

Hessische Blätter für Volksbildung

Ländlichkeit und Regionalität

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Wissenschaft-Praxis-TransFAIR



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Wissenschaft-Praxis-TransFAIR

weiter bilden 3/2022

Gespannt, distanziert, produktiv - das Verhältnis von Praxis und Wissenschaft in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird unterschiedlich beschrieben. weiter bilden schaut auf die Gründe und beleuchtet, wie ein Transfer von Wissen zwischen Praxis und Wissenschaft gelingen kann.

Möchten Sie weiter bilden kennenlernen?

Dann nutzen Sie unser Angebot für das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 36,75 € (statt 49,- €)! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

wbv.de/weiter-bilden

2022, 60 S., 15,90 € (D)

Auch als E-Book

Hessische Blätter für Volksbildung

Ländlichkeit und Regionalität

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Niedersächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Prof. Dr. Steffi Robak

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg; Berbel Unruh, Hannover

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Julia Franz, Prof. Dr. Steffi Robak

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 19,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 49,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit -Nachweis: 40,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2204
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2204W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-
Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

<i>Julia Franz, Steffi Robak</i> Editorial	5
Theorie	
<i>Marc Redepenning</i> Zur Uneinheitlichkeit des Räumlichen	9
<i>Jessica Preuß, Lena Sebening, Steffi Robak</i> Regionalspezifische Konzeptualisierung Kultureller Bildung(sgelegenheiten) ...	23
<i>Claudia Kühn, Julia Franz, Annette Scheunpflug</i> Informelle Tradierungsprozesse auf dem Land	35
<i>Marion Fleige</i> Programmgestaltung im ländlichen Raum	48
Praxis	
<i>Bernd Käßpinger</i> Bedarf in der Programmplanung von Volkshochschulen in ländlichen Räumen .	61
<i>Annette Wilbers-Noetzel</i> Dorfmoderation Niedersachsen	70
<i>Jessica Preuß</i> Kulturelle Landpartie als Ausdruck regionaler Tradierung, Zugehörigkeit und Inszenierung	75
<i>Hauke Homeier</i> Das fördernde Netzwerk LandKulturPerlen in Hessen	81
<i>Daniel Schütz, Torsten Denker</i> Regional-digital@vhs	88

Service

Nachruf – Tagungen	96
--------------------------	----



Editorial

Ländlichkeit und Regionalität

JULIA FRANZ, STEFFI ROBAK

Die Bedeutung von Ländlichkeit und Regionalität, von ländlichen Regionen und ländlichen Räumen wird bereits seit einigen Jahren öffentlichkeitswirksam diskutiert, schließlich machen ländliche Räume – je nach Klassifizierung – zwischen 91 % (Thünen-Typologie) und 68 % (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung, BBSR) – der Fläche Deutschlands aus. Im Diskurs lassen sich zwei unterschiedliche Blickwinkel beobachten. Auf der einen Seite wird ein recht romantisches Bild des ruhigen und naturverbundenen Landlebens gezeichnet, auf der anderen Seite werden komplexe Herausforderungen thematisiert – z. B. geringe infrastrukturelle Anbindungen und Mobilität, Abwanderungen, demografischer Wandel –, mit denen ländliche und vor allem periphere Räume konfrontiert sind. Insbesondere vor dem Hintergrund dieser eher defizitär orientierten strukturellen Perspektive auf ländliche Regionen wird deren Entwicklung von bildungspolitischer Seite in den letzten Jahren systematisch gefördert, beispielsweise durch Projektlinien, bei denen die Digitalisierung, die kulturelle Bildung oder die Stärkung ehrenamtlicher Strukturen auf dem Land im Mittelpunkt stehen. Auch in Diskursen der Erwachsenenbildung spielt die Auseinandersetzung mit Ländlichkeit und Regionalität bereits seit einigen Jahrzehnten eine wichtige Rolle. Dabei lassen sich tendenziell drei Schwerpunkte in der Diskussion beobachten.

Zum einen wurde mit dem Projekt der „lernenden Regionen“ (vgl. Emminghaus & Tippelt 2009) und „Lernen vor Ort“ (vgl. Döbert & Weishaupt 2014) der Blick auf die Regionalisierung von Bildungsarbeit gelenkt, bei denen die Kooperationen und Vernetzungen von Akteurinnen und Akteuren im Mittelpunkt standen, um so einerseits gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten in ländlichen Regionen zu stärken und um andererseits steuerungspolitisch die Möglichkeiten des Bildungsmonitorings weiter auszubauen. Zum Zweiten spielen Ländlichkeit und Region auch bei theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen zur räumlichen Differenzierung von Weiterbildungsstrukturen eine Rolle. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise über den „Weiterbildungsatlas“ (vgl. Martin et al. 2021) versucht, einen regionalspezifischen Überblick über die plurale Erwachsenenbildungslandschaft zu ermöglichen und strukturelle regionale Ausdifferenzierungen in der Träger- und Anbieterstruktur sichtbar

zu machen. Dabei werden – wie in früheren Untersuchungen auch – Unterschiede zwischen Stadt und Land hinsichtlich der Programm- und Angebotsstruktur offengelegt (vgl. Gieseke 2006, S. 75; Weishaupt & Böhm-Kasper 2011) und damit verbundene „territoriale Ungleichheitsdimensionen“ (Herbrechter et al. 2011, S. 29 f.) herausgearbeitet. Zum Dritten sind Ländlichkeit und Regionalität zentrale Gegenstände der Diskurse um ländliche Erwachsenenbildung (vgl. Klemm 2015). Ländlichen Bildungsräumen wird dabei eine „relative Besonderheit“ zugeschrieben, die sich durch eine Nähe zur Landschaft (vgl. Faber 1989) oder durch einen Rückbezug auf „rural values“ (Ritchey 2008, S. 7) auszeichne. Allerdings wird diese Perspektive durch die – aufgrund von Globalisierungs- und Modernisierungsprozessen – zunehmende Unbestimmbarkeit des genuin Ländlichen irritiert (vgl. Hugo & Champion 2004) und mit einer Legitimationsdebatte um ländliche Erwachsenenbildung bearbeitet (vgl. z. B. Faber 1989; Klemm 1997; Ritchey 2008). Konzeptionell zeichnet sich der Diskurs um ländliche Erwachsenenbildung durch die Verknüpfung von ländlicher Erwachsenenbildung, Regionalentwicklung und aufsuchender Bildungsarbeit aus.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Themen Ländlichkeit und Regionalität für die Erwachsenenbildung in vielfältiger Hinsicht relevant sind. Mit dem Themenheft „Ländlichkeit und Regionalität“ wird vor diesem Hintergrund darauf abgezielt, den Blick auf aktuelle theoretische und empirische Auseinandersetzungen zu richten und innovative Projekte aus der erwachsenenpädagogischen Praxis vorzustellen.

Das Themenheft wird daher auch mit einem interdisziplinären Beitrag eröffnet, in dem sich der Kulturgeograf Marc Redepenning „Zur Uneinheitlichkeit des Räumlichen – Ländlichkeit, Region und raumbezogene Identität als Ergebnisse unterschiedlicher Raumsemantisierungen“ mit unterschiedlichen Möglichkeiten beschäftigt, wie die Phänomene der Ländlichkeit und Regionalität kulturgeografisch betrachtet werden können. Neben der Materialität von Räumen fokussiert er dabei vor allem unterschiedliche Semantiken und zeigt, wie diese auch auf die Identität ländlicher Regionen bezogen werden können. Im Anschluss an diese interdisziplinäre Perspektive folgt ein empirischer Beitrag aus der Erwachsenenbildung, bei dem sich Jessica Preuß, Lena Sebening und Steffi Robak mit der „Regionalspezifischen Konzeptualisierung kultureller Bildung(sgelegenheiten)“ auseinandersetzen. Dabei werden entlang der entwickelten Begriffe „Bildungsgelegenheiten“ und „Identifikationsaspiration“ Regionalspezifika der Organisiertheit kultureller Bildung und ihrer Bildungsakteurinnen und -akteure herausgearbeitet und an einem Beispiel – der peripheren Region Wendland – verdeutlicht. Grundlage ist ein aktuelles Forschungsprojekt zur kulturellen Bildung in peripheren ländlichen Regionen. In einem zweiten empirischen Beitrag fokussieren Claudia Kühn, Julia Franz und Annette Scheunpflug „Informelle Tradierungsprozesse auf dem Land“. Dabei wird die Frage verfolgt, wie Wissensbestände in Vereinen, Familien und Nachbarschaftsnetzwerken in ländlichen Regionen weitergegeben werden, und es werden erste empirische Ergebnisse einer qualitativen Studie präsentiert. Die Erkenntnisse zur informellen Tradierung werden abschließend genutzt, um Anschlussmöglichkeiten für die non-formale Erwachsenenbildung zu reflektieren. Im Anschluss daran beschäftigt sich Marion Fleige mit den Herausforderungen und Be-

sonderheiten der „Programmgestaltung im ländlichen Raum“. Auf der Grundlage von empirischen Ergebnissen der Programmforschung sowie darüber hinausgehenden Beobachtungen der Angebotsentwicklung in Institutionen der Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen fasst sie Erkenntnisse zusammen und skizziert Anschlussfragen für die Spezifizierung von Programmplanung.

Anknüpfend an diese Grundlagen der Programmplanung setzt sich Bernd Käßlinger aus praxisorientierter Perspektive mit dem „Bedarf in der Programmplanung von Volkshochschulen in ländlichen Räumen“ auseinander und stellt die Erkenntnisse der Begleitforschung zu einer partizipativ erarbeiteten Handreichung für die Besonderheiten der Programmplanung im ländlichen Raum zusammen. Eine eher non-formale bzw. informelle Struktur ländlicher Erwachsenenbildung wird mit dem Beitrag von Annette Wilbers-Noetzel in den Blick gerückt. Sie stellt die ehrenamtliche Qualifizierung von Dorfmoderatorinnen und -moderatoren in Niedersachsen vor und reflektiert diese als erwachsenenpädagogischen Beitrag zum Empowerment von Menschen und Dörfern. Mit dem Beitrag von Jessica Preuß wird ebenfalls eine informell gewachsene Bildungsgelegenheit betrachtet. Sie porträtiert das seit einigen Jahrzehnten bestehende Festival der „Kulturellen Landpartie“ im Wendland und interpretiert es als Ausdruck regionaler Tradierung, Zugehörigkeit und Inszenierung. Im Anschluss daran wird die Perspektive der strukturellen Unterstützung von Bildungsmöglichkeiten auf dem Land in den Blick genommen. So wird im Beitrag von Hauke Homeier die Frage verfolgt, wie kulturelle Bildungsaktivitäten auf dem Land unterstützt und gestärkt werden können. Dazu wird das fördernde Netzwerk LandKulturPerlen in Hessen zur kulturellen Bildung auf dem Land präsentiert. Abschließend werden die Erfahrungen von Kooperationen in den Mittelpunkt gerückt. Dazu stellen Daniel Schütz und Torsten Denker das Kooperationsprojekt Regional-digital@vhs vor und zeigen auf, wie durch regionale Kooperationen ländliche Volkshochschulen profitieren können.

Die Beiträge aus den Perspektiven von Wissenschaft und Praxis geben spezifische Einblicke zu aktuellen Diskursen und Entwicklungen zu Ländlichkeit und Regionalität in der Erwachsenenbildung. Den Leserinnen und Lesern sei bei diesen Einblicken eine anregende Lektüre gewünscht.

Literatur

- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2014). *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen – Ein Handbuch*. Münster: Waxmann.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderungen von Netzwerken“*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Faber, W. (1989). Gegenwartsfragen und Zukunftsperspektiven ländlicher Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung*, 35(2), 83–88. Wiederabdruck in Faber, W. (Hrsg.) (1990). *Für eine zeitgerechte Erwachsenenbildung. Gesammelte Aufsätze von 1974 bis 1989* (S. 115–124). Bamberg: Kontaktstelle für Universitäre Erwachsenenbildung.

- Gieseke, W. (2006). Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik* (S. 69–88). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Herbrechter, D., Loreit, F. & Schemmann, M. (2011). (Un-)Gleichheit in der Weiterbildung unter regionalen Vorzeichen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 19(2), 27–30.
- Hugo, G. & Champion, T. (Hrsg.) (2004). *New Forms of Urbanization: Beyond the Urban-rural Dichotomy*. Farnham: Ashgate.
- Klemm, U. (Hrsg.) (1997). *Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung. Modelle und Innovationen für den ländlichen Raum*. Frankfurt a. M.: DIE.
- Klemm, U. (2015). Eigenständige Regionalentwicklung als Leitidee für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum: Erfahrungen seit den 1980er Jahren und Perspektiven für das 21. Jahrhundert. In E. Nuissl & H. Nuissl (Hrsg.), *Bildung im Raum* (S. 75–100). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Martin, A., Schoemann, K. & Schrader, J. (2021). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019. Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/85/0021w>
- Ritchey, J. (2008). Rural Adult Education: Current Status. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 30(117), 5–12.
- Weishaupt, H. & Böhm-Kasper, O. (2011). Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 789–799). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Steffi Robak, Prof. Dr., Professorin für Bildung im Erwachsenenalter an der Leibniz Universität Hannover

Julia Franz, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg



Zur Uneinheitlichkeit des Räumlichen

Ländlichkeit, Region und raumbezogene Identität als Ergebnisse unterschiedlicher Raumsemantisierungen

MARC REDEPENNING

Zusammenfassung

Der Beitrag plädiert dafür, Raum grundlegend vor dem Hintergrund zweier Raumverständnisse aufzufassen: als Raum materieller Objekte und als Raumsemantiken, die kommunikativ in der Gesellschaft erzeugt werden. Beide Verständnisse sind eng miteinander verwoben. Die Wirksamkeit von Raumsemantiken wird, als Schwerpunkt des Beitrags, am Beispiel der Herstellung von Ländlichkeit durch unterschiedliche Akteure verdeutlicht. Mit diesem Raumverständnis werden abschließend Fragen zur Wirksamkeit und zur gesellschaftlichen Leistung raumbezogener Identitäten diskutiert. Das zentrale Argument ist, dass diese unterschiedlichen Konstruktionen zu einer Uneinheitlichkeit gerade räumlicher Kategorien beitragen, sie aber damit Möglichkeiten schaffen, eine Diskussion über Raum und raumbezogene Identitäten mit lokalen Akteuren „von unten“ zu beginnen.

Stichwörter: Raum; Raumtheorie; Raumsemantiken; Ländlichkeit; raumbezogene Identitäten

Abstract

This article argues for a fundamental understanding of space against the background of two understandings of space: as the space of material objects and as spatial semantics that are communicatively produced in society. Both understandings are closely interwoven. The effectiveness of spatial semantics as the main focus of the examination is explained by using the example of the production of rurality by different actors. With this understanding of space, questions about the effectiveness and social performance of spatial identities are discussed. The central argument is that these different constructions contribute to a lack of uniformity of spatial categories while also creating

opportunities to start a discussion about space and spatial identities with local actors “from below”.

Keywords: Space; spatial theory; spatial semantics; rurality; spatial identities

1 Einleitung

Auch für räumliche Gegenstände und Objekte ergibt es Sinn, auf ihre Beobachtungsabhängigkeit hinzuweisen. Wie also erschaffen Beobachtende Räume, indem sie diese mittels etablierter Beobachtungsroutinen figurieren und ihnen Bedeutungen und Sinn verleihen? Der dabei genutzte kulturgeografische Blick fragt, wie gesellschaftliche Prozesse der Bedeutungserzeugung und Sinngebung sich räumlicher Konstellationen bedienen und diese durch ihr Handeln zugleich verändern, gerade auch vor dem Hintergrund ungleicher Machtbeziehungen, die in der Gestaltung von Mensch-Umwelt-Verhältnissen sichtbar werden.

Fruchtbar ist die damit einhergehende Umstellung der Fragetechnik (von Was- zu Wie-Fragen) für räumliche Gegenstände deswegen, weil Raum bekanntlich eine Syntheseleistung ist (vgl. Löw 2001); ein Akt der Bündelung unterschiedlicher materieller Gegenstände, die sich in Distanz zueinander befinden und damit konkrete Lageverhältnisse etablieren. Darauf aufbauend können Räume klassifiziert und Ähnlichkeiten hinsichtlich ihrer raumbezogenen Ausstattung festgestellt werden.

Diese Praxis der Bündelung und Klassifikation ist Handwerk von Geografinnen und Geografen schlechthin: Sie haben gelernt, anhand eines Ausstattungskatalogs von Objekten Stadt von Land abzugrenzen oder unterschiedliche Typen von Städten oder ländlichen Orten aufgrund ihrer Funktion in der räumlichen Arbeitsteilung von Staaten zu klassifizieren. Disziplinäre Routinen und Diskurse sorgen dafür, dass die jeweiligen Ergebnisse transparent in der Disziplin verhandelt werden – und damit auch disziplinär kontrollierbar werden.

Nun aber sind raumbezogene Beobachtungen keine Beobachtungsweisen, die allein einem spezifischen Wissenschaftssystem vorbehalten sind. Gerade ihre Einfachheit wie Effizienz (wie etwa die Wirksamkeit der Hier/dort-Unterscheidung) machen sie zu gängigen Beobachtungsroutinen insbesondere auch des Alltags. Das führt zu einer Art Proliferation raumbezogener Beobachtungen, die sich den Kontrollbemühungen einer Disziplin entziehen.

Dieses Moment der Öffnung und Pluralisierung raumbezogener Beobachtungen (mit Blick auf andere Wissenschaften als spatial turn titulierte) interessiert in diesem Beitrag, weil es dazu führt, dass man mit der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher, oft auch widersprüchlicher Praktiken der Beobachtung (und ihrer Ergebnisse) zu rechnen hat – was man gut an aktuellen Beiträgen zu Ländlichkeit sieht. „Ländlichkeit“ oder das „Ländliche“ (ich differenziere beides nachfolgend begrifflich nicht weiter) sind ja, ebenso wie „Stadt“, Beobachtungsergebnisse, die vor allem im Alltag multiple Verwendung finden und dort ihre spezifische Funktionalität entfalten: Wer von uns würde nicht seine Identitäten, insbesondere aber die Identitäten anderer Personen, auch

(oder gar: insbesondere?) anhand der Unterscheidung von Stadt und Land kommunizieren und damit auf eine raumbezogene Identitätsbildung abzielen? Wenige raumbezogene Unterscheidungen sind eingängiger als die zwischen Stadt und Land. Und dies ist nicht zuletzt deshalb der Fall, weil wir alle etwas dazu sagen können; schließlich kommt man ja selbst aus städtischen oder ländlichen Orten und Regionen und kann sich ein eigenes Urteil bilden.

Nach diesen Vorbemerkungen kann ich nun zur Hauptfrage des vorliegenden Beitrags kommen: Wie figurieren unterschiedliche Beobachtende räumliche Objekte und welche Konsequenzen hat diese Uneinheitlichkeit von Raumformen für die Gesellschaft, insbesondere auch für eine raumsensible Bildung?

Ich werde diese Frage zunächst mit übergeordneten Bemerkungen zum Verständnis von Raum beginnen. Danach werde ich, aufbauend auf diesem Verständnis, das Konzept der Ländlichkeit vorstellen und schauen, wie ländliche Räume in unterschiedlichen Akteurskonstellationen „produziert“ werden. Aus diesen Ergebnissen wird eine nicht zu hintergehende Uneinheitlichkeit von Ländlichkeit abgeleitet. Stattdessen schlage ich vor, auch Raum und raumbezogene Begriffe (wie eben Ländlichkeit) als Ergebnis konkreter gesellschaftlicher Operationen (oder Praktiken) zu verstehen. Ein ähnliches Argument wird für die Unterscheidung von Ort und Region herangezogen (insbesondere vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Skalierbarkeit), um dann in einem letzten Abschnitt abschließende Bemerkungen zum Stellenwert von raumbezogenen (insbesondere lokalen und regionalen) Identitäten zu machen.

2 Raum

Die Diskussion um „Raum“ in der Geografie hat, bei allen Unterschieden im Einzelnen, eine Einigung insofern erzielt, als der gesellschaftlich relevante Raum ein in letzter Konsequenz hergestellter Raum ist. Mit dem Verweis auf Herstellung wird ausgedrückt, dass Raum ein Produkt von vor allem zielgerichteten Aktivitäten menschlicher Kollektive ist. Damit wird nicht bestritten, dass es eine Räumlichkeit in Form der Erstreckung von Dingen und Objekten gibt, etwa als räumliche Erstreckung von Kontinenten, das Vorhandensein von Flüssen, Meeren, Ebenen oder Bergen. Diese gibt die Bühne für die Aktivitäten her, die den hergestellten Raum hervorbringen: „The spatial organization of human society is an evolving product of human action, a form of social construction arising within the physical frame of ubiquitous, contextual space“ (Soja 1980, S. 210). Mit dem Verweis auf Herstellung wird ausgedrückt, dass die vor allem materiellen Objekte, die unser Dasein bestimmen, durch menschliches Tun in eine räumliche Figuration zueinander gebracht werden und damit die sozialräumliche Umwelt formen, vor der sich unser Leben abspielt. Deutlich wird dies an der ländlichen Kulturlandschaft, die trotz aller Naturnähe das Resultat menschlicher Interventionen und somit das Ergebnis materialisierter Kulturleistungen von Menschen ist.

Schaut man nun auf Raum differenzierter in seinen empirischen Relevanzen für menschliche Handlungen und Kommunikation, dann spielt dieser aber noch auf einer

zweiten Ebene eine zentrale Rolle, insbesondere nämlich im Hinblick auf raumbezogene Images und Raumbilder, die häufig emotional aufgeladen sind (wie etwa bei der positiv konnotierten Heimat). Raum wird Thema gesellschaftlicher Kommunikation (vgl. Klüter 1986; Redepenning 2006). Dies führt zu einer *Verdopplung von Raum*, die im Folgenden genauer beschrieben wird – und zwar unter der Prämisse, dass a) beide Formen in Wechselwirkung miteinander stehen, ihre Trennung also eine vornehmlich analytische ist, und dass b) jede Analyse die beiden Raumformen als gleichwertig betrachten sollte (vgl. nur Jones & Woods 2013).

Das *erste Raumverständnis* fokussiert Materielles und dockt an einem alltäglichen Verständnis von Raum an: Raum als Resultat der Anordnung von materiellen Objekten. Objekte, die unterschiedliche Qualitäten aufweisen können (Häuser, Straßen, Grünflächen, Autos, Fahrräder, Bänke, Dorfkerne, Wanderwege etc.), nehmen unterschiedliche Stellen ein und erzeugen in ihrer Gesamtheit Objektensembles (vgl. hierzu den Raumbegriff bei Luhmann 1999 sowie allgemein Werlen 1995). Es sind diese Objektensembles, die immer auch Atmosphären entstehen lassen, die jedem Raum eine Einzigartigkeit verleihen, auch wenn die inneren Differenzen mal größer oder kleiner ausfallen (im letzten Fall sei an die Austauschbarkeit vieler Innenstädte erinnert). Diese Objektensembles und die Unterschiede zwischen einzelnen Objektensembles zeichnen zugleich Nutzungsmöglichkeiten vor (etwa die Unterschiede zwischen innerstädtischen Hauptgeschäftsbereichen und Grünflächen) und wirken erwartungsstabilisierend: Man weiß ziemlich genau, was wo gemacht werden kann und was wo nicht.

Das *zweite Raumverständnis* nimmt nun die in der Gesellschaft kommunizierten Raumbilder, Images oder Raumsemantiken in den Fokus (ich verwende nachfolgend nur den Begriff der Raumsemantiken). Dieses Raumverständnis sensibilisiert für die zahlreichen Bedeutungen, die die Gesellschaft Räumen nach dem ersten Raumverständnis zuschreibt und sie dabei komplexitätsreduzierend darstellt, sodass „man relativ situationsunabhängig eine Ahnung und Vorstellung von den Inhalten“ (Redepenning & Wilhelm 2014, S. 319 f.) der jeweiligen Räume und Orte hat. Raumsemantiken erst geben dem Raum materieller Objekte kommunikativ relevanten „Sinn“ und bereiten ihn für den Alltagsgebrauch auf. Auch sie kalibrieren Erwartungen und lassen Nutzungsmöglichkeiten wahrscheinlich werden, nun aber nicht mehr durch die körperliche Erfahrung der eigenen Leiblichkeit mit dem Raum materieller Objekte, sondern als eben kommunikative Instrumente, um Orte komplexitätsreduzierend und kondensiert zu formen. Raumsemantiken von Städten wie Paris oder New York betreiben genau diese „Verdichtung“ des Ortes. Ich gehe ferner davon aus, dass Raumsemantiken durch ihre kommunikative Wirkmächtigkeit (sie können beliebig und niederschwellig wiederholt werden) besonders stark erwartungsbildend wirken.

Was mich vor diesem Hintergrund für die folgenden Ausführungen besonders interessiert, ist die Feststellung, dass Raum und Räumliches offensichtlich stark an Erwartungen und Erwartbarkeiten geknüpft sind und dies vor allem durch Raumsemantiken vermittelt wird. Dieser Umstand wird dann noch einmal wichtig, wenn es weiter unten um die Frage lokaler oder regionaler Identitäten geht.

3 Ländlichkeit

Mit der zuvor eingeführten Verdopplung von Raum kann man sich nun dem Begriff der Ländlichkeit nähern. Dabei wird man feststellen, dass sich der Zugang der Raumsemantiken als hilfreich erweist, denn er legt Aufmerksamkeit auf die einzelnen gesellschaftlichen Kompositions- oder Figurationsleistungen, indem bestimmte Elemente des Raums materieller Objekte komplexitätsreduzierend genutzt und für Kommunikation aufbereitet werden.

Keith Halfacree hat diese Kompositionsleistung in der Definition von Ländlichkeit betont: „To identify rurality is to identify the various things that make somewhere, someone, or something rural“ (Halfacree 2009, S.449) – und hinzugefügt werden sollte, dass diese Leistung eben durch unterschiedliche gesellschaftliche Beobachtungen hervorgebracht wird. In einführenden Kursen mit Studierenden an der Universität Bamberg haben wir von 2017 bis in die Vor-Corona-Zeit eine knappe Abfrage („Welche Assoziationen verbinden Sie mit dem Stichwort ‚ländlich‘?“) gemacht, die zu folgenden, übrigens auch international ähnlichen Ergebnissen (siehe auch hierzu Halfacree 2009, Jones 199) geführt hat. Die insgesamt über 850 Einzelnennungen der Studierenden (ohne Differenzierung nach deren Herkunftsort) sind in sieben Kategorien überführt worden. Tabelle 1 zeigt das entsprechende Ergebnis.

Tabelle 1: Assoziationen zum Adjektiv „ländlich“ von Studierenden der Universität Bamberg

Kategorie	Anzahl Nennungen (abs.)	Anzahl Nennungen (in %)
Demografie	47	5,5
Freizeit/Tourismus	36	4,2
Infrastruktur	188	21,8
Landwirtschaft	149	17,3
Natur/Ruhe/Leere	261	30,3
Politik	11	1,3
sonstiges (außerhalb der Kategorien)	21	2,4
Tradition/Heimat/Kultur	149	17,3

Offensichtlich ist die Naturnähe und die damit verbundene Ruhe bzw. auch „Leere“ (was vor allem als fehlende Abwechslung bzw. einheitliche Nutzungsmuster gedeutet werden kann) dominierend. An zweiter Stelle kommt dieses Thema der Leere noch einmal vor, nun aber stärker negativ gewendet, nämlich als Fehlen von Einrichtungen der alltäglichen Versorgung, aber auch von sozialen Infrastrukturen. Emotionale und kulturelle Komponenten, die auf aktuell noch gelebte und bedeutsame kulturelle Eigenheiten („Tradition“), aber auch auf Identifikationspotenziale („Heimat“) verweisen, markieren die dritte Position. Einen ebenso hohen Anteil hat die Landwirtschaft, die

mit der Forstwirtschaft ja wesentlich die materiellen Geografien ländlicher Regionen (etwa in Form von agrarisch genutztem Land, Wiesen, Feldern und Wald) prägt. Fasst man das zusammen, dann spiegeln diese kleinen Befragungen landläufige Vorstellungen zu Ländlichkeit wider (vgl. Halfacree 1993; Jones 1995). Und sie sind zugleich Ausdruck alltagsweltlicher raumbezogener Klassifikationen.

Stärker systematisch ausgerichtete Klassifikationen zur Einordnung und Bestimmung von Ländlichkeit finden sich im Umfeld einer sogenannten Ressortforschung für Planung und Politik, wie sie etwa durch das Thünen-Institut für ländliche Räume oder das Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) durchgeführt werden. Dabei wird vor dem Hintergrund des Kontinuummodells von fließenden Übergängen zwischen Stadt und Land ausgegangen. Das Modell postuliert keine abrupten Übergänge zwischen Stadt und Land, sondern verweist auf eine weiche Transformation von städtischen und ländlichen Räumen. Unter der Prämisse dieses Modells wäre eine „reine“ oder „maximale“ Ländlichkeit (oder alternativ: eine „reine“ oder „maximale“ Urbanität) dann eher ein Sonderfall. Mischstrukturen zwischen Stadt und Land (auch: Zwischenstadt, Rurbanität) sind, gerade mit Blick auf die Bundesrepublik, wesentlich häufiger anzutreffen. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Entwicklung der gesellschaftlichen Räumlichkeit auf Städte konzentriert und die damit verbundene Arbeitsplatzdichte eine erhöhte Mobilität (etwa: Arbeitspendeln zwischen ländlichen und urbanen Räumen) nach sich zieht. Beides trägt zu einer stärkeren Verflechtung städtischer und ländlicher Räume bei und bedingt neue räumliche Strukturen zwischen Stadt und Land.

Was sind nun aber die Elemente, die in der Ressortforschung Ländlichkeit ausmachen? Das Thünen-Institut für ländliche Räume etwa bildet einen Index der Ländlichkeit, der aus folgenden Eigenschaften komponiert wird:

- a) lockere Wohnbebauung (gemessen durch den Anteil an Ein- und Zweifamilienhäusern an allen Wohngebäuden),
- b) geringe Siedlungsdichte (Einwohner*innen pro km² Siedlungs- und Verkehrsfläche),
- c) hoher Anteil land- und forstwirtschaftlicher Fläche an der Gesamtfläche der Gemeinde,
- d) Randlage zu großen Zentren (hoher Zeitaufwand für Personen, um größere Zentren im In- und Ausland aufgrund der Distanz zu ihnen zu erreichen),
- e) geringe Einwohnerzahl im Umfeld (geringe Bevölkerungszahl pro km² Fläche nicht nur in der betrachteten Gemeinde selbst, sondern auch in einen größeren Radius von 50 km).

Die bisherigen Ausführungen haben kurze Einblicke in ausgewählte Facetten der Herstellung von Ländlichkeit als spezifisches gesellschaftliches Raumverhältnis gegeben. Dies erweiternd soll in einem letzten Schritt eine Synthese vorgenommen werden, die nun versucht, drei Arten der Entwicklung von Ländlichkeit aufzuzeichnen und aktuell in der Gesellschaft (also sowohl in der wissenschaftlichen, politischen wie alltäglichen Kommunikation) beobachtbare Raumsemantiken zum Ländlichen grob zusammenzufassen und zu klassifizieren.

Ich wechsele also noch einmal die Systemreferenz und nehme grob die Gesamtheit der Systeme der Gesellschaft in den Blick. Das Ergebnis entstammt einem nun gut 15 Jahren währenden Literaturstudium zum Status, zu den Stärken und Schwächen, zu Problemen und Herausforderungen des Ländlichen (vgl. Redepenning 2010) und erweitert eine von Urbain (vgl. 2002) vorgeschlagene Klassifikation. Mit drei Elementen verfolgt sie weniger das Ziel, akkurat zu sein, sondern eingängig auch in Kontexten jenseits einer kulturgeografischen Perspektive. Im Ergebnis können so drei unterschiedliche Raumsemantiken vor allem zukünftiger Ländlichkeit in Deutschland herausgestellt werden:

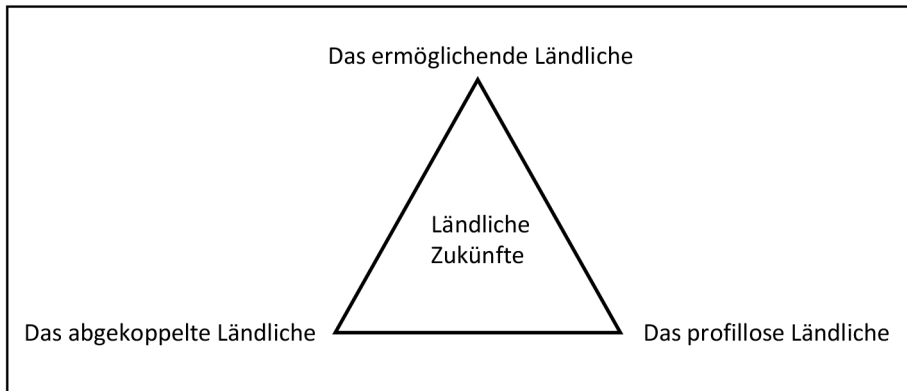


Abbildung 1: Drei Raumsemantiken ländlicher Zukünfte in der Bundesrepublik Deutschland (eigener Entwurf des Autors)

Erstens die bislang nur knapp angesprochene Raumsemantik des, wie ich es nennen möchte, handwerklich-ruhigen und ermöglichenden Ländlichen: Sie ist eine der Raumsemantiken, die insbesondere im massenmedialen Zeitschriftenmarkt dominiert und klassische Sehnsuchtsvorstellungen, die an ländliche Orte adressiert werden, kommuniziert. Hier wird die Abgeschiedenheit des Ländlichen in einer von voluntary simplicity geprägten Haltung zur positiv konnotierten Entschleunigung umdefiniert und aus dieser Konstellation, vor allem mit Vorhandensein von Breitbandinfrastrukturen, eine neue Attraktivität für Hinzuziehende abgeleitet. Es ist jene Raumsemantik, die an die Tradition der idyllischen Überhöhung des Ländlichen andockt und die, wie ihre Vorgänger, weniger von den Menschen vor Ort gepflegt wird, sondern von jenen, die gerne dort leben würden (vgl. nur Williams 1973; sowie Murdoch et al. 2003 unter dem Narrativ des Pastoralismus).

Zweitens kann eine Zukunft des Ländlichen als ein mehr und mehr profil- und identitätsloser Raum ausgemacht werden, in dem die typischen Inhalte, die Ländlichkeit kennzeichnen und konstituieren, ausradiert und überprägt werden. Es ist eine Raumsemantik, die sich in pessimistischer Grundhaltung auf die Misch- und Vermischungsbereiche des oben angesprochenen räumlichen Kontinuums zwischen Stadt und Land konzentriert und damit auf das nur schwer differenzierbare Auftreten von

sowohl als ländlich wie als städtisch erachteten Elementen in Orten verweist (vgl. hierzu nüchtern Sieverts 2008). Diese Mischformen werden besonders im Phänomen der Suburbanisierung deutlich und als Ausbreitung der Verstädterung (vor allem bauliche Dimension) und Urbanisierung (kulturell-soziale Dimension einer bestimmten Lebensweise) gedeutet, also als eine von Städten ausgehende Entwicklung, die ländliche Eigenheiten verschluckt. Die Raumsemantik erkennt zwar die weitere Verstädterung des Ländlichen als Erfolg für die wirtschaftliche Prosperität der Orte an. Dieser Erfolg wird jedoch mit dem Verschwinden von als typisch erachteten ländlichen Elementen (meist baulicher Art, aber auch Lebensweisen) bezahlt, sodass eine diffuse Entwicklung hin zu profillosen ländlichen Orten stattfindet (daher ist ihr pessimistischer Tenor auch mit einer Verlustgeschichte gekoppelt).

Schließlich ist die Raumsemantik des abgekoppelten und zu vermeidenden Ländlichen zu erkennen, in der das Ländliche zu einem unbedeutenden räumlichen Nichts herabgesunken ist. Sie umfasst ein Ländliches, das von schrumpfenden oder gar sterbenden Dörfern gekennzeichnet ist, in denen die negativen Konsequenzen des Verlusts von Infrastrukturen, von Menschen und Humankapital sichtbar werden. Es sind Orte des gesellschaftlichen Nichts ohne Annehmlichkeiten, deren Abkopplung die Kluft zwischen prosperierenden und peripherisierten Orten erhöht. Die Vermeidung vollzieht sich doppelt: erstens als Ort, der wegen fehlender Annehmlichkeiten durch Menschen gemieden wird. Zweitens vermeidet die Politik mehr und mehr, sich auch zukünftig klar für eine grundlegende Förderung solcher Orte zu bekennen. Der Verlust von dörflicher Vitalität und multifunktionaler Landschaftsnutzung kann aber auch dazu führen, dass wirtschaftliche Bedeutsamkeit aus einer technisierten und technologisierten Landwirtschaft, in der der Mensch nur eine marginale Rolle spielt, erlangt wird (etwa im Sinne von Ernährungssicherheit).

4 Ort (place) und Region

Bevor ich in einem abschließenden Abschnitt auf die Bedeutung raumbezogener Identität zu sprechen komme, sind noch zwei Konzepte einzuführen, die die beiden oben eingeführten Raumverständnisse in recht unterschiedlicher Form „aktivieren“ und „nutzen“: Ort und Region.

Ihr zentraler Unterschied liegt in der räumlichen Maßstäblichkeit. So umfasst das Konzept des Ortes in der Regel einen eher kleinräumigen Ausschnitt, den sich Personen vor allem durch körperliche Erfahrung und damit eigener Leiblichkeit aneignen können (vgl. Relph 1976; Paasi 1991). Aus dieser direkten und oft auch zeitlich dauerhaften Aneignung haben sich spezifische Ortsqualitäten und Ortsbedeutungen für Menschen ergeben (der sogenannte *sense of place*), die sicherlich bei unterschiedlichen Personen unterschiedlich sein werden, jedoch auf einem gemeinsamen Fundament, nämlich dem Raum materieller Objekte, aufbauen können. Dieser *sense of place* kann als inkorporierte Raumsemantiken aufgefasst werden, die entsprechende Gefühle hervorrufen und, im positiven Fall, damit Heimat konstituieren. Ein solcher

sense of place kann natürlich durch kollektive Akteure gerahmt, gefördert und beispielsweise für die strategische Ortsentwicklung (etwa im touristischen Marketing) entwickelt werden. Und natürlich kann diese inkorporierte Erfahrung, bei allen subjektiven oder gruppenspezifischen Unterschieden, auch zum politisch gewollten Aufbau von Identitäten genutzt werden (siehe unten).

Unter Region wird hingegen ein räumlicher Ausschnitt verstanden, der umfassender und großräumiger ist, sich aus kulturlandschaftlichen wie naturräumlichen Elementen speist und auch Verflechtungen von Stadt und Land beinhalten kann. Anders als beim Ort, der ja auf körperlichen Erfahrungen beruht, wird in der wissenschaftlichen Diskussion die diskursiv oder symbolisch konstruierte Region hervorgehoben (vgl. Paasi 1986). Denn bei einer Region ist es offensichtlich, dass man diesen Raum selbst kaum in Gänze kennen und erlebt haben kann. Vom Standpunkt eines handelnden Subjektes aus muss es mit Blick auf regionale Qualitäten oder Zusammenhänge also immer blinde und unbekannte Orte geben, und dies ganz im Sinne des ersten Verständnisses des Raumes materieller Objekte verstanden. Diese erfahrungsbezogenen „Lücken“ gibt es sicherlich auch bei größeren Orten, aber auf Ebene der Region (mit größerem räumlichen Umgriff geht weniger direkte und körperlich gemachte Erfahrung und damit auch Kenntnis der Region einher) ist dieser Umstand noch einmal deutlicher. Um dieses Defizit erfahrungsbezogener Kenntnis auszugleichen, ist die Region mehr als Orte auf eine durch Organisationen und Aktivitäten vollzogene Institutionalisierung angewiesen (vgl. Paasi 1986), um identifikatorische Leistungen anbieten und abrufen zu können (siehe unten). Die Produzierenden der Region sind öffentliche, private und zivilgesellschaftliche Institutionen (von den regionalen Verwaltungen über Schulen und Unternehmen bis zum Tourismusmarketing und Heimatvereinen. Ihre Aufgabe besteht darin, die Region im Bewusstsein zunächst der einheimischen Bevölkerung, dann aber auch im Bewusstsein der Bevölkerung außerhalb der Region zu verankern – und dies vor allem mittels entsprechender Raumsemantiken.

Diese kollektiven Formen der Institutionalisierung der Region (und ihre Vermittlung im Zuge der Sozialisation der Bevölkerung), die sich auch über längere Zeiträume nur graduell verändern, sorgen dafür, dass der Konstruktionscharakter von Regionen, einmal als historischer Fakt im Bewusstsein der Menschen verankert, weniger klar und offen liegt. Und weil viele ihrer Inhalte aus ebenso persistenten Natur- und Kulturlandschaftsbestandteilen gezogen werden, unterliegen gerade Regionen einer Naturalisierung, sodass sie als unhinterfragbar gegebenes Etwas erscheinen (vgl. Douglas 1991).

5 Identität

In den Diskussionen um Ländlichkeit und insbesondere die Entwicklung ländlicher Regionen spielt raumbezogene Identität eine durchgängig sichtbare Rolle. Aufbau, Entwicklung und/oder Stärkung raumbezogener Identitäten zielen auf die Aktivie-

rung und die Steigerung des Engagements der örtlichen (lokalen) oder regionalen Bevölkerung ab. In einer nun fast 40 Jahre alten Diskussion um raumbezogene Identität werden drei zentrale Ziele dieser betont (vgl. Pohl 1993; Knieling 2003; Paasi 2009; Weichhart 2018):

- a) Raumbezogene Identität kann als Teilstrategie zur Stabilisierung gesellschaftlicher Kohäsion und der Vermeidung von Konflikten verstanden werden. Raumbezogene Identität ist dann ein nicht zu unterschätzendes Instrument zur Stärkung der Idee des Miteinanders und des Gemeinschaftlichen, von der Armin Nassehi spricht (vgl. 2021, S. 56 ff.), und zeigt sich insbesondere funktional und motivierend, wenn an das Mitmachen bei regionalen Gestaltungsprozessen gedacht wird: Je mehr man sich mit einer Lokalität oder Region identifiziert, desto eher ist die Bereitschaft gegeben, sich auch für diesen Raum zu engagieren.
- b) In einer leicht anderen, stärker politisch-emanzipatorischen Stoßrichtung wird raumbezogene Identität als Instrument zur Stimulierung und Förderung regionalen Selbstbehauptungswillens gesehen; damit wird automatisch Nähe zu den Anliegen von regionalistischen (oder lokalistischen) Bewegungen hergestellt.
- c) Vor allem in strukturschwachen Regionen, die multipel von Prozessen der Peripherisierung betroffen sind, kann der Aufbau und die Stärkung raumbezogener Identität als Heilmittel gegen regionale „Apathie“ und Hoffnungslosigkeit gesehen werden, die aus den Prozessen der Peripherisierung entstehen. Hier geht es weniger um Selbstbehauptung als vielmehr grundsätzlich um das Erlangen von Selbstbewusstsein und Vertrauen in einen eigenen Wert und die eigene Lebenswelt.

Auch raumbezogene Identitäten unterliegen Konstruktionsprozessen, die bestimmte Elemente so in eine Ordnung bringen, dass sie als „aus einem Guss“ erscheinen (dies beinhaltet auch die Erzeugung von Kausalitäten). Sie können dann von den Menschen vor dem Hintergrund der eigenen lokalen oder regionalen Erfahrungen und entsprechenden Erwartungshaltungen, die über funktionierende Institutionen und Organisationen vermittelt werden, als passend und kohärent angesehen werden. Damit ist auch klar, dass eine lokale oder gar regionale Identität nicht von heute auf morgen erschaffen werden kann. Sie ist als Resultat komplexer Prozesse zu sehen, bei der sich Vorschläge für die Konstitution regionaler Identität erst bewähren müssen (etwa durch Verankerung in lebensweltlichen Kontexten), um von der Bevölkerung als angemessen wahrgenommen zu werden.

Was sind nun die Zutaten für raumbezogene Identitäten? Allgemein gesprochen können hier Elemente genutzt werden, die durch die beiden oben eingeführten Raumformen oder Raumverständnisse abgedeckt werden. Dabei ist zu beachten, dass für eine raumbezogene Identität eine Übereinstimmung von Raumsemantiken und dem Raum materieller Objekte keineswegs gegeben sein muss. Wichtiger ist, dass die für eine raumbezogene Identität gewählten Elemente auf spezifische, in der Bevölkerung vorhandene Erwartungsstrukturen treffen und diese bedienen, ggf. auch verändern können (vgl. auch Paasi 1986, S. 124).

Zentral ist also der Prozess der Feststellung und der Vergewisserung über lokale oder regionale Besonderheiten (vgl. Clifford & King 1993), also Elemente, die als Exklusivitätsmerkmale eine Unterscheidbarkeit zu anderen Orten oder Regionen ermöglichen (Wright 1993, S. 37). Das müssen gerade nicht die „großen“ und nach außen vorzeigbaren Elemente hochkultureller Errungenschaften (Geburtsort herausragender Künstler*innen, städtebauliche oder architektonische Qualitäten etc.) sein. Vielmehr geht es insbesondere im Fall einer *mit* der Bevölkerung entwickelten *Bottom-up*-Identität (siehe unten) um jene kleinen, oft unauffälligen Dinge, die in den alltagsweltlichen Praktiken im Ort eine zentrale, oft aber unreflektierte Rolle spielen (Clifford & King 1993, S. 11), wie z. B.:

- a) Baustil und Architektur,
- b) Funktion des Ortes (planerisch), Politik (Politikstile und -kulturen) sowie Wirtschaft (Kreisläufe, Produktionsweisen, Handwerk),
- c) Personen/Schlüsselfiguren/Vereine,
- d) Sprache und Dialekt,
- e) Geschichte (Kultur, Mythen/Erinnerungen, Traditionen),
- f) Genuss und Konsum (kulinarische Besonderheiten).

Neben dieser inhaltlichen Ebene ist für raumbezogene Identität noch ein zweiter Prozess wichtig, der die formale Organisation dieser inhaltlichen Komponenten betrifft. Raumbezogene Identitäten müssen über die Zeit kommuniziert und „getragen“ werden, also einer auch raumsemantischen Kulturalisierung ihrer Inhalte (etwa in Form der narrativen Pflege dieser Inhalte) unterzogen werden, um die Brücke zwischen Vergangenheit (wie die Inhalte gewesen sind) und Zukunft (wie sie sein können oder sogar sein sollen) zu schließen und damit Lösungen für die Transformation des Gestern ins Morgen bereitzustellen.

Dazu sind zwei Wege denkbar: erstens eine Top-down-Variante raumbezogener Identität, die seitens etablierter gesellschaftlicher Systeme eine „gegebene“ raumbezogene Identität kommuniziert und diese als unhinterfragte raumbezogene Selbstvergewisserung entfaltet. Damit sind oft starre Formen der Identität verbunden, die Unveränderbarkeit in den Mittelpunkt stellen. Als Gegenprogramm lässt sich zweitens ein Bottom-up-Ansatz raumbezogener Identitäten vorstellen, der einen reflexiven Prozess zum Aufbau veränderbarer und permanent zu verhandelnder Identitäten in Gang setzt. Ziel dieses Ansatzes ist das Hinterfragen *und* die reflexive (Neu-)Verhandlung dessen, was eigentlich die zentralen Inhalte lokaler oder regionaler Identität sein können – und dies *mit* den am Ort lebenden Menschen.¹

1 Wie dies genau aussehen kann und welche Inhalte sowie Reflexionen über Identität in peripheren ländlichen Räumen stattfinden, untersuchen wir aktuell in einem Teilprojekt zu lokaler Kultur und reflexiver Identität (LoKri) innerhalb eines BMBF-geförderten Projektes zu Tradierung, Vergewisserung und Doing Identity (TraVI) and der Universität Bamberg (<https://www.uni-bamberg.de/travi/>).

6 Fazit

Ländlichkeit, Ort und Region sind unterschiedliche raumbezogene Zugänge, um gesellschaftliche Komplexität zu ordnen. Gerade die neue Renaissance von Ländlichkeit ist auch ein Effekt des Wirkens zahlreicher Produzierender dieser Raumkategorie, so dass in empirischer Hinsicht sehr unterschiedliche Raumsemantiken von Ländlichkeit betont werden und zu einer konstitutiven Uneinheitlichkeit dieser Raumkategorie beitragen. Diese Uneinheitlichkeit offenzulegen, war Ziel des Aufsatzes. Man kann diese Uneinheitlichkeit bedauern, jedoch lässt sich nicht an ihrer empirischen Relevanz vorbeisehen. Die Uneinheitlichkeit wurde, so der Vorschlag, vor allem als Ergebnis raumsemantischer Bemühungen in Alltag, Massenmedien, Politik, Planung und Wissenschaft der Gesellschaft gedeutet.

Dies hat auch Konsequenzen für das Verständnis, aber auch für die Herstellung und Pflege raumbezogener Identitäten – sei es in ländlichen, sei es in städtischen Orten. Auch sie sind Ergebnisse raumsemantischer Prozesse, die lokale Besonderheiten so rahmen, dass Menschen sich angesprochen fühlen können, um sich für die Entwicklung konkreter Räume einzusetzen. Es ist gerade letzterer Prozess der Vergewisserung über die eigenen räumlichen Bezüge und über die je unterschiedlichen räumlichen Besonderheiten, den es lohnt, weiter auf Potenziale seiner Demokratisierung zu denken: Welcher Mehrwert wird erzeugt, wenn es gelingt, alle Menschen, deren Lebensumfeld ja unweigerlich durch Raum geprägt ist, anzusprechen und in der Herstellung konkreter raumbezogener Identitäten zu beteiligen? Wie kann raumbezogene Identität so vermittelt werden, dass sie als Instrument zum Dableiben in schrumpfenden ländlichen Regionen genutzt wird? Wie kann regionales Selbstbewusstsein kritisch in Bildungskontexten vermittelt werden, um gegen eine wachsende räumliche Apathie bei der Beteiligung in gesellschaftlichen Entscheidungen anzuarbeiten? All dies sind aus kulturgeografischer Sicht wichtige Herausforderung und auch mögliche Handlungsfelder für unterschiedlichste Bildungseinrichtungen der formalen und non-formalen sowie informellen Bildung, die mit Gewinn inter- und transdisziplinär angegangen werden können.

Literatur

- Clifford, S. & King, A. (1993). Losing your place. In S. Clifford & A. King (Hrsg.), *Local Distinctiveness. Place, Particularity and Identity* (S. 7–18). London: Common Ground.
- Douglas, M. (1991). *Wie Institutionen denken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Halfacree, K. (1993). Locality and social representation: space, discourse and alternative definitions of the rural. *Journal of Rural Studies*, 9(1), 23–37.
- Halfacree, K. (2009). Ruralität und post-ruralität. In R. Kitchin & N. Thrift (Hrsg.), *International Encyclopedia of Human Geography* (S. 449–456). Amsterdam: Elsevier.
- Jones, O. (1995). Lay discourses of the rural: developments and implications for rural studies. *Journal of Rural Studies*, 11(1), 35–49.

- Jones, M., & Woods, M. (2013). *New Localities*. *Regional Studies*, 47(1), 29–42.
- Klüter, H. (1986). *Raum als Element sozialer Kommunikation*. Giessen: Selbstverlag Geographisches Institut.
- Knieling, J. (2003). Kooperative Regionalplanung und Regional Governance. Praxisbeispiele, Theoriebezüge und Perspektiven. *Informationen zur Raumentwicklung*, 30(8/9), 463–478.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1999). *Die Kunst der Gesellschaft* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Murdoch, J., Lowe, P., Ward, N. & Marsden, T. (2003). *The differentiated countryside*. London: Routledge.
- Nassehi, A. (2021). *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Paasi, A. (1986). The institutionalization of regions: a theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. *Fennia*, 164(1), 105–146.
- Paasi, A. (1991). Deconstructing Regions: Notes on the Scales of Spatial Life. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 23(2), 239–256.
- Paasi, A. (2009). The resurgence of the ‚Region‘ and ‚Regional Identity‘: theoretical perspectives and empirical observations on regional dynamics in Europe. *Review of International Studies*, 35(Supplement S1), 121–146.
- Pohl, J. (1993). *Regionalbewusstsein als Thema der Sozialgeographie. Theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen am Beispiel Friaul*. Kallmünz/Regensburg: Lassleben.
- Redepenning, M. (2006). *Wozu Raum? Systemtheorie, critical geopolitics und raumbezogene Semantiken*. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde.
- Redepenning, M. (2010). *Figuren des Ländlichen. Ein Beitrag zu einer Sozialgeographie der Grenzziehungen und Unterscheidungen* [Habilitationsschrift]. Universität Jena.
- Redepenning, M. & Wilhelm, J. (2014). Raumforschung mit luhmannscher Systemtheorie. In J. Oßenbrügge & A. Vogelpohl (Hrsg.), *Theorien in der Raum- und Stadtforschung. Einführungen* (S. 310–327). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.
- Sieverts, T. (2008). *Zwischenstadt. Zwischen Ort und Welt, Raum und Zeit, Stadt und Land* (3. Aufl.). Basel: Birkhäuser.
- Soja, E. (1980). The Socio-Spatial Dialectic. *Annals of the Association of American Geographers*, 7(2), 207–225.
- Urbain, J.-D. (2002). *Paradis verts. Désirs de campagne et passions résidentielles*. Paris: Payot.
- Weichhart, P. (2018). Identität, raumbezogene. In ARL – Akademie für Raumforschung und Landesplanung. *Handwörterbuch der Stadt- und Raumentwicklung* (S. 909–914). Hannover: ARL.
- Werlen, B. (1995). *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen*. Band 1. *Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Williams, R. (1973). *The Country and the City*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, P. (1993). Local distinctiveness. On the curiosities and perils of the English approach. In S. Clifford & A. King (Hrsg.), *Local Distinctiveness. Place, Particularity and Identity* (S. 35–37). London: Common Ground.

Autor

Marc Redepenning, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls Geographie I (Kulturgeographie, mit Schwerpunkten in der Sozial- und Bevölkerungsgeographie) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

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.



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 Regionalspezifität 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.

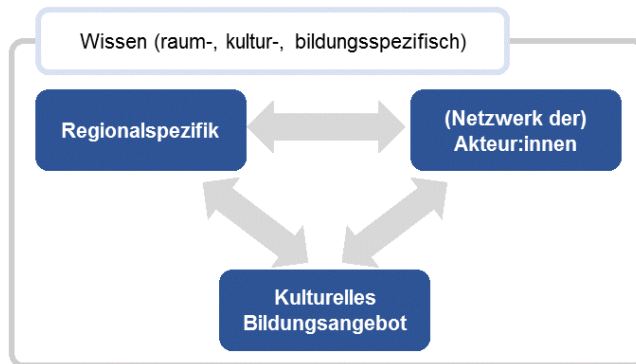


Abbildung 1: SKUBIL – Forschungsinteresse (eigene Darstellung)

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 weitgefasster Kulturbegriff, der von Prozesshaftigkeit geprägt ist und neben ästhetischen Künsten auch alltagskulturelle Perspektiven mit einschließt. Diese Offenheit von Kultureller Erwachsenenbildung manifestiert sich in einer interessengeleiteten 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 Schöffter (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. Anti-atomkraftbewegung 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 denkbares 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 Regionalspezifika 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 beitrugen, 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 Institutionenformen, 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 Antiatomkraftbewegung, 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.



Informelle Tradierungsprozesse auf dem Land

Empirische Ergebnisse und Anschlussmöglichkeiten für die non-formale Erwachsenenbildung

CLAUDIA KÜHN, JULIA FRANZ, ANNETTE SCHEUNPFLUG

Zusammenfassung

Der Beitrag setzt sich – angesichts demografischer und struktureller Veränderungen ländlicher Regionen – mit der Frage auseinander, wie informelle Lernprozesse zwischen verschiedenen Generationen in ländlichen Vereinen, Nachbarschaften und Familien beobachtet werden können und welche Anschlussmöglichkeiten sich daraus für die ländliche Erwachsenenbildung ergeben. Dazu werden erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes präsentiert. In der Auswertung deuten sich verschiedene Muster der informellen Tradierung von Wissen und damit verbundene Herausforderungen an. Abschließend wird reflektiert, wie diese Muster durch die Bildungsarbeit im ländlichen Raum aufgegriffen werden können.

Stichwörter: Erwachsenenbildung im ländlichen Raum; informelles Lernen; Intergenerationalität; Regionalentwicklung

Abstract

In view of demographic and structural changes in rural regions, this article deals with the question of how informal learning processes between different generations in rural associations, neighbourhoods and families can be observed and what possibilities for connection arise from this for adult education in rural regions. The first results of a research project are presented. In the evaluation, different patterns of the informal transmission of knowledge and the challenges associated with it are indicated. Finally, a consideration of how these patterns can be taken up by educational work in rural regions follows.

Keywords: Adult education in rural regions; informal learning; intergenerationality; regional development

1 Einleitung

Die Frage nach Regionalität, Ländlichkeit und Raum beschäftigt die Erwachsenenbildung bereits seit einiger Zeit. Spätestens nach dem *spatial turn* der Sozialwissenschaften gewinnen diese Kategorien auch in der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildung an Bedeutung (vgl. Bernhard et al. 2015; Nugel 2016). In der empirischen Forschung werden im Hinblick auf den ländlichen Raum vorwiegend regionale Differenzierungen im Weiterbildungsangebot und im Weiterbildungsverhalten herausgearbeitet (vgl. Martin et al. 2015; Weishaupt 2018). Dabei wird mitunter auch deutlich, dass der Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung in städtischen Gebieten stärker ausgebaut ist als in ruralen Regionen, zudem scheinen ländliche Regionen stärker mit demografischen und strukturellen Herausforderungen konfrontiert zu sein (vgl. Klemm 2015). Dem „ländlichen Raum“ wird zudem in entsprechenden Diskussionen der Erwachsenenbildung – zumindest konzeptionell – eine relative Besonderheit zugeschrieben. Diese äußern sich beispielsweise in einer intensiven Form des sozialen Zusammenlebens, spezifischen traditionellen Wertvorstellungen und einer Nähe zur Landschaft (vgl. Faber 1989; Ritchey 2008), zudem gibt es auch Hinweise auf ländlich geprägte Lehr- und Lernkulturen (vgl. Franz 2016).

Diese relative Besonderheit wurde bislang kaum empirisch in den Blick genommen. Schließlich stellt sich hier die Frage, ob und wie sich eine ländliche Besonderheit im Kontext non-formaler oder informeller Bildungsangebote für Lehrende und Lernende bemerkbar macht. Insbesondere die wiederkehrenden Hinweise auf potenzielle intensivere Formen des sozialen Zusammenlebens lenken den Blick auf informelle Lernprozesse in sozialen Gemeinschaften, wie Familien, Vereine oder Nachbarschaften, in denen – zumindest potenziell – alltagskulturelle Wissensbestände, Erfahrungen und Fertigkeiten ausgetauscht und intergenerationell weitergegeben werden (vgl. z. B. Brake & Kunze 2004). Bei diesen Formen des intergenerationellen Lernens handelt es sich um Praktiken, die im alltäglichen Leben – meist en passant – zwischen Generationen ausgetauscht werden, wie beispielsweise Aktivitäten im Bereich der Küche oder des Handwerks, bei der Feuerwehr oder im Gartenbau. Zudem fallen darunter auch beiläufig erworbene Kenntnisse, z. B. über die Geschichte der Familie, des lokalen Ortes oder bestimmtes Brauchtum. Darüber, wie solche alltagskulturellen Praktiken und Wissensbestände in informellen Lernprozessen in ländlichen Räumen zwischen Generationen ausgetauscht werden, ist allerdings bislang nur wenig bekannt. Vor diesem Hintergrund verfolgen wir mit unserem Beitrag die Frage, welche Formen informeller Tradierung in intergenerationellen Gruppen ländlicher Räume sichtbar werden und wie diese Formen ggf. auch durch non-formale Angebotsstrukturen der Erwachsenenbildung unterstützt werden können. Mit jenen Formen des informellen Tradierens fokussieren wir, auf welche unterschiedliche Art und Weise alltagskulturelle Wissensbestände zwischen jüngeren und älteren Menschen informell weitergegeben werden. Damit ist auf die Ausgestaltung des intergenerationellen Lernprozesses verwiesen, der sich nicht auf die lineare Weitergabe von Traditionen und Bräuchen von der älteren auf die jüngeren Generationen beschränkt, sondern als

wechselseitiger Prozess verstanden wird (vgl. Benner 2014), der Bezüge des Miteinander-, Voneinander- und Übereinanderlernens umfasst (vgl. Franz et al. 2009).

Dazu wird zunächst das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt (2), bevor die ersten Erkenntnisse zu Mustern der informellen Tradierung anhand von Ausschnitten aus dem empirischen Material dargelegt werden (3). Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu Anschlussmöglichkeiten an die non-formale Erwachsenenbildung auf dem Land (4).

2 Methodisches Vorgehen

Die Frage nach informellen Lernprozessen in intergenerationellen Gruppen wird im Rahmen des Teilprojekts „Intergenerationelle Tradierungsprozesse von Formen kultureller Bildung“ (ITkuBi) innerhalb des Gesamtprojekts „Tradierung – Vergewisserung – Doing Identity. Eine empirische Analyse kultureller Bildungs- und Handlungspraxen in peripheren Räumen“ (TraVI)¹ bearbeitet. Zur Analyse impliziter Tradierungs- und informeller Lernprozesse wurde ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign entwickelt.

Im Rahmen der Datenerhebung wurden Gruppendiskussionen mit intergenerationellen Realgruppen in zwei ländlich peripheren Gemeinden durchgeführt (vgl. Loos & Schäffer 2001). Bislang besteht das Sample aus drei intensiven Gruppendiskussionen (Dauer: elf Stunden) mit Mitgliedern unterschiedlicher Vereine, in denen teilweise auch verschiedene Familienmitglieder mitgewirkt haben:

- An der ersten Gruppendiskussion (GD_1) nahmen sieben Personen im Alter von 30 bis 70 Jahren teil, die sich als Vorstandsmitglieder in unterschiedlichen Vereinen engagieren und von der Bürgermeisterin zusammengestellt wurde (z. B. Musik, Gartenbau, Feuerwehr, Kindergarten, Sport, Schützen etc.).
- An der zweiten Gruppendiskussion (GD_2) beteiligten sich vier Personen, die zwischen 50 und 75 Jahre alt sind und sich in unterschiedlichen Kontexten engagieren (z. B. Kirche, Lokalpolitik). Die Gruppe wurde durch zwei Personen zusammengestellt, die als Vereinsvorsitzende eines natur- und eines sportbezogenen Vereins aktiv sind.
- Schließlich waren bei der dritten Gruppendiskussion (GD_3) fünf Personen dabei, die zwischen 21 und 70 Jahre alt und in einer lokalen Musikkapelle engagiert sind.

Zusätzlich wurde ein narratives Interview mit einem Ortsheimatpfleger geführt. Ortsheimatpfleger sind ehrenamtlich tätig, aber offiziell über die Kommune in ihr Amt bestellt. Ihre Aufgabe ist die Pflege des lokalen geschichtlichen Wissens, beispiels-

¹ Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, das das Forschungsprojekt „Tradierung – Vergewisserung – Doing Identity“ im Rahmen der Förderrichtlinie von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen unter dem Förderzeichen 01JL1901 seit Dezember 2019 fördert.

weise durch die Organisation von Ausstellungen oder die schriftliche Dokumentation von Traditionen und der Entwicklung des Ortes.

Da die Tradierung und Aushandlung von informellem kulturellem Wissen implizit und beiläufig erfolgt und dieses Wissen den Personen in der Regel nicht explizit zugänglich ist, werden die Daten mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Bohnsack et al. 2007; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014), mit der es möglich wird, anhand der Analyse der Art und Weise, wie über spezifische Themen gesprochen wird, zu rekonstruieren, welche impliziten Handlungsorientierungen in den Gruppen vorliegen.

In den formulierenden und reflektierenden Interpretationsschritten, die in Interpretationsgruppen intersubjektiv abgesichert werden, deutet sich bislang an, dass die Weitergabe von kulturellem Wissen zwischen verschiedenen Generationen im ländlichen Raum drei idealtypischen Mustern folgt. Gleichzeitig weist das Datenmaterial darauf hin, dass in allen Gruppen Herausforderungen in der intergenerationellen Aushandlung und Weitergabe des Wissens – vor allem durch die älteren Gruppenmitglieder – thematisiert werden.

3 Muster der informellen Wissensweitergabe: erste Erkenntnisse

In der bisherigen Auswertung der Gruppendiskussionen erscheint zunächst interessant, dass alle Gruppen ein idealtypisches Bild des „idyllischen Landlebens“ explizit thematisieren und in Differenz zum vermeintlich anonymen und unpersönlichen Stadtleben setzen. Dabei werden der gute soziale Zusammenhalt (GD_1, GD_2) oder die Nähe zur Natur (GD_3) in den Mittelpunkt gerückt. Es deutet sich weiter an, dass die Weitergabe und Aushandlung von kulturellem und lokalem Wissen auf drei verschiedene Arten konzeptioniert wird. Gleichzeitig werden in diesen Mustern auch die jeweiligen Schwierigkeiten und Herausforderungen angesprochen, in denen das idealtypische Bild des sozialen Landlebens brüchig wird. Im Folgenden werden die sich andeutenden Muster vorgestellt und durch Ausschnitte aus den Transkripten verdeutlicht.

3.1 Muster I: Unidirektionale Weitergabe von alltagskulturellem Wissen in der Generationenfolge

In der Auswertung der Gruppendiskussion deutet sich ein erstes – recht klassisches – Vorstellungsmuster der Tradierung von Wissen an, bei dem ältere Gemeindemitglieder das Wissen an die nächste Generation weitergeben. Interessanterweise wird dieses Muster im Material insbesondere daran sichtbar, dass regelmäßig thematisiert wird, dass es eigentlich so funktionieren *solle* und man beispielsweise früher über familiäre Bezüge in lokale Vereinstätigkeiten beiläufig hineingewachsen sei und man so das Wissen der Älteren übernommen habe. Gleichwohl zeigt sich in vielen Passagen der Diskussion, dass diese Idealvorstellung im Alltag gerade nicht mehr funktioniere. So

beschreibt die Gruppe 2, dass im Rahmen eines Festes eine Ortsführung stattgefunden habe. Die Resonanz darauf wird wie folgt beschrieben.

Dm: Des war halt Wissen (.) das man (2) letztendlich hätte weiter vermitteln können ne

Bw: $\perp$ Aber die Jugend interessiert des net

Iw: └ *Mhm*

Aw: $\perp$ Hab ich doch

Dm: $\perp$ J:a aber halt zu wenig Einheimische [...]

Aw: Ja, also des war (.) aber sowas passiert in der Regel net (.) ne

GD_2: 3h12m

In diesem Ausschnitt zeigt sich, dass die Gruppe davon ausgeht, dass der intergenerationale Tradierungsprozess aufgrund des Desinteresses der Jugend nicht (mehr) funktioniere. In ähnlicher Weise wird auch an anderen Stellen problematisiert, dass jüngere Menschen in der Vereinsarbeit nicht (mehr) bereit seien, Verantwortung – beispielsweise durch Vorstandstätigkeiten – zu übernehmen. Das Muster basiert also auf der normativen Vorstellung einer unidirektionalen Weitergabe von Wissen, bei der jüngere Menschen sich in die intergenerationale Ordnung einfügen müssen. Es wird implizit davon ausgegangen, dass die älteren Generationen die Ordnung und „Regeln“ vorgeben, während den jüngeren Generationen die Rolle zugeschrieben wird, sich daran zu orientieren und an diese etablierten Logiken anzupassen. Die genuine Perspektive der Jüngeren wird damit kaum berücksichtigt.

Zusammenfassend deutet sich hier eine Vorstellung intergenerationellen Lernens an, nach der Jüngere von Älteren lernen sollen. Gleichwohl wird auch die Tendenz sichtbar, dass diese Vorstellung nicht von jüngeren und älteren Menschen gleichermaßen geteilt wird und es in dieser impliziten Unidirektionalität gerade nicht selbstläufig funktioniert.

3.2 Muster II: Beiläufer – und unidirektionaler – Austausch in Settings gemeinsamer Aktivitäten

In der Auswertung der Gruppendiskussion deutet sich ein zweites Muster an, bei dem gemeinsame Aktivitäten – z. B. Feste, Jubiläen, Musikproben – thematisiert werden. Auch hier wird zunächst ein idealtypisches Bild skizziert, nach dem Alt und Jung zusammenkommen. Dabei werden häufig frühere Feste und vergangene Vereinsaktivitäten aus der Perspektive der Älteren thematisiert, wie folgendes Beispiel zeigt.

im Gegensatz zu den anderen Mustern – der vermeintliche Rückgang der Aktivitäten (beispielsweise durch den Wegzug jüngerer Menschen), nicht im Modus des Verlustes thematisiert wird. Vielmehr zeigt sich bei diesem Muster eine regionale Öffnung, um das gemeinsame Praktizieren zu sichern.

Cm: Ja das is wahrscheinlich bei uns überhaupt die Zentralität vom @Ganzen@ (.) weil (.) es Prob- es is nämlich so dass der Verein (2) über die Jahre hinweg jetzt mehr und mehr (.) Leute aus der Gemeinde *Dorf* verloren hat und jetzt mehr und mehr ein überregionaler

Yw: $\perp$ Mhm

Cm: Verein geworden ist (.) es sind zwar (.) ä=äh ich mein we-man muss

Yw: $\perp mhm$

Cm: ja auch mal die Gründe noch dazu sagen es ist einmal (.) Heirat (.) Wegzug (.) und (ja) berufliche (1) Tätigkeiten irgendwo auswärts (.)

Am: L ()

Cm: und dann war (man) ((räuspert sich)) immer vor der Situation gestanden dass irgendwo in einem Register (.) jemand ausgefallen ist (1) dann ham wir (irgendwie) gesucht (.) wen könnt mer (wieder) mitnehmen und dann kam (es eben) mit der Zeit (1) immer mehr dazu dass mir aus der ganzen Region die Leute geholt ham (.) also-j- die Blaskapelle wie sie jetzt heute spielt is praktisch (.) nicht mehr eine (.) absolut einheimische Kapelle sondern es ist mehr eine überregionale Kapelle (.) von den äh Mitspielern her

GD_3: Z. 33-54

In dieser Passage zeigt sich zunächst, dass – im Gegensatz zu den ersten beiden Mustern – der Verlust von (jüngeren) Vereinsmitgliedern nicht den individuellen Interessen junger Menschen zugeschrieben wird, sondern durch strukturelle und demografische Rahmenbedingungen begründet wird. Diese Perspektive lässt sich vermutlich auf die Gruppenkonstellation zurückführen, in der – im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen – junge Menschen klar vertreten sind. Interessant erscheint zudem, dass durch das gemeinsame Interesse am Praktizieren von Musik und der nüchternen Beobachtung der geringer werdenden Anzahl an Mitgliedern offenbar eine strategische regionale Öffnungsperspektive ermöglicht wird und aus der „einheimischen Kapelle“ eine „überregionale Kapelle“ gemacht wird.

Im Hinblick auf das intergenerationelle Lernen erscheint hier interessant, dass dieses nur auf explizite Rückfragen hin in der Gruppendiskussion thematisiert wird. Vielmehr werden Prozesse des gemeinsamen Lernens, Übens und Auftretens angesprochen, bei denen dem Dirigenten und dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin eine zentrale Rolle zukommt – ob diese jedoch jeweils der älteren oder jüngeren Generation zugehören, spielt dabei für die Gruppe keine zentrale Rolle. Entsprechend deutet sich ein erfahrungsbasiertes und pädagogisch orientiertes Verständnis intergenera-

tionellen Lernens an, bei dem je nach Erfahrung ältere von jüngeren oder jüngere von älteren Menschen lernen können.

3.4 Zusammenfassende Überlegungen

In der Zusammenschau der ersten Ergebnisse deutet sich an, dass intergenerationelles Lernen im Kontext der Muster *Unidirektionale Weitergabe von alltagskulturellem Wissen in der Generationenfolge* und *Beiläufiger – und unidirektionaler – Austausch in Settings gemeinsamer Aktivitäten* vor allem als Prozess des Voneinanderlernens beschrieben werden, bei dem die jüngeren Generationen von älteren lernen sollen. Neben diesen recht klassischen Mustern (vgl. Franz & Scheunpflug 2009) liefert das Muster *Einfach nur spielen: gemeinsames Praktizieren als Austausch von Wissen* Hinweise darauf, dass diese unidirektionale Richtung durch ein hohes Interesse an einem generativ geteilten Thema – im Beispiel der Musik – aufgebrochen wird.

In der Analyse der Gruppendiskussionen wird zudem weiter deutlich, dass das Thema intergenerationelle Tradierung bzw. intergenerationelles Lernen durch Beschreibungen von Prozessen des Strukturwandels im ländlichen Raum begleitet wird. Gerade in Gruppendiskussionen, in denen der Anteil älterer Personen überwiegt, wird dieser Strukturwandel allerdings nicht explizit beobachtet und reflektiert, sondern durch die Erzählung der besseren Vergangenheit und der abnehmenden Verantwortungsbereitschaft jüngerer Generationen überlagert. Wenn der Strukturwandel explizit thematisiert wird – wie dies in der Musikgruppe zu beobachten ist (GD_3) – werden entsprechende Öffnungsstrategien und Zukunftsmechanismen entwickelt, um den Fortbestand der gemeinsamen Praxis zu sichern.

Aus diesen – noch vorläufigen – Erkenntnissen lässt sich die Vermutung ableiten, dass es, insbesondere im Hinblick auf die ersten beiden ähnlichen Muster, hilfreich sein könnte, im Rahmen von non-formalen Angeboten der Erwachsenenbildung im ländlichen Raum oder von Kulturprojekten und Regionalentwicklungsmaßnahmen explizite Reflexionsprozesse anzuregen, um implizite unidirektionale Vorstellungen intergenerationellen Lernens zu explizieren und dadurch die Chance zu eröffnen, intergenerationelle Lernbeziehungen in ländlichen Gemeinden anders zu denken und dies für die Tradierung lokalkultureller Wissensbestände fruchtbar zu machen.

4 Anschlussmöglichkeiten für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum?

Vor dem Hintergrund der vorgestellten ersten empirischen Erkenntnisse werden im Folgenden Anschlusspotenziale für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum sowie für non-formale Angebote im Kontext von Kultur- und Regionalentwicklung in den Blick genommen. Dazu werden sechs Handlungsperspektiven reflektiert.

- *Verschiede Generationen gezielt zusammenführen!* Die unterschiedliche Zusammensetzung der Gruppendiskussionen weist mitunter darauf hin, dass unidirektionale Lern- und Tradierungsmuster bei altersgemischten Gruppen weniger stark ausgeprägt sind. Vor diesem Hintergrund lässt sich als erste grundlegende Anregung für die ländliche Bildungs- und Entwicklungsarbeit ableiten, dass es von zentraler Bedeutung erscheint, jüngere und ältere Bewohner*innen gezielt in intergenerationellen Veranstaltungen zusammenzuführen, um mehrperspektivische Sichtweisen zu ermöglichen.
- *Informelle Eigenlogiken explizieren und reflektieren!* Im Material deutet sich an, dass Tradierungsprozesse auf dem Land durch eine Verwobenheit von Familien-, Nachbarschafts- und Vereinsleben gerahmt sind. Diese Rahmungen bleiben allerdings in der Regel implizit und werden im Alltag selten reflektiert. Um das Bewusstsein für das eigene lokale Erfahrungswissen vor Ort zu stärken, erscheint es naheliegend, an diesen unsichtbaren Bildungspotenzialen pädagogisch anzusetzen und sie für die Menschen sichtbar und kommunizierbar zu machen. Für Bildungsanbieter setzt dies erstens eine ethnografische Annäherung an die Gemeinde und ihr Zusammenleben voraus: Es gilt die Verwobenheit informeller Tradierungskontexte aus Sicht der vor Ort lebenden Menschen zu verstehen. Dabei erscheint es zentral, die Kooperation mit lokalen „Vertrauenspersonen“ und „Brückmensen“ zu nutzen (vgl. Bremer & Kleemann-Göhring 2011, S. 55), um die jeweiligen lokalen intergenerationellen Zielgruppen zu erreichen und für Bildungsangebote mobilisieren zu können. Zweitens setzt ein solches Unterfangen eine rekonstruktive Haltung voraus, mit deren Hilfe das implizite Erfahrungswissen zu lokalen Tradierungswegen – einschließlich ihrer Potenziale und Herausforderungen – explizit zum Thema gemacht werden kann. Auf didaktischer Ebene bedeutet das drittens, dass Menschen bei der Reflexion ihrer Erfahrungen begleitet werden. Methoden der aufsuchenden Erwachsenenbildung können genutzt werden (z. B. Bürgerkonferenzen, Zukunftswerkstätten), um Reflexions- und Partizipationsprozesse zu initiieren.
- *Teilhabestrukturen lebensweltnah stärken!* Im Material wird weiter sichtbar, dass lokale Wissensbestände und kulturelle Bildungspraktiken in verschiedenen lebensweltlichen Teilhabestrukturen beiläufig tradiert werden. Deutlich wird auch, dass in den Gruppendiskussionen argumentiert wird, dass sich die Strukturen des Zusammenlebens verändern und verbindliche Handlungsstrukturen individualisiert werden würden. Der vermeintliche Nachwuchsmangel und der in den Gruppendiskussionen unterstellte mangelnde Wille der Menschen, sich in Vereinen zu engagieren, wird übergreifend thematisiert. Eine zentrale Herausforderung der Bildungsarbeit könnte deshalb darin liegen, Reflexionsräume für einen konstruktiven intergenerationellen Austausch über und den Umgang mit strukturellen und demografischen Veränderungen des Gemeindelebens zu ermöglichen (vgl. Fricke 2012). Dabei kann an die bestehenden Teilhabestrukturen vor Ort angeknüpft und es können Bildungsgelegenheiten initiiert werden, die sich mit Veränderungen von Strukturen und Wissensbeständen in der Gemeinde in-

tergenerational auseinandersetzen. Besonders anschlussfähig erscheinen hier Regionalentwicklungsinitiativen, bei denen beispielsweise das semantische Bild des idyllischen Dorfes (vgl. Redepenning 2020) hinterfragt und Erfahrungen zu erlebten Veränderungen und Zukunftswünsche aller beteiligten Generationen ausgetauscht werden. Zudem könnten hier auch Kulturprojekte ansetzen, mit denen die Transformation kultureller Bedeutsamkeiten von lokalen Festkulturen und Traditionen explizit zum Thema wird (vgl. Kegler 2018).

- *Neue Anforderungen eines kultivierenden Engagierens bearbeiten!* Die zunehmende Individualisierung von Engagement wird von den Befragten offenbar virulent erlebt. Problematisiert wird der strukturelle Wandel von Verlässlichkeits- und Verbindlichkeitsstrukturen, die dazu führen würden, dass einzelne Verantwortungsträger*innen (Vorstandstätigkeit) lokales Wissen pflegen. Diese Argumentationsfigur steht jedoch auch im Kontrast zu wissenschaftlichen Beobachtungen ländlicher Engagementstrukturen, in denen deutlich wird, dass bürgerschaftliches Engagement – insbesondere in Vereinen – in ländlichen Räumen besonders stark ausgeprägt erscheint, auch um die mangelnden Infrastrukturen zu kompensieren (vgl. Gensicke 2014). An dieser Stelle werden erneut Anschlüsse für eine Erwachsenenbildung im ländlichen Raum sichtbar, mit der regionale Entwicklungsprozesse angeregt werden können (vgl. Klemm 2006). Dafür bieten sich insbesondere biografische und partizipative Methoden an, um Motivationen, Hintergründe und Einstellungen zu Engagement und Entwicklung der beteiligten Generationen systematisch in den Blick zu nehmen und in Austausch zu bringen. Als Format bieten sich z. B. Bürgerkonferenzen an, bei denen alle Gemeindemitglieder die Möglichkeit erhalten, ihre Perspektive in lokale Reflexions-, Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse partizipativ einzubringen. Durch diese Form expliziter intergenerationeller Verständigungsprozesse entsteht das Potenzial, gesellschaftliche und strukturelle Wandlungsprozesse generationensensibel zu bearbeiten und gemeinsam zu lernen.
- *Gelegenheitsstrukturen für explizite Intergenerationalität!* In den Gruppendiskussionen wird eine Abnahme von Gelegenheitsstrukturen (Feste und Feiern, Treffen in Geschäften) thematisiert und argumentiert, dass dadurch auch die Möglichkeiten der Weitergabe von Wissen eingeschränkt seien. Interessant erscheint dabei, dass in den Gruppendiskussionen deutlich wird, dass dies nicht zum Ausgangspunkt von entgegenwirkenden Initiativen genommen wird, sondern eine eher abwartende Haltung sichtbar wird, die sich durch die eingeschränkten Gelegenheitsstrukturen in der Pandemie nochmals verschärft haben dürfte. Für Erwachsenenbildung im ländlichen Raum sowie für Kultur- und Regionalentwicklungsprojekte entsteht hier die Möglichkeit, Gelegenheiten für Begegnung und Austausch in Kooperation mit lokalen Initiativen und Vereinen zu schaffen und didaktisch und methodisch zu begleiten. Schließlich zeigt nicht nur die Argumentation in diesem empirischen Material, sondern auch die bestehende Forschung zur intergenerationellen Arbeit, dass intergenerationelle Reflexionsprozesse in einem Begegnungsraum nicht per se stattfinden, sondern von einer

professionellen Begleitung profitieren, die diese Prozesse anregt. Um Muster zu reflektieren und aufzubrechen, nach denen jüngere von den älteren Generationen lernen sollen, bedarf es vielfältiger generationensensibler Methoden (vgl. Antz et al. 2009). Mit diesen wird es beispielsweise möglich, auch umgekehrte Lernrichtungen erfahrbar zu machen. Biografieorientierte Methoden ermöglichen es, die jeweils generationsspezifischen Biografien der Beteiligten intensiver kennenzulernen und sie so aus einem neuen Blickwinkel betrachten zu können.

- *Generative Themen reflektieren und identifizieren!* Schließlich deutet sich im empirischen Material an, dass intergenerationelle Lern- und Tradierungsprozesse anhand eines gemeinsam geteilten Themas ein hohes Maß an Selbstläufigkeit aufweisen. Das gemeinsame Praktizieren führt allerdings auch zu einer De-thematisierung von Generationenzuschreibungen. Daraus ergeben sich für die regionale Bildungs-, Kultur- und Entwicklungsarbeit zwei anregende Anknüpfungspotenziale. Auf der einen Seite könnte es interessant sein, in solchen Gruppen die Generationenthematik explizit zu reflektieren – beispielsweise, indem die Gruppenmitglieder durch biografieorientierte Methoden angeregt werden, ihre gesellschaftlich-historischen Sichtweisen zum jeweiligen generativen Thema zu reflektieren und sich mit Angehörigen einer anderen Generation in ihrer Gruppe darüber auszutauschen. Auf der anderen Seite bietet es sich ebenso an, gesellschaftlich relevante generative Themen – wie Nachhaltigkeit und Klimawandel – zum Ausgangspunkt von Veranstaltungen zu machen, bei denen die verschiedenen Generationen angeregt werden, die Relevanz dieser gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen aus ihrer generationsspezifischen Perspektive für ihre lokale Gemeinde zu betrachten und ggf. gemeinsame Handlungsstrategien und lokale Entwicklungspotenziale zu identifizieren.

Literatur

- Antz, E.-M., Franz, J., Frieters, N. & Scheunpflug, A. (2009). *Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die Bildungsarbeit*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Benner, D. (2014): Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung. In K. Prange & D. Benner (Hrsg.), *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren* (S. 61–78). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011). Aufsuchende Bildungsarbeit: mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen. *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 44(3), 53–56.
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., erw. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Brake, A. & Kunze, J. (2004). Der Transfer kulturellen Kapitals in der Mehrgenerationenfolge. Kontinuität und Wandel zwischen Generationen. In S. Engler & B. Kraiss (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 71–95). Weinheim/München: Juventa.
- Faber, W. (1989): Gegenwartsfragen und Zukunftsperspektiven ländlicher Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung*, 35(2), 83–88. Wiederabdruck in Faber, W. (1990). *Für eine zeitgerechte Erwachsenenbildung. Gesammelte Aufsätze von 1974 bis 1989* (S. 115–124). Bamberg: Kontaktstelle für Universitäre Erwachsenenbildung
- Franz, J. (2016). Regionale Lehr- und Lernkulturen ländlicher Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer explorativ-rekonstruktiven Forschungsarbeit. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hrsg.), *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational* (S. 53–64). Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Franz, J. & Scheunpflug, A. (2009): Zwischen Seniorität und Alterität. Eine empirische Rekonstruktion intergenerationellen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 437–456.
- Franz, J., Frieters, N., Scheunpflug, A., Tolsdorf, M. & Antz, E.-M. (2009). *Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fricke, A. (2012). Kulturelle Bildung im Dialog zwischen Alt und Jung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiß & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 825–827). München: kopaed.
- Gensicke, T. (2014). *Bürgerschaftliches Engagement in den ländlichen Räumen der Bundesrepublik Deutschland*. Strukturen, Chancen und Probleme. [Sekundäranalyse auf Grundlage des Freiwilligensurveys der Bundesregierung. TNS Infratest Sozialforschung]. München.
- Kegler, B. (2018). *Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperationen zwischen Stadt und Land*. Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/zukunft-land-perspektiven-einen-kulturellen-umgang-transformationsprozessen-chancen>
- Klemm, U. (2006). Bildung als gesellschaftsverändernde Praxis. Lernende Regionen: Erwachsenenbildung als Entwicklungsfaktor. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(1/2), 39–44.
- Klemm, U. (2015). Eigenständige Regionalentwicklung als Leitidee für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum: Erfahrungen seit den 1980er Jahren und Perspektiven für das 21. Jahrhundert. In E. Nuissl & H. Nuissl (Hrsg.), *Bildung im Raum* (S. 75–100). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Martin, A., Schömann, K., Schrader, J. & Kuper, H. (Hrsg.) (2015). *Deutscher Weiterbildungs-atlas*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nugel, M. (2016). Stichwort: Bildungsräume – Bildung und Raum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 9–29.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Redepenning, M. (2020). Das gute Leben auf dem Land – oder in der Stadt? Raumsemantiken im Kontext von Urbanität, Ruralität und Rurbanität. In W. Nell & M. Weiland (Hrsg.), *Gutes Leben auf dem Land*. Bielefeld: transcript.
- Ritchey, J. A. (2008): Rural Adult Education: Current Status. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 30(117), 5–12.
- Weishaupt, H. (2018): Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Band 2 (S. 271–286). Wiesbaden: VS.

Autorinnen

Claudia Kühn, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Julia Franz, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Annette Scheunpflug, Prof. Dr., Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

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.



Programmgestaltung im ländlichen Raum

Forschungseinsichten und Anschlussfragen

MARION FLEIGE

Zusammenfassung

Ausgehend davon, dass die Programmforschung Spezifika und Realitäten der EB/WB rekonstruiert und theoretisiert, werden die Potenziale dieser Forschungsrichtung für die Erschließung von EB/WB in ländlichen Räumen und ihrer Programmgestaltung diskutiert. Es wird gefragt, welche Forschungserkenntnisse vorliegen, wo noch Lücken bestehen bzw. welche weitergehende systematische Entfaltung anstünde. Formulierten Anschlussfragen resultieren dabei auch aus aktuellen Einzelbeobachtungen und Programmheftsichtungen. Der Artikel schließt mit Überlegungen, wie Programmplanungshandeln im ländlichen Raum vor dem Hintergrund des Erkenntnisstandes theoretisch reflektiert und konzeptualisiert werden kann bzw. wie nach dem Planungshandeln, über die Ausweitung von Programmanalysen hinaus, gefragt werden müsste.

Stichwörter: Programmforschung; Spezifika der EB/WB im ländlichen Raum; Programmplanungshandeln; Bildungsinteressen; Lernkulturen

Abstract

On the basis that programme research reconstructs and theorises both the specifics and the realities of adult education/continuing education, the potentials of this research direction for the development of adult education/continuing education in rural regions and their programme design are discussed. The questions of what research findings are available, where there are still gaps or what further systematic development is needed are asked. The follow-up questions are also formulated based on current individual observations and programme reviews. The article concludes with considerations on how programme planning in rural regions can be theorised and conceptualised against the

backdrop of the current state of knowledge, or how the planning process should be questioned beyond the expansion of programme analyses.

Keywords: Programme research; specifics of adult education/continuing education in rural regions; programme planning practices; educational interests; learning cultures

1 Aufriss

Im gegenwärtigen Diskurs um ländliche EB/WB wird mit den am DIE zusammenlaufenden Anbieterstatistiken der öffentlich geförderten, kommunalen Träger¹ – VHSen und partikular-gemeinnützige Organisationen wie Gewerkschaften und Kirchen – sowie mit Monitorings darauf hingewiesen, dass die institutionelle Gelegenheitsstruktur, die Institutionendichte, zwischen ländlichen und städtischen Räumen sowie zwischen vergleichbaren Kommunen differiert (vgl. Martin et al. 2021, S. 151 f.). Auf der Basis der Daten kann insgesamt angenommen werden, dass in manchen Regionen Bedarfslücken im Leistungsumfang bestehen, wobei allerdings gerade die VHSen flächendeckend arbeiten (vgl. ebd., S. 152). Herausforderungen der Gestaltung und Bereitstellung von Bildung im ländlichen Raum sowie der Teilnahme werden auch in der erwachsenenpädagogischen Forschung aufgezeigt und diskutiert (vgl. z. B. Klemm 1995; Klemm & Egler 2018). Hierbei werden inzwischen nicht nur Herausforderungen, sondern zunehmend auch ideelle Ressourcen identifiziert (vgl. auch Fleige & Gieseke 2020). Es wird danach gefragt, woher wahrnehmbare Angebotsaktivitäten kommen, welche Bildungsaktivitäten die Bevölkerung auch unabhängig von den Institutionen entfaltet, welche Rolle dabei besondere Orte spielen und wie die Bildungseinrichtungen darauf reagieren und neue Angebote konzipieren. Forschungsförderung und -projekte in diesem Bereich stehen dabei vor der Herausforderung, die ländliche EB/WB nicht als Ableitung der städtischen zu verstehen oder die neu entdeckten Ressourcen zu idealisieren, sondern zu differenzieren und zu spezifizieren.

Die *Programmforschung* kann einen Beitrag zu solch differenzierter und spezifizierender Analyse leisten, da sie empirisch-theoretisierend nach der Bildungswirklichkeit, wie sie konzeptualisiert und gelebt wird, fragt, wobei sie die Programmgestaltung als Ermöglichungsgrundlage für Bildungsaktivitäten in den Mittelpunkt rückt (vgl. Gieseke & Robak 2022). Sie erschließt Programmstrukturen und Themenschwerpunkte und/oder fragt danach, wie diese durch Planungshandeln zustande kommen und begründet werden (vgl. Gieseke 2000; Schrader 2011; Fleige et al. 2019; Gieseke & Robak 2022; Fleige & Hippel 2022). Zur Reflexion der Handlungs Herausforderungen im Sinne der Professionsentwicklung wurden zudem empiriebasierte Planungsmodelle entwickelt – für den deutschsprachigen Raum vgl. vor allem das Modell der „Wissensinseln“ von Gieseke (ebd. 2000; Gieseke et al. 2022).

1 Diese sind verantwortlich für die Grundversorgung vor Ort – zumindest solange sie nicht alle Angebote auf digitale Formate umstellen.

Die Programmforschung trägt erheblich zur Wissensbasis über die EB/WB in Deutschland bei. Spezifika des ländlichen Raumes galt dabei bis jetzt jedoch selten das Hauptforschungsinteresse, sondern diese wurden im Zuge der Ausleuchtung von Programmbereichen, von bestimmten Trägern, von Institutionalformen und davon, wie sich gesellschaftlicher Wandel in den Programmen niederschlägt, ersichtlich. So könnten Programmanalysen für diesen Bereich ausgeweitet werden. Darüber hinaus steht eine Spezifizierung der Planungsmodelle für den ländlichen Raum noch weitgehend aus. Da bisherige Untersuchungen zur Programmplanung in der Regel die hohe Übertragbarkeit des o. g. Modells für unterschiedliche Träger feststellen lassen, ist auch für Stadt und Land von grundsätzlich gleichen Planungsanforderungen auszugehen. Systematisch beschrieben werden müssten aber differente Ausprägungen. Bereits zuhanden sind Analysen zu Teilanforderungen wie der Bedarfserhebung (so Käßlinger et al. 2020a, b² und Käßlinger in diesem Heft³). Darüber hinaus war das Planungshandeln bislang eine Perspektive im Rahmen von Lernkulturanalysen, so von Fleige (vgl. 2011) zur evangelischen Erwachsenenbildung in ländlichen Kommunen. Hier waren Interviews mit Planenden einbezogen, jedoch nicht mit dem Interesse der Spezifizierung des Planungsmodells. Auch die Untersuchung von Raumbezügen bei der Planung und Adressatenansprache, wie sie in Sozialraumanalysen vorgelegt wurde (Fleige et al. 2015; siehe auch Mania 2018 sowie für Regionalisierungsfragen aus Leitungssicht Bernhard 2017), richtet sich auf Einzelanforderungen der Programmgestaltung.

Im Folgenden wird zusammengetragen, was aus der Programmforschung mit Bezug zur ländlichen EB/WB bekannt ist und welche Anschlussforschungsfragen die Befunde sowie auch aktuelle Beobachtungen der Autorin zu weiteren Beispielen aufgeben (Schritt 2). Für diesen Beitrag vorgenommene exemplarische Sichtungen zweier aktueller Programmhefte sollen die formulierten Annahmen weiter stützen und Hinweise auf aktuelle Programmentwicklungen geben (Schritt 3). Abschließend wird reflektiert, wie Programmplanungshandeln im ländlichen Raum auf der Basis des Modells von Gieseke theoretisch konzeptualisiert werden kann, wertet man die zusammengetragenen Befunde und Beobachtungen aus, und wie nach möglichen Spezifizierungen des Modells für den ländlichen Raum gefragt werden kann (Schritt 4).

2 Programmgestaltung im ländlichen Raum – Erkenntnisse aus der Programmforschung, aktuelle Beobachtungen und Anschlussfragen

Programmforschung erschließt *programmplanerisches Handeln* und zeichnet *Programmstrukturen* nach. Sie fragt, welche Themen und Formate angeboten werden, welche Interessen/Erwartungen von Gesellschaft, Trägern, Politik, Ökonomie und nach-

² In dieser Untersuchung findet sich auch eine Erschließung der Selbst- und Raumverständnisse der Planenden.

³ Auf das Modell der „Wissensinseln“ Bezug nehmend und Möglichkeiten der Bedarfserhebung in ländlichen Regionen/Kommunen breit aufzeigend, aber noch nicht systematisch die Wissensinseln für den ländlichen Raum auslegend.

fragenden Individuen in einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten Raum in die Angebote transformiert und als Bedarfe und Bedürfnisse beschrieben werden. Sie rekonstruiert Themenschwerpunkte und Programmsegmente auch über die von den Anbietern ausgewiesenen Programmbereiche hinaus, so etwa das Programmsegment Kulturelle Bildung, welches auch Angebote aus den Bereichen Gesundheit, Politik und Interkulturelles umfasst. Darüber hinaus werden bezogen auf bestimmte Träger oder auf bestimmte Regionen *Programmprofile* identifiziert. Programmprofile binden Wissen über die Teilnehmenden und Adressatinnen und Adressaten in einer Region ein und machen auch den Einfluss der Institutionenform – wie Akademie, Arbeitsstelle, VHS etc. – sowie des Normenkontextes des Trägers auf die Programmgestaltung sichtbar (vgl. auch Robak et al. 2023b, im Druck). Wird zudem gefragt, welchen Einfluss die Lernorte, die Häuser und die Lernatmosphären haben und wie Planende, Dozierende und Teilnehmende dieses auslegen, werden übergreifende *Lernkulturen* rekonstruiert (vgl. Fleige 2011). Werden Fragen der räumlichen Erreichbarkeit und der Selbstplatzierung vor Ort als Teil des Bildungsgeschehens mitaufgegriffen, fragt man *sozialraum-analytisch* (vgl. Fleige et al. 2015; Bernhard 2017).

Welche Spezifika der Programmgestaltung im ländlichen Raum sind bisher sichtbar?

Kulturelle Bildung

Dokumentiert ist die Bedeutung des Programmsegments Kulturelle Bildung für ländliche Räume. Während hier gerade neue Befunde erarbeitet werden (vgl. Preuß et al. in diesem Heft), spiegeln bereits länger zurückliegende Programmforschungen die differenzierten Aufgaben dieses Bereichs. Grundlage sind eine programmanalytische Vollerhebung zur öffentlichen Erwachsenenbildung (vgl. Gieseke & Opelt 2005), eine Regionalanalyse zur Landschaft der Anbieter (vgl. Gieseke et al. 2005) sowie Lernkulturanalysen zur evangelischen Erwachsenenbildung (vgl. Fleige 2011). Datenbasis waren Programme aus dem Weiterbildungsprogrammarchiv Berlin/Brandenburg an der HU Berlin.⁴

Es konnte gezeigt werden, dass die Kulturelle Bildung in Stadt und Land stark ausdifferenziert ist und hohe Angebotszahlen auf sich vereint. Kulturelle Bildung hat eine Bedeutung im Hinblick auf die Reflexion lebensweltlicher Erfahrungen, die Reflexion von Lokalgeschichte, den darauf bezogenen Wissenserwerb sowie für die ästhetische Gestaltung der Umwelt. Entsprechend binden sich Veranstaltungsaktivitäten an kulturelle und religiöse Orte ihrer Träger und dritter Organisationen und werden auch dort wahrgenommen. Die hohe Sichtbarkeit der Träger und die Alleinstellungsmerkmale, welche ihren Häusern und Orten zugeschrieben werden, erhöhen die Bindung an die Bildungsangebote. Dies unterstützt die Teilnahmeentscheidungen, wobei auch

4 Programmarchive und -repositorien haben eine herausragende Bedeutung als Datenbasis für Programmanalysen (vgl. Fleige & Hippel 2022). Programmstrukturen und -profile werden über die Archive im Längs- wie im Querschnitt, auch unter den Bedingungen von „Wandel“, sowie eben auch für Stadt-Land-Differenzen sichtbar. Das regional-trägerübergreifend sammelnde Weiterbildungsprogrammarchiv Berlin/Brandenburg an der HU Berlin und das am DIE geführte VHS-Programmarchiv, welches Programme aus unterschiedlichen Kreistypen vorhält, ergeben zusammen ein umfangreiches Bild der Landschaft der EB/WB.

die kurzen Wege zu den Orten, ihre sozialräumlich gute Erreichbarkeit und ihre dezentrale Unabhängigkeit von den Metropolen, als Sitz vieler Institutionen und als Verkehrsknotenpunkt, für die Menschen vor Ort relevant sind (vgl. Fleige 2011; auch Fleige et al. 2015). Sind die Teilnehmenden dann am Ort, bringen sie ihre Bindungen an die Institutionen in ihre Praktiken des Sichbildens und Partizipierens ein. So wäre es zu kurz gegriffen, für Lernkulturen und Teilnahme von (eindimensionalen) Erklärungsansätzen wie Milieu⁵ und Alter⁶ auszugehen. Die lebensweltliche und auch sozialräumliche Selbstplatzierung der Adressatinnen bzw. Adressaten und die Responsivität der Angebote, Orte und Träger sollten in jedem Fall berücksichtigt werden. Ein weiteres Stichwort sind hier die Bildungsinteressen, die lebensweltlich, aber mit einem Inhaltsbezug (vgl. Grotlüschen 2010) ankern.⁷

In den Programmstrukturen werden zunächst einmal gemeinsame Schwerpunktsetzungen in der Stadt und auf dem Land sichtbar, der thematischen Ausrichtung und dem zahlenmäßigen Umfang nach (Gieseke & Opelt 2005; auch Robak et al. 2015). Dies betrifft vor allem die kreativ-selbsttätigen Zugänge zu Kunst und Kultur. Allerdings sind diese – im Vergleich zu städtischen Angeboten – auf dem Land etwas stärker kunsthandwerklich ausgerichtet. Umgekehrt ist der Anteil kulturhistorischer Angebote auf dem Land wie in der Stadt hoch, wobei eine intensive Beschäftigung mit Lokalgeschichte, ihren Orten, Denkmälern und Ikonen, stattfindet (vgl. ebd., auch Käßplinger et al. 2020a).

In städtischen wie in ländlichen Räumen differenziert sich die Kulturelle Bildung dabei insgesamt über verschiedene Programmbereiche hinweg aus, nimmt kulturdifferentes und -verbindendes Wissen mit auf, formt Übergänge zur politischen Bildung aus und fungiert als Transformationsinstanz für Diversität, für Digitalisierung u. a. Hier ergeben sich Regionalspezifika im Hinblick auf Grenznähe – wie sich etwa an Angeboten zu Polen als Kulturraum in Ostbrandenburg ablesen lässt (vgl. Gieseke & Opelt 2005; Fleige 2011; auch Robak et al. 2015). Nach der Bedeutung kulturellen und interkulturellen Wissens gerade auch kleinräumiger, kommunaler Programmprofile kann dabei noch differenzierter für den kleinstädtischen, mittelstädtischen, verflechtungsräumlichen, dünnbesiedelten Bedingungsrahmen gefragt werden.⁸

Dabei leiten Programmplanende als individuelle pädagogisch Gestaltende Themen nicht nur aus dem regionalen Bedarf ab, sondern setzen begründet eigene fachliche Schwerpunkte (vgl. Fleige 2011).⁹ Diese Schwerpunkte müssen nicht „nur“ lebensweltlich sein, sondern nehmen durchaus auch in ländlichen Räumen wissenschaftliches

5 Die Kategorie „Milieu“ interagiert immer mit anderen soziostrukturellen Faktoren; es gibt eine begrenzte Aussagereichweite aller soziostrukturellen Faktoren angesichts der Eigenlogik von Erwachsenen.

6 Gemeint ist das „Alter“ im Zusammenhang mit Zuschreibungen des „demografischen Wandels“ besonders an die ländlichen Räume.

7 Bleibt man bei soziostrukturellen Faktoren, so wäre eher, gerade mit Bezug zur Kulturellen Bildung, von geschlechtsdifferenter Partizipation und von geschlechtsdifferenten Bildungsinteressen auszugehen (vgl. Gieseke & Opelt 2005) – wie auch die Planenden reflektieren (vgl. Fleige 2011).

8 „Ländlichkeit“ ist dabei über das Kriterium der „Lage“ hinaus auch über die Funktion bzw. Reichweite der Einrichtungen zu definieren: Anders als die öffentlichen geförderten Anbieter sind zentrale (Fort-)Bildungseinrichtungen von Bund und Bundesländern oder von zivilgesellschaftlichen Organisationen, die auf dem Lande angesiedelt worden sind, nicht einer „ländlichen“ EB/WB zuzuordnen.

9 Und sie sollten hierin von der Leitung unterstützt werden, die die Schwerpunktsetzungen dann in die nach außen kommunizierte Profilbildung aufnehmen kann.

Wissen (vgl. Robak et al. 2015) auf, was durch Forschung systematischer zu dokumentieren wäre. Beispielsweise ließen sich etwa für eine Einrichtung im Verbund der Volkshochschulen im Kreis Plön (vgl. <https://kvhs-ploen.de/startseite/>) musikwissenschaftlich-literaturwissenschaftliche Angebote beobachten, wo deutschlandweit innerhalb der Kulturellen Bildung musikwissenschaftliche Themen der VHS-Statistik zufolge (vgl. Echarti et al. 2022, S. 80) deutlich unterrepräsentiert sind. Auch Zentren beigeordneter Bildung wie Museen und Begegnungsstätten machen wissenschaftliche Angebote, die näher ausgewertet werden müssten – so etwa die „Stiftung Kloster Dalheim“, Landschaftsverband Westfalen-Lippe (vgl. <https://www.stiftung-kloster-dalheim.lwl.org/de/>). Das Haus bietet u. a. kulturhistorische Ausstellungen an, auch zu historisch-aktuell brisanten Themen wie „Verschwörungstheorien“ (vgl. Bartoschek 2020) und entsprechende darauf bezogene EB-Angebote.

Spezifischer zu untersuchen wäre außerdem die Frage, wie Lernen, die Bindung an Kultur- und Naturorte und das ländliche „Heimat“-Gefühl (vgl. Käßplinger et al. 2020a; Preuß et al. in diesem Heft) zusammenspielen und ob dieses Zusammenspiel bereits in Angeboten aufgegriffen wird; und weiterhin, welche Rolle Lernen an Kulturorten spielt, mit denen auch die Bildungseinrichtungen kooperieren, wie Kirchen, Museen, Gedenkstätten, Naturdenkmäler („Kulturerbe“/„Naturerbe“). Ebenso ist danach zu fragen, welche Rolle die auf dem Land sich ausweitende Kunstproduktion (jenseits von Importen), auch im Zusammenhang mit partizipativer werdenden gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozessen, bzw. welche Rolle daran angeschlossene beigeordnete Bildungsangebote für die Bildungsteilhabe spielen.¹⁰

Berufliche Weiterbildung

Eine aktuelle Programmanalyse mit Programmplanungsuntersuchung (Fleige et al. 2022) zeigt für die Jahre 2007 und 2017, dass berufliche WB an Volkshochschulen nicht nur in städtischen Gegenden, sondern auch auf dem Land bzw. in Kreisvolkshochschulen gut entwickelt sein kann – in der inhaltlichen Ausdifferenzierung wie auch zahlenmäßig. Sie entfaltet sich nicht nur in städtischen Zentren, wo mehr Arbeitsplätze sind. Entscheidend für die Entwicklung ist die individuelle Aktivität der Planerin im Zusammenspiel mit dem regionalen Bedarf einschließlich Fachstrukturen und Art der Tätigkeiten am regionalen Arbeitsmarkt, der Einordnung der regionalen Bevölkerung in Zielgruppen nach Sozial- und Berufsstruktur, sowie der Art und Zahl anderer Anbieter in der Kommune.¹¹ Gleichwohl verfügen KVHSen häufig über weniger HPMS, die dann mehr Aufgaben abdecken müssen und zahlenmäßig weniger Angebote entwickeln. Auch spielt eine Rolle, dass Außenstellen – seien sie durch Fusionen entstanden oder nicht – mit ihren Angeboten spezifisch in einzelne kommunale Strukturen und Bedarfe hineinwirken und das Gesamtbild des Programms durch diese kleinräumigen Schwerpunktsetzungen mitbestimmt wird.

¹⁰ Siehe zum Diskurs hierum wie auch insgesamt um ländliche Kulturproduktion und Bildung das entsprechende Dossier bei Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/themenfeld/laendliche-raeume>.

¹¹ Allgemein wird sichtbar, dass das Programmsegment bei diesem Institutionentypus stärker ausgebaut und ausdifferenziert ist, als gemeinhin unterstellt wird.

Angebote mit Digitalbezug

In noch laufenden Auswertungen von VHS-Programmen, -Angeboten und -Programmplanung (vgl. Robak et al. 2023a, in Vorbereitung)¹² deutet sich bezogen auf die Zeit vor der Coronapandemie an, dass im ländlichen Raum Angebote mit Digitalbezug derzeit noch überwiegend auf technische Themen der Mediennutzung ausgerichtet sind. Andererseits zeigte der Innovationspreiswettbewerb des DIE des Jahres 2018 auch, wie VHSen mit Netzwerkpartnerinnen und -partnern kreative Projekte zum Erwerb digitaler Kompetenzen für Alltag, Lebenswelt und kommunale Entwicklung erarbeiten, so der VHS-Zweckverband Diemel – Egge – Weser mit der Wirtschaftsfördergesellschaft Höxter (vgl. www.die-bonn.de/institut/innovationspreis/2018), was auch im Hinblick auf sozialräumliche Kooperationen als Zugang zur Programmgestaltung interessant ist.

3 Hinweise auf aktuelle Programmentwicklungen

Exemplarische Sichtungen zweier aktueller Programmhefte einer Einrichtung der evangelischen Erwachsenenbildung sowie einer – bereits im Text erwähnten – konkreten VHS sollen weiterführende Hinweise auf Programmentwicklungen geben. Dies geschieht im Rekurs auf bis hierher zusammengetragene Kriterien der Ausdifferenzierung und unter Listung von Angebotstiteln. Die Angebote wurden so ausgewählt, dass sie die folgenden Kriterien widerspiegeln:

Spezifika von Programmsegmenten im Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ländlichen und städtischen Angeboten; differente und parallellaufende Entwicklungen; Breite und Fokussierungen der Themen unter besonderer Berücksichtigung des spezifischen Stellenwertes des Programmsegments Kulturelle Bildung für die ländliche EB/WB; Lebensweltbezug und Wissenschaftsbezug von Einzelangeboten; Qualifikationsbezug und Kulturbezug von Einzelangeboten; Bezug zu besonderen Orten; Bezug zu den Normenstrukturen der Träger vor dem Hintergrund enger Bindungen auf dem Land; Modernität und Transformationsbezug.

Die Aufzählung von Angebotstiteln soll diese Bandbreite illustrieren und weitergehende Annahmen für die Forschung unterstützen:

- Verbund der Volkshochschulen im Kreis Plön (KVHS Plön) – Programm Herbst 2022, Angebote verschiedener VHSen
 - MedienkulturCampus. Medienkulturelle Bildung für aktive Teilhabe junger Menschen zur Stärkung im Umgang mit Hate Speech und Fake News
 - Köstlichkeiten aus Syrien
 - Voll im Trend – Ferment!
 - Kunsthistorisches Forum A1 und B1 – Das Gesamtkunstwerk vom Barock bis in die Neuzeit. Eine Einführung

¹² Dabei handelt es sich um eine Analyse zu kultureller Transformation, Bildung und Digitalisierung im BMBF-Forschungsschwerpunkt zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung (vgl. <https://www.dikubi-meta.fau.de/>).

- Kunsthistorisches Forum A2 und B2 – Die Arts-and-Crafts-Bewegung und ihre Folgen
- „Die Welt kann nur durch Liebe gerettet werden.“ Ein literarisch-musikalischer Abend über Marc Chagall (1887–1985)
- „Ich will immer weiter, weiter!“ Ein literarisch-musikalischer Paula Modersohn-Becker-Abend
- Vortrag: Die Tulpe. Eine Reise in die Heimat und Geschichte einer verehrten Blume
- Lesung Janne Mommsen, „Inselhochzeit im kleinen Friesencafé“
- Wege in die Abstraktion
- Nähen macht Spaß (vormittags)
- Vokalensemble „bunT gemischT“
- Einführung in das Schmiedehandwerk, ab 16 [am Kulturort]
- Smartphone für Anfänger/-innen
- Neues Angebot für Senioren – Vorbeugung von Demenz
- Hatha Yoga für Anfänger*innen und Wiedereinsteiger*innen
- Gymnastik für Junggebliebene
- Faszien-Training am Abend
- Ritmos Latinos
- Spanisch für Fortgeschrittene mit Konversation
- Dänisch für Segler*innen Fortsetzung – Online
- Klönschnack für Neugierige
- SRC Funksprechzeugnis für UKW
- Existenzgründungsberatung Basiswissen für Gründer*innen
- Rhetorik für Frauen – Rhetorisch überzeugen – Frei sprechen und souverän auftreten
- Knigge für Eltern
- Gesprächskreis für pflegende Angehörige
- Fahrradwerkstatt für Flüchtlinge
- Evangelische Akademie der Nordkirche – Programm Januar bis August 2022
 - Das starke Wir. Kinderrechte in der Demokratie. Familienakademie
 - Schau mal! Biologische Vielfalt erleben und bewahren. Familienakademie
 - Gemeinschaft entdecken im ländlichen Raum. Wie kann die Kirche ihre Potentiale für das Zusammenleben vor Ort einbringen?
 - Nordkirche dekolonial? Ein kritischer Blick auf die eigene Missionsgeschichte und Kolonialvergangenheit
 - Planetarische Diät – von der Notwendigkeit, Maß zu halten. Wie wir mit dem auskommen können, was die Erde uns gibt. Transformationssalon – Perspektiven für eine zukunftsfähige Gesellschaft
 - Die Kraft des Neuen. Das Motiv des Aufbruchs in der Literatur

- Erdreich. Entdeckungen unter der obersten Schicht. Generationenverbindende Schreibwerkstatt
- Lebensquell Wasser. Gewässer nutzen und schützen: eine Herausforderung. Spaziergänge in Mecklenburg-Vorpommern

4 Konzeptualisierungen zum Programmplanungshandeln

Programmplanung ist ein kreativer, seismographisch-themenaufspürender, aber auch an Adressatinnen und Adressaten, Trägern, regionalen Bedarfen und Fachlichkeit (auch interdisziplinärer Fachlichkeit) orientierter Prozess, welcher außerdem die Erwartungen der Leitung sowie von und an Dozierenden balanciert (zuerst Gieseke 2000). Dabei übernehmen die Einrichtungen der EB/WB, insbesondere die VHSen, auch Regionalentwicklungsaufgaben für alle anderen mit, da sie flexibel planen können und den Bildungsstand in der Region erhöhen, Menschen zusammenbringen etc. Hierfür kooperieren sie mit Organisationen in ihrem Umfeld und wollen damit ihrerseits zusätzliche Ressourcen für die eigene Arbeit generieren und den Austausch inhaltlich-thematisch für ihre Angebotsentwicklung fruchtbar machen (vgl. ebd.). Die angesprochenen Wissens- und Entscheidungsbereiche sind dokumentiert im empirie-basiert-theoretischen Modell der „Wissensinseln“ nach Gieseke (vgl. 2000; Gieseke et al. 2022, vgl. Abb. 1). Die Inselmetapher gibt hier die Grundeinsicht wieder, dass die einzelnen Bereiche nicht linear und schon gar nicht für jedes einzelne Angebot (immer) abgesprochen werden. Gleichwohl kommen alle „Wissensinseln“ im praktischen

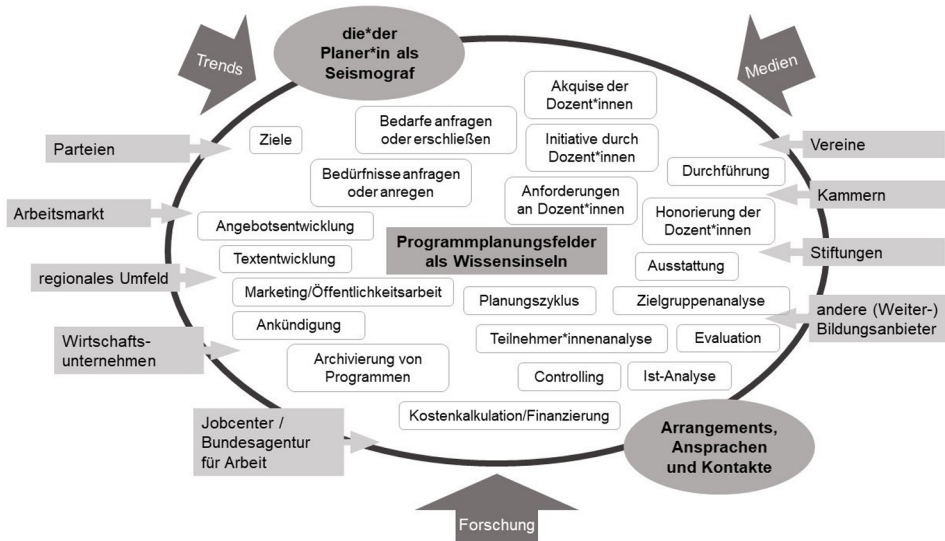


Abbildung 1: „Wissensinseln der Programmplanung“ (Gieseke et al. 2022, S. 240, in Fleige et al. 2022 – hier im Kontext von Befunden zur beruflichen WB an VHSen und ausgewiesen als Erweiterung früherer Darstellungen von Gieseke)

Handeln vor, und ihre systematische Reflexion kann die professionelle Entwicklung im Handlungsfeld unterstützen.

Es interessiert, an welchen Wissensinseln spezifiziert für ländliche Kontexte noch besonders gearbeitet werden müsste – in der Praxisreflexion, aber auch in der das Planungswissen ausdifferenzierenden und modellierenden Forschung.

Spezifika der Programmgestaltung in ländlichen Räumen gemäß hier zusammengetragener Befunde und Beobachtungen könnten sich in den „Wissensinseln“ folgendermaßen abbilden:

Spezifika des Raumes an sich (Außenkreis des Modells: andere Weiterbildungsanbieter, regionales Umfeld, Arbeitsmarkt): Zu berücksichtigen ist, dass zwar weniger Anbieter am Markt operieren, der Kreis der Adressatinnen und Adressaten aber ebenfalls kleiner ist und diese sich zudem lebensweltlich orientiert an bestimmte Träger (ebenfalls Außenkreis des Schemas) binden. Handlungsspielräume müssen aufgrund der größeren Trägernähe und der Kleinheit der Einrichtungen ggf. stärker durchgesetzt werden. Knappheiten bei der Ausstattung erhöhen den Arbeitsaufwand und ggf. auch Abhängigkeiten – angefangen damit, dass häufig für die Veranstaltungen Räume in dritten (Bildungs-)Institutionen angemietet werden müssen, da kein eigenes Gebäude zur Verfügung steht. Inhaltlich gesehen werden etwa in der evangelischen Erwachsenenbildung Bildungsangebote und Gesprächskreise aus Kirchengemeinden in das Programm mitaufgenommen. All dies eröffnet aber auch wieder neue Möglichkeiten der inhaltlichen Ausgestaltung und der Lernortausdifferenzierung als Bildungsresource. Gerade die konfessionelle Erwachsenenbildung engagiert sich zudem im ländlichen Raum in Netzwerken der Demokratieförderung, weil sie dies als ihre Aufgabe ansieht.¹³

Adressaten- und Teilnehmendenanalyse sowie Bedarfs- und Bedürfnisanalyse (im Innenkreis des Schemas): Eigene Erhebungen vor Ort könnten über Klassifikationen in Studien hinaus spezifisch wichtig sein, da der Adressatenkreis kleiner, die Sozialstruktur ggf. homogener ist und gleichwohl von wachsender Diversität und Bildungsaspiration auszugehen ist. „Milieus“ sind vielleicht nicht auf städtische oder ländliche Räume festzulegen, sondern es ist ggf. von Spielarten der Milieutypen zwischen Stadt und Land auszugehen, verbunden mit Lagerungen der „Mentalität“ (vgl. Käßpflinger in diesem Heft) in Kombination aus Heimatverbundenheit, Kleinräumlichkeit, Raum und Selbstplatzierung etc. Insgesamt ist nach spezifischen Kombinationen von Faktoren zu fragen und insbesondere nach Bildungsinteressen, die quer zu den soziostrukturellen Teilnahmefaktoren liegen. Dabei sollte unterstellt werden, dass die Adressatinnen und Adressaten an wissenschaftlichem und nicht nur an lebensweltlich-alltagstheoretischem Wissen zu ihren Berufen, zu Kunst, Gesundheit etc. interessiert sind; dass sie an Fremdspracherwerb, politischer Auseinandersetzung und Verständigung über die Grundlagen von Demokratie, am Miteinander unterschiedlicher Kulturen interessiert sind. Für die berufsbezogenen Qualifikationen kann angenommen werden, dass die Bildungsinteressen genauso nutzungsausgerichtet sind wie in der Stadt.

¹³ Gesondert zu betrachten ist, wie stark sich Beauftragungen Dritter (z. B. Arbeitsagentur) finden (vgl. Fleige et al. 2020), wobei insbesondere Integrationskurse auch auf dem Lande fester Bestandteil des Programms sind.

Darüber hinaus besteht offenbar gerade auf dem Land ein Interesse an nachhaltiger Lebensführung, Gemeinwohl und Diversität, das generativ zunimmt. Auf solche Überlegungen bezogen müssen Angebote ausprobiert werden, ohne sie mit tradierten Annahmen über die Adressatinnen und Adressaten zu ersticken, und sie sollten gemäß ihres interdisziplinären Charakters programmbereichsübergreifend kommuniziert werden.

„Lebensweltlichkeit“ als Kategorie zwischen „Teilnehmenden“ (Innenkreis) und „Region“ (Außenkreis des Schemas), die im Erleben von Kulturorten, Naturschönheit, Abgeschlossenheit spezifische Bildungsinteressen hervorbringt. So sind Personen, die weniger allgemeinhistorisch interessiert sind, dennoch häufig lokal-(kultur-)geschichtlich interessiert. „Lebensweltanalysen“ könnten daher bezogen auf die ländliche EB/WB als eigene Wissensinsel ausformuliert werden.

Ankündigung und Werbung (im Innenkreis des Schemas): Zu der immer benötigten Sorgfalt und Beharrlichkeit der Ansprache tritt ein gewisser Nachdruck, gepaart mit Witz („Bitte melden Sie sich rechtzeitig an! Es wäre doch schade, wenn wir einen Kurs schon abgesagt hätten, weil wir nicht wussten, dass Sie kommen!“, Homepage der KVHS Plön, 15.10.2022). Hilfreich ist hier auch die leitungsseitige Kommunikation von „Programmprofilen“ ebenso wie die Sorge für eine sozialräumliche Erreichbarkeit der Angebote.

Literatur

- Bartoschek, S. (2020). *Verschwörungstheorien – früher und heute*. Ausstellungskatalog. Stiftung Kloster Dalheim, LWL-Landesmuseum für Klosterkultur, 18. Mai 2019 bis 22. März 2020. Münster: Ardey.
- Bernhard, C. (2017). *Erwachsenenbildung und Region. Eine empirische Analyse in Grenzräumen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Echarti, N., Huntemann, H., Lux, T. & Reichart, E. (2022). *Volkshochschulstatistik. 59. Folge, Berichtsjahr 2020*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://www.die-bonn.de/doks/Volks-hochschulstatistik/2022/2022-Volkshochschule-Statistik.pdf>
- Evangelische Akademie der Nordkirche (2022). *Programm Januar bis August 2022*. Hamburg: Evangelische Akademie der Nordkirche.
- Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster u. a.: Waxmann.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßlinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung* (2., korr. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation.
- Fleige, M. & Gieseke, W. (2020). Kulturelle Erwachsenenbildung als Ressource für Aneignung und Gestaltung ländlicher Räume. *Forum Erwachsenenbildung*, 53(1), 14–19. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART103920&uid=frei
- Fleige, M. & Hippel, A. v. (Hrsg.) (2022). *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(2): Programm- und Programmplanungsforschung. Methoden und Ergebnisse.

- Fleige, M., Hippel, A. v., Gieseke, W. & Stimm, M. (Hrsg.) (2022). *Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen – Zugänge zum Lebenslangen Lernen*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Fleige, M., Zimmer, V. & Lückner, L. (2015). Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten „vor Ort“. Regionale, lokale und sozialräumliche Bedingungen des Planungshandelns. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum: theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 117–127). Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/doks/2015-bildungstheorie-01.pdf#page=117>
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter*innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock & I. Börjesson: *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 43–130). Münster u. a.: Waxmann.
- Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H. & Börjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster u. a.: Waxmann.
- Gieseke, W. & Robak, S. (2022). Bildungsforschung als Zugang zur Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(2). <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00216-8>.
- Gieseke, W., Stimm, M. & Schmidt, C. (2022). Parallele Planungsstrategien in Verbindung mit den Wissensinseln der Programmplanung. In M. Fleige et al. (Hrsg.) (2022). *Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen – Zugänge zum Lebenslangen Lernen* (S. 237–255). Berlin u. a.: Peter Lang.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessetheorie: die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS.
- Käpplinger, B., Denninger, A. & Denker, T. (2020a). Heimat, Globalisierung und Erwachsenenbildung: Befunde einer Regionalstudie. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. v. Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 285–298). Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Käpplinger, B., Denninger, A., Nistal, L. & Lichte, N. (2020b). *Bedarf in der Programmplanung von Volkshochschulen in ländlichen Räumen*. Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband.
- Klemm, U. (1995): *Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung. Eine Perspektive für den ländlichen Raum – Konzeption, Praxis, Diskussionsstand*. Frankfurt a. M.: PAS.
- Klemm, U., Egler, R. (2018). Volkshochschulen im ländlichen Raum – eine hundertjährige Bildungstradition im Schatten urbaner Entwicklungen. *Bildung und Erziehung*, 71(2), 201–215.
- KVHS Plön – Verbund der Volkshochschulen im Kreis Plön e.V. (2022). *Programm Herbst 2022*. <https://kvhs-ploen.de/programmheft/>.

- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozial-raumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1139w>
- Martin, A., Schoemann, K. & Schrader, J. (2021). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019. Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/85/0021w>
- Robak, S., Fleige, M., Sterzik, L., Seifert, J., Teichmann, A.-K. & Krueger, A. (2015). *Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-) Bildung* [Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung]. http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf
- Robak, S., Fleige, M., Kühn, C., Freide, S., Preuß, J. & Rieckhoff, M. (Hrsg.) (2023a, in Vorbereitung). *Digitalisierung in der Kulturellen Bildung – Programme, Planungshandeln, Teilhabe*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Robak, S., Gieseke, W., Fleige, M., Heidemann, L. & Kühn, C. (Hrsg.) (2023b, im Druck). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst. Befunde aus Analysen zu Programmen, Planung, Bildungsmanagement und Teilhabe*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autorin

Marion Fleige, PD Dr. phil. habil., Leiterin der Arbeitsgruppe Programmforschung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionsleitung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative review by the editorial board.



Bedarf in der Programmplanung von Volkshochschulen in ländlichen Räumen

Partizipative Erarbeitung einer Handreichung

BERND KÄPPLINGER

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt zunächst einen skizzenartigen Überblick zum durchaus komplexen Forschungsstand in Bezug auf Bedarf, Programmplanung und Volkshochschulen in ländlichen Räumen. Daran anknüpfend wird ein abgeschlossenes Entwicklungsprojekt in Sachsen zu einer mit der Praxis partizipativ entwickelten Handreichung mit diesen Bezügen vorgestellt und es werden Anwendungsformen aufgezeigt. Abschließend werden Impulse für weitere Entwicklungen gegeben.

Stichwörter: Bedarf; Programmplanung; ländliche Räume; Volkshochschule; Sachsen

Abstract

The article first gives a sketchy overview of the quite complex state of research related to demand, programme planning and adult education centres in rural regions. Following on from this, a completed development project in Saxony on a handout developed participatively with practitioners is presented and these references and forms of application are illustrated. Finally, impulses for further developments are given.

Keywords: Need; programme planning; rural regions; adult education centre; Saxony

1 Die Problembeschreibung: Bedarf und Volkshochschulen in ländlichen Räumen

„Die Frage danach, welche Bildungsbedarfe und -bedürfnisse Menschen in ländlichen Räumen haben, ist ein zentrales Thema unter den befragten BildungsakteurInnen. Gleichzeitig liegt in diesem Bereich jedoch auch eins der zentralsten Probleme in den untersuchten VHSn: Es existiert kein Instrument, um diese zu ermitteln. Eine syste-

matische und tiefgründige Bedarfserfassung erfolgt zumeist nicht und scheitert an personellen Kapazitäten. [...] Dies führt für die BildungsakteurInnen zu Szenarien wie dem folgendem: „Wir müssen immer vieles auf gut Glück probieren. Für uns wäre es gut, ein Bedarfsermittlungsinstrument zu haben.“ (Beetz et al. 2018, S. 53)

Hier wird ein zentrales Problem in der Vorgängerstudie von Forschenden aus der Sozialen Arbeit (vgl. ebd.) beschrieben, die auf Interviews und Gruppendiskussionen mit Beschäftigten in der sächsischen Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen basierte. Allerdings kann und muss man mit Kenntnis erwachsenenpädagogischer Literatur würdigend, aber auch kritisch hinterfragen, ob es wirklich gar keine relevanten Bedarfsermittlungsansätze gibt. Es sei beispielsweise an Trendanalysen zu zunehmenden oder abnehmenden Programmbereichen/Themen, Konkurrenzanalysen zu anderen Wettbewerbern oder Analysen zum Kursabbruch gedacht. Allerdings erfordern diese Analysen durchaus einiges an Arbeitsaufwand bei der Bedarfs- und Bedürfnisartikulation (vgl. Denninger 2022). Die Ergebnisse informieren zwar gut, bieten aber oft kaum direkte Handlungsanleitungen und keinen Automatismus dafür, dass artikuliert Bedürfnisse durch eine tatsächliche Weiterbildungsteilnahme auch umgesetzt werden. Bedarf kann man leicht artikulieren, sich wirklich selbst zur Teilnahme zu bewegen, kann schwerfallen. Schließlich ist aus der Forschung zu Weiterbildungsbarrieren (vgl. Bilger & Käpplinger 2017) bekannt, dass rund 15 % der Bevölkerung gar keinen Weiterbildungsbedarf bei sich sehen (vgl. ebd., S. 268). Nichtteilnahme kann verschiedene Gründe haben, wozu situative Faktoren wie beruflicher und privater Zeitmangel oder dispositionale Barrieren wie geringes Selbstvertrauen oder negative Lernerfahrungen gehören. So berichten vor Corona in Befragungen „nur“ 19 %, dass sie keine geeigneten Weiterbildungsangebote fanden, während „berufliche Termine“ (39 %), „familiäre Verpflichtungen“ (34 %) und „zu teuer“ (32 %) deutlich häufigere Barrieren sind und das Item „Entfernung zum Anbieter zu groß“ im ländlichen Raum über dem nationalen Mittelwert von 13 % liegen dürfte (vgl. ebd., S. 270). Alles in allem stellt sich die kritische Frage, ob die Bedarfsermittlung wirklich ein so zentrales Problem ist oder ob es nicht eher um die Passung von dem individuell Gewünschten und dem institutionell Möglichen geht?

Vielleicht sind zudem bisherige Ansätze der Bedarfsermittlung (vgl. z. B. Schlutz 1991 oder Gieseke 2008) auch nicht mehr in der Praxis bekannt? Vielleicht sind sie nicht ausreichend adaptierbar für ländliche Räume? Wie vertraut ist die aktuelle Generation der Programmplanenden an Volkshochschulen, die gerade in ländlichen Räumen oft Quereinsteiger*innen ohne genuine erwachsenenpädagogische Ausbildung sein können, mit älteren Publikationen der angewandten Erwachsenenbildungsforschung? Wo entstehen aktuell Handreichungen für die Praxis, die dann auch von Verbänden und Einrichtungen eingesetzt und disseminiert werden?

Insbesondere in der erwachsenenpädagogischen Literatur (siehe auch Sork 2001; Rose & Fleige 2017; Fleige et al. 2018; Asche 2019; Bieß 2021; Denninger 2022) wird immer wieder kritisch diskutiert, was Bedarf ausmacht und wer mit welcher Macht Bedarf definiert. Nicht selten wird Bedarfs-, Teilnehmenden- oder Kundenorientierung gleichgesetzt, obwohl dies drei sehr verschiedene Orientierungen sind. Je nach-

dem, wen man wie fragt, kann man sehr unterschiedliche Bedarfsbeschreibungen erhalten. Oft spielt sogenannte „soziale Erwünschtheit“ eine Rolle. Manche Personen geben in Befragungen das an, was sie vermuten, was der Fragende hören will oder was zeitgeistig modisch zu sagen ist. Insofern sollte man des   fteren vorsichtig damit sein, jeder Bekundung von Bildungsbedarf zu stark zu vertrauen. Artikulierter Bedarf und tatsächliche Nachfrage müssen nicht identisch sein. Man unterscheidet in der Literatur zwischen Bedarf als objektivierbare Größe und Bedürfnissen, die subjektiv/individuell verankert sind (vgl. Gieseke 2008; 2019). Wenn Politik und Wissenschaft Weiterbildungsbedarf sehen, muss das in der Bevölkerung nicht gleichermaßen der Fall sein; zumal manche Individuen gerne bei anderen Bedarf sehen, aber nicht auch bei sich selbst. Oft wird latente Nachfrage erst durch ein Interesse generierendes Angebot geweckt und zum manifesten Bedürfnis.

Auch kann eine Bedarfsanalyse zwar einen Bedarf ermitteln, der jedoch nur schwer oder nicht befriedigt werden kann, weil angebotsseitig entsprechende Kursleitungen im ländlichen Raum nicht zu finden bzw. für die Volkshochschulhonorars  tze nicht zu bekommen sind. Das Finden von Kursleitungen ist für viele ländliche Volkshochschulen ein oft großes Problem. Auch kann ein Bedarf vorhanden sein, aber mehrstündige Anfahrtswege auf dem Land, fehlende Räumlichkeiten, mangelnde Kaufkraft, politische Rahmenvorgaben rund um die Finanzierung und das Weiterbildungsverst  ndnis sowie das Ausscheiden von ehrenamtlichen Außenstellenleitungen (vgl. Käpplinger et al. 2020, S. 295) sind nicht zu unterschätzende Faktoren neben anderen, die selbst eine erfolgreiche Analyse zu manifestem Bedarf in der konkreten Umsetzung erschweren bis scheitern lassen können. Programmplanung ist keine einfache Tätigkeit und wesentlich mehr als das Versammeln von verschiedenen Angeboten, die sich in ländlichen Regionen oft als besonders herausforderungsvoll in der Umsetzung darstellen können. Es gibt national und international verschiedene Modelle, wie Programmplanung sich vollzieht (vgl. Hippel & Käpplinger 2017), wobei im deutschen Kontext das Modell von Gieseke (vgl. 2003) zu Wissensinseln und programmplanerischem Angleichungshandeln am meisten etabliert ist. Es sieht einen dynamischen Abgleich von Angebot und Nachfrage vor, der keinem starren und linearen Ablaufschema folgt, sondern sich als interaktiv und gefiltert darstellt, da professionell gepr  uft werden muss, was zum Einrichtungsprofil passt und beispielsweise gesetzlich förderfähig ist. Z. B. könnte ein Bedarf bestehen, verschw  rungstheoretische oder esoterische Kurse anzubieten, was allerdings nicht mit dem öffentlichen Bildungsauftrag von Volkshochschulen vereinbar ist. Die Presse hat schon öfter unseriös wirkende Volkshochschulangebote zu skandalisieren versucht.¹ Angebot und Nachfrage wechselseitig anschlussfähig zu machen, ist keine einfache Aufgabe, die oftmals diplomatisches Geschick im Interessengeflecht lokaler Akteurinnen und Akteure erfordert, die sich zwar alle oft gut kennen, jedoch miteinander mehr oder minder gut harmonisieren können. Ländliche Räume und lokale Vereinsstrukturen sind selten allein Orte der

1 Vgl. beispielsweise jeweils im „Sommerloch“ den Spiegel im August 2018 zu Yogakursen an Volkshochschulen oder die Süddeutsche Zeitung im August 2021 zu Kursen zu Finanzprodukten: <https://www.spiegel.de/gesundheit/diagnose/volkshochschulen-verbreiten-fragwuerdige-alternativmedizin-a-1223662.html> und <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/volkshochschule-eigenwerbung-versicherung-vhs-kurs-1.5385740?reduced=true>.

gemeinschaftlichen Harmonie, sondern oft von latenten und manifesten Konflikten durchzogen. In der allgemeinen Programmplanungsforschung wird seit Dekaden auf die bedeutsamen Faktoren Macht und Interessen sowie die Notwendigkeit geschickter, verantwortungsbewusster und demokratisch rückgebundener programmplanerischer Strategien verwiesen (vgl. Cervero & Wilson 1994).

Allerdings sollte man nicht der einfachen Kontrastierung folgen, dass dies in städtischen/großstädtischen Räumen viel einfacher sei. Hier wird leider manchmal vergessen, dass in solchen Räumen die Konkurrenz der Weiterbildungsanbieter oder auch das Unterhaltungsangebot viel größer ist und in Stadtvierteln mit vielen einkommensschwachen bzw. förderbedürftigen Familien („Brennpunkten“) die Kaufkraft zum Teil noch niedriger ist als in florierenden ländlichen Regionen. Ländliche Räume sind differenziert zu betrachten, „um der Vielfalt räumlicher Funktionen und Entwicklungen sowie wachsender Disparitäten Rechnung zu tragen“ (Franzen et al. 2008, S. 2). Schon in Sachsen gibt es verschiedene ländliche Räume, wobei ein Eindruck in dem nachfolgend erläuterten Projekt war, dass die wachsende, stabile oder rückläufige Bevölkerungsentwicklung ein ganz maßgeblicher Faktor ist, der jedoch von den Volkshochschulen selbst nicht beeinflusst werden kann, die in florierenden, stagnierenden oder schrumpfenden Regionen platziert sein können. Programmplanung in städtischen und ländlichen Regionen ist nicht leichter oder schwerer, sondern deutlich different aufgrund anderer Distanzen, Ressourcen, Mentalitäten und Akteure. Dabei können sich erschwerende Faktoren wie relativ geringe Personalkapazitäten, längere Anfahrtswege für Lehrende und Lernende sowie geringe Kaufkraft in einer schrumpfenden Region wechselseitig in Negativspiralen verstärken. Bevor Regionen einfach aufgegeben werden sollen, ist, wie Ökonomen (vgl. Ragnitz 2018, S. 17) ernsthaft vorzuschlagen, nachdrücklich darauf hinzuweisen, dass das Grundgesetz in Artikel 72 eine „Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse“ als Aufgabe und Ziel vorsieht. Gleichwohl stellen sich hier strukturelle Fragen, wie Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen (neu) organisiert werden kann, wozu Vorschläge und Praktiken vorliegen (vgl. Klemm 2021). Die Lösung in Fusionen von Volkshochschulen zu suchen, ist dabei fragwürdig, da es vielleicht zur Bündelung von Ressource führt, jedoch die oft beschworenen „Synergieeffekte“ eher sprachliche Beschönigungen für Einsparungen sein können. Fusionsvolkshochschulen müssen noch viel größere Räume versorgen und periphere Gebiete können nach einer Fusion leider noch mehr ins Hintertreffen geraten, wenn sie nur noch von der Distanz des neuen, zentralen Standorts aus der Ferne „bespielt“ werden.

2 Der Lösungsansatz des Projektes

Das Projekt „Bedarf in der Programmplanung von Volkshochschulen in ländlichen Räumen“ lief von 2019 bis 2020 und wurde von der Justus-Liebig-Universität Gießen in Kooperation mit dem Sächsischen Volkshochschulverband durchgeführt und vom

Land Sachsen mit Steuermitteln auf Grundlage des von den Abgeordneten des Sächsischen Landtags beschlossenen Haushalts mitfinanziert.

Im Projekt entstand eine online kostenlos verfügbare Handreichung,² die nach fünf Interviews mit Programmplanenden vor allem in drei Workshops mit und für die sächsische Volkshochschulpraxis entstand. An den Workshops, die sich an Programmplanende aller Programmbereiche an Volkshochschulen richteten, nahmen jeweils 15 bis 20 Personen teil.

Bedarf und Programmplanung...

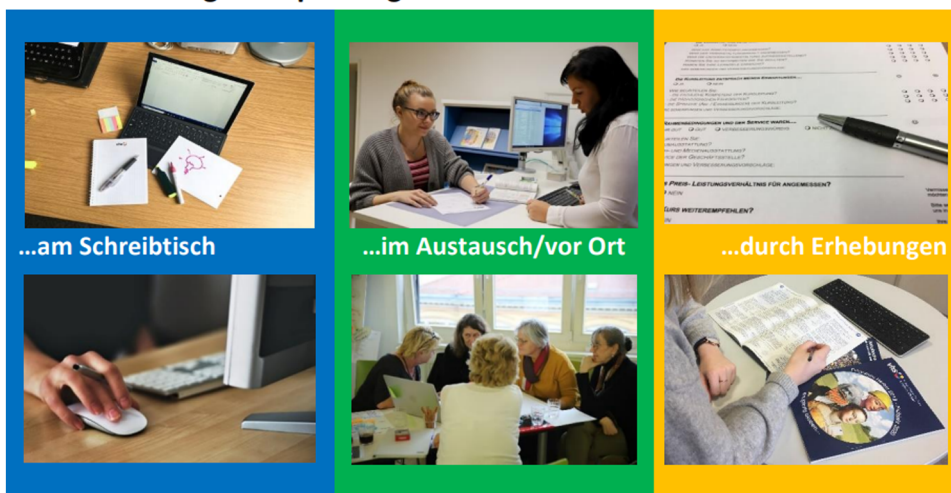


Abbildung 1: Ausschnitt der Titelseite der Handreichung; Quelle: Käßlinger et al. o. D., S. 1

Durch die inhaltliche Strukturierung des finalen Produkts in drei großen Bereiche

- am Schreibtisch (blaue Blätter),
- im Austausch (grüne Blätter) und
- durch Erhebungen (gelbe Blätter),

soll eine einfache und schnelle Orientierung möglich sein. Verschiedene Wissensinseln rund um Bedarfsanalysen werden auf jeweils zwei Seiten vorgestellt und mit Handlungsanregungen abgeschlossen. Anhand der enthaltenen Fragelisten können die Praktiker*innen das eigene Vorgehen reflektieren, konkret planen und ggf. für ihre Zwecke anpassen. Die Handlungsanregungen und Reflexionsfragen sollen Ansatzpunkte für das weitere Vorgehen bieten.

2 Siehe Käßlinger et al. o. D., <https://vhs-sachsen.de/wp-content/uploads/2022/08/Handreichung-Programmplanung.pdf>.

3 Die Chancen für Nutzungen der Handreichung

In den verschiedenen Workshops wurden folgende fünf Nutzungsszenarien für die entwickelte Handreichung von den Praktikerinnen und Praktikern gesehen:

- **Einführung für Novizinnen und Novizen:** Die Handreichung könne man gut neuem Personal in die Hand drücken, um sich mit dem Aufgabenfeld vertraut zu machen. Dabei könne auch das Bewusstsein gestärkt werden, was man schon alles kennt und was nicht.
- **Erinnerungshilfe für erfahrene Kolleginnen und Kollegen:** Zwar ist vieles nicht komplett neu für erfahrene Programmplanende, aber die Handreichung könne als eine Erinnerungshilfe dienen. Man werde erinnert an eigentlich schon Bekanntes, was man aufgrund von Zeitproblemen oder dem Alltagstrott länger nicht mehr gemacht habe.
- **Grundlage für Teamsitzungen:** Die Handreichung könne man nutzen, um sich strukturiert im Team darüber auszutauschen, was man schon macht und was man noch machen könne. Dabei könne man auch ausloten, wer welche (verborgene) Expertise im Team hat und wie man sich gegenseitig noch besser helfen könne.
- **Anregung für Entwicklungsprojekte:** Wir haben im Austausch unsere Perspektive deutlich gemacht, dass man die in der Handreichung versammelten Aktivitäten nicht alle ständig machen muss. Stattdessen könne man sich in einem Projekt befristet über einige Zeit fokussiert mit einem Thema (z. B. Optimierung/ Neugestaltung der eigenen Evaluationsverfahren) beschäftigen.
- **Anstoß für Organisationsentwicklung:** Stellenweise wurde das Problem gesehen, dass man das zwar alles machen könne, aber schlichtweg die Zeit dafür fehlt, weil man zu viel an Bürokratiearbeit leisten muss, die Arbeitsabläufe ineffizient organisiert sind, man mit veralteter Software arbeiten muss oder man zu viel an Dokumentationsarbeit hat. Hier stellen sich Fragen an der Schnittstelle von Programmplanung zum Bildungsmanagement und wo sich die Organisation kritische Fragen gefallen lassen muss, ob man die Arbeit nicht anders gestalten könne.

4 Die Herausforderungen nach Projektende

Die Handreichung erfuhr beim Projektabschlussworkshop deutlich positive Resonanz seitens der Praxis. Die fünf Chancen zur Nutzung wurden auch gesehen und bestätigt.

Allerdings wurde die Handreichung im März 2020 zu Beginn der Pandemie publiziert. Dies hat ihre Nutzung massiv erschwert, da durch die Pandemie und Lock-downs als außergewöhnliche Ereignisse viele Volkshochschulen vor existenziellen Problemen standen, sodass kaum Zeit für Bedarfserhebungen war. Gleichzeitig gilt weiterhin, was in der Handreichung formuliert wurde: „Aktuelle Herausforderungen im Kontext von Globalisierung, Digitalisierung, demografischen Entwicklungen, Migration und politischen Radikalisierungen verändern Bedarfe und Bedürfnisse in der

Weiterbildungslandschaft und führen zu neuen Themen, Inhalten und Formaten.“ (Käßplinger et al. o. D., S. 3) In der Pandemie zeigten sich besonders Bedarfe nach digitalen Formaten, die in der Handreichung schon Erwähnungen fanden, aber nicht in dem Ausmaß, wie es nun gefragt war und wie es sich vielleicht in einer postpandemischen Welt darstellen wird.

Ein avisiertes Fortsetzungsprojekt mit Evaluation und Revision der Handreichung konnte gemeinsam mit dem sächsischen Volkshochschulverband nicht auf den Weg gebracht werden, da formal vom Land Sachsen über diesen Fonds Innovationsprojekte gefördert werden sollen. Das ist nachvollziehbar, aber im Sinne der Nachhaltigkeit auch bedauerlich. Hier ist der Autor weiterhin auf der Suche nach Finanzierungsmöglichkeiten in Sachsen und anderen Ländern, um die Arbeit quasi an einer „Handreichung 2.0“ fortzusetzen. Es bleibt zu hoffen, dass sich trotz der Lokalisierung von Universitäten in (groß-)städtischen Räumen die Erwachsenenbildungsforschung in ländlichen Räumen seit den Pionieren (vgl. Faber 1981; Klemm 1995) mit grundlegender Forschung sowie Innovations-/Entwicklungsprojekten weiter entwickeln kann.

Literatur

- Asche, E. (2019). Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierter Prozess. Empirische Rekonstruktion des Vorgehens eines Bildungsanbieters beim Markteintritt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(2), 178–189.
- Beetz, S.; Bender, P. & Haubold, F. (2018). *Erwachsenenbildung im ländlichen Raum*. Chemnitz. <https://docplayer.org/109676032-Erwachsenenbildung-im-laendlichen-raum.html>
- Bieß, A. (2021). Widerstände, Herausforderungen und Chancen der Programmplanung in peripheren Regionen. *forum erwachsenenbildung*, 54(4), 17–21.
- Bilger, F. & Käßplinger, B. (2017). Barrieren für die Bildungsbeteiligung Erwachsener. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 265–275). Bielefeld: wbv Publikation.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (1994). The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 45(1), 249–268.
- Denninger, A. (2022). *Unternehmensinterne Bedarfstransformationsprozesse als Herausforderung und Ansatzpunkt einer nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung* [Dissertationsschrift]. Justus-Liebig-Universität Gießen. <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-622>
- Faber, W. (1981). *Das Dorf ist tot – es lebe das Dorf. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum*. Düsseldorf: Patmos.
- Fleige, M.; Gieseke, W.; Hippel, A. v.; Käßplinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.

- Franzen, N. et al. (2008). *Herausforderung Vielfalt – Ländliche Räume im Struktur- und Politikwandel*. Hannover: Akad. für Raumforschung und Landesplanung.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke, *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf>.
- Gieseke, W. (2019). Bedarf und Bedürfnisse. In M. Fleige; W. Gieseke; A. v. Hippel; B. Käpplinger & S. Robak, *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2., korrig. Aufl., S. 28–37). Bielefeld: wbv Publikation.
- Hippel, A. v. & Käpplinger, B. (2017). Models of Program Planning in Different Countries. In B. Käpplinger, S. Robak, M. Fleige, A. v. Hippel & W. Gieseke (Hrsg.), *Cultures of Program Planning in Adult Education. Concepts, Research Results and Archives* (S. 97–112). Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Käpplinger, B.; Denninger, A.; Nistal, L. & Lichte, N. (o. D.). *Handreichung. Bedarf in der Programmplanung von Volkshochschulen in ländlichen Räumen*. https://www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Handreichung_Programmplanung.pdf
- Käpplinger, B., Denninger, A. & Denker, T. (2020). Heimat, Globalisierung und Erwachsenenbildung: Befunde einer Regionalstudie. In O. Dörner; C. Iller; I. Schüßler; H. v. Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 285–298). Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Klemm, U. (1995). *Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung. Eine Perspektive für den ländlichen Raum*. Frankfurt a. M.: VAS.
- Klemm, U. (2021). Ländliche Erwachsenenbildung in Zeiten der Postmoderne. *Die Österreichische Volkshochschule*, 71(274). <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2021-2/274-herbst-2021/schwerpunkt-erwachsenenbildung-im-laendlichen-raum/laendliche-erwachsenenbildung-im-zeitalter-der-postmoderne/>.
- Ragnitz, J. (2018, 26. September). *Manche Dörfer sollten wir lieber schließen*. FAZ.net. <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/sorgenkind-osten-manche-doerfer-sollten-wir-besser-schliessen-15806471.html>
- Rose, A. & Fleige, M. (2017). Understanding Need in Program Planning within the Context of Career Basic Need Education – Insights from the USA. In B. Käpplinger, S. Robak, M. Fleige, A. v. Hippel & W. Gieseke (Hrsg.), *Cultures of Program Planning in Adult Education. Concepts, Research Results and Archives* (S. 195–207). Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Schlutz, E. (1991). *Pädagogische Arbeitsstelle. Projektgruppe SESTMAT: Erschließen von Bildungsbedarf* [Selbststudienmaterial]. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands.
- Sork, T. J. (2001). Needs Assessment. In D. H. Poonwassie & A. Poonwassie (Hrsg.), *Fundamentals of Adult Education: Issues and Practices for Lifelong Learning* (S. 100–115). Toronto.

Autor

Bernd Käßplinger, Prof. Dr., Professur für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 25.08.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 25th August 2022.



Dorfmoderation Niedersachsen

Erwachsenenbildung als Beitrag zum Empowerment von Menschen und Dörfern

ANNETTE WILBERS-NOETZEL

Zusammenfassung

Unter dem Titel „Dorfmoderation Niedersachsen“ haben verschiedene Akteurinnen und Akteure der ländlichen Entwicklung, der Sozialforschung, der ländlichen Erwachsenenbildung und der Engagementförderung ein Qualifizierungsmodell für Engagierte im ländlichen Raum entwickelt. Auftraggeber war das Niedersächsische Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (kurz: ML). Ziel der Maßnahme ist es, Menschen im Dorf dafür zu qualifizieren, die Zukunft der Gemeinschaft (mit) in die Hand zu nehmen und gemeinsam Zukunft zu gestalten – als Impulsgeber*in, Moderator*in, Koordinator*in und Bürger*in.

Stichwörter: Dorfentwicklung; Bürgerdialoge; Demokratieförderung; Empowerment; Nachhaltigkeit

Abstract

Under the title “Village Moderation Lower Saxony”, various actors in rural development, social research, adult education in rural regions and the promotion of commitment have developed a qualification model for committed people in rural areas. The project was commissioned by the Lower Saxony Ministry of Food, Agriculture and Consumer Protection (ML). The aim of the measure is to qualify people in the village to take the future of the community into their own hands and to shape the future together - as initiators, moderators, coordinators, and citizens.

Keywords: Village development; citizen dialogues; democracy promotion; empowerment; sustainability

Seit 2012 wurde bereits in Südniedersachsen an Vorgängerprogrammen gearbeitet; im Jahr 2016 legten das ML und die Freiwilligenakademie Niedersachsen e. V. (FAN)

einen an die BMQ-Richtlinie angepassten inhaltlichen Rahmen für die Qualifizierung zur bzw. zum Dorfmoderator*in vor. Damit konnten die zu entwickelnden Maßnahmen ungewöhnlicherweise als Maßnahme zur beruflichen Qualifizierung anerkannt werden – obwohl es sich um eine Qualifizierung für das Ehrenamt handelte.

Da der vorgelegte Rahmen Spielraum zur weiteren Ausgestaltung bereits existierender Curricula bot, konnten unterschiedliche Akteure in Südniedersachsen, im Raum Weser-Ems und in Flegessen parallel verschiedene praxisgerechte Modelle weiterentwickeln, die inzwischen auch über das Modellprojekt Soziale Dorfentwicklung in der „Dorfmoderation Niedersachsen“ zusammengeführt wurden – unter Beibehaltung spezifischer Ausprägungen, die die verschiedenen Qualifizierungen profilieren. Infos vermittelt die digitale Plattform dorfmoderation-niedersachsen.de.

Der Schwerpunkt der südniedersächsischen Qualifizierung liegt auf der Verbreitung detaillierten Wissens über das Dorf mit kommunikativen Methoden. In Flegessen wird die Dorfmoderation explizit und konsequent auf das Thema Nachhaltigkeit fokussiert. Die Akteurinnen und Akteure im Raum Weser-Ems schließlich setzen auf die Themen Dorfentwicklung und Dorfmoderation und zielen damit auf die Verstärkung der durch Dorfentwicklungsprozesse und Dorf- bzw. Bürgerdialoge angestoßenen Entwicklungen. Querschnittsthemen wie die „Netzwerkarbeit“, „Kommunikation“ und „Reflexion“ wird in allen Qualifizierungen Raum gegeben.

1 Ausbildung mit hoher Praxisrelevanz

Der vorliegende Beitrag legt – unbeachtet weiterer in der niedersächsischen Bildungslandschaft entwickelter Ansätze¹ – seinen Betrachtungsschwerpunkt auf den Qualifizierungsansatz des Raumes Weser Ems – dies u. a. deshalb, weil dieser Ansatz auf der Zusammenarbeit von ländlicher Erwachsenenbildung und ländlicher Entwicklung beruht, die bereits im Vorfeld der Dorfmoderatorenqualifizierung initiiert und praktisch weit vorangetrieben wurde.

Damit schält sich bereits ein Kernaspekt dieses Ansatzes heraus: seine hohe Praxisrelevanz sowohl in der Ausbildung als auch in der Herleitung und Fortschreibung der Ausbildungsthemen und -methoden. So fußt die Dorfmoderatorenausbildung in Weser-Ems auf der Zusammenarbeit der Katholischen LandvolkHochschule KLVHS Oesede und der pro-t-in GmbH, Lingen, als Kommunikationsagentur mit dem Schwerpunkt Regional- und Dorfentwicklung.

In dem Modellprojekt „Dorfgespräch“ sammelten beide Akteure schon früh Erfahrungen im Empowerment ehrenamtlich engagierter Dorfbewohner*innen für die Anliegen von Dorfgemeinschaften sowie als Dialogstifter zwischen Dorfgemeinschaften und ansässiger Landwirtschaft. Aus den hier wie in zahlreichen Regional- und Dorf-

1 Eine Gesamtbetrachtung der unterschiedlichen Ansätze in der Entwicklung von Dorfmoderationscurricula kann in diesem Beitrag nicht erbracht werden und bedürfte einer weiteren Befassung. Grundlage der Ausführungen ist der Überblick über die Dorfmoderation, verfasst von Dr. Swantje Eigner-Thiel (HAWK) und Klaus Ludden (pro-t-in GmbH) im Auftrag des ML, Hannover 2022.

entwicklungsprozessen gesammelten Erfahrungen – ein Horizont, der sich ständig erweitert – leiten die KLVHS und die pro-t-in GmbH Erkenntnisse über Chancen und Perspektiven zur Entfaltung der Selbstwirksamkeit dörflicher Akteur/-innen ab und verknüpfen diese mit den praktischen Möglichkeiten der Dorfentwicklung und anderer Förderformate.

Gleichwohl erfolgte in Vorbereitung des Curriculums in Weser-Ems der Dialog mit den Initiativgebern aus Südniedersachsen, mit denen 2016 und 2017 eine Vernetzung und in der Folge eine sukzessive inhaltliche Abstimmung erzielt wurden.

Daher bündelt die Dorfmoderatorenausbildung in Niedersachsen unabhängig vom Standort aktuell eine Basis verbindlicher Inhalte, jeweils ergänzt um spezifische Aspekte bzw. Schwerpunktsetzungen, mit denen sich die Qualifizierungsteilnehmenden tiefergehend auseinandersetzen. Wesentlicher Bestandteil sind die Themen „Rollenverständnis und -reflexion“ sowie „Kommunikation“.

2 Rollenverständnis und -reflexion

Die qualifizierten Dorfmoderatorinnen und -moderatoren verfügen über eine große Offenheit und Freiheit in der Ausgestaltung ihrer Rolle. Ihre Herausforderung besteht darin, sich zwischen teils langjährigen Akteurinnen bzw. Akteuren und innerhalb bereits stattfindender dörflicher Entwicklungsprozesse zu positionieren – und dies jeweils auf der Grundlage ihrer persönlichen Voraussetzungen. Je nachdem, wie stark Persönlichkeiten in und mit ihrem Dorf verwurzelt sind, über welche Netzwerke sie verfügen und was sie persönlich antreibt, ergeben sich sehr unterschiedliche Rollendefinitionen und Positionierungen.

In der Qualifikation machen sich die Teilnehmenden ihren persönlichen Rollenanspruch, ihre damit verbundenen Werthaltungen und Erwartungen bewusst und verständigen sich mit den anderen Dorfmoderatorinnen und -moderatoren ihres Ortes oder ihrer Dorfregion auf ein gemeinsames Rollenverständnis, in dem sich die Anliegen der Einzelnen wiederfinden. Auf Basis dieses Selbstverständnisses gestalten die einzelnen Dorfmoderatorinnen und -moderatoren dann zukünftig ihr Engagement aus.

3 Kommunikation auf Augenhöhe

Schon die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und der Austausch darüber konfrontiert die angehenden Dorfmoderatorinnen und -moderatoren mit Grundfragen der Kommunikation. In der Qualifizierung bearbeiten sie neben den Kommunikationsgrundlagen auch Themen wie die Konfliktkommunikation sowie interne und externe Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit mit analogen und digitalen Medien.

Grundsätzlich werden die angehenden Dorfmoderatorinnen und -moderatoren so befähigt, sich als Impulsgebende, Koordinierende, Moderierende, aber auch Gestaltende in dörfliche Prozesse und Projekte einzubinden oder die Akteurinnen und Ak-

teure vor Ort in ihrer Projektabwicklung kommunikativ auf Augenhöhe zu unterstützen. Dieses Agieren in der Dorfgemeinschaft, die in aller Regel geprägt ist durch bestehende Strukturen (Ortsräte und Ortsrätinnen sowie Ortsvorsteher*innen, Vereine, Verbände, Kirchen etc.), erfordert ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz.

Ziel der Dorfmoderatorenqualifikation ist es auch, die Dorfmoderatorinnen und -moderatoren nachhaltig untereinander zu vernetzen. Dafür wurde die Internetplattform dorfmoderation-niedersachsen.de entwickelt, auf der sich die Dorfmoderatorinnen und -moderatoren der breiten Öffentlichkeit präsentieren. Gleichzeitig erhalten Interessierte einen Überblick über die Akteurinnen und Akteure in den verschiedenen Regionen des Landes, die hier auch Einblicke in ihre Motivation und/oder ihre Projekte geben. „Ich will mein Dorf als Gemeinschaft stärken, indem ich meine Übersicht, mein Netzwerk und meinen Verbesserungswillen einbringe, weil ich die Leute hier mag und möchte, dass auch nächste Generationen gut hier leben können“, lautet eine typische Motivation. Eine andere: „Als Dorfmoderator möchte ich die Menschen im Dorf zusammenbringen und versuchen, dass Wir-Gefühl wieder stärker in den Vordergrund zu rücken.“ Auch das Ziel, Jung und Alt in gemeinsamen Projekten zusammenzubringen sowie über den Tellerrand des eigenen Dorfes hinaus in die Nachbardörfer zu blicken, um gemeinsam Zukunft zu gestalten, ist ein starker Antrieb.

4 Über 200 Qualifizierte

Insgesamt haben 236 Personen die Qualifizierung zum/zur Dorfmoderator*in absolviert, 110 in Südniedersachsen, 114 in Weser-Ems und 12 in Flegessen. Als ehrenamtlich Engagierte sind sie nicht verpflichtet, ihre Qualifizierung auch praktisch anzuwenden. Außerdem erfolgt die Qualifizierung immer in enger Anbindung an das jeweilige Dorf, sodass beispielsweise Umzüge zu Brüchen im Engagement führen können. Nicht klar ist auch, ob Qualifizierte ihr Engagement im Dorf explizit unter dem Titel „Dorfmoderator*in“ durchführen oder ihr Wissen im Rahmen ihres allgemeinen Engagements anwenden. Insofern ist die Zahl der Qualifizierten nicht gleichzusetzen mit der Zahl der tatsächlich aktiven Dorfmoderatorinnen und -moderatoren. Hierzu soll es durch eine Befragung demnächst Erkenntnisse geben.

In ihrem „Überblick über die Dorfmoderation Niedersachsen“ fassen Dr. Swantje Eigner-Thiel (von der Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst HAWK, Göttingen) und Klaus Ludden (pro-t-in GmbH Lingen) zusammen: „Die Ansätze ‚Südniedersachsen‘ und ‚Weser-Ems‘ ähneln sich sehr in ihren Inhalten; so werden bezüglich der Fachebene Dorf insbesondere Grundlagen und Hintergründe zum Dorfleben vermittelt, wie z. B. Demografie, bauliche Entwicklungen, Sozialraumentwicklung, Ökologie, Demokratieförderung, Dorfentwicklung, (Projekt-) Förderung, Schwerpunkte der Dorfentwicklung und soziale Dorfentwicklung, Ländliche Entwicklung auf allen Ebenen, Das Dorf als System. Aber auch die Themen Kommunikation, Engagement für das Dorf, Dorfbioografie, Dorfanalyseschema und Vernetzung werden hier thematisiert. Querschnittsthema ist bei allen Ansätzen die Kommunikation – Dorfmo-

deration ist Kommunikation, miteinander reden, in den Dialog gehen.“ (Eigner-Thiel & Ludden 2022, S. 10)

5 Regionen nachhaltig stärken

Und weiter: „In Flegessen spielen diese Themen auch eine Rolle, nur ist der Ausgangspunkt, die Genese der Qualifizierungen, ein anderer: Im Mittelpunkt der in Flegessen angeschobenen Veränderungsprozesse stand das Bestreben, das Dorf für und mit der Gemeinschaft nachhaltig zu gestalten, um zukünftigen Generationen dort ein gutes Leben zu ermöglichen. Hierbei werden unter anderem die 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (UNDESA, 2020) konkret mit herangezogen.“ (Ebd.)

Das Stichwort Nachhaltigkeit spielt regionsübergreifend in der Dorfmoderation Niedersachsen eine große Rolle: Die Qualifizierung selbst wird als Beitrag verstanden, die Regionen durch Empowerment ihrer Vor-Ort-Akteure und -Akteurinnen nachhaltig zu stärken und zukunftsfähig zu erhalten.

Literatur

Eigner-Thiel, S. & Ludden, K. (2022). *Überblick über die Dorfmoderation in Niedersachsen*. Im Auftrag des Niedersächsischen Ministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz.

Autorin

Annette Wilbers-Noetzel, Dr., Geschäftsführende Gesellschafterin Dorf- und Regionalentwicklung, pro-t-in GmbH Lingen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 25.08.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 25th August 2022.



Kulturelle Landpartie als Ausdruck regionaler Tradierung, Zugehörigkeit und Inszenierung

JESSICA PREUSS

Zusammenfassung

Die Kulturelle Landpartie ist ein jährlich stattfindendes Kulturevent im Wendland, welches sich aus der Antiatomkraftbewegung formierte. Kunst- und Kulturschaffende sowie politisch und ökologisch motivierte Initiativen stellen sich vor und richten dabei den Blick auf den kreativen Alltag der Wendländer*innen, der im Zusammenwirken von Gemeinschaft, Tradition, Kunst und Protest stattfindet. Die Kulturelle Landpartie als regionale Besonderheit dient als Aushängeschild der wendländischen Kulturlandschaft und bietet einen Raum der Begegnung des kulturellen und sozialen Austauschs zwischen Besuchenden und Bewohnerinnen bzw. Bewohnern.¹

Stichwörter: Kulturelle Landpartie; Wendland; Antiatomkraftbewegung; Gemeinschaft; Kulturelle Bildung

Abstract

The Kulturelle Landpartie (Cultural Land Party) is an annual cultural event in the Wendland region, which arose from the anti-nuclear power movement. Art and culture makers as well as politically and ecologically motivated initiatives present themselves and focus on the creative everyday life of the Wendlanders, which takes place in the interaction of community, tradition, art and protest. As a special regional feature, the Cultural Country Party serves as a flagship for the cultural landscape of Wendland and offers a space for cultural and social exchange between visitors and residents.²

Keywords: Cultural Land Party; Wendland; Anti-nuclear Movement; Community; Cultural Education

¹ Es handelt sich um ein Porträt über die Kulturelle Landpartie auf der Grundlage eigener Recherchen.
² This is a portrait of the Kulturelle Landpartie based on our own research.

1 Beschreibung der Initiative

„Wunderpunkte im Wendland“ – so wirbt das größte selbstorganisierte Kulturfestival Norddeutschlands für sich. Jedes Jahr seit 1989 verwandelt sich das Wendland zwischen Himmelfahrt und Pfingsten in einen Ort der Begegnung und des Austauschs zwischen Künstlerinnen und Künstlern, Handwerkerinnen und Handwerkern, (Kultur-)Initiativen, Kunstinteressierten, Anwohnerinnen und Anwohnern sowie Besuchenden. Die *Kulturelle Landpartie* (KLP) hat ihre Wurzeln in der Antiatomkraftbewegung, im politischen Widerstand gegen das Atommülllager Gorleben. Die Menschen im Landkreis Lüchow-Dannenberg verbündeten sich, um zu signalisieren: Es gibt nicht nur ein Dagegen, sondern vielmehr ein Dafür, für ein positives Leben im Wendland. Dazu schlossen sich ganze Dörfer und kunstschaaffende Anwohner*innen zusammen, nutzten Kontakte und private Netzwerke, um abseits von den Straßenprotesten den Öffentlichkeitsfokus auf die Natur- und Kulturlandschaft des Wendlands zu lenken. Die Idee dahinter ist: die regional-kulturelle Vielfalt und Einzigartigkeit im gemeinsamen Streben sichtbar machen sowie die Erhaltung und Förderung der Regionalkultur sicherstellen. Die KLP als Ausdruck wendländischer Kultur ist das wichtigste kulturelle Ereignis der Region, zum einen als bedeutsamer wirtschaftlicher Faktor, aber zum anderen auch als ein Zeichen des Widerstands und des solidarisch-zivilgesellschaftlichen Engagements.

2 Was umfasst das Angebot der Kulturellen Bildung?

Kern des Bildungsangebots der KLP sind die Zugänglichkeit für alle und niedrigschwellige Kulturangebote, bei denen sich jedes Individuum aktiv einbringen kann. Angeboten werden dabei Veranstaltungen aus unterschiedlichen Themenbereichen, u. a.

- Lesungen/Vorträge/Texte
- Ökologie/Politik
- Musik/Konzert
- Instrument/Klangkunst
- Theater/Kabarett/Performance/Tanz/Spiele
- Skulptur/Installation
- Gesundheit
- Schmuck
- Textil/Filz/Leder
- Holz/Weidenflechtere
- Metall
- Keramik/Glas
- Grafik/Illustration/Medien
- Malerei/Zeichnung
- Haus/Garten/Lebensart/Kulinarisches.

3 Wer wird adressiert?

Zehntausende Menschen aus dem gesamten Bundesgebiet nehmen jährlich an der KLP teil, darunter eine Vielzahl an Touristinnen und Touristen. Angesprochen wird aber ein vielfältiges Publikum: junge Familien, Kunst- und Kulturinteressierte, Atomkraftgegner*innen, Menschen aus Großstädten und Freundinnen und Freunde der KLP auf der Suche nach Gleichgesinnten.

Besuchende können (Handwerks-)Kunst, Theater, Musik, Mitmachaktionen und Performancekunst an ungewöhnlichen Orten erleben, abseits von klassischen Stätten Kultureller Bildung, mitten im und aus dem Leben der Wendländer*innen. Die Gestalter*innen der KLP können so ihre Visionen einer agilen Verbindung zwischen kulturellem und politischem Leben mit einem breiten Publikum teilen und damit möglichst viele Menschen erreichen.

4 Wer sind die Akteurinnen bzw. Akteure und welche Besonderheiten gibt es?

Die Akteurinnen und Akteure sind Atomkraftgegner*innen, die sich als „kreativer Arm“ von Bürgerinitiativen und Vereinen verstehen. Aber erst in Kooperation mit zahlreichen Individualistinnen und Individualisten bzw. Einzelakteurinnen und -akteuren wurde die KLP zum erfolgreichen Open-Air-Kulturfestival. Dabei kommen viele Akteurinnen und Akteure aus der direkten Umgebung, sind Einheimische. Doch auch vermehrt Personen aus umliegenden Regionen oder Städten schließen sich dem Kulturevent an, um gemeinsam die politisch motivierten Interessen nach außen zu vertreten. Kulturschaffende, politische und ökologische Initiativen stellen sich und ihr Leben vor, ihren kreativen Alltag im Zusammenwirken von Gemeinschaft, Kunst und Protest. Kulturelles Leben, Bildung, Begegnungen, Wohnen, Gesundheit, alternatives Wirtschaften und Nachhaltigkeit sind dabei zentrale Themen von Projekten und Angeboten. Neben Lesungen, Darbietungen und politischen Gesprächsrunden verkaufen Künstler*innen Kulturgüter, die ausschließlich in den Dörfern gestaltet und gefertigt werden, meist im Rahmen kleiner Ausstellungen in ihren Höfen, Ateliers oder Werkstätten.

Im Unterschied zu anderen Märkten, auf denen Gegenstände des Kunsthandwerks angeboten werden, zeigt sich die KLP politisch motiviert und basisdemokratisch organisiert. Eine besondere Art von zivilgesellschaftlichem Widerstand wird sichtbar, da Kunst- und Kulturschaffende durch ihr Wirken, ihre Werke und ihre Aktionen zu Denkanstößen in Umweltbelangen anregen, statt vorrangig auf klassische Formen des Protests, wie beispielsweise Demonstrationen, zurückzugreifen.

5 Welche Auslegung von Ländlichkeit wird sichtbar?

Die KLP inszeniert Ländlichkeit und Regionalität auf eine ganz besondere Weise: Ein Kunst- und Kulturevent wird dazu genutzt, die Lebensverhältnisse und -entwürfe sowie Denkweisen der Menschen im Wendland zu präsentieren, während gleichzeitig ein klares politisches Statement für positiven Umweltaktivismus gesetzt wird. Gemeinschaft, Verbundenheit zur lokalen Kultur und zu Traditionen gehören dazu – in einem dynamischen Miteinander des kreativen Austauschs zwischen Anwohnerinnen und Anwohnern, Besuchenden und Kulturinteressierten. Das alles sind Aspekte, die die Attraktivität und die Potenziale dieser Region ausmachen. Zwischen Natur, Kunst, Kultur und Widerstand zeigt sich Ländlichkeit hier als ein Ausdruck der gemeinschaftlich gelebten Individualität im Zuge regionalspezifischer Gegebenheiten und politischer Protestbewegung.

Ländlichkeit wird dabei als positives Lebensgefühl in Szene gesetzt, als ein authentisches Landleben mit pittoresken Orten, Fachwerkhäusern und Rundlingsdörfern, das Anreize für ein attraktives Leben auf dem Land erzeugt sowie offene Wirkungs- und Möglichkeitsräume für die Menschen und die Kulturelle Bildung eröffnet.

6 Auf welche Herausforderungen muss reagiert werden?

Der Bekanntheitsgrad der KLP steigt von Jahr zu Jahr, was für die Sichtbarmachung des Wendlands als bedeutender Kulturort Niedersachsens absolut wünschenswert ist. Doch bringt das übermäßige touristische Aufkommen auch die dortige Infrastruktur an ihre Grenzen: Erhöhtes Verkehrsaufkommen, zu wenig Übernachtungsmöglichkeiten und ein überlastetes Gastgewerbe stellen zunehmend eine Belastung dar. Gerade mit Blick auf Nachhaltigkeit und Naturschutz bedarf es hier beispielsweise der Verkehrsoptimierung und des Ausbaus des Campingangebots als notwendige Maßnahmen, um dem stetigen Wachstum des Kulturevents unter ökologischen Gesichtspunkten gerecht zu werden.

7 Welche Chancen für ländliche Regionen werden sichtbar?

Kunst aus dem Wendland von Künstlerinnen und Künstlern aus dem Wendland, damit lockt das über die Grenzen des Landkreises Lüchow-Dannenberg hinaus bekannte Kulturevent Interessierte in die Region, die sich so ein ganz individuelles Bild der Kulturlandschaft machen können. Lokale Besonderheiten der Region werden durch die mannigfaltige Auswahl an Kulturangeboten, durch die spezielle Atmosphäre und aufgrund der Authentizität der Veranstaltung sichtbar. Dieses Event macht die Stärke von Gemeinschaft deutlich und zeigt zudem auf, welchen Stellenwert Zusammenhalt,

Kreativität und das Gefühl von Zugehörigkeit für die (kulturelle) Entwicklung einer ländlich-peripheren Region besitzen.

Das Wendland gilt dabei als Modellregion für eine umweltbewusste Entwicklung des ländlichen Raums, wenn es um die Gestaltung einer ökologisch geprägten Gegenwartskultur geht: Möglichkeiten zu nachhaltiger Energiegewinnung und biologischer Landwirtschaft, regionale Vernetzung, alternative Lebensgestaltung in der Gemeinschaft und kreative Freiräume, die hier als Arbeitsräume für Kunst- und Kulturschaffende entstehen. Diese künstlerisch-kulturellen Freiräume ermöglichen die Erprobung von neuen Bildungs- und Kulturformaten, bieten Orte zum Experimentieren und sind Anstoß für gesellschaftliche Transformationsprozesse, die sich beispielsweise mit kultureller Teilhabe oder Digitalisierungsprozessen beschäftigen.

8 Welchen Mehrwert hat die KLP für die Kulturelle Erwachsenenbildung in der Region?

Die KLP legt den Betrachtungsfokus auf aktuelle und gesellschaftlich relevante Themen wie Umweltschutz, Antiatomkraftbewegung und Lebensformen mit regionaler Besonderheit (z. B. solidarische Landwirtschaft, alternative Wohnkonzepte wie Mehrgenerationenhäuser). Daraus ergeben sich vielfältige Potenziale zur Ausgestaltung der Angebote, die über die klassisch hochkulturelle Ausrichtung der Bildungsgelegenheiten hinausgeht. Auch lassen sich unterschiedliche Zielgruppen ansprechen, wodurch die gesellschaftliche Teilhabe an Kultureller Bildung erhöht werden kann. Die KLP bietet einen kreativen Begegnungsraum des kulturellen und sozialen Austauschs zwischen Besuchenden und Bewohnerinnen und Bewohnern, wodurch ein Sammelbecken für Menschen entsteht, die auf der Suche nach Inspiration, Authentizität und Gemeinschaftsgefühl sind. Im Zuge der KLP erfährt die Region eine öffentlichkeitswirksame Stärkung der kulturellen (Bildungs-)Angebote und ihrer Akteurinnen und Akteure, die zu einer Aufwertung der ländlichen Kulturlandschaft führt und sie als Alleinstellungsmerkmal dieser Region deklariert. Besonders spannend ist dabei, dass die KLP als eine lokale Aktivität regional ausstrahlt und letztendlich auf bundesweiter Ebene Interesse weckt und Anklang findet.

Da es sich hierbei um ein Porträt der KLP handelt, das auf einer umfangreichen Onlinerecherche basiert, ist es nicht möglich, Innenperspektiven abzubilden. Als offene Fragen verbleiben dabei z. B., welchen Stellenwert dieses Kulturevent bei den Anwohnerinnen und Anwohnern besitzt, inwiefern die KLP die Gestaltung der Gesamtregion beeinflusst sowie ob und welche Schnittstellen zu anderen (Kultur-)Institutionen vorliegen.

Weiterführende Informationen zur Kulturellen Landpartie

<https://www.kulturelle-landpartie.de/>

<https://www.bi-luechow-dannenberg.de/>

<http://wendland-hautnah.de/>

Autorin

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

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 25.08.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 25th August 2022.



Das fördernde Netzwerk LandKulturPerlen in Hessen

Kulturelle Bildung auf dem Land¹

HAUKE HOMEIER

Zusammenfassung

In ländlichen Räumen gibt es eine große Vielfalt an Akteurinnen und Akteuren der Kulturellen Bildung. Allerdings sind sie oftmals nicht so sichtbar, etabliert und gefördert wie in urbanen Zentren. Das Programm LandKulturPerlen der Landesvereinigung Kulturelle Bildung Hessen e. V. möchte vorhandene Potenziale in Hessen aufzeigen, Akteurinnen und Akteure vernetzen, neue Impulse setzen und Fördermittel in ländliche Räume bringen. Dies gelingt mit niedrighschwelligem und akteursorientierten Angeboten sowie durch die finanzielle Förderung des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst.

Stichwörter: Kulturelle Bildung; ländliche Räume; Förderungsstrukturen

Abstract

In rural regions, there is a great diversity of actors in cultural education. However, they are often not as visible, established and supported as in urban centres. The LandKulturPerlen programme of the Landesvereinigung Kulturelle Bildung Hessen e. V. (Hessen Association for Cultural Education) aims to highlight existing potential in Hessen, network actors, create new impulses and bring funding to rural regions. This is achieved with low-threshold and actor-oriented offers as well as financial support from the Hessian Ministry of Science and the Arts.

Keywords: Cultural education; rural regions; funding structures

¹ Dieser Artikel wurde ursprünglich in ähnlicher Form als Blogbeitrag am 4. April 2022 bei EPALE unter der Lizenz CC BY 4.0 veröffentlicht.

1 (K)ein Leben auf dem Land?

Es gibt sie: Landflucht, Überalterung der Dörfer, Abbau von Infrastruktur, Leerstand. Trotz vielfältiger Versuche, gleichwertige Lebensverhältnisse in Stadt und Land zu erreichen, ist der Blick auf ländliche Räume bisweilen von einem defizitären Ansatz geprägt. Die erste Frage ist, was es alles *nicht* gibt. Dies gilt ebenso für die Kultur und die Kulturelle Bildung: Das nächste Theater ist weit entfernt, das letzte Kino schon lange zu und eine echte Musikschule suchte man schon immer vergebens.

Breitenkultur ist Kultur

Ein genauerer Blick offenbart, was es hingegen alles gibt: die Laienspielgruppe, den Heimatverein und sogar noch den Kirchenchor. Diese Formen der Breitenkultur sind wichtiger Bestandteil der Identität und des Zusammenhalts im Dorf, mithin auch ein Standortfaktor und Indikator für Lebensqualität.

Vor allem durch Ehrenamt getragene Strukturen und Initiativen ermöglichen auch in ländlichen Räumen ein gewisses Angebot an Kultureller Bildung. Was tatsächlich Mangelware ist: etablierte Kulturschaffende, Förderungen aus staatlichen Töpfen und die Anerkennung ländlicher Angebote als Bildungspotenzial und Integrationsmotor.

Bedarfe erkennen und passgenaue Angebote entwickeln

An diesem Punkt setzt die Landesvereinigung Kulturelle Bildung Hessen e. V. mit dem Programm LandKulturPerlen an und stellt sich die Frage: Wie können Akteurinnen und Akteure der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen gestärkt und in ihrer Arbeit unterstützt werden? Eine Antwort lautet: vorhandene Potenziale nutzen und weiterentwickeln! Akteurinnen und Akteure können dabei z. B. Vereine, Kulturschaffende und Initiativen, aber auch Gemeinden, Volkshochschulen, Familienzentren, Regionalentwickler*innen oder Personen aus Verwaltung und Politik sein.

Die dezentrale Struktur von LandKulturPerlen mit drei Regionalbüros – eines in jedem Regierungsbezirk – macht es möglich, dass die Regionalbeauftragten vor Ort in den ländlichen Räumen präsent sind, um dort die Bedarfe der Akteurinnen und Akteure zu erfassen. Mit diesem Wissen entwickeln sie passgenaue Angebote.

Ziel ist es, Akteurinnen und Akteure so zu stärken und zu professionalisieren, dass ein Anstoß zur Etablierung tragfähiger Strukturen in der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen gegeben wird. Sei es hinsichtlich der Qualität der Angebote, des Zugangs zu Fördermitteln oder der Kooperationsmöglichkeiten. Letztlich geht es um Mitgestaltung und Selbstwirksamkeit ohne weitere Hilfe von außen.

2 Finanzielle Förderungen

Eine wichtige Säule sind Projektförderungen. LandKulturPerlen vergibt kleine Summen zwischen 1.000 und 2.000 Euro; nicht viel – aber genau das, was gebraucht wird.

Oftmals ist es diese Förderung, die ein kleines, aber gut durchdachtes und qualitätsvolles Projekt möglich macht; vielleicht sogar eines, das schon lange als Gedanke reifte und nun endlich umgesetzt werden kann.

Das gesamte Förderverfahren ist dabei möglichst niedrigschwellig gehalten und wird von den Regionalbeauftragten der LandKulturPerlen eng begleitet. So gelingt es, dass auch kleine Initiativen und Vereine einen Einstieg ins Förderwesen finden, statt an komplexeren Förderprogrammen zu scheitern.

Entscheidend für eine Förderung bei den LandKulturPerlen ist, dass das Projekt Bildung und Teilhabe ermöglicht. Die Teilnehmenden sollen sich selbst ausprobieren können, neue künstlerisch-kreative Fähigkeiten erwerben und vor allem den gesamten Prozess mitgestalten können.

Eine reine Konzertveranstaltung erfüllt diese Bedingung zwar nicht ..., aber z. B. das Seminar einer Musiklehrerin, in dem Menschen mit und ohne Behinderung zwei Tage lang mit verschiedenen Instrumenten improvisieren und ihr musikalisches Ergebnis am Ende öffentlich präsentieren.



Abbildung 1: „Das Finden der eigenen Musik“, 2021, Landkreis Kassel (Quelle: LandKulturPerlen)

Ein anderes Beispiel ist ein Graffiti-Workshop, in dem Kinder von einem Künstler die Techniken erlernen und dann ihre eigenen Ideen im Kunstwerk an der Wand umsetzen.

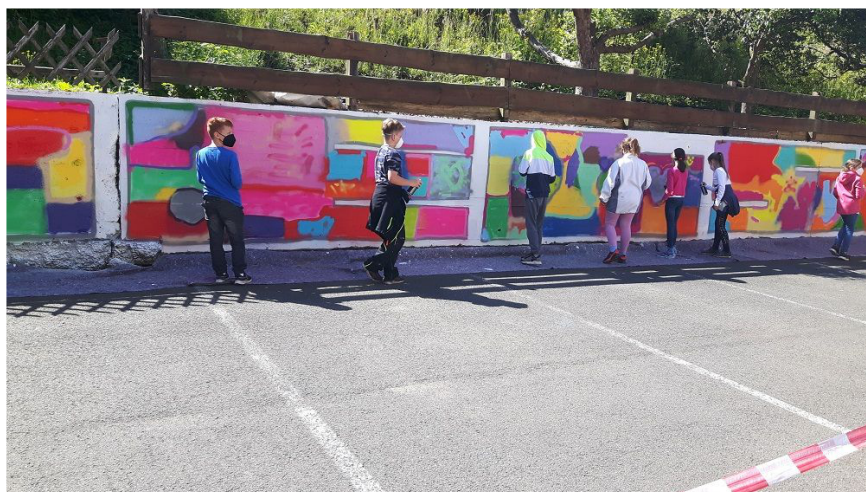


Abbildung 2: „Von der Freifläche zum Graffiti-Kunstwerk“, 2021, Landkreis Kassel (Quelle: LandKulturPerlen)

Oder auch ein Hörspielprojekt vom Kinderkulturzentrum: Die Kinder entwickeln unter professioneller Anleitung eine Geschichte, sprechen diese im Tonstudio selbst ein und veröffentlichen sie sogar als CD.



Abbildung 3: „Hör doch mal zu“, 2021, Lahn-Dill-Kreis (Quelle: LandKulturPerlen)

Kurz gesagt: Alle Sparten und Ideen sind willkommen! Sollte ein Vorhaben doch nicht zu den LandKulturen passen, beraten die Regionalbeauftragten die Akteurinnen und Akteure zu anderen Finanzierungsmöglichkeiten. Schließlich geht es darum, möglichst viele Ideen in die Tat umzusetzen.

3 Qualifizieren und fortbilden

Eine zweite Säule ist die Qualifizierung von Akteurinnen und Akteuren der Kulturellen Bildung. Ehrenamtlich tätige Vereinsmitglieder oder freie Künstler*innen haben durchaus festgestellt, was sie in ihrer Arbeit hemmt, wo sie Unterstützung benötigen. Die Regionalbeauftragten der LandKulturPerlen haben sich die Problemlagen angeeignet und auf dieser Grundlage ein Online-Seminar-Programm entwickelt. Die Seminare behandeln z. B. Fragen wie: Wie mache ich meinen Verein auf Social Media bekannt? Wie baue ich mit wenig Aufwand eine gute Website? Wie finde und halte ich Nachwuchs? Wie mache ich auf meine Angebote als Künstler*in/Verein aufmerksam? Wie erreiche ich mein Publikum? Welche Geldquellen und Fördermöglichkeiten gibt es noch? Welche rechtlichen Grundlagen muss ich in meiner Arbeit beachten?

Mittlerweile haben sich manche Themen zu Dauerangeboten entwickelt. Andere hingegen werden immer wieder ausgetauscht oder angepasst, um weiterhin nah an den Bedarfen der Akteurinnen und Akteure zu bleiben. So haben auch spartenspezifische Sonderthemen Eingang in das Programm gefunden.

4 Netzwerkaufbau – gute Arbeit sichtbar machen

Die größte Herausforderung ist eine dauerhafte und nachhaltige Stärkung der Strukturen in der Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen. Ein erster Schritt kann sein, durch bessere Vernetzung Synergien zu nutzen und Zugangshemmnisse abzubauen. Deshalb gibt es auf dem Internetauftritt der LandKulturPerlen die KulturPerlenKette: ein kartenbasiertes Tool, auf dem sich Akteurinnen und Akteure der Kulturellen Bildung vorstellen und eigene Angebote sowie Bedarfe formulieren. Mit einer Filterfunktion finden so mögliche Kooperationspartner*innen zusammen: sei es für gemeinsame Projekte, eine abgestimmte Zielgruppenansprache oder die gemeinsame Nutzung von Infrastruktur.

Regionalkonferenzen oder Ideenwerkstätten sind ein weiteres Angebot der LandKulturPerlen. Hier kommen Akteurinnen und Akteure aus verschiedenen Bereichen zusammen: ehrenamtlich Tätige, Künstler*innen sowie Vertreter*innen aus Verwaltung und Politik. Der intensive Austausch untereinander schafft Vertrauen und Verständnis für die Sichtweise des jeweils anderen. Insgesamt ist die dadurch geschaffene Basis ein Türöffner für kommende Projekte. Gleichzeitig wird ein Bewusstsein dafür erzeugt, dass Kulturelle Bildung eine Gemeinschaftsaufgabe ist, die auch öffentlicher Unterstützung bedarf. Gerade lokale Verwaltungen können viel bewegen, wenn sie

eine Nutzung ihrer Anlagen oder Dienste einbringen. Gleiches gilt für Institutionen der Aus- und Weiterbildung. Diese können ihre Infrastruktur und Räumlichkeiten einbringen, Kulturschaffende als Dozierende engagieren und einen leichteren Zugang zu Zielgruppen finden. Langfristig profitieren auch die Gemeinden und Kreise von einem höheren Angebot Kultureller Bildung. Aufenthalts- und Lebensqualität werden spürbar verbessert, was letztlich die Attraktivität für Einwohner*innen und Unternehmen steigert.

5 Viel erreicht, viel zu tun

2017 startete die Landesvereinigung Kulturelle Bildung Hessen e. V. (LKB) LandKulturPerlen als Modellprojekt, das vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK) gefördert wurde. Zunächst war dies als zeitlich befristetes Vorhaben angelegt, das über drei Jahre hinweg in jeweils ein bis zwei nordhessischen Landkreisen tätig sein sollte. Es wurde allerdings schnell deutlich, dass LandKulturPerlen in der Lage war, sehr präzise Lücken in der Förder- und Beratungslandschaft Hessens zu schließen. Die Angebote wurden in jedem Landkreis sehr gut angenommen und erste vielversprechende Veränderungen machten sich bemerkbar. Dies blieb auch dem Träger LKB und dem Geldgeber HMWK nicht verborgen. So war es folgerichtig, LandKulturPerlen ab Mitte 2020 auf ausgewählte Landkreise in allen hessischen Regionen auszuweiten (Nord, Mitte, Süd) und ab 2021 als Programm institutionell zu fördern.

6 Ausblick

Bundesweit stehen ländliche Räume im Fokus vielfältiger Entwicklungsprogramme und -maßnahmen. Der Mehrwert von Kultureller Bildung wird stetig deutlicher von der Politik erkannt. In Hessen entsteht zurzeit mit dem Masterplan Kultur ein kulturpolitisches Leitbild mit konkreten Ansatzpunkten und Maßnahmen. Vor diesem Hintergrund kann das Programm LandKulturPerlen auf eine Ausweitung seiner Aktivitäten hoffen. So könnte es seinen Teil dazu beitragen, Kulturelle Bildung und Teilhabe in ländlichen Räumen langfristig und flächendeckend zu verbessern.

Autor

Hauke Homeier, Programmleiter LandKulturPerlen der Landesvereinigung Kulturelle Bildung Hessen e. V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 25.08.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 25th August 2022.



Regional-digital@vhs

Durch Kooperation ländliche vhs im Digitalen voranbringen

DANIEL SCHÜTZ, TORSTEN DENKER

Zusammenfassung

Vier Landkreis-Volkshochschulen stärken durch regionale Kooperation ihr Onlinekursangebot. Eine gemeinsame Vermarktung erhöht die Sichtbarkeit der einzelnen Kurse und führt zu einer höheren Realisierungsquote. Durch gemeinsame digitale Aktionen werden Synergien frei, die helfen, ein explizit regional adressiertes Onlineangebot zu etablieren.

Stichwörter: Regionalität; digitale Angebote; Vernetzung; Professionalisierung

Abstract

Four district adult education centres strengthen their online course offerings through regional cooperation. Joint marketing increases the visibility of the individual courses and leads to a higher realisation rate. Joint digital activities release synergies that help to establish an explicitly regionally addressed online offer.

Keywords: Regionality; digital offers; networking; professionalisation

1 Die Grundidee der Initiative regional-digital@vhs

Der Name der Initiative regional-digital@vhs steht für eine enge Zusammenarbeit von mittlerweile vier benachbarten ländlichen vhs beim Angebot von digital-unterstütztem Lernen mit regionalem Bezug und Relevanz. Die Initiative wurde zunächst mit drei vhs (vhs Landkreis Gießen, vhs Bildungspartner Main-Kinzig und der vhs Wetterau) im November 2020 begründet und wuchs seit Juli 2021 auf vier vhs (einschließlich vhs des Vogelsbergkreises) an. Der Kooperation liegt eine schriftliche Vereinbarung zugrunde. Ein gemeinsames Logo soll die Sichtbarkeit in der Kommunikation mit den Stakeholdern unterstützen. Seit Beginn der Kooperation teilen die Beteiligten die An-

nahmen, dass eigens organisierte Onlinekurse und digital-unterstützte Lernsettings ein fester Bestandteil des zukünftigen Bildungsangebotes werden und dass dieses einen Zuschnitt auf die Bedarfe der Zielgruppen im ländlichen Raum ebenso bedarf wie das analoge Kursangebot.

Bezogen auf die erste Annahme stellten sich die beteiligten vhs zu Beginn der COVID-19-Pandemie folgende Frage: Wie wird es möglich, dass die eigens organisierten Onlinekurse die notwendige Mindestteilnehmendenzahl erreichen würden? Um Onlinekurse fest in den vhs zu etablieren, waren ineinandergreifende Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen mit allen Beteiligten (Leitung, pädagogisch Planende, Kursleitungen, Verwaltungsmitarbeitende etc.) nötig. In diesem Prozess mussten neue und unsichere Lösungen in der (administrativen) Arbeit gefunden werden: So mussten technische Plattformen und Videokonferenzsysteme erschlossen werden, die datenschutzkonform und ausreichend leistungsfähig sind, didaktische Konzepte ins Digitale umgesetzt und Anmeldeprozesse und Modi der Kundenkommunikation vor und nach dem Kurs angepasst werden. Dabei war zunächst unklar, wie gut die Adaption an das neue Medium Lehrenden und Teilnehmenden gelingen würde. Aufgrund dieser Ausgangssituation entstand der Wunsch, den Übergang ins Digitale nachhaltig erfolgreich zu gestalten, damit der Aufwand von allen Akteuren als lohnenswert eingeordnet wird. Die nötigen Mindestteilnehmendenzahlen wurden erreicht durch ein abgestimmtes, gemeinsames Bewerben einer Auswahl der Onlinekurse auf den zur Verfügung stehenden Kanälen (u. a. Websites, Presse, Social Media). So wurde die Sichtbarkeit des Onlineangebots erhöht und die Akzeptanz der digitalen Kursformate bei Kundinnen und Kunden, den Kursleitungen und den Programmverantwortlichen in Erfahrung gebracht, während sich das eigene digitale Kursprogramm weiterhin im Aufbau befand und an das Feedback angepasst werden konnte. In der Durchführung der selbstkonzipierten Onlineangebote konnten die vhs nachhaltige Kompetenzen festigen und ausbauen.

Die zweite Annahme, dass das digitale Kursangebot auf die Bedarfe der Zielgruppen im ländlichen Raum zugeschnitten werden muss, basierte auf der Beobachtung, dass in den bisherigen Onlineangeboten der regionale Zuschnitt keine große Rolle spielte. Vor diesem Hintergrund verfolgte die Initiative die Zielsetzung, ein digitales Kursangebot mit regionaler Kennzeichnung zu schaffen. Dabei wurde die Frage verfolgt, ob die regionale Verbundenheit und die Besonderheiten in den Landkreisen mit gleicher Bedeutung wie in der analogen Wirklichkeit Einzug in das digitale Kursangebot erhalten können und wie der Bildungsauftrag zur Stärkung digitaler Kompetenzen im ländlichen Raum umgesetzt werden kann. In den Bereichen Planung, Organisation, Öffentlichkeitsarbeit und Werbung fanden deshalb Onlinearbeitstreffen der Kooperationspartner*innen, Onlinekonferenzen mit Kursleitungen sowie Barcamps mit Netzwerkpartnerinnen und -partnern zur Bedarfserschließung statt. Neben der Entwicklung eines Onlinekursangebots und digitaler Vortragsveranstaltungen wurde mit der Initiative auch das Veranstaltungsformat des Onlineaktionstags entwickelt, bei dem eine Vielzahl an einstündigen Veranstaltungen gemeinsam geplant, organisiert, beworben und realisiert werden. Ähnlich wie andere zeitlich stark beschränkte Online-

veranstaltungen, dienen solche Onlineaktionstage als niederschwellige Einstiegsmöglichkeit für Neukundinnen und -kunden, um das Angebot der vhs kennenzulernen.

Es bleibt abzuwarten, wie gut es uns als regionale Initiative im ländlichen Raum gelingt, die digitalen Wirklichkeiten der Landkreise mit der Nähe zu bereichern, die die Kundinnen und Kunden aus der analogen vhs kennen und schätzen. Insbesondere vor dem Hintergrund der kontinuierlichen technischen Entwicklung und der sich verändernden Erwartungen und Nutzungsgewohnheiten von Kundinnen und Kunden stellt sich die Frage, inwiefern die Kommunikation mit Interessentinnen und Interessenten sowie Kundinnen und Kunden wie die Kursdidaktik bzw. die Methodik anderer Settings besser durch digitale oder hybride Begegnungsräume angereichert werden können.

Da wir uns in diesem Prozess immer wieder neuartigen Entwicklungen aussetzen, entstehen durch die Kooperationen Synergien und Entwicklungsräume, die auch durch die wissenschaftliche Begleitung und durch die Professur für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen (Prof. Dr. Bernd Käßlinger) reflektiert werden. Die Initiative plant, eine gemeinsame Qualitätssicherung und -entwicklung aufzubauen und Weiterbildungen für Kursleitungen gemeinsam zu organisieren. Dadurch soll ein regionales Netzwerk zur digitalen Professionalisierung von Kursleitungen entstehen.

Was für viele Kooperationen im Allgemeinen gilt, trifft auch für die Initiative regional-digital@vhs zu: Durch die gemeinsame Entwicklung von regionalen digitalen Angeboten wird ein gegenseitiges Lernen der Organisationen ermöglicht. Im Austausch werden unterschiedliche Sicht- und Arbeitsweisen deutlich, durch die ein Blick von „außen“ auf die eigene Organisation geworfen werden kann. Das gemeinsame Arbeiten und Lernen erweitert sich mehr und mehr auf andere Funktionsbereiche der beteiligten Organisationen, beispielsweise auf die Social-Media-Verantwortlichen.

2 Adressatinnen und Adressaten sowie Nutzende der Initiative

Wir wollen mit unserem digitalen Programm alle Zielgruppen des analogen Angebots adressieren. Tatsächlich aber erreichen wir mit dem digitalen Programm tendenziell ein jüngeres Publikum. Ältere Personen erreichen wir demgegenüber kaum und vermuten, dass fehlende digitale Kompetenzen eine Zugangsbarriere darstellen. Um diese Barriere abzubauen, haben wir am Onlineaktionstag einen telefonischen Support eingerichtet, der jedoch nur selten genutzt wurde. Um die Barrieren weiter abzubauen, sind weitere Angebotsformate in Präsenz geplant, um mit den Teilnehmenden selbst über mögliche Formen der Unterstützung zu sprechen.

Onlinekurse und Onlinevorträge bieten besonders für interessierte Neukundinnen und -kunden jüngerer Alters die Möglichkeit, die vhs kennenzulernen. Die Angebote sind für Personen mit grundständigen digitalen Kompetenzen durch den Wegfall von Anfahrtszeiten oder Kostenreduktion sowie die erwartete, reduzierte CO₂-Emmis-

sion besonders attraktiv. Insgesamt deutet sich an, dass durch kooperative (regional verortete) Onlineangebote ein größeres und vielfältigeres Angebot realisiert werden kann (Stichwort Mindestteilnehmendenzahl) und damit auch Herausforderungen von Flächenlandkreisen oder „ländlichen vhs“ bearbeitet werden können.

Im Rahmen der Kooperation machen wir uns als Bildungsorganisationen verstärkt auf den Weg, unsere eigenen digitalen Kompetenzen weiterzuentwickeln und Prinzipien digitaler Wirklichkeiten in den Landkreisen kennenzulernen, die schon heute und auch zukünftig noch selbstverständlicher von Kundinnen bzw. Kunden und Stakeholdern an uns herangetragen werden. Das betrifft neben der Angebotsentwicklung und Bedarfserschließung auch Bereiche wie Kundenkommunikation und Marketing.

3 Die Bedeutung von „Ländlichkeit“

Ländlichkeit bedeutet aus unserer Sicht zunächst vielleicht eine reduzierte Ausprägung der typischen Merkmale urbaner Settings. Solche Merkmale können sein: Vielfalt der Bildungsangebote, des Kulturangebots oder der lokalen Konsummöglichkeiten, Dichte der medizinischen Versorgungseinrichtungen, Ausbau des öffentlichen Personennahverkehrsnetzes, Anzahl und Differenzierung der Arbeitsplätze etc. Dies sind Beispiele, die mit Urbanität in Verbindung gebracht werden können. Wenn man diesem Gedankengang folgt, wird deutlich, dass bestimmte Zielgruppenmilieus in geringerer Dichte im ländlichen Raum existieren, die sich für bestimmte Kursangebote interessieren und einen Kurs durch ihre Teilnahme erst ermöglichen. D. h., dass Menschen mit jeweils ähnlichen Wertesystemen räumlich verteilter im ländlichen Raum leben. Daher ist aus unserer Sicht für Ländlichkeit charakteristisch, dass die Anzahl von Interessentinnen und Interessenten für bestimmte Bildungsangebote tendenziell kleiner als im städtischen Raum ist und räumliche Entfernungen eine größere Rolle spielen. Die Kooperation regional-digital@vhs kann daher Bildungsangebote als Teil der (politisch geforderten) Daseinsversorgung sehr zeitnah durch eine größere Angebotsbreite und -tiefe bereichern.

4 Herausforderungen ländlicher Regionen?

Die Grundgesamtheiten der Zielgruppen sind vor Ort deutlich kleiner im Vergleich zur urban strukturierten vhs. Ländliche vhs müssen daher versuchen, Fahrtkilometer, Fahrzeiten und CO₂-Emission zu berücksichtigen, wenn sie Bildungsbedarfe erschließen, um ein entsprechendes Bildungsangebot zu organisieren. In vielen Landkreisen beeinflussen diese Faktoren die Kaufentscheidung der Kundinnen und Kunden. Möglicherweise können hybride Settings, in denen ein analoges Angebot mit digitalen Teilnahmemöglichkeiten ergänzt wird, den Einzugsbereich vergrößern. Diese Möglichkeiten werden in der Zukunft exploriert. Aufgrund der räumlichen Dis-

tanzen erscheint es uns umso wichtiger, lokal adressierte Angebote anzubieten, damit Kurse die nötige Mindestteilnehmendenzahlen erreichen.

Daher fragen wir uns, wie ländliche vhs verstärkt als „Bildungspartnerinnen“ lokal organisierter, demokratisch ausgerichteter Vereine mit Bildungsaufträgen und nichtprofitorientierten Organisationen wahrgenommen werden können. Diese Überlegungen fokussieren besonders Vereine und andere zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure, die die gesellschaftlichen Herausforderungen der digitalen Transformation, der Klimakrise, des demografischen Wandels und der Erosion demokratischer Werte mittels entsprechender Bildungsangebote aus einer am Gemeinwohl orientierten Perspektive adressieren wollen.

Wir verfolgen die Möglichkeit, über Außenstellenleitungen in den Städten und Gemeinden, die größere räumliche Distanzen zum Standort der vhs-Zentrale aufweisen, vor Ort als präsent wahrgenommen zu werden. Die Möglichkeiten der Außenstellenleitungen sind jedoch begrenzt. Wir stellen uns daher der Herausforderung, die Chancen zu nutzen, die in digitalen Formen der Zusammenarbeit und Netzwerkarbeit liegen, um verstärkt regionale und lokale Relevanz und Sichtbarkeit in Gemeinden und Städten zu erzielen.

5 Chancen für ländliche Regionen? Anschlussmöglichkeiten für Organisationen der Erwachsenenbildung!

Für die Menschen in den Landkreisen im Allgemeinen und unsere Kundinnen und Kunden im Besonderen vervielfältigt unsere Initiative Teilhabemöglichkeiten an Bildung durch ein größeres und leichter zugängliches Angebot.

Wir bieten uns für die Menschen an, die erste Onlineerfahrungen mit einem seriösen (Bildungs-)Partner erleben wollen und helfen so Vorurteile gegenüber einer digitalen Transformation abzubauen. Grundsätzlich sollen Teilnehmende durch die regional zugeschnittenen Onlineangebote der vhs neben den Inhalten auch digitale Anwendungskompetenzen erwerben. Letztere sollen zur digitalen Grundbildung quasi durch die „Hintertür“ beitragen. Im Rahmen der Kooperation regional-digital@vhs entstehen Synergien für die Organisationen, um bestmöglich tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen zu beantworten. Die Veränderungen betreffen uns als Bildungsorganisationen in der Art und Weise, wie wir arbeiten und was wir anbieten. Besonders die digitale Transformation trägt disruptive Züge für (bisher rein analog agierende) Bildungsorganisationen. Vor dem Hintergrund der beiden, eingangs geschilderten Annahmen stärkt die Kooperation die zukünftige Entwicklung der beteiligten Organisationen: So sollen eigens organisierte Onlinekurse und digital unterstützte Lernsettings ein fester Bestandteil des zukünftigen Bildungsangebotes werden. Zudem soll das digitale Kursangebot ebenso auf die Bedarfe der Zielgruppen im ländlichen Raum zugeschnitten werden.

Mit der kooperativen Grundhaltung und der daraus entstehenden Reichweite können die vhs eine entsprechende Kompetenz im Digitalen entwickeln. Den vhs wird so die Chance eröffnet, als digitale Treiberinnen im Landkreis und besonders in den Landkreisverwaltungen verstärkt Geltung zu erlangen. Die Nähe und das Vertrautsein im analogen Bildungsprozess „vor Ort“ (beispielsweise der soziale, informelle Austausch) sollten noch stärker durch entsprechende technische, methodische und konzeptionelle Arrangements in der digitalen Lernwelt ausgestaltet werden. Die vhs kann diese Qualität des „Vor-Ort-Seins“ auch im Digitalen entwickeln – als Bildungspartner „vor Ort“ aktiv zu sein, ist unserer Meinung nach mehr als eine gewisse Anzahl an Kursen online anzubieten. Um diese Herausforderung zukunftsgerichtet auszugestalten, stellt die Kooperation regional-digital@vhs einen fruchtbaren Rahmen dar.

Autoren

Daniel Schütz, Leitung vhs Wetterau

Torsten Denker, Leitung vhs Landkreis Gießen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 25.08.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 25th August 2022.

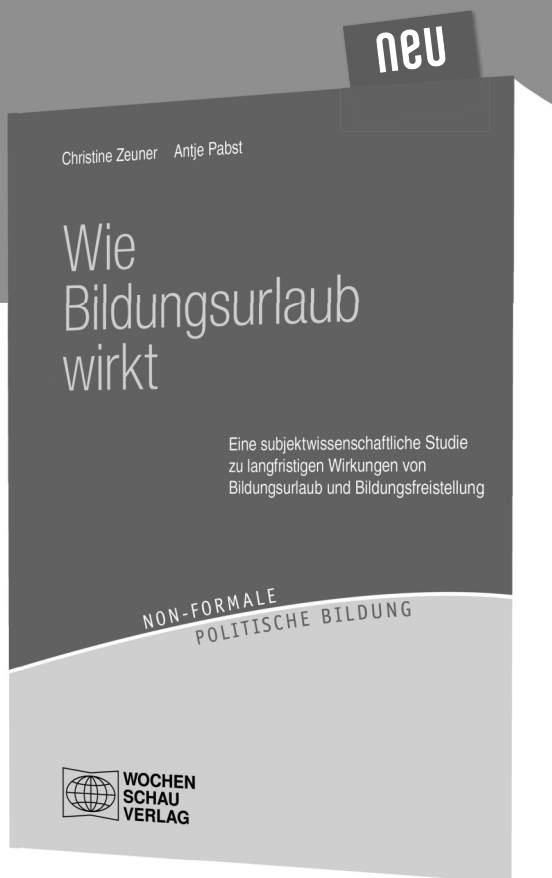


**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Ihr Fachverlag für politische Bildung

Bildungsfreistellung als bildungspolitisches Instrument wird kontrovers diskutiert. Diese Studie weist erstmals aus einer subjektwissenschaftlichen Forschungsperspektive Effekte der Mehrfachteilnahme an politischen und beruflichen Bildungsfreistellungsveranstaltungen nach. Befragt wurden 25 Personen, die Veranstaltungen der politischen und beruflichen Bildung besuchten. Wirkungen zeigen sich in veränderten Einstellungen und Haltungen zum (lebenslangen) Lernen ebenso wie in erweiterter Urteils- und Kritikfähigkeit und in Bildungsaufstiegen einiger Teilnehmenden.

von Christine Zeuner und Antje Pabst
ISBN 978-3-7344-1382-7, 616 S., € 59,90
PDF: ISBN 978-3-7344-1383-4, € 58,99



ISBN 978-3-7344-1540-1
ca. 200 S., € 25,00



ISBN 978-3-7344-1198-4
280 S., € 32,90



ISBN 978-3-7344-1148-9
208 S., € 22,90



ISBN 978-3-7344-0412-2
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0071-1
288 S., € 24,80



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0013-1
368 S., € 39,80



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 24,80

Die Reihe

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafeneeger, Barbara Menke, Wibke Riekman und Benedikt Widmaier.

Alle Titel sind auch als E-Book erhältlich.

FORSCHUNG

100 Jahre Hans Tietgens



Josef Schrader (Hg.)

Wissenschaft für die Praxis

Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland

Der Band widmet sich dem Werk von Hans Tietgens und seiner Wahrnehmung in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Er trägt damit zur Wissenschaftsgeschichte der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE bei, die 2022 ihren 50. Geburtstag feiert.

wbv.de/erwachsenenbildung



Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 42
2022, 308 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7283-8
E-Book im Open Access



Nachruf – Tagungen

Nachruf

Nachruf auf Horst Siebert

ROLF ARNOLD UND EKKEHARD NUISSL

Am 22. Oktober 2022 verstarb Horst Siebert (* 8. Juli 1939). Er war einer der wichtigsten Stichwortgeber, Forscher, Beobachter, Kommentator und Autor der Erwachsenenpädagogik in Deutschland.

Bevor Horst Siebert auf den ersten explizit für Erwachsenenpädagogik ausgeschrieben Lehrstuhl an der heutigen Leibniz-Universität Hannover berufen wurde, hatte er in Kiel und München Literaturwissenschaft, Philosophie und Altphilologie studiert und dieses Studium 1965 mit einer Dissertation über Hegels Einfluss auf Friedrich Hebbel abgeschlossen. Es folgte eine Phase als wissenschaftlicher Assistent an der Ruhr-Universität Bochum (1966–1969), die er 1969 mit seiner Habilitation über die Erwachsenenbildung in der DDR abschloss. Von 1970 an war Siebert als Professor für Erwachsenenbildung an der PH Niedersachsen tätig, die 1977 in der Universität Hannover aufging. 30 Jahre lang bis zu seiner Emeritierung 2007 (und darüber hinaus) wirkte er von dort aus für die Erwachsenenbildung in Deutschland und auf sie ein, bei gleichzeitig großem Engagement für die Ausgestaltung seines Fachgebietes an der Universität Hannover und im regionalen Umfeld in Forschung, Lehre und Praxis.

Sieberts erwachsenenpädagogisches Werk ist breit ausgelegt. Er arbeitete zur Bildungstheorie und Didaktik der Erwachsenenbildung sowie zu den Themen Umweltbildung, Lehr-Lern-Forschung und Konstruktivismus. Bei Wikipedia wird er zu den „führenden Konstruktivisten der deutschen Erziehungswissenschaft“ gezählt. Damit ist Sieberts Spätwerk treffend charakterisiert, nicht jedoch sein Gesamtwerk. Siebert zählt zu den produktivsten und meistzitierten Vertretern der Disziplin Erwachsenenpädagogik. Von ihm gingen vielfältige Impulse insbesondere zur Erwachsenenbildung aus, aber auch zu deren Bildungstheorie und historischen Bezügen. Seine zentrale erwachsenenpädagogische Leitstudie zum Lehren und Lernen Erwachsener aus den 1970er Jahren, der Phase des Aufbaus der Erwachsenenbildung zum quartären Bildungsbereich in Deutschland, stand am Beginn der empirischen Forschung in dieser Disziplin. Er war maßgeblich am Entstehen der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) beteiligt. Von 1982 bis

1988 war er ihr zweiter Sprecher. Er gründete bereits 1978 (mit Johannes Weinberg) den Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, der heute als Zeitschrift für Weiterbildungsforschung eine der zentralen wissenschaftlichen Publikationen dieses Bereiches ist.

In der ihm zu seinem 60. Geburtstag gewidmeten Festschrift sprechen die Herausgeber von einer „kompetenten Kontinuität“, deren „stabilisierender Effekt“ mit „anregenden Bezügen wie mit Einsichten“ halfen, die „Relevanz und [den] Stand der Erwachsenenbildung realistisch ein(zu)ordnen“. Diesen nüchternen Blick auf die Gegebenheiten behielt Siebert auch bei seinen konstruktivistischen Arbeiten bei. Ihm ging es darum, Erwachsenenbildung als einen Umgang mit Wirklichkeiten auszuloten, wobei er sich schon früh erkenntnis- und beobachtertheoretischen sowie hirnpfysiologischen Modellen zuwandte. Dabei präsentierte er sich als ein moderater Konstruktivist, der nicht allein der Selbstorganisation der menschlichen Wahrnehmungen sowie der „Verschränkung der Blicke“ in einem dialogischen Lernprozess nachspürte, sondern auch der Veränderbarkeit von Deutungs- und Emotionsmustern für eine verbesserte „Gangbarkeit“ (Viabilität) in den realen Bezügen gesellschaftlichen Zusammenlebens. Zahlreiche wirkungsstarke Publikationen, etwa das Buch zur „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung“, kennzeichneten seinen Einfluss.

Horst Siebert wusste, dass Bildung und Vernunft sich nicht in Selbstorganisation und Viabilität auflösen. In der „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ schreibt er: „Vernunft unterscheidet sich von Viabilität u. a. durch Verantwortung“. Und er ging zugleich davon aus, „dass die konstruktivistische Lern- und Erkenntnistheorie eine notwendige, aber nicht hinreichende Grundlage für eine Didaktik der Erwachsenenbildung liefert, dass auch das Konstrukt der Viabilität didaktisch genutzt werden kann, ohne dass der Vernunftbegriff der Aufklärung als kognitive und ethische Orientierung für Bildungsarbeit überholt oder entbehrlich ist“. In einem Interview anlässlich seines 60. Geburtstags stellte er fest: „Für mich ist Bildung immer noch ein aktuelles Projekt, das über instrumentelles Lernen und über funktionale Qualifizierung hinausgeht. Ich habe heute den Eindruck, dass zu viel von Informations- und Wissensgesellschaft die Rede ist und zu wenig von einer möglichen Bildungsgesellschaft“.

Horst Siebert wirkte nicht bloß durch forschende Auslotung, begriffliche Schärfung und theoretische Klärung, er war auch von ganzem Herzen akademischer Lehrer und Begleiter. Dies zeigen nicht allein seine Aktivitäten an seiner Heimatuniversität, sondern auch seine Mitwirkung am Erwachsenenbildungs-Master-Programm der TU Kaiserslautern, seine zahlreichen Gastprofessuren und Lehraufträge an in- und ausländischen Universitäten oder seine Lehrtätigkeiten in der Erwachsenenbildung selbst. In diesen Angeboten konnten die Studierenden ihn im Einsatz erleben, wobei er sich nie mit fertigen Konzepten, Erklärungen und Entwürfen zeigte, sondern sich eher tastend, suchend und auslotend und völlig ohne Allüren bewegte. Er nahm die Lernenden mit auf einen reflektierenden Lernprozess.

Horst Siebert lebte in einem Arbeiterviertel und trainierte dort auch viele Jahre lang eine Jugendmannschaft im Tischtennis, wie seine Freunde zu erzählen wissen. Diese vernetzte sowie bescheidene und durch und durch menschliche und warmher-

zige Art von Horst Siebert war auch für viele Kolleginnen und Kollegen sein Markenzeichen. Er kam auf leisen Sohlen, aber mit festem Schritt daher. Er verstand es wie kaum ein anderer, auf Augenhöhe Nähe und Wertschätzung zu stiften, wie er überhaupt ein Stifter gewesen ist – von Gedanken, Wissen, Reflexionen, sozialen Bezügen. Er verstand es, nicht nur mit Kolleginnen und Kollegen Freundschaft zu stiften, sondern hatte auch stets einen Blick dafür, wo Menschen tatkräftige Hilfe und Unterstützung benötigten. Da war er zur Stelle.

Wir werden Horst Siebert sehr vermissen und ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Berichte

Jubiläum: 75 Jahre Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens

BERBEL UNRUH

Am 26. September 2022 feierte der Landesverband im Neuen Rathaus Hannover sein 75-jähriges Jubiläum. Ministerpräsident Stephan Weil betonte in der Festrede die Bedeutung der Volkshochschulen für die erfolgreiche Erwachsenen- und Weiterbildung in Niedersachsen.

Bildung für alle zu gewährleisten und den Zugang zur Bildung allen Bürgerinnen und Bürgern ein Leben lang zu ermöglichen, dafür stehen der Landesverband und seine 57 Volkshochschulen.

Mehr als 130 Personen folgten der Einladung ins Rathaus Hannover. Neben den Vertreterinnen und Vertretern aus den niedersächsischen Volkshochschulen waren auch zahlreiche Gäste aus Politik, Wissenschaft und der Erwachsenenbildung bundesweit gekommen.

Der stellvertretende Vorsitzende des Landesverbandes, Landrat Henning Heiß begrüßte die Gäste und betonte die Bedeutung des Landesverbands für den Austausch mit der (Landes-)Politik. Er schaute auf die Vielfalt der 57 Volkshochschulen mit ihren mehr als 200 Außenstellen und stellte fest, dass Volkshochschule überall in Niedersachsen zu finden ist, dass Volkshochschulen Bildung vor Ort ermöglichen und Begegnungsräume für Gemeinschaft und Demokratie schaffen.

Die Grußworte kamen von Martin Rabanus, dem Vorsitzenden des Deutschen Volkshochschulverbandes, und Dr. Marco Trips, dem Präsidenten des Niedersächsischen Städte- und Gemeindebundes als Sprecher der Arbeitsgemeinschaft der kommunalen Spitzenverbände Niedersachsens.

Der Festvortrag von Albrecht von Lucke, Politikwissenschaftler und Publizist, griff das Spannungsfeld von Politik und Bildung auf. So wurde nicht nur im Titel „Zusammen Denken in der Zeitenwende: der mündige Bürger zwischen Politik und Volkshochschule“, sondern auch im Vortrag deutlich, dass Volkshochschule eng mit den politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden ist. „Auch und gerade in Krisenzeiten ist die vhs vor Ort die kompetente und verlässliche Adresse für passgenaue

Qualifizierungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote“, ergänzte Winfried Krüger im Nachgang, stellvertretender Vorsitzender des Landesverbands und Geschäftsführer der kvhs Ammerland gGmbH.

Berbel Unruh, Verbandsdirektorin, betonte im Gespräch danach: „Volkshochschulen bieten mehr als funktionale Bildung. Sie stehen für Vielfalt und gleichberechtigte (Bildungs-)Teilhabe für die gesamte Bevölkerung. Sie vermitteln Schlüsselkompetenzen im Sinne von ‚Lebenskompetenzen‘, die in einer von tiefgreifenden Veränderungen geprägten Gesellschaft sowohl für die private als auch die berufliche Orientierung künftig immer wichtiger werden.“

Niedersachsens Minister für Wissenschaft und Kultur, Björn Thümler, der von Staatssekretärin Dr. Sabine Johannsen vertreten wurde, gratulierte dem Landesverband im Vorfeld der Veranstaltung zum Jubiläum: „Die Volkshochschulen bilden gemeinsam ein starkes Netzwerk der Weiterbildung in Niedersachsen. Sie sind kommunal verankert und erreichen mit ihren Außenstellen die Teilnehmenden in allen Regionen des Landes unmittelbar vor Ort. Für das Land haben sich die Volkshochschulen gemeinsam mit ihrem Landesverband nicht zuletzt in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen als eine tragende Säule der Erwachsenenbildung erwiesen. Mit ihren Weiterbildungsangeboten zu aktuellen gesellschaftlichen Themen und ihrer thematisch vielfältigen, pädagogisch wertvollen und innovativen Arbeit setzen sich die Volkshochschulen für ein gelingendes demokratisches Zusammenleben in Niedersachsen ein.“

Volkshochschulen sind in ihrer Geschichte und heute wichtige Bildungspartner vor Ort, in den Kommunen. Der Landesverband unterstützt die Arbeit seiner Mitgliedseinrichtungen, vernetzt die gemeinsamen Interessen und vertritt diese gegenüber Politik und Gesellschaft, damit weiterhin allen Menschen eine aktive Teilhabe an der Gestaltung unserer Gesellschaft ermöglicht wird.

Tagung und Jubiläum: 50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung

BERND KÄSSLINGER

Vom 14. bis 16. September 2022 fand die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung an der Europa-Universität in Flensburg bei Beatrix Niemeyer-Jensen und ihrem Team mit rund 150 Teilnehmenden statt. Das Tagungsthema „Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung“ wurde vor rund einem Jahr bei der vorherigen, virtuellen Sektionstagung an der Universität Hamburg entschieden. Es zeigte leider allzu große Aktualität. Bettina Dausien (Universität Wien) und John Preston (University of Essex) hielten die beiden anregenden Keynotes auf Deutsch und Englisch, an die sich mehr als ein Dutzend Foren und Einzelvorträge anschlossen. Verschiedene Krisen rund um Corona, Flucht oder Klimawandel waren dabei Thema, die grundlagen- oder anwendungsorientiert präsentiert und diskutiert wurden.

Am 15. September 2022 wurde im Rahmen der Sektionstagung das 50. Jubiläum der Sektion mit einem Festakt begangen. Nach Grußworten von der Deutschen Ge-

sellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und dem Ehrenvorsitzenden des dvv, Dr. Ernst Dieter Rossmann, steuerte Sabine Schmidt-Lauff die Festrede mit dem nachdenklichen wie motivierenden Titel „Die Zukunft kann beginnen“ bei. Ein Plenumsgespräch moderiert von Malte Ebner von Eschenbach mit den drei Wissenschaftlerinnen Maria Kondratjuk, Silke Schreiber-Barsch und Aiga von Hippel leitete dann zum musikalischen und geselligen Teil des Festempfangs über. Ein Sammelband zum Jubiläum ist kostenlos im Internet als Download in der Publikationsreihe der Sektion beim Verlag Barbara Budrich verfügbar: <https://shop.budrich.de/produkt/50-jahre-sektion-erwachsenenbildung-in-der-deutschen-gesellschaft-fuer-erziehungswissenschaft/>.

Nachdem die Sektion 1971 bescheiden mit 28 Gründungsmitgliedern begann, zählt sie 2022 nach einem relativ stetigen Wachstum über die 50 Jahre hinweg im deutschsprachigen Raum nun durchaus stattliche 515 Mitglieder an universitären und nicht universitären Forschungseinrichtungen. Sie zählt somit zu einer der größeren Sektionen innerhalb ihrer Dachorganisation (DGfE).

2023 wird die nächste Sektionstagung vom 11. bis 13. September an der Ludwig-Maximilians-Universität München bei Bernhard Schmidt-Hertha und seinem Team stattfinden. Das Thema ist „Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit“, was nicht allein im ökologischen Sinne zu verstehen ist.

Internationale Tagung und Jubiläum: 30 Jahre ESREA

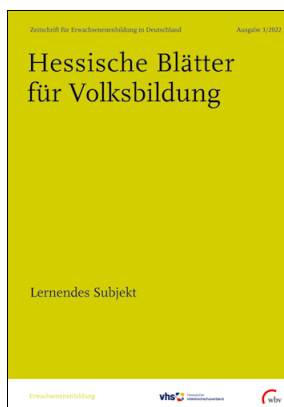
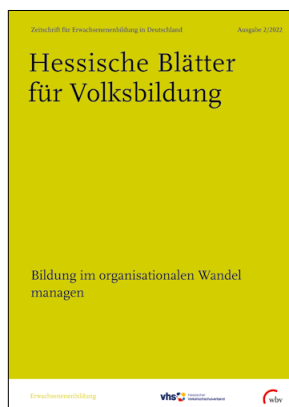
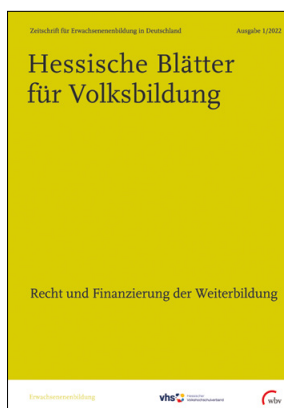
BERND KÄPPLINGER

An der Mailänder Bicocca-Universität fand in Italien vom 29. September bis 1. Oktober 2022 die 10. Triennial Conference der European Society for the Research of the Education of Adults (ESREA) statt. Sie widmete sich mit drei Keynotes und rund 150 Teilnehmenden in vielen Panels aus vielen Ländern Europas und aus Übersee optimistisch und kritisch-reflektiv dem Thema „New Seeds For a World to Come. Policies, Practices and Lives in Adult Education and Learning“. Deutsche stellten die zweitgrößte nationale Teilgruppe bei den Teilnehmenden und Vortragenden. ESREA wurde 1992 von Forschenden im Bereich Adult Education und Adult Learning gegründet, sodass im Rahmen der Tagung auch das Jubiläum zu 30 Jahren begangen wurde.

Fehlt eine Ausgabe?

Lesen Sie alle Ausgaben und Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich beides wie gewohnt als PDF-Datei herunter!

hessische-blaetter.de





Orte lebendiger Kulturvermittlung schaffen



Barbara Welzel, Heide Barrenechea (Hg.)

Kirchturmdenken

Sakralbauten in ländlichen Räumen: Ankerpunkte lokaler Entwicklung und Knotenpunkte überregionaler Vernetzung

Wie (ehemalige) Sakralbauten neu und partizipativ erschlossen sowie vermittelt werden können, zeigen die 78 Praxisbeispiele des Bandes.

wbv.de/athena

2022, 264 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-7247-0

Auch als E-Book