



Wahrnehmen und Gestalten von Raum in der Erwachsenenbildung

Raumhandeln am Beispiel ländlicher Kulturarbeit

CLAUDIA KÜHN

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage, wie Bildungsakteure Raum wahrnehmen und gestalten. Für einen systematischen Zugang werden sozialgeographische Überlegungen herangezogen und mit empirischen Daten einer Studie verknüpft. Vor diesem Hintergrund werden vier Ausprägungen vorgestellt, die Aufschluss geben, wie sich das Wahrnehmen und Gestalten von Raum in der ländlichen Kulturarbeit ausprägt. Dafür ist die Unterscheidung territorialer und relationaler Vorstellungen von Orten und Landschaften zentral. Die Befunde werden zusammenfassend diskutiert und Implikationen für die Erwachsenenbildung abgeleitet.

Stichwörter: Territorialer und relationaler Raum; Orte und Landschaft; kulturelle Erwachsenenbildung; Ländlichkeit; Lebenswelt

Abstract

This article centres on the question of how educational stakeholders perceive and shape space. Socio-geographical considerations are used for a systematic approach and linked with empirical data from a study. Against this background, four characteristics that provide information on how the perception and shaping of space is characterised in rural cultural work are presented. The distinction between territorial and relational perceptions of places and landscapes is central to this. The findings are summarised and implications for adult education are derived.

Keywords: territorial and relational space; places and landscape; cultural adult education; rurality; living environment

1 Einleitung

Spätestens seit dem sogenannten Spatial Turn (Döring & Thielmann 2009) beschäftigt sich die Erwachsenenbildung systematischer mit Raumverständnissen und der Frage, wie Raum durch Akteure hervorgebracht und gestaltet wird. Vor diesem Hintergrund gewinnt eine raumtheoretische Fundierung erwachsenenbildnerischen Handelns an Relevanz. Durch relationale Raumverständnisse wird dabei in den Blick genommen, wie Räume durch Subjekte angeeignet und konstruiert werden. Damit werden lebensweltliche (Schrader & Brandt 2022) und sozialräumliche Perspektiven (Bernhard et al. 2015) von Raum(-handeln) fokussiert.

Aktuell lassen sich im Diskurs drei Thematisierungen von Raum unterscheiden (Mania et al. 2015). Der erste Forschungsstrang betrachtet *Lern- und Bildungsorte* als Raum (z. B. Kraus 2015; Gruber & Schmid 2019) und hinterfragt die (pädagogische) Gestaltung und Passformen von Lernräumen (z. B. Architektur, Didaktik, Beteiligungsstrukturen). Im zweiten Forschungsfeld wird Raum als organisationales Zusammenspiel von Akteuren und Angeboten betrachtet. Im Diskurs zu lernenden Regionen oder Bildungslandschaften (Nuissl 2023) gelangen dabei Kooperationen, Netzwerke oder die Steuerung von Akteuren und Angeboten in den Blick. Drittens wird Raum als *räumliche Bedingung* der Teilnahme an Bildung verstanden, die mit regionalen Disparitäten und Ungleichheiten verbunden ist (Weißhaupt & Böhm-Kasper 2010). Dieses Verständnis spiegelt sich im Diskurs zur ländlichen Erwachsenenbildung wider, auf die im Beitrag Bezug genommen wird. Mit „Ländlichkeit“ wird eine vernachlässigte Raumdimension der Erwachsenenbildung aufgegriffen (Feldmann & Schemann 2006), der eine „relative“ Besonderheit zugeschrieben (z. B. Nähe, Landschaft, Werte) und die mit der Herausforderung verbunden wird, Teilhabe flächendeckend zu ermöglichen (Martin et al. 2021, S. 181 ff.).

Hier setzt der Beitrag mit der Frage an, wie Akteure der ländlichen (Erwachsenen-)Bildungsarbeit Raum wahrnehmen und gestalten. Um deren Vorstellungen systematisch in den Blick zu nehmen, werden sozialgeographische Raumkonzepte herangezogen (2) und mit empirischem Material einer Studie zur ländlichen Kulturarbeit verknüpft (3). Davon ausgehend werden Befunde vorgestellt, wie sich das Wahrnehmen und Gestalten von Orten und Landschaften aus Sicht von Akteuren der ländlichen Kulturarbeit ausprägt (4) und Überlegungen für die ländliche (Erwachsenen-)Bildungsarbeit abgeleitet (5).

2 Systematisierung: Dimensionen erwachsenenbildnerischen Raumhandelns

Um sich mit erwachsenenbildnerischem Raumhandeln systematisch auseinanderzusetzen, werden in Rückgriff auf sozialgeographische Konzepte zwei Theorieperspektiven auf Raum eröffnet, die im Diskurs zur Ländlichkeit und kulturellen (Erwachsenen-)Bildung präsent sind. Erstens ist die Unterscheidung zwischen territorialen und

relationalen Raumverständnissen grundlegend, was in der Erwachsenenbildung zunehmend reflektiert wird. Zweitens werden die Begriffe „Ort“ und „Landschaft“ als konkrete Handlungsbezüge des Raumhandelns in der ländlichen Erwachsenenbildung differenziert.

Perspektive 1: Unterscheidung territorialer und relationaler Raumvorstellungen

Mit der Differenzierung territorialer und relationaler Verständnisse wird auf zwei Konzepte Bezug genommen, die in der Betrachtung pädagogischer Räume eine zentrale Rolle spielen.

Mit einem territorialen Verständnis wird Raum als „Container“ betrachtet, der „gefüllt“ werden kann. In diesem Sinne wird Raum als abgrenzbares Gebiet betrachtet, das eine physisch-materielle Beschaffenheit besitzt und unabhängig von menschlichem Handeln existiert. Dieses Verständnis führt zu einer „Verdinglichung von Räumen zu Territorien“ (Löw 2022, S. 35 f.) und ist im raumbezogenen Forschungsdiskurs der Erwachsenenbildung oft implizit präsent. Kritisch wird der territoriale Raumbegriff gesehen, weil er den Blick auf alltägliches Lernen und damit verbundene Orte beschränkt (Ebner v. Eschenbach & Ludwig 2015, S. 68 ff.).

Mit einem *relationalen Verständnis* wird Raum als „relationale (An-)Ordnung sozialer Güter und Lebewesen“ (Löw 2022, S. 224) verstanden und beobachtet, wie sich Menschen Raum aneignen und konstruieren. Damit gelangt eine lebensweltorientierte Gestaltung von Lernumgebungen in den Blick, die Prozesse der *Positionierung* im Raum reflektiert (Nugel 2015). Diesem Verständnis wird Potenzial zugeschrieben, um essentialistische Verständnisse des Raumhandelns zu reflektieren.

Perspektive 2: Wahrnehmen und Gestalten von Orten und Landschaft

Die Begriffe Ort und Landschaft repräsentieren zwei Konzepte, die im Diskurs eine zentrale Rolle für das Aneignen und Gestalten pädagogischen Raums spielen (Dehnbostel 2023; Kraus 2015). Für die Studie ist diese Differenzierung bedeutsam, weil die Erreichbarkeit und Beschaffenheit von Orten und Landschaften einen zentralen Bezugspunkt des Raumhandelns in der ländlichen Bildungsarbeit darstellen und im Alltag der Akteure relevant sind.

Ein Ort bezeichnet einen lokalisierbaren Platz. Er zeichnet sich durch ein territoriales Gebiet und eine spezifische materielle Beschaffenheit aus. Der Begriff hebt die individuellen und kollektiven Bedeutungen hervor, die Menschen einem Raum zuschreiben. Orte verweisen auf eine identitätsstiftende Dimension von Raum, in dem Handeln konkret wird. Damit rücken lebensweltliche Kontexte des Lernens und Fragen der Zugehörigkeit in den Blick.

Anders als Orte implizieren Landschaften einen Naturbezug (z. B. Klima, Fauna, Flora) und verweisen auf die Beziehung zwischen dem Menschen und einer durch Natur und Arbeit geformten Umwelt (Ipsen 2006, S. 749). Historisch ist der Landschaftsbegriff mit dem der Region verbunden und wird im Bildungsdiskurs als „gebietsbezogene Zusammenarbeit bzw. Vernetzung vor Ort“ (Reutlinger 2024, S. 4 ff.)

betrachtet. Zunehmend gelangt die Bedeutung der Landschaft als Kontext kultureller Bildungsarbeit in den Blick (Krüger et al. 2023).

Werden diese vier Raumkonzepte miteinander relationiert, können territoriale und relationale Ausprägungen des Wahrnehmens und Gestaltens von Orten und Landschaften unterschieden werden. Diese Perspektiven werden genutzt, um empirisches Material zu systematisieren.

3 Methodischer Kontext

Dazu wird die Systematisierungsperspektive mit Daten einer qualitativen Studie¹ verknüpft, die Vorstellungen von Kultur und Ländlichkeit in der ländlichen Kulturarbeit untersucht.

Im Sample wurden kulturschaffende Akteure aus zwei ländlichen Kreisregionen integriert (BBRS 2018), die an der Schnittstelle non-formaler (z. B. öffentliche Kultur- und Bildungseinrichtungen) und informeller Erwachsenenbildung (z. B. Vereine, Initiativen) Zugänge zu Kultur koordinieren, verwalten oder gestalten. Dazu zählen kulturpolitische und verwaltende Akteure (z. B. Kultur- und Landschaftsämter, vhs, Heimatpflege, Jugendarbeit, KEB), die Kultur qua Amt organisieren (z. B. Kurse, Ausstellungen, Konzerte, Lesungen, Bücher) oder sich in kulturellen Vereinen und künstlerischen Initiativen engagieren (z. B. Regionalförderung, Musik, Kunst, Theater, Gartenkultur, Landschaftspflege, Heimat, Kirche). Daneben wurden Akteure der Kreativwirtschaft einbezogen, die das Kulturleben mitgestalten (z. B. Kino, Clubs, Theater). Vor diesem Hintergrund spiegelt die Zusammenstellung des Samples Akteure wider, die hoch-, pop- und alltagskulturelle Angebote in verschiedenen (Erwachsenen-)Bildungsbereichen gestalten.

In der Erhebung wurden 17 leitfadengestützte Interviews sowie acht Gruppendiskussionen mit kulturschaffenden Akteuren des non-formalen und informellen Bildungsbereichs geführt. Dabei wurden die Teilnehmenden angeregt, das Kulturleben zu beschreiben. Konkret wurde gefragt, wie sie Kultur und Ländlichkeit in der Region wahrnehmen und wie sie Kulturangebote gestalten. Dabei nehmen sie auf (Lern-) Räume Bezug, die aus ihrer Sicht für die Kulturarbeit bedeutend sind, und beschreiben, wie sie selbst und andere relevante Akteure Kultur(-räume) organisieren und Teilhabe für die Menschen in der Region ermöglichen.

Die Interviews werden inhaltsanalytisch (Mayring 2022) sowie passagenweise dokumentarisch ausgewertet (Bohnsack et al. 2007), um explizites und implizites Wissen zu Kultur und Ländlichkeit herauszuarbeiten. Für den Beitrag wurden die Befunde neu systematisiert. Dazu wurde das empirische Material mit der Theorieperspektive verknüpft, um Wissensbestände zur Wahrnehmung und Gestaltung von Raum systematisch zu ordnen.

¹ Wir danken dem Bundesministerium für Ernährung und Landschaft, das das Projekt „Kulturen des Ländlichen?“ (FZ: 2823FK008) unter der Projektleitung von Prof. Dr. Julia Franz fördert.

- Auf einer ersten Ebene werden territoriale und relationale Ausprägungen unterschieden, die das Wahrnehmen und Gestalten von Raum aus Sicht der Akteure situieren.
- Auf einer zweiten Ebene wird betrachtet, wie sich dabei territoriale und relationale Vorstellungen von Orten und Landschaften ausprägen.

Davon ausgehend werden Ausprägungen des Raumhandelns in der ländlichen Kulturarbeit systematisch beschrieben.

4 Ergebnisse: Raumhandeln in der ländlichen Kulturarbeit

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Befragten unterschiedliche Raumverständnisse thematisieren, wenn sie über ihre Tätigkeiten (oder die von weiteren Akteuren) in der Region berichten. Es lassen sich zwei Hauptausprägungen beobachten, die das Wahrnehmen und Gestalten von Raum orientieren. Erstens wird Raum territorial als begrenzend gedeutet. Diese Vorstellungen orientieren sich am Planen und Ordnen von Raum und sind mit Fragen der Zuständigkeit und Zugänglichkeit von Kulturangeboten verbunden. Zweitens wird eine kontrastierende Ausprägung sichtbar, die Raum als Relation zu Lebenswelten fasst und auf einen Erfahrungsraum verweist, der die Menschen miteinander verbindet. Diese Ausprägungen eines territorialen und eines relationalen Raumverständnisses zeigen sich in Bezugnahmen auf Orte und Landschaft. Vor diesem Hintergrund lassen sich vier Ausprägungen differenzieren, die das Wahrnehmen und Gestalten von Orten (4.1) und Landschaften (4.2) in der ländlichen Kulturarbeit orientieren.

4.1 Wahrnehmen und Gestalten von Orten

In den Beschreibungen zeigen sich zwei Formen der Thematisierung von Orten. Einerseits wird Raum territorial gedacht und mit dem Verwalten und Bespielen kultur- und bildungsrelevanter Orte verknüpft (4.1.1). Dabei wird impliziert, dass kulturelle Tätigkeiten in dafür vorgesehenen Territorien stattfinden. Andererseits werden Bezüge einer relationalen Wahrnehmung von Orten sichtbar, wenn von konkreten Orten abstrahiert und lebensweltliche Verortungen im Lokalraum betrachtet werden (4.1.2).

4.1.1 Verwalten und Bespielen: Relevante Kulturrorte in (De-)Zentralität

*„wir haben Schlösser (...) Burg *Name* ist ein absolutes Highlight (...) *Mittelgebirge* ist für mich auch so ein Punkt wo auch wirklich Wanderer und Touristen herkommen und als Spielstätte sind das in den Gemeinden dann mehr so Mehrzweckhallen (2) wo dann Veranstaltungen stattfinden und hier bei uns (3) also *Kulturamtseinrichtung* als (2) Veranstaltungsstätte (2) dann haben wir noch den historischen Rathaussaal zum Beispiel von der Stadt organisiert (2) und überhaupt als kultureller Ort ist eigentlich die ganze Altstadt (2) die Kirchen und Jugendkulturtreff (...) und dann eben auf der Festung im Sommer Frei-*

lichttheater und so hat man dann die ganzen unterschiedlichen Orte und viele Museen im Landkreis“ (IV 1_Kulturamt A, Pos. 89).

Im Transkriptauszug werden exemplarisch Orte aufgelistet, die für das Kulturleben wichtig sind und unterschiedliche Zielgruppen ansprechen (Touristen, Bewohnende, Künstler): Während historische Orte und der Naturraum mit Tourismus assoziiert werden, wird Mehrzweckhallen Bedeutung für Gemeindeaktivitäten zugeschrieben. Für diese Ausprägung sind Bezüge zu Orten zentral, deren Beschaffenheit sich durch anerkannte Formen (Ausstellungsräume, Bühne, Kurse, Workshops, Führungen) und Inhalte kultureller Bildung auszeichnen (z. B. historische Architektur; Hochkultur, insb. klassische Musik, Bildende Kunst; Kino; Lokalwissen). Damit sind Fragen der Programmplanung (z. B. Zielpublikum) und Zuständigkeitsbereiche (z. B. Kulturressorts) verbunden: Kulturverwaltende beschreiben, wie sie zentrale Kulturorte im Modus der Daseinsfürsorge bespielen und hochkulturelle und genreübergreifende Veranstaltungsreihen (Konzerte, Theater, Lesungen, Ausstellungen, Cabaret) aufrechterhalten, die sich etabliert haben. Durch das Managen und Planen relevanter Kulturorte in Dezentralität (z. B. vhs-Außenstellen, Museen) soll flächendeckend Teilhabe an Hoch- und Regionalkultur ermöglicht werden (z. B. Ausstellungsräume, Künstlerorte). Obwohl Kulturorte „für alle“ gestaltet und zugänglich gemacht werden (sollen), erreichen sie oft nur ein kleines (Stamm-)Publikum: Hochkulturelle, etablierte und zentralistische Perspektiven des Raumhandelns beschränken die potenzielle Teilnahme von Bewohnenden an Angeboten.

4.1.2 Verorten: Lebensweltliche Situiertheit des Lokalraums

„sagen wir es mal einfach so dass man natürlich im ländlichen Raum sind wo Kultur in keiner gewollten Form vorkommt ist auch klar wobei wir vorhin auch gesagt haben was ist denn Kultur? also selbst wenn ich hier Feuerwehrfest habe ist das ja Kultur das heißt nicht dass wir hier kulturarm sind (2) sondern aus der Tradition heraus natürlich entsprechende Volksfeste haben“ (IV 13_Museum A: 68).

Im Auszug wird deutlich, dass ländliche Kulturarbeit – ausgehend von einem essentialistischen Verständnis „des“ ländlichen Raums – kaum in organisierter Form stattfindet. Diesem Mangel an (Hoch-)Kultur werden lebensweltliche Verortungen des Traditionslebens (Feste) gegenübergestellt. Dabei werden abstrakte Ortsbezüge des Zusammenlebens thematisiert (Gemeindeleben, Märkte, Vereine, Bühnen, Lehm- und Dorfplätze, Blumenbeet, Natur), die gemeinschaftlich hervorgebracht werden (z. B. Feiern, Tanzen, Spiele, Praktizieren, Üben, Zusehen, Mitmachen). Vereinen kommt als (im-)materiellen Kulturträgern Bedeutung zu. Sie strukturieren Möglichkeitsräume, damit Menschen „Erfahrungen ihrer Lebenswelt“ in „Musikstücken und in Theaterstücken“ ausdrücken (IV4_Koordination B_20) und daran teilhaben können. Dadurch werden lokalräumliche Traditionen und Brauchtümer bewahrt.

4.2 Wahrnehmen und Gestalten von Landschaft

Wenn die Akteure über das ländliche Kulturleben und damit verbundene Bezüge des Raumhandelns sprechen, dann wird Landschaft als Naturraum und Netzwerk themati-

siert. Explizit werden Qualitäten des „ländlichen“ Lebensraums hervorgehoben, die sich auf die Nähe zur Natur und Landschaft beziehen und einen attraktiven Lebens-, Erholungs- und Urlaubsraum erfahrbar machen. Bezüge zur Landschaft als Netzwerk sind meist implizit. Es lassen sich zwei Ausprägungen beobachten: Einerseits wird Landschaft als territoriale Bedingung der ländlichen Kulturarbeit gedeutet, die Handeln begrenzt und steuert (4.2.1). Andererseits ist Landschaft als Bedingung relevant, die Zugehörigkeit durch Mitmachen ermöglicht (4.2.2).

4.2.1 Begrenzen und Steuern: Landschaft als Bedingung der Kulturarbeit

Zum einen wird Landschaft als territoriale Bedingung der ländlichen Kulturarbeit gedeutet und mit Fragen des Zugangs und Erreichens eines Publikums verknüpft. Landschaft wird dann als naturräumliche Begrenzung gedeutet.

*„was sehr auffällig ist zum Beispiel würde jemand aus *Mittelgebirge* nie auf ein Veranstaltung nach *Stadt 1* oder sowas kommen (.) das passiert nicht (.) genauso gut jemand von *Stadt 3* geht ganz selten über den *Fluss* rüber also der *Fluss* ist da schon so eine wirkliche Grenze (2) die anscheinend schwer zu überschreiten ist (5) deswegen macht auch hier jeder so im kulturellen Bereich ein bisschen so seine eigene Suppe also jeder macht zwar was und macht auch gute Sachen aber sehr regional begrenzt“ (IV 4_Koordination, Pos. 44).*

Damit sind Vorstellungen einer Kulturlandschaft als begrenzendes Beziehungs- und Vernetzungsgefüge verbunden. So wird im Hinblick auf Landschaftspflege beschrieben, dass Flächen in kommunaler Verantwortung gepflegt und Gemeinden beraten werden. Daneben zielen regionale Entwicklungsmaßnahmen darauf ab, „die“ kleinen Ortschaften im Landkreis wiederzubeleben und zu verschönern (z. B. Burgen, Ruinen, Schlösser, Brau- und Backhäuser). Es wird sich auf Steuerungslogiken einer Bildungs-, Wirtschafts-, Tourismus- und Planungsregion bezogen (z. B. vhs-Außenstellen, Musikschulen). Das Zusammenspiel von Akteuren gerät als Nebeneinander organisationaler oder themenbezogener Netzwerke mit erlebtem Nord-Süd-Gefälle in den Blick.

4.2.1.1 Dazugehörigsein und Mitmachen: Landschaft alltagskultureller Lebenswelten

Zum anderen ist Landschaft als lebensweltlicher Bezugspunkt der ländlichen Kulturarbeit relevant und mit Fragen der Identitäts- und Gemeinschaftsbildung verbunden. Hier geht es um das Dazugehören zu einem Naturraum, wenn bspw. beschrieben wird, dass die Pflege der Landschaft zur „DNA“ der ländlichen Bevölkerung gehört und „ein Regionalbewusstsein halt

*„wir haben auch (2) ja die Flößer (1) das ist auch wichtig für den Landkreis (1) weil das eben früher das Leben stark geprägt hat (3) ähm (2) also die Trachten die Flößer und so der der Berg = bau in *Stockheim* und so ist das Bergbaumuseum auch (1) was wirklich so auch das Arbeitsleben geprägt hat auch und dementsprechend gibt es da jetzt auch noch Vereine wie so Dorfmuseen die das halt zeigen wollen“ (IV 1_Kulturamt: Pos. 81).*

Im Auszug wird – ausgehend von einem territorialen Verständnis des Landkreises – die landschaftliche Ordnung mit der Lebenswelt in Zusammenhang gestellt. Es wird beschrieben, dass Handwerk das Leben in der Region prägte (Flößerei, Bergbau) und das damit verbundene Wissen bewahrt wird (Vereine, Museen). Kulturelle Identität und Vergemeinschaftung werden mit der historisch gewachsenen Landschaft (z. B. Ost-West, Gebietsreformen, kirchliche Zugehörigkeiten, Persönlichkeiten) und den damit verbundenen lokalräumlichen Praxen verknüpft (z. B. Sagen, Traditionen, Dialekte, Handwerke). Dadurch verlieren politisch-administrative Grenzen an Relevanz: So scheint die Historie des Naturraums für die lokale Identität der Menschen wichtiger zu sein als raumpolitische Ordnungen (z. B. Landkreis).

Ähnliches zeigt sich für die Deutung des Sozialraums, den informelle Beziehungsstrukturen prägen. Einerseits wird thematisiert, dass es „das Schöne“ der ländlichen Kulturarbeit sei, dass man kurze Wege hat, sich jeder kennt, man eng miteinander verdrahtet ist und zu Gelegenheiten selbstläufig zusammenkommt und vernetzt. Implizit wird dabei erwartet, dass man sich informiert und Angebote aufsucht, wenn Interesse am Mitmachen besteht. Deutlich werden Vorstellungen von Komm-Strukturen und des Integrierens in bestehende Strukturen. Andererseits orientieren sich lebensweltliche Beziehungsstrukturen an Gleichgesinnten. Bedeutsam sind erfahrungs- und interessenbezogene Netzwerke, die sich bewährt haben und über Ortschaften und Zuständigkeiten hinausreichen. Das Narrativ „jeder kennt jeden“ wird damit relativiert: Oft scheint es an konkretem Wissen über die Akteurslandschaft zu fehlen. Dies wird auch in der Wahrnehmung sichtbar, dass zwischen Kulturverwaltung und freier Kulturszene keine Beziehungen bestehen.

Zusammengefasst beschreiben die vier vorgestellten Ausprägungen, wie Akteure der ländlichen Kulturarbeit Orte und Landschaften entlang territorialer und relationaler Vorstellungen wahrnehmen und gestalten (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Ausprägungen der Wahrnehmung und Gestaltung von Raum

Raum als...	Territoriale Ausprägung (Raum planen und ordnen)	Relationale Ausprägung (Raum erleben und erfahren)
Ort	<i>Verwalten und Bespielen</i> Kulturorte in (De-)Zentralität Hoch- und Freizeitkultur erhalten	<i>Verorten im Lokalraum</i> Vereins- und Traditionsleben Alltags- und Lokalkultur bewahren
Landschaft	<i>Begrenzen und Steuern</i> Territoriale Bedingung der Teilnahme Nebeneinander von Netzwerken	<i>Dazugehören durch Mitmachen</i> Identität und Zugehörigkeit ermöglichen Informelle Netzwerke und Beziehungen

5 Zusammenfassende Diskussion

Die Befunde werden zusammengefasst und Implikationen für eine lebensweltorientierte Bildungsarbeit abgeleitet. Empirisch lassen sich folgende Interpretationen geben.

Territoriale Vorstellungen von Raum(-handeln)

Erstens wird deutlich, dass territoriale Raumverständnisse nicht nur den Forschungsdiskurs (Ebner v. Eschenbach & Ludwig 2015), sondern auch das Handeln von Akteuren der ländlichen Bildungsarbeit prägen. Diese Vorstellungen sind wichtig, wenn es darum geht, Teilhabe in der Weite des Landkreises zu ermöglichen. Damit sind Vorstellungen verbunden, nach denen Raum Handeln begrenzt und Handeln im Raum gesteuert wird. Diese Verständnisse sind für Akteure bedeutsam, die in offizieller Funktion hochkulturelle Angebotsstrukturen für einen begrenzten Teil der Bevölkerung verwalten.

Relationale Vorstellungen von Raum(-handeln)

Zweitens beziehen sich relationale Raumverständnisse auf einen lebensweltlichen Erfahrungszusammenhang, der die Menschen miteinander verbindet und es ihnen ermöglicht, sich im Raum zu verorten. Mit dieser Perspektive sind Vorstellungen verbunden, nach denen Raum Handeln und Zugehörigkeit ermöglicht. Hier knüpfen Überlegungen zum konjunktiven Erfahrungsraum an, mit dem das „menschliche Miteinandersein, das sich in der gelebten Praxis fraglos und selbstverständlich vollzieht“ (Mannheim 1964, S.100), fokussiert wird. Diese Vorstellungen sind für Akteure des Vereins- und Gemeindelebens relevant, die sich Raum informell aneignen und Teilhabe in der Region ermöglichen.

Landschaften als Bezugspunkt des Raumhandelns

Drittens ist für das Raumhandeln einerseits das Verwalten und Bespielen von Kulturorten in (De-)Zentralität oder Verorten im Lokalraum relevant. Andererseits erhält Landschaft als territoriale Bedingung und gesteuertes Nebeneinander von Akteuren oder als ermöglichende Struktur des Mitmachens und Dazugehörens Bedeutung. Empirisch zeigt sich, dass die landschaftliche Verortung mehr über die kulturelle Identität der Menschen und deren Teilnahme an Kultur aussagt als politisch-administrative Grenzen: Darin liegen entgrenzende Potenziale erwachsenenbildnerischen Raumhandelns, die in der Programmplanung und Ansprache von Adressaten in der Region (Fleige et al. 2015) gezielt berücksichtigt werden können. Hier setzen auch Überlegungen zur Landschaft als „Mitspielerin“ der Bildungsarbeit an (Krüger et al. 2023), die kulturelle Bildung ermöglicht und als deren Ausdruck verstanden werden kann.

Kulturverständnisse als Bezugspunkt des Raumhandelns

Viertens sind damit unterschiedliche Kultur- und Bildungsverständnisse verbunden (Franz et al. 2022). Die Befunde legen nahe, das Wahrnehmen und Gestalten von

Raum in der ländlichen Kulturarbeit als Prozess zu verstehen, der sich am Bewahren und Bewährten orientiert (Angebote, Netzwerke, Identität). Es sind Bewahrungslogiken leitend, die sich auf bestimmte Inhalte (z. B. Hochkultur, Brauchtümer, Lokalwissen) und Formen der Kulturarbeit beziehen (z. B. Netzwerke, Veranstaltungsreihen, Festkulturen). In Perspektiven der Kulturverwaltung und non-formaler Bildungsakteure finden (alltagskulturelle) Interessen, Sinnhorizonte und Handlungsproblematiken der Menschen (Arnold & Schüßler 2023) wenig Berücksichtigung.

Anregungen für eine lebensweltorientierte (Erwachsenen-) Bildungsarbeit

Fünftens kann hier eine lebensweltorientierte Bildungsarbeit ansetzen. Für eine stärkere Verankerung der Erwachsenenbildung in ländlichen Räumen zeigen sich Potenziale einer aufsuchenden Bildungsarbeit, die territoriale und lebensweltliche Perspektiven systematisch verknüpft und Brücken zu lebensweltlichen Lernprozessen und Netzwerkstrukturen zieht (Bremer & Kleemann-Göhring 2011). So werden verwaltete und lebensweltliche Perspektiven als differente Zugänge des ländlichen Kulturlebens gedeutet (Tippelt & Reich-Claassen 2010). Es kann ein Perspektivwechsel von Kommu- zu Gehstrukturen zentral sein, um dem Verorten der Menschen im Raum gerecht zu werden. Zudem werden themen- und organisationsbezogene Netzwerke gepflegt, die sich bewährt haben. Dadurch stehen Netzwerkstrukturen von Akteursgruppen oft nebeneinander und werden aus Distanz beobachtet. Für die Frage der Vernetzung können bestehende Netzwerke sichtbar gemacht und fluider gedacht werden. Partizipative Formate können hier ansetzen und Möglichkeit geben, sich mit ein-, aus- und entgrenzenden Potenzialen einer bewahrenden Kulturarbeit auseinanderzusetzen und an der gemeinsamen Bearbeitung von Herausforderungen anzusetzen.

Literatur

- Arnold, R. & Schüßler, I. (2023). Subjektorientierung. In R. Arnold, E. Nuissl, & J. Schrader (Hrsg.), *Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. UTB.
- BBSR (2018). *Raumordnungsbericht 2017*. BBSR.
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. DIE. <https://doi.org/10.3278/14/1126w>
- Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011). Aufsuchende Bildungsarbeit: mit Vertrauen Brücken in bildungsferne Lebenswelten schlagen. *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 3, 53–56.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (2. überarb. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3>
- Dehnbostel, P. (2023). Lernorte. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. UTB.

- Döring, J. & Thielmann, T. (2009). *Spatial turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. transcript.
- 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). wbv Publikation.
- Feldmann, H. & Schemmann, M. (2006). Raum als vergessene Kategorie zur Erklärung von Weiterbildungsverhalten. Ein Forschungsbericht. *Erwachsenenbildung Jahresschrift für Theorie und Praxis*, 52(4), 189–193.
- 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 (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorie und erste Befunde* (S. 23–40). Waxmann.
- Ebner v. Eschenbach, M. & Ludwig, L. (2015). Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 67–79). wbv Publikation.
- Gruber, E. & Schmid, K. (2019) (Hrsg.). Lern- und Bildungsräume. *Magazin Erwachsenenbildung at*, 35–36.
- Kraus, K. (2016). Lokalität des Lernens. Zur Vielfalt der Lernorte und ihrer Strukturierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1(66), 53–60. <https://doi.org/10.3278/HBV1601W053>
- Krüger, J. O., Warburg, W., Westpfahl, K., Kranixfeld, M. & Sterzenbach, B. (Hrsg.) (2023). *Landschaft – Performance – Teilhabe. Ländliche Räume in kultureller Bildung und künstlerischer Praxis*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839466018>
- Löw, M. (2022). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Mania, E., Bernhard, C. & Fleige, M. (2015). Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 29–39). wbv Publikation.
- Martin, M., Schoemann, K. & Schrader, J. (2021). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019. Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt*. DIE. <https://doi.org/10.3278/85/0021w>
- Mannheim, K. (Hrsg.) (1964). *Wissenssoziologie*. Luchterhand.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Nugel, M. (2015). Sich entwerfen in, mit und durch Raum. Bildungstheoretische Überlegungen zur Architektur der Erwachsenenbildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 55–66). wbv Publikation.

- Nuissl, E. (2023). Raum. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. UTB.
- Reutlinger, C. (2024). Raum, Bildung, Landschaft. *sozialraum.de*.
- Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.) (2022). *Lebensweltorientierung. Weiter bilden*. wbv Publikation.
- Tippelt, R. & Reich-Claassen, J. (2010). Lernorte – organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Lernorte und Lernwege*, 2 (33), 11–21. <https://doi.org/10.3278/REP1002W011>
- Weishaupt, H. & Böhm-Kasper, O. (2010). Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 789–799). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92016-0_47

Autorin

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

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 3. April 2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of April 2025.