem bildungskulturellen Habitus. Das Forschungsvorhaben, dessen Erkenntnisse als Grundlage dieses Beitrags dienen, möchte vermeiden, einen rein akademisch-abständigen Blick auf die Regionen zu werfen, vielmehr sollen die Regionen in ihrer Spezifik beschreibbarer gemacht werden. Um eine multiperspektivische Deutung zu gewährleisten, werden in einem letzten Erhebungsschritt Expertinnen und Experten der Regionen zur Spezifik der Kulturellen Bildung befragt. Der Beitrag macht erkenntlich, dass ländlich-periphere Regionen ein reichhaltiges Angebot Kultureller Bildung besitzen, zudem werden durch die Identifikationsaspirationen die regionalspezifischen Besonderheiten und kulturellen Ausformungen sichtbar gemacht.

Literatur

- Bernhard, C. (2014). Region ungleich Region – Vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37(4), 83–95.
- Bojunga, H. & Feil, T. (2020). Die Destination als Bühne: Wie macht Kulturtourismus ländliche Regionen erfolgreich? In A. Hausmann (Hrsg.), *Handbuch Kulturtourismus im ländlichen Raum. Chancen – Akteure – Strategien* (S. 73–100). Bielefeld: transcript.
- Brake, A. & Weber, S. M. (2006). Vergessene Voraussetzungen der Weiterbildung. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 17(1), 12–15.
- Clifford, S. & King, A. (Hrsg.) (1993). *Local Distinctiveness. Place, Particularity and Identity*. London: Common Ground.
- Ermert, K. (2009, 23. Juli). *Was ist kulturelle Bildung?* Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung/>
- Fleige, M., Gieseke, W. & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Forster, S. (2020). Kulturtourismus in ländlichen Räumen der Schweiz. Ein Essay – vier Thesen. In A. Hausmann (Hrsg.), *Handbuch Kulturtourismus im ländlichen Raum. Chancen – Akteure – Strategien* (S. 23–32). Bielefeld: transcript.
- Franz, J., Scheunpflug, A., Kühn, C., Keldenich, V., Redepenning, M. & Alzheimer, H. (2022). Kulturelle Bildung als kontingente Form der Tradierung? Zur Bedeutung der Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen. In N. Kolleck, M. Büdel & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde* (S. 23–40). Weinheim/Basel: Beltz.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 43–130). Münster u. a.: Waxmann.
- Hausmann, A. (2020). Kulturtourismus im ländlichen Raum. Eine Einführung. In A. Hausmann (Hrsg.), *Handbuch Kulturtourismus im ländlichen Raum. Chancen – Akteure – Strategien* (S. 11–21). Bielefeld: transcript.
- Hippel, A. v. & Stimm, M. (2020). Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43(3), 413–427.
- Holthaus, N. (2019). *Gemeinschaft im Wendland. Zwischen Individualität und Zusammenhalt*. Kassel: University Press Kassel. https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/11684/kup_9783737607155.pdf
- Klemm, U. (2009). Erwachsenenbildung zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Herausforderungen für ihre Institutionen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(4), 4–9.
- Konersmann, R. (2003). *Kulturphilosophie zur Einführung*. Hamburg: Junius.

- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Band 2 (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 633–648). Wiesbaden: Springer VS.
- Milbert, A., Sturm, G. & Krischausky, G. (2019). Raumabgrenzungen und Raumtypen im raumbezogenen Informationssystem des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR). *Regionale Standards*, Ausgabe 2019, 126–156.
- Preuß, J. (2022). Gestaltungsinstanzen digitaler Transformationsprozesse: Die biographisch-individuelle Konstellation von Planenden als Bezugspunkt in der Programm- und Angebotsplanung. In S. Robak, E. Asche, C. Kühn & L. Heidemann (Hrsg.) (im Druck), *Erwachsenenpädagogische Innensichten zur Digitalisierung. Forschungs- und Anwendungsfelder* (S. 91–114). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Pröbstle, Y. (2020). Kulturtourismus auf dem Land oder die Dialektik des Tourismus. Aktuelle Beobachtungen, Zahlen und Fakten aus der ‚Kulturtourismusstudie 2018‘. In A. Hausmann (Hrsg.), *Handbuch Kulturtourismus im ländlichen Raum. Chancen – Akteure – Strategien* (S. 53–71). Bielefeld: transcript.
- Radkau, J. (2012). Eine kurze Geschichte der deutschen Antiatomkraftbewegung. In M.-D. Weitz et al. (Hrsg.), *Biotechnologie-Kommunikation. Kontroversen, Analysen, Aktivitäten*. Berlin/Heidelberg: Springer Vieweg.
- Rammelmeier, M. (2018). *Regionales Kulturmanagement: Die Bedeutung professionell organisierter Kulturarbeit, untersucht im Landkreis Neumarkt i. d. OPf.* Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/regionales-kulturmanagement-bedeutung-professionell-organisierter-kulturarbeit-untersucht>
- Retaining local distinctiveness: an elusive concept* (2009, 26. Januar) [Blogeintrag]. <https://www.williemiller.com/retaining-local-distinctiveness.htm>
- Retzar, M. (2021). *Abbau von sozialen und regionalen Bildungsnachteilen durch Kulturelle Bildung*. Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/abbau-sozialen-regionalen-bildungsnachteilen-durch-kulturelle-bildung>
- Robak, S., Fleige, M., Kühn, C., Freide, S. & Preuß, J. (2020). Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. v. Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 273–283). Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Robak, S., Preuß, J. & Schneider, B. (2022). Zur Forschung und theoretischen Grundlegung von regionalspezifischen Ausformungen kultureller Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen. In N. Kolleck, M. Büdel & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde* (S. 55–74). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schäffter, O. (1997). Formen der Regionalorientierung von Weiterbildung. *Weiterbildung in Brandenburg. Info-Dienst* (1/2), 5–9.
- Trautmann, L. (2015). Bildungsnetzwerke der Erwachsenenbildung: Beitrag zur Regionalentwicklung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 22(4), 34–36.
- Wachter, B. (2008). Wendland. In W. Jürries (Hrsg.), *Wendland Lexikon*. Bd. 2. L-Z (S. 567). Lüchow: Köhring.

Autorinnen

Jessica Preuß, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover

Lena Sebening, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover

Steffi Robak, Prof. Dr. phil. habil., Professur Bildung im Erwachsenenalter, Leibniz Universität Hannover

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 25.08.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 25th August 2022.