

Elterliche Perspektiven auf die kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Eine Fallstudie

DISSERTATION

Zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Philosophie
am Fachbereich 1
der Universität Koblenz-Landau

vorgelegt am 14.02.2023

von Mirjam Schön

Erstgutachter: Prof. Dr. Jens Oliver Krüger
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Nicole Hoffmann

Erklärung zur Dissertation:

Hiermit erkläre ich, Mirjam Schön, geb. am 23.05.1993 in Koblenz, dass ich die vorliegende Dissertation in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht habe, dass ich sie selbstständig verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Ort, Datum

Unterschrift

Danksagung

Die vorliegende Dissertation entstand nach dreijähriger, intensiver Arbeit im Forschungsumfeld des Instituts für Pädagogik an der Universität Koblenz(-Landau). Wie ich einmal bei einer Disputation gehört habe, ist eine Dissertation ein „Gemeinschaftswerk“, bei dem viele Mitwirkende – z.T. auch „hinter den Kulissen“ – agierten:

Ohne ihre Protagonist*innen würde es diese Dissertation nicht geben. Daher danke ich den Eltern, die mir ihre Verständnisse, Wünsche, Kritikpunkte etc. anvertraut haben und dadurch das „Herz“ der Studie bilden.

Zu besonderem Dank bin ich meinem Doktorvater, Prof. Dr. Jens Oliver Krüger, verpflichtet. Ich finde keine Worte, um Deine fachliche und menschliche Unterstützung angemessen zu würdigen. Mit Deiner Geduld und Ruhe hast Du mich unermüdlich begleitet, stets ein offenes Ohr gehabt und mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden. Du hast mich in einem mir zunächst unbekanntem Gebiet geleitet sowie mir die Freiheit gelassen, meine eigenen Ideen auszutesten, und u.a. dadurch einen enormen Anteil zu meiner Entwicklung beigetragen. Ohne Dich hätte ich diese Chance zur Dissertation nie erhalten – vielen Dank!

Ebenfalls danke ich meiner wunderbaren Zweitkorrektorin, Prof. Dr. Nicole Hoffmann. Ohne Deine fachliche Expertise und Deinen menschlichen Beistand wäre diese Arbeit nicht gelungen. Die inspirierenden Auseinandersetzungen haben mich stets dazu gebracht, von einem anderen Blickwinkel auf die Untersuchung zu blicken und mir erneut bewusst über mein Forschungsdesign zu werden. Vielen Dank, dass Du mir zur Seite gestanden hast.

Fachliche Auseinandersetzungen hatte ich auch mit meinen lieben Kolleg*innen aus dem Institut für Pädagogik. Euch danke ich für die anregenden Gespräche und Diskussionen – auch im Rahmen unseres Forschungskolloquiums. Auch meinen lieben Mitstreiter*innen im Kontext der Förderrichtlinie „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ danke ich für die Anregungen und verschiedenen Sichtweisen auf meine Forschung.

Besonders danke ich meiner lieben Familie, die mich in dieser Zeit nicht nur begleitet, sondern mir den Rücken in vielen Momenten freigehalten hat. Ohne Euch hätte ich diese Dissertation nicht geschafft, Mama, Papa, Rita, Maria, Jürgen und Peter. Mama, danke für das eifrige Lesen meiner Analysen und deinen unermüdlichen Einsatz, an mich zu glauben. Papa, danke für die Neugier und den Wissensdurst – und Deine Arbeit, diese seit jüngster Kindheit zu befriedigen. Rita, danke, dass Du immer mein Licht bist, wenn ich im Dunkeln stehe. Maria, danke für Deine Unterstützung dabei, meinen unruhigen Geist zur Ruhe zu bewegen. Jürgen, danke für Deine Geduld und Deine Ratschläge angesichts meines „zu vollen Kopfes“. Und Peter, mein Freund, danke, dass Du mich nicht nur begleitet und mir den Rücken freigehalten, sondern mich sogar an meinen schwierigsten Tagen auf Deinen Armen getragen hast. Du bist mir nie von der Seite gewichen – als Mitarbeiter für die Transkriptionsarbeit und das Lektorat, als Diskussionspartner und v.a. als Freund und wertvolles Familienmitglied. Du bist mein „Fels in der Brandung“.

Im Rahmen der Dissertation lernte ich viel über Familie und ich bin dankbar, Euch an meiner Seite zu wissen. Diese Arbeit widme ich Euch!

24. Dezember 2022

Abstract

Eltern spielen eine entscheidende Rolle bei der Inanspruchnahme von kultureller Bildung durch Kinder und Jugendliche. Häufig sind sie in die Organisation und Finanzierung der kulturellen Bildungsangebote involviert. Insbesondere in ländlichen Räumen kommt die Besonderheit hinzu, dass Eltern aufgrund größerer räumlicher Distanzen und einer unzureichenden Ausstattung des ÖPNV Begleitfahrten mit dem eigenen PKW durchführen müssen. Häufig werden ländliche Räume anhand objektivierbarer Daten als strukturschwach oder kulturarm beschrieben. Darüber, ob oder inwiefern das von ländlich lebenden Eltern ebenso gesehen wird, ist jedoch wenig bekannt.

Die vorliegende Dissertationsschrift gibt einen Einblick in die elterlichen Perspektiven auf kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Sie basiert auf offenen, qualitativen Leitfadeninterviews mit Eltern aus vier ländlichen Regionen Deutschlands, die diskursanalytisch und unter Zuhilfenahme von Kodierungspraktiken aus dem Kontext der Grounded Theory ausgewertet wurden.

In den Interviews zeigt sich eine Vielzahl an elterlichen Verständnissen und Positionierungsweisen zur kulturellen Bildung in ländlichen Regionen. Es stellt sich heraus, dass der elterliche Diskurs auf einem komplexen Zusammenspiel sozioökonomischer bzw. -kultureller Bedingungen, raumstruktureller Gegebenheiten und individueller Präferenzen hinsichtlich kultureller Bildung auf dem Land basiert.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Anmerkungen zur Zitierweise und Hervorhebungen

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Forschungsstand	4
2.1 Elternschaft	4
2.1.1 Diachrone Perspektive	4
2.1.2 Leitbilder von Elternschaft	10
2.1.3 Differenten Bedingungen für Elternschaftsentwürfe	19
2.1.4 Herausfordernde Elternschaft	24
2.2 Kulturelle Bildung	31
2.2.1 Systematische Verständigung zu kultureller Bildung	31
2.2.2 Empirische Forschung zur kulturellen Bildung	36
2.2.3 Verschiedene Interessen und Erwartungszuschreibungen an kulturelle Bildung	43
2.3 Ländliche Räume	48
2.3.1 Systematische Verständigung zum Ländlichen	48
2.3.2 Ländliche Räume als Räume für kulturelle Bildung	55
2.3.3 Ländliche Räume als Räume für Elternschaft	61
3. Methoden	66
3.1 Zielsetzung	66
3.2 Erhebungsprozess	67
3.2.1 Sozialgeographische Modelle im Kontext der Region	67
3.2.2 Zur Erhebung: Das Leitfadenterview und die Anbahnung des Feldkontakts	71
3.2.3 Erstellung des Samples	75
3.3 Zur Auswertung: Aspekte von Grounded Theory und Diskursanalyse	77
3.3.1 Kodierungspraktiken aus dem Kontext der Grounded Theory	78
3.3.2 Aspekte der Diskursanalyse	83

4. Ergebnisse der Untersuchung ausgewählter Fälle	87
4.1 Interview mit Herrn Tanner.....	87
4.1.1 Konstruktion der Gegenstände.....	87
4.1.2 Funktion des Widerspruchs	94
4.2 Interview mit Frau Freud.....	96
4.2.1 Konstruktion der Gegenstände.....	96
4.2.2 Funktion des Widerspruchs	102
4.3 Interview mit Frau Nachtsheim.....	105
4.3.1 Konstruktion der Gegenstände.....	105
4.3.2 Funktion des Widerspruchs	111
4.4 Interview mit Frau Wahrlich.....	113
4.4.1 Konstruktion der Gegenstände.....	114
4.4.2 Funktion des Widerspruchs	119
4.5 Interview mit Frau Müller	122
4.5.1 Konstruktion der Gegenstände.....	122
4.5.2 Funktion des Widerspruchs	128
4.6 Interview mit Herrn Grün.....	130
4.6.1 Konstruktion der Gegenstände.....	130
4.6.2 Funktion des Widerspruchs	135
4.7 Interview mit Frau Grün	137
4.7.1 Konstruktion der Gegenstände.....	137
4.7.2 Funktion des Widerspruchs	143
4.8 Interview mit Herrn Bülow	146
4.8.1 Konstruktion der Gegenstände.....	146
4.8.2 Funktion des Widerspruchs	151
4.9 Interview mit Frau Franzen	154
4.9.1 Konstruktion der Gegenstände.....	154
4.9.2 Funktion des Widerspruchs	160
5. Vergleichende Perspektive auf die ausgewählten Fälle.....	164
5.1 Ländlichkeit – zur diskursiven Funktion einer unscharfen Kategorie	164
5.2 Unklare Beziehungen zwischen der Existenz und der Zugänglichkeit von kulturellen Bildungsangeboten im ländlichen Raum	165

5.3 Ambivalenzen im subjektiven Verhältnis zur Ländlichkeit.....	167
5.4 Kulturelle Bildung zwischen geschlossenen und offenen Begriffsverständnissen	168
5.5 Uneindeutige Positionierungen zur kulturellen Bildung.....	170
5.6 Zwischen elterlicher Souveränität und begrenzter Handlungsmacht.....	171
5.7 Das Beste fürs Kind – zur funktionalen Einheit gegenläufiger Elternschaftsansprüche	172
6. Schlussbetrachtung mit Blick nach vorne.....	174

Transkriptionsregeln

Literaturverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Abschn.	Abschnitt
ARL	Akademie für Raumforschung und Landesplanung
BBR	Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung
BBSR	Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung
BIB	Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BKJ	Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMEL	Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMI	Bundesministerium des Inneren
BMVI	Bundeministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
EIKuBi	Elternsache Kulturelle Bildung. Elterliches Bildungsengagement in ländlichen Räumen (vom BMBF gefördertes Forschungsprojekt an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz; Projektleiter: Prof. Dr. Jens Oliver Krüger)
etc.	et cetera
e.V.	eingetragener Verein
ggf.	gegebenenfalls
i.O.	im Original
k.A.	keine Angabe
Kap.	Kapitel
MS	Mirjam Schön; z.B. von der Autorin hinzugefügt oder hervorgehoben
o.ä.	oder ähnliche/r/s
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
o.g.	oben genannte/r/s
o.S.	ohne Seitenangabe
ÖPNV	Öffentlicher Personennahverkehr
PKW	Personenkraftwagen
s.o.	siehe oben bzw. in vorigen Abschnitten
s.u.	siehe unten bzw. in nachfolgenden Abschnitten
u.a.	unter anderem
UN	Vereinte Nationen
v.a.	vor allem
v.H.	von Hundert
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

Anmerkung zur Zitierweise

„...“ (Autor, Jahr, Seite)	Wörtliches Zitat
„... „...“ ...“ (Autor, Jahr, Seite)	Wörtliches Zitat im wörtlich zitierten Ausdruck
„...“ ... „...“ ... „...“ ... (vgl. Autor, Jahr, Seite)	Begriffe vom am Ende des Absatzes bzw. Satzes stehenden Autors übernommen, z.B. im Kontext der Vorstellung einer Studie, in der bestimmte Begrifflichkeiten (bspw. Indikatoren) vom am Ende des Absatzes zitierten Autor übernommen wurden
„...“	Hinweis auf eine häufig gebräuchliche Begrifflichkeit bzw. einen semantisch füllbaren Signifikanten, wie z.B. „kulturelle Bildung“
(vgl. Autor, Jahr)	Bezug auf das Gesamtwerk

Anmerkung zu Hervorhebungen

Kursiv geschriebenes

Hervorhebungen durch die Autorin bzw.
i.O.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Visualisierung der Beziehungen von Kategorien bzw. Konzepten im Interview „Herr Tanner“ in einer MAXMap (leicht gekürzt)	81
Abbildung 2: Visualisierung der Spannungsfelder im Interview „Herr Tanner“ (fokussiert auf die Spannungsfelder)	82
Abbildung 3: Bezugsmöglichkeiten zwischen Forschungsstand und Ergebnissen.....	177

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausschnitt von ausgewählten sozialgeographischen Kategorisierungsdimensionen.....	70
Tabelle 2: Samplekonstellation	76

1. Einleitung

Eltern in ländlichen Regionen kommt eine besondere Bedeutung bei der Realisierung der kindlichen Inanspruchnahme an außerschulischen kulturellen Bildungsangeboten zu. Um die Orte dieser Angebote zu erreichen, fungieren sie als „Gatekeeper“ (Betz, 2006, S. 181), die über große Distanzen hinweg die kindliche Mobilität durch Begleitfahrten mit dem eigenen PKW herstellen (vgl. Herget, 2016, S. 185). Da man die Teilnahme an Angeboten der kulturellen Bildung außerhalb des schulischen Rahmens „weder gewährleisten noch erzwingen“ (Liebau, 2015, o.S.) kann, sind es meistens die Eltern, die die Bedingungen für die kulturelle Bildung der Kinder definieren und daher für den Erfolg von kultureller Bildung in ländlichen Räumen von zentraler Bedeutung sind. Doch ist über die Ansprüche ländlich lebender Eltern wenig bekannt.

Welche Perspektiven und welche Positionen werden von Eltern, die in ländlichen Räumen leben, hinsichtlich der kulturellen Bildung für ihre Kinder eingenommen? Einige Zitate von interviewten Eltern mögen die Vielfalt der Themen, um die es dabei geht, illustrieren:

„Größte[r] Knackpunkt ist die Erreichbarkeit [von kulturellen Bildungsangeboten; MS]“ (Frau Freud¹).

„Um da irgendwo hinzukommen oder etwas regelmäßig zu besuchen, da kommt immer was dazwischen mit drei Kindern und ja (2s), das ist [...] immer so ein Druckleben [...] Ich bin ohne Auto übrigens“ (Herr Tanner).

„[W]ir sind tatsächlich eine Familie, die [...] ein durchschnittliches Einkommen haben, [...] dann ist schon irgendwann das Budget auch einfach erschöpft“ (Frau Müller).

Häufig verbinden die in ländlichen Räumen lebenden Eltern mit der kindlichen Inanspruchnahme von kulturellen Bildungsangeboten demnach Herausforderungen. In den Zitaten zeigen sich allerdings auch verschiedene Umgangsformen mit der eigenen Lebenslage und unterschiedliche Sichtweisen auf lokale Gegebenheiten. Auch hierfür seien kurz einige Beispiele genannt:

„[D]ann ist [das kulturelle Bildungsangebot; MS] einfach als Familiengen mit eingeflochten und dann wird das [Familienleben; MS] einfach darauf ausgerichtet“ (Frau Wahrlich).

„Man fährt dann ne Viertelstunde dahin, [...] man bleibt dann meistens dort, unterhält sich mit anderen Eltern [...] und haben dann ne schöne Zeit (-) [...]. (-) Also sein kulturelles Leben [des Sohnes; MS] ist letztendlich auch unseres“ (Frau Grün).

„[...] dann fällt vielleicht der ein oder andere Wunsch ((hustet)) von meiner Tochter mal hinten runter, (-) weil es jetzt letztendlich so ist, ähm, dass halt für uns logistisch nicht passt, ja?“ (Herr Bülow).

¹ Identifikationsmerkmale, die Rückschlüsse auf die interviewte Person zulassen (wie z.B. Familiennamen, Ortsnamen, Berufe, Namen von Einrichtungen), wurden in der vorliegenden Arbeit pseudonymisiert bzw. anonymisiert (vgl. hierzu Meyermann & Porzelt, 2014, S. 7f.).

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, einen Einblick in die Sichtweisen auf kulturelle Bildung von auf dem Land lebenden Eltern zu geben. Es wird die diskursive Praxis untersucht, in deren Kontext die drei Gegenstände „Elternschaft“, „kulturelle Bildung“ und „ländliche Räume“ hervorgebracht und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Unbestimmbarkeit, Umstrittenheit und Uneindeutigkeit der performativ hervorgebrachten Gegenstände ist dabei ebenso zu berücksichtigen, wie die individuellen Positionierungsmöglichkeiten der Eltern.

Im Zuge der Rekonstruktion des elterlichen Diskurses um kulturelle Bildung in ländlichen Räumen in dieser Untersuchung werden sieben Ordnungsmuster identifiziert. Ordnungsmuster werden hierbei (in Anlehnung an z.B. Krüger, Schäfer, Schenk, 2014, S. 167) als den Diskurs organisierende Muster begriffen, die damit zusammenhängen, wie in den Fällen argumentiert wird. Die Fallstrukturiertheit der vorliegenden Arbeit lässt sich aus der Orientierung an Interviews ableiten: Ein Interview leitet einen Fall ab (vgl. auch Yin, 2003, S. 40). Durch den Vergleich der fallspezifischen Artikulationsweisen treten die sieben Ordnungsmuster zum elterlichen Diskurs um kulturelle Bildung in ländlichen Räumen hervor.

Diese Arbeit situiert sich damit als Grundlagenforschungsarbeit, die erziehungswissenschaftlich, sozialwissenschaftlich, geographisch und kulturwissenschaftlich leserlich ist. Sie bemüht sich um die Schließung von Forschungslücken, die die folgenden Bereiche betreffen:

- Die vorliegende Forschungsarbeit konzentriert sich auf die Eigenlogik von ländlichen Räumen und öffnet daher den stadtzentrierten Blick, der an sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studien wiederkehrend kritisiert wird (vgl. u.a. Berliner Debatte Initial e.V., 2014; Kluschatzka & Wieland, 2009b, S. 10; international vgl. Roberts & Fuqua, 2021, S. 3).
- Nicht nur im Raumbezug richtet die vorliegende Untersuchung den Blick in ein bislang weniger beforschtes Gebiet, denn sie situiert sich im Horizont einer aktuellen Elternforschung, wobei erst jüngst Eltern als eigenständige Akteur*innengruppe vermehrt in den Fokus geraten (vgl. u.a. Jergus, Krüger, & Roch, 2018b, S. 14ff.). Es wird ein vertiefter Einblick in das Adressat*innenverständnis von kultureller Bildung genommen, insofern, dass Eltern als Adressat*innen von kulturellen Bildungsangeboten für ihre Kinder betrachtet werden.
- Wie in den eingangs aufgeführten Elternziten bereits angedeutet, werden Herausforderungen bzgl. der kindlichen Inanspruchnahme kultureller Bildungsangebote auf dem Land in unterschiedlicher Art und Weise artikuliert. Elternschaft erscheint aktuell immer weniger standardisierbar und es zeigen sich multiple Differenzen in den unterschiedlichen Elternschaftsentwürfen, die in der vorliegenden Arbeit in Augenschein genommen werden. Zusammen mit den elterlichen Lebenslagen ist die unterschiedliche Verteilung von kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu, 1983, S. 185ff.) zu berücksichtigen, dem im sozialwissenschaftlichen Kontext besondere Bedeutung hinsichtlich der kulturellen Bildung und der Teilhabe an entsprechenden Angeboten zugesprochen wird. Da von einem Zusammenwirken formaler, non-formaler und informeller Bildungsorte und Lernumgebungen ausgegangen wird (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 262), ist es sinnvoll, im Bereich der kulturellen Bildung u.a. „Konzepte der Zusammenarbeit mit den Eltern empirisch zu unterfüttern“ (Cloos, 2013/2012, o.S.).

Die Dissertation steht im Umfeld des Forschungsprojekts „Elternsache Kulturelle Bildung. Elterliches Bildungsengagement in ländlichen Räumen“ (ElKuBi), das an der Universität

Koblenz-Landau, Campus Koblenz, angesiedelt ist und unter der Leitung von Prof. Dr. Jens Oliver Krüger durchgeführt wird. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziell gefördert und befindet sich in der „Förderrichtlinie zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen“. Die Besonderheit von ElKuBi innerhalb der Förderrichtlinie besteht darin, dass ein intensiver Fokus auf die Perspektive der Eltern gelegt wird (vgl. Krüger, 2019, o.S.).

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in folgende Teile:

Zunächst wird ein heuristischer Bezugsrahmen für die Untersuchung skizziert (vgl. Kap. 2). Die aus dem umfangreichen Forschungsstand zu „Elternschaft“, „kultureller Bildung“ und „ländlichen Räumen“ ausgewählten Ansätze und empirischen Studien sollen als theoretisches Framework für das ermittelte Deutungsangebot der interviewten Eltern fungieren.

Daran anschließend wird das Forschungsdesign dargestellt. Der konkreten Zielsetzung sowie den Fragerichtungen des Interviewleitfadens folgt ein ausführlicher Einblick in den Erhebungsprozess sowie die Erstellung des Interviewsamples. Methodisch wird die Situierung der Arbeit im Schnittpunkt von Grounded Theory und Diskursanalyse beschrieben (vgl. Kap. 3).

Die zwei darauffolgenden Kapitel präsentieren die Auswertungsergebnisse. Im Rahmen von Analysen ausgewählter Fälle (vgl. Kap. 4) wird die Konstitution diskursiver Spannungsfelder in den Interviews aufgezeigt, die im Zuge einer anschließenden Zusammenschau zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Kap. 5).

In einer Schlussbetrachtung werden die zentralen Analyseergebnisse zusammengefasst und die elterlichen Sichtweisen mit dem Forschungsstand und den Analysen sozialgeographischer Raummodelle zueinander in ein Verhältnis gebracht. Außerdem werden mögliche Ausblicke aufgezeigt (vgl. Kap. 6).

2. Forschungsstand

Da der Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung darauf liegt, inwiefern die Themen Elternschaft, kulturelle Bildung und ländliche Räume als Gegenstände eines Diskurses miteinander relationiert werden, ist es notwendig, darzustellen, wie sich die eigene Arbeit im Horizont des jeweiligen Forschungsstandes zu diesen drei Themen situiert.

2.1 Elternschaft

In sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive geraten Eltern erst in jüngerer Vergangenheit vermehrt als eigenständige Akteur*innengruppe in den Fokus (vgl. hierzu Jergus, Krüger, & Roch, 2018a; BMFSFJ, 2021). Mit anderen Worten ausgedrückt, ist es nicht hinreichend, elterliche Positionen der Konstruktion von Familie unterzuordnen, so wie dies im Rahmen der Familienforschung wiederkehrend geschieht (vgl. hierzu Nave-Herz, 2015; Ecarius, 2007a), denn: Mit dem Begriff der Familie lässt sich ein normatives, relativ enges Bild von Elternschaft assoziieren, das der Pluralität aktueller Elternschaftsbilder nicht mehr gerecht wird.

Um Elternschaftsentwürfe in Bezug auf die kulturelle Bildung in ländlichen Räumen adäquat argumentieren zu können, wird im Folgenden in vier Schritten vorgegangen. Zuerst wird in einer diachronen Perspektive dargestellt, wie im Horizont unterschiedlicher Familienverständnisse den Eltern verschiedene Positionen zugewiesen werden. Darauf folgt ein Abschnitt, in dem auf die Besonderheiten gegenwärtiger Leitbilder von Elternschaft eingegangen wird. Im dritten Schritt werden die differenten sozialen Bedingungen thematisiert, unter denen Elternschaft gelebt wird, um dann viertens die spezifischen Herausforderungen zu identifizieren, in deren Kontext sich die vorliegende Untersuchung verortet.

2.1.1 Diachrone Perspektive

Die Art und Weise, wie Elternschaft verstanden und gelebt wird, hat sich in diachroner Perspektive verschiedentlich gewandelt. Im Kontext unterschiedlicher und historisch rekonstruierbarer Vorstellungen von Familie (vgl. hierzu u.a. Nave-Herz, 2013; Rosenbaum, 2018; Textor, 1993) werden Eltern verschiedene Positionen zugeschrieben. Die Transformationsprozesse im Verständnis von Familie und Elternschaft sind durch gesellschaftliche Kontexte gerahmt, insofern „Familie und damit auch Elternschaft [...] als Produkt sozialer, historisch gewachsener Verhältnisse“ (Lange & Thiessen, 2018, S. 273f.) verstanden wird.

Historisierend werden insbesondere die Entdeckung der Kindheit im 17. Jahrhundert (vgl. Ariès, 1996) oder die „Auflösung der ‚großen Haushaltsfamilie[n]‘ und [die] Entstehung der ‚bürgerlichen Kleinfamilie‘“ (Fuhs, 2007, S. 20) im 18. und 19. Jahrhundert als zentrale Ereignisse behandelt, die die heutigen Vorstellungen von Familie prägen.

Im folgenden Verlauf werden daher ausgewählte historische Verständnisse von Familie und die den Eltern darin zugewiesenen Positionen beleuchtet, wobei die betrachteten geschichtlichen Familienformen nicht als allgemeingültig verstanden werden dürfen, denn bspw. gilt „die Vorstellung von ‚der vorindustriellen Familie‘ als ‚Mythos‘“ (vgl. Nave-Herz, 2013, S. 43; Hervorhebung i.O.).

In der griechischen Antike wurde die Vorstellung von Familie durch die Subsistenzwirtschaft geprägt, da der größte Bevölkerungsanteil von Griechenland Ackerbau und Viehwirtschaft betrieb (vgl. Schmitz, 2007, S. 9). Eine Familie war in diesem Sinne der Hauswirtschaft – einem Hof (oikos) – gleichgesetzt und beinhaltete neben der Kernfamilie aus Hausvater und Ehefrau sowie den Kindern, die den Hof künftig übernahmen, und leiblichen Verwandten je nach Vermögen der Bauern auch bezahlte Arbeitskräfte und Sklaven (vgl. Dettinger, 2017, S. 78). Es zeichnete sich eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung ab: zwischen den männlichen Haushaltsmitgliedern, die sich vornehmlich der außerhäuslichen Arbeiten annahmen, und den weiblichen, die die hauswirtschaftlichen Tätigkeiten ausübten. Die Eheschließung in einer Familie entsprach mehr einer instrumentellen statt einer intimen Beziehung (vgl. Gierke, 2017, S. 35). In diesem Rahmen wurden Eltern als grundlegende Akteur*innen zur Aufrechterhaltung der landwirtschaftlichen Produktionsverhältnisse und der Existenzsicherung des Haushaltes durch Zeugung erbberechtigten Nachwuchses verstanden (vgl. Schmitz, 2007, S. 10).

Die Familie in der römischen Antike signifizierte ebenfalls nicht das enge Verhältnis zwischen Eltern und Kindern, sondern beinhaltete „im engeren Sinne: Dienerschaft, Hausgesinde [...], [i]m juristischen Sinne [...]. Alles dasjenige, was einer Person [...] angehört [...], [i]n Bezug auf Sachen heißt familia Habe, Vermögen“ (Thön, 1857, S. 3). Im Zentrum der Familie stand der „paterfamilias“ (ebd.), der über die anderen Familienmitglieder entschied. Die Vorstellung von Familie ging daher mit Herrschafts- und Machtansprüchen der väterlichen Gewalt (patria potestas) einher, denn „[e]ine familia hat, wem die Eigenschaft eines Herrn zukommt“ (Hölder, 1874, S. 4). Vielmehr als leibliche Verwandtschaft zählten Abhängigkeitsverhältnisse zum Hausvater. Ging bspw. eine Frau eine Ehe ein, so betrachtete man sie fortan nicht mehr als Teil ihrer Herkunftsfamilie, sondern ausschließlich als Teil der Familie ihres Mannes (vgl. Hölder, 1874, S. 10). Den Eltern wurde innerhalb der römischen „familia“ die Grundlage zum Fortbestand der Machtstruktur, die innerhalb der Grenzen der Familie die Lebenswelt strukturierte, zugesprochen (vgl. Vering, 1857, S. 7f.).

Abhängigkeits- und Autoritätsverhältnisse prägten auch die mittelalterliche Vorstellung von Familie, die ebenfalls eine Hausgemeinschaft bezeichnete, jedoch nicht die räumlich entfernte Verwandtschaft (Sippschaft) ausschloss und von einer Ständeordnung gerahmt wurde. Mit Fokus auf den vorliegenden Forschungsschwerpunkt wird das mittelalterliche Verständnis von Familie in Form einer klösterlichen Gemeinschaft sowie in Bezug auf die durch Grundherrschaft verbundene Gemeinschaft (vgl. Goetz, 1994, S. 34) nicht weiter betrachtet. Bei Familie handelte es sich wie in der Antike um einen autonomen Bereich, der patriarchal und hierarchisch strukturiert war (vgl. Textor, 1993, S. 17) und in den weitere politische Gewalten im Regelfall nicht eingreifen konnten (vgl. Goetz, 1994, S. 35). Allerdings bedurfte eine Heirat der Zustimmung des Grundherrn. Dabei ging die Frau von der Vormundschaft des Vaters an die des Ehemannes über. Noch im 8. Jahrhundert war die Ehe als Basis einer Familie nicht mit einer neuzeitlichen Form zu vergleichen, sondern es existierten vielfältige Formen der Eheschließung (vgl. Krutzler, 2011, S. 319), z.B. heimliche Ehen. Im Zuge der Christianisierung dominierte alsbald die monogame Beziehung, die insbesondere beim Adel

bis in die Neuzeit zur „geregelten Erzeugung als legitim anerkannter Nachkommen und die geregelte Weitergabe von Besitz“ (Eickels, 2007, S. 5) zweckdiente. Die Hausfamilie wurde weniger als emotionaler Bund, denn vielmehr als erstrebenswerter Arbeits- und Zweckverband betrachtet, durch den das Überleben des bzw. der Einzelnen gesichert wurde (vgl. Goetz, 2006, S. 365). Zwischen Arbeit und Familienleben wurde nicht getrennt und auch war die Familie noch nicht durch eine Privatsphäre als Intimbereich gekennzeichnet (vgl. Rosenbaum, 2014, S. 21; Textor, 1993, S. 18). In eine Elternschaft ging man in diesem Sinne weniger aus romantisierten Idealen über, als aus ökonomischen Vorstellungen von Kindern als künftigen Arbeitskräften und Garanten der Altersvorsorge. Die Kinder wurden in eine ständische Ordnung hineingeboren, in deren Rahmen die Erziehung und Ausbildung durch das Zusammenleben und -arbeiten mit den Erwachsenen erfolgte. Eine darüberhinausgehende kindliche Bildung, für die die Eltern ohnehin wenig Zeit erübrigen konnten, erschien entsprechend unbedeutend. Allerdings gab es Unterschiede zwischen der bäuerlichen Bevölkerung und dem Adel bzw. dem wohlhabenden Bürgertum: Bei letztgenanntem war die Familie keine Produktionsgemeinschaft, aber auch hier gehörten alle in einem Haus arbeitenden und lebenden Personen zu einer Gemeinschaft (vgl. Textor, 1993, S. 19f.).

Der instrumentelle Charakter, der mit Familie assoziiert wurde, zeigte sich ebenfalls noch in der späteren vorindustriellen Zeit, wo eine Familie weiterhin zunächst weniger als Ort affektiver Verbundenheit und Intimität verstanden wurde, denn vielmehr als Produktionsgemeinschaft (vgl. Ariès, 1996, S. 48). „Haushaltsfamilien ohne Produktionsfunktion waren eigentums- bzw. besitzlos [...] besaßen einen geringen Rechtsstatus“ (Nave-Herz, 2013, S. 50f.) und bestanden lediglich aus der Kernfamilie. Allerdings suggerieren nicht zuletzt solche Variationen familialen Zusammenlebens, dass unterschiedliche Familienformen zu jeder Zeit bestanden und von einer Vielzahl an Faktoren – wie räumliche Verortung (Stadt oder Land) oder Schichtzugehörigkeit (Adel oder Bauernschaft) – abhingen.

Durch die starke Betonung der Familie als Produktionsgemeinschaft wurde die Arbeitsleistung priorisiert und Kindheit fand im Alltag wenig Beachtung. Auf den Kulturhistoriker Ariès geht die These zurück, dass erst im 17. Jahrhundert die Kindheit als besondere Phase der menschlichen Entwicklung entdeckt wurde (vgl. Ariès, 1996, S. 103, 109 ff.). Er plausibilisiert diese These anhand der Darstellung von Kindern in der bildenden Kunst.

Während des 18. Jahrhunderts setzen sich neue Bilder des Kindes und Theorien seiner Erziehung durch (vgl. Koller, 2014, S. 28) und die Kindheit wurde fortan als eine Art Moratorium verstanden, für die man eine eigene Institution erfand: die Schule (Ariès, 1975, S. 561). Bis zur Institutionalisierung des deutschen Schulsystems (vgl. hierzu Ackeren, Klemm, & Kühn, 2015, S. 14f.) waren die Eltern für die kindliche Bildung verantwortlich, die je nach Gesellschaftsstand der Familie variierte: Im Adel und bei vermögendere Schichten wurde Personal (Hauslehrer, Gouvernante) eingestellt, aber in den überwiegenden Fällen fand die Bildung der Kinder parallel zur gemeinsamen Arbeit der Familienmitglieder statt (vgl. Herrmann, 2005, S. 77ff.).

Das Familienbild der Romantik im 18. und 19. Jahrhundert zeichnet sich durch eine weitere Aufwertung des Kindheitsbildes aus. Zwar stellte die Kindheit „bei allem Reiz, den sie besitzt“ (Ewers, 1984, S. 19), einen zwangsläufig zu überwindenden Zustand, aber auch in der Spätromantik „für den Erwachsenen noch einen Orientierungspunkt dar“ (Ewers, 1984, S. 20). Unter diesem Idealbild ließe sich die Position der Eltern in zwei Richtungen deuten: In der ersten Perspektive erscheinen die Eltern, die das Kind erzeugen, sakral. Dieses Elternbild

bekommt in der anderen Perspektive Risse, wenn durch den elterlichen Umgang mit dem Kind die ihm zugesprochene Vollkommenheit abhandenkommt. Im Laufe des 19. Jahrhunderts verblasste jedoch das Bild der „Überlegenheit der Kindheit“ (Ewers, 1984, S. 57), die lediglich eine Durchgangsstation der menschlichen Entwicklung darstellte, und die Notwendigkeit elterlicher Erziehung wurde hervorgehoben. Das kindliche Idealbild wurde zudem von manchen realen Lebensverhältnissen abgegrenzt, denn vornehmlich die Änderung der Gesetzesgrundlage im 19. Jahrhundert entband die Kinder von (Gelegenheits-)Arbeiten in den meisten Familien der unteren Schichten und öffnete den Blick für einen kindlichen Schutzraum (vgl. Dörr, 2004, S. 147; Ullrich, 1999, S. 18). Ferner wurden die innerfamilialen Beziehungen enger gefasst, was schichtspezifisch unterschiedlich war: Die innerfamiliale Emotionalisierung und Intimisierung fand als erstes im städtischen Besitzbürgertum (wie bei Beamten und Kaufleuten) statt, wo die eigene Familie vor dem Hintergrund der Anerkennung des Individuums seit der Aufklärung und dem Streben nach sozialem Aufstieg als „Gemeinschaft mit Exklusivcharakter“ (Nave-Herz, 2013, S. 54) betrachtet wurde.

Einen besonders drastischen Wandel erfuhr das Familienbild im Industrialisierungsprozess des 18. und 19. Jahrhunderts: „Die Überwindung der traditionellen Familienwirtschaft hat zu Lebensverhältnissen geführt, wie sie für das vorherrschende Verständnis von Familie charakteristisch sind“ (Mitterauer, 1987, S. 202). Darunter zählten nicht zuletzt die Trennung von Wohn- und Arbeitsstätten, Beruf und Freizeit sowie Öffentlichkeit und der Privatheit des Familienlebens, die die Familienbilder einten. Komplette einheitliche Vorstellungen von Familie schienen zu dieser Zeit allerdings nicht aufzukommen, denn mit Familie zusammenhängende Veränderungsprozesse verliefen „unendlich langsam [...], keineswegs unilinear oder betrafen zunächst nur eine bestimmte Bevölkerungsgruppe“ (Nave-Herz, 2013, S. 54). Textor unterscheidet im Wesentlichen vier Familienformen: die bürgerliche (s.u.), die adlige, die Arbeiter- und die Bauernfamilie (vgl. Textor, 1993, S. 26ff.). Während sich das Verhalten bürgerlicher Eltern bereits durch „Mutterliebe“ (Textor, 1993, S. 28) auszeichnete und Erziehungsfragen von den Eltern als Einheit erörtert wurden, überließ man im Adel die geschlechtsspezifische und standesgemäße Kindeserziehung der Dienerschaft und Hauslehrkräften – Eltern positionierten sich als Erzeuger*innen, nicht aber unmittelbar als Fürsorger*innen. Bei den Arbeiterfamilien wurde zwischen Industrie- und Heimarbeiter*innen differenziert, die sich darin glichen, dass die Arbeit im Zentrum stand, aber insofern unterschieden, dass Industriearbeiter*innen abhängiger waren und sich das Familien- und Arbeitsleben schwer vermitteln ließen. Hier wurde die Familie auch selten als intimer, emotionalisierter Bereich wahrgenommen, da selbst die Räumlichkeiten nicht selten anderen Untermietern offenstanden, sodass man auch von „halboffenen“ Familien“ (Gestrich, 2013, S. 24) spricht. In Bauernfamilien, die weiterhin patriarchalisch und hierarchisch strukturiert waren, wurden die Kinder fast bruchlos zum Mittelalter in erster Linie als Arbeitskräfte betrachtet. Die Eltern zeigten sich wenig an der Erziehung und Bildung interessiert (vgl. Textor, 1993, S. 35).

In anderen Auseinandersetzungen mit historischen Studien zum 19. Jahrhundert werden im Wesentlichen zwei „Familientypen“ (Nave-Herz, 2013, S. 54) fokussiert: die bürgerliche und die proletarische Familie. Auch in Untersuchungen zu den 1930er Jahren von Rosenbaum findet sich eine ähnliche Einteilung wieder, die zwischen Eltern-Kind-Beziehungen im Bürgertum und im Arbeitermilieu unterscheidet, aber auch Stadt-Land-Differenzen aufführt: Im Bürgertum nehmen die Eltern vorwiegend eine „kindzentrierte“ Position ein, indem u.a. für außerschulische Bildungs- und Freizeitangebote gesorgt wird und die kindlichen Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen. Im Verständnis einer „kindorientierten“ Eltern-Kind-

Beziehung dominiert die Mutter als umsorgender Elternteil, der keiner Erwerbsarbeit nachgeht. Dennoch sind der Umfang und die Intensität elterlicher Zuwendung nicht einheitlich und manche Eltern gelten als „distanziert“ (vgl. Rosenbaum, 2018, S. 52ff.). Auch im Arbeitermilieu, wo der mütterliche Zuverdienst selbstverständlich war, wurde der kindlichen Erziehung und Bildung – meistens von der Mutter – ein im Gegensatz zur vorindustriellen Zeit erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Rosenbaum, 2018, S. 55f.). Das zeigt, dass sich die Position der Eltern im historischen Kontext des gewandelten Verständnisses von Familie verändert hat: nicht zuletzt in der emotionalen Nähe zu den eigenen Kindern. In Rosenbaums Befragung ähneln die Elternpositionen städtischer Arbeiter*innen denen ländlicher Arbeiter*innen, wobei dort jedoch mehr Strenge und Kontrolle, weniger Nähe und ein erschwerter Zugang zur Bildung für die Kinder bestanden (vgl. Rosenbaum, 2018, S. 58f.).

Die „bürgerliche Familie“ zeigt sich demgegenüber als eine idealisierte „Denkfigur“ (Fuhs, 2007, S. 18), da ein Großteil der Bevölkerung der Arbeiter- bzw. Bauernschaft zugehörig war und eine andere Lebenswirklichkeit hatte, aber dennoch das Idealbild der „bürgerlichen Familie“ aus dem Bürgertum andere Familienbilder überprägte (vgl. Nave-Herz, 2013, S. 54). Dass sich die Vorstellung eines „relativ einheitlichen europäischen Familientypus“ (Kaufmann, 1990, S. 15) herausbildete, führt man zudem auf rechtliche Grundlagen zurück, in deren Zentrum die Ehe und die Elternschaft stehen. Dies bedeutete bei weitem nicht, dass dieses Ideal stets gelebt wurde, zumal auch „das Bürgertum“ keine homogene Gruppe darstellte (vgl. Textor, 1993, S. 26). Dennoch lassen sich gewisse Kriterien benennen: Die „bürgerliche Familie“ zeichnet sich durch eine auf Ehe basierende Elternschaft und die emotionale Aufladung der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern aus, die sich strikt von anderen Haushaltsmitgliedern wie einer Dienerschaft abgrenzt (vgl. Nave-Herz, 2013, S. 56). Übten im Arbeitermilieu auch Frauen diverse Tätigkeiten und Erwerbsarbeiten aus, so findet eine weibliche Berufsorientierung im Idealbild der „bürgerlichen Familie“ keinen Platz: Zwischen den Eltern kam es zu einer Polarisierung der Geschlechterrollen, die der Frau die häusliche Sphäre mit Kinderbetreuung und dem Mann den öffentlichen Bereich mit Erwerbsarbeit zuweist (vgl. Ecarius, Köbel, & Wahl, 2011, S. 20; Kaufmann, 1990, S. 19). Die kindliche Erziehung und Bildung wurden bedeutsam und geschlechtsspezifisch ausgerichtet (vgl. Textor, 1993, S. 26f.).

Zeitweilig kam es im Nationalsozialismus zum „politisch verordneten Familienleitbild“ (Nave-Herz, 2013, S. 63), das Rollenverhältnisse zwischen den Geschlechtern noch weiter festschrieb. Noch bis in die 1960er Jahre galt das „bürgerliche Familienbild“ als erstrebenswertes Ideal (vgl. Huinink, 2009a, o.S.): Man spricht sogar davon, dass aufgrund von Ständeunterschieden oder materiellen Hindernissen in vergangenen Jahrhunderten „noch nie in unserem Kulturbereich so viele Menschen verheiratet waren wie Ende der 1950er und 1960er Jahren“ (Nave-Herz, 2013, S. 67). Während in Westdeutschland das „bürgerliche Familienbild“ auch hinsichtlich der Geschlechterrollenteilung weiterhin dominierte, kam es in der DDR zu einer Veränderung: Es wurde ein „sozialistisches Familienbild“ (Nave-Herz, 2013, S. 63) mit einer erwerbstätigen Mutter und Kinderbetreuungseinrichtungen präferiert, was mitunter auch die Eltern vom Kind distanzierte (vgl. Israel, 2017, o.S.). Man ging davon aus, dass „in der Familie im Kleinen dieselben Klassengegensätze wie in der Gesellschaft im Großen“ (Textor, 1993, S. 60) herrschten: z.B. hinsichtlich der Abhängigkeit zwischen den Geschlechtern (vgl. Bebel, 1894, S. 176). In der Ehe sollte Gleichberechtigung herrschen. Arbeit garantierte individuelle Unabhängigkeit und der Öffentlichkeit wurde ein stärkerer Einfluss auf die Kindeserziehung zugesprochen (vgl. Textor, 1993, S. 61f.), wobei die soziale Wirklichkeit nicht notwendig dem „sozialistischen Familienbild“ entsprach.

Die heutige Familie kann als „Figur eines Entwicklungstrends“ (Fuhs, 2007, S. 22) im Horizont gesellschaftlicher Dynamiken verstanden werden, weshalb im Folgenden kurz ein Blick auf demographische Entwicklungen, gesellschaftliche Modernisierungsprozesse, revolutionäre und emanzipatorische Bewegungen geworfen wird, die Familien- und Elternschaftsvorstellungen kontextualisieren.

Familienverhältnisse sind strukturierenden Rahmenbedingungen „nicht [...] passiv [...] ‚ausgeliefert‘“ (Nave-Herz, 2013, S. 59), sondern vielmehr mit diesen verzahnt, denn: „Familie [gilt; MS] als Institution, deren Entscheidungsprozesse weitreichende Konsequenzen für [...] Gesellschaft haben und die umgekehrt auch von den [...] gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nennenswert beeinflusst werden“ (Boll, 2018, S. 321) kann.

Konträr zur Prognose des Ökonomen Malthus, der im Zuge technologischer Fortschritte ein starkes Bevölkerungswachstum voraussah (vgl. Malthus, 1817, S. 5), gingen die Geburtenzahlen bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts zurück und sanken nach der Jahrhundertwende rapide (vgl. u.a. Correll & Kassner, 2018, S. 78; Peuckert, 2019, S. 147), wobei nicht in allen Bevölkerungsgruppen der Rückgang gleichermaßen stattfand: Bspw. verzeichnete man noch eine hohe Geburtenzahl bei der ländlichen Bevölkerung im Vergleich zur Stadt, wo Angestellte und hoch qualifizierte Arbeitskräfte die „Vorreiter des Geburtenrückgangs“ (Rosenbaum & Timm, 2008, S. 35) darstellten. Gleichzeitig bewirkten technologische Neuerungen und ein verbessertes Gesundheitswesen u.a. eine vergleichsweise geringe Säuglingssterblichkeit und eine höhere Lebenserwartung (vgl. Henßler & Schmid, 2007, S. 137). Hinzu kam ein Lebensstil, der sich durch ein gestiegenes „Anspruchsniveau in Bezug auf den eigenen Lebensstandard“ (Huinink, 2009a, o.S.) auszeichnete. Wohlfahrtsstaatliche Versorgungs- und Versicherungssysteme (vgl. hierzu Rosenbaum & Timm, 2008, S. 26f.) relativierten Versorgungsnachteile im Alter oder bei Krankheit, wodurch seitdem auf eine Elternschaft aus ökonomischen Motiven zunehmend verzichtet werden konnte und v.a. individuelle Selbstverwirklichungsansprüche in den Mittelpunkt rückten (vgl. u.a. Brentano, 1909, S. 602; Huinink, 2009c, o.S.). Erst im Nationalsozialismus und anschließend wieder nach dem Zweiten Weltkrieg kam es kurzzeitig zu einem leichten Anstieg der Geburtenzahlen, der sich jedoch in Westdeutschland rapide umkehrte, wohingegen in der DDR in den 1970er Jahren ein Anstieg verzeichnet wurde (vgl. Rosenbaum & Timm, 2008, S. 37).

Ein weiterer wichtiger Aspekt für einen veränderten Blick auf Familien im zeitgeschichtlichen Verlauf beschreiben Emanzipationsbewegungen sowie die Bildungsexpansion (vgl. Burkart, 2010, S. 124), die nicht nur eine höhere Qualifizierung Einzelner, sondern insbesondere der Frauen bedeuteten (vgl. Sommerkorn & Liebsch, 2002, S. 99). Allgemein gewann die Bildung an Bedeutung und die Höherqualifizierung der Bevölkerung blieb nicht folgenlos: Es „besteht Einigkeit darüber, dass dem Bildungssektor eine Schlüsselfunktion für den Wohlstand einer Gesellschaft zukommt“ (Geißler, 2014, o.S.). Damit der Wohlfahrtsstaat funktioniert, muss gewährleistet sein, „dass eine nachwachsende Generation geboren, unterhalten, erzogen und ausgebildet wird“ (Ebert, 2018, S. 25). Perspektivisch fand folglich eine Verlagerung von Quantität zu Qualität statt, die nicht zuletzt die Frage nach der „‚richtige[n]‘ Erziehung und Bildung“ (Bischoff & Betz, 2015, S. 264) aufkommen ließ und die Position von Eltern als Fördernde ihrer Kinder akzentuierte. Dabei wurde die Zuständigkeit der kindlichen Bildung aus der Familie hinaus und in die Institutionen hinein verlegt: „Der entstehende Staat trat in Konkurrenz zu den bisherigen Formen der Hausherrschaft“ (Kaufmann, 1990, S. 18) und griff zunehmend in familiäre Zuständigkeiten ein. Durch das System Schule wurde Bildung mit

Qualifizierungszertifikaten sichtbar gemacht (vgl. Ecarius, Köbel, & Wahl, 2011, S. 108). „Mehr und mehr dringen Organisationsprinzipien und Wertsysteme in die intimen Verhältnisse“ (Meyer, 2002, o.S.) ein, wenn bspw. schulische Anforderungen vermehrt in das Familienleben integriert werden: Die schulische Ausbildung unterliegt in einem gewissen Bereich einer „Re-Familialisierung“ (Oelkers & Richter, 2009, S. 38), wenn von den Eltern die Schaffung lehrplanrelevanter Grundlagen erwartet wird und die Bedeutung schulisch relevanter Themen im außerschulischen Familienalltag z.B. in Hinblick auf Nachhilfe und familiäre Schularbeit wächst (vgl. Ecarius, Köbel, & Wahl, 2011, S. 108).

Nicht nur in heutigen Vorstellungen von Familie und Elternschaft ist die Öffentlichkeit nicht mehr wegzudenken, sondern Familie ist „stets in langfristige gesellschaftliche Entwicklungen und Rahmenbedingungen eingebettet, wird durch diese bedingt und in ihren Spielräumen begrenzt“ (Waterstradt, 2018, S. 31).

Außerdem stellen sich Fragen nach der Selbstverwirklichung, der Selbstfindung und der Selbststeuerung als Folge der Höherqualifizierung. Pluralisierungstendenzen im Lebensstil und Wertebereich (vgl. Geißler, 2014, o.S.) öffnen den Blick für zahlreiche zu wählende Lebensformen. Allerdings ist das synchrone Bestehen mehrerer Familienformen und -vorstellungen keine alleinige Eigenheit der Neuzeit, insofern bereits zuvor heterogene Familien- und Elternschaftsentwürfe existierten – nur ihre Pluralität und ihre Sichtbarkeit scheinen zugenommen zu haben.

Eine diachrone Perspektive dekonstruiert eine zu einheitlich gedachte Familienvorstellung damit fast notwendig. Trotzdem wird im Kontrast zu verschiedenen früheren Familienbildern mit ihren „vergleichsweise stabile[n] Familien- und Sozialbedingungen“ (Neugebauer, 2005, S. 225) für die Gegenwart eine stärkere „Diversität aktuell gelebter familiärer Lebensformen“ (Maier M. S., 2018, S. 255) festgestellt, die auch für die jeweiligen Elternschaftsleitbilder Konsequenzen hat.

2.1.2 Leitbilder von Elternschaft

Die Besonderheit der Gegenwart in Bezug auf Elternschaft liegt in der Pluralität bestehender Elternschaftsentwürfe. Dementsprechend muss davon ausgegangen werden, dass es *die* Elternschaft und *die* Familie als einheitliche Adressen der sozialen Wirklichkeit nicht gibt. Im Folgenden werden prominente Einsätze der Leitbilddebatten rund um Elternschaft referiert (u.a. Fthenakis & Textor, 2002; Nave-Herz, 2015; Schneider, Diabaté, & Ruckdeschel, 2015).

Die Pluralisierung der Elternschaftsentwürfe lässt sich mit verschiedenen sozialtheoretischen Diagnosen in Verbindung bringen, die im Folgenden ebenfalls kurz thematisiert werden (u.a. Beck, 1986; Beck & Beck-Gernsheim, 1994; Reckwitz, 2018a; Tyrell, 1988).

Ein Leitbild definiert in der soziologischen Perspektive „Komplexe normativer Vorstellungen über die erstrebenswerte Gestaltung der Gesellschaft oder eines ihrer Teilbereiche, z.B. des Familienlebens“ (Klima, 1995, S. 399). Diese Vorstellungen sind handlungsleitend für die Individuen oder Gruppen, die in der Gesellschaft, in der die spezifischen Leitbilder gültig sind, leben. Als sozial konstruierte Bilder unterliegen sie dynamischen Entwicklungen, entstehen in der „Interaktion von Interpretations- und Sinngemeinschaften“ (Pardo-Puhmann, Bischoff, & Betz, 2016, S. 5) und zeigen sich jeweils dem historischen Kontext ihrer Entstehung verpflichtet

(vgl. Wahl, 1997, S. 105). In der Leitbildtypologie von Giesel werden implizite, explizierte und explizite Leitbilder unterschieden. Während implizite Leitbilder verinnerlicht und praktiziert werden und den Akteur*innen nicht unmittelbar bewusst sein müssen (vgl. Giesel, 2007, S. 246f.), handelt es sich bei explizierten Leitbildern um solche, die schriftlich fixiert und meist verbindlich gemacht werden (vgl. Giesel, 2007, S. 250). Dahingegen sind explizite Leitbilder noch nicht praktiziert, aber für künftige Handlungsweisen bedeutsam und werden daher auch als „propagierte Leitbilder“ (Pardo-Puhmann, Bischoff, & Betz, 2016, S. 12) bezeichnet (vgl. hierzu Giesel, 2007, S. 247). Elternschafts- bzw. Familienleitbilder gelten demzufolge als „gesellschaftlich breit akzeptierte, kollektiv normative Vorstellungen [...], die sich im Besonderen durch eine orientierungsgebende handlungsleitende Funktion auszeichnen, indem sie entwerfen [...], was ein gutes Familienleben oder eine angemessene Familienform“ (Bauer & Wiezorek, 2017, S. 8f.) darstellt.

Hinsichtlich elterlicher Erziehungsleitbilder gibt es Verbindlichkeiten, wie die das Kindeswohl betreffenden gesetzlichen Verankerungen, aber auch weniger verbindliche Empfehlungen: Einerseits kann der Staat über das rechtlich verankerte Kindeswohl sein Wächteramt wahrnehmen und bei Kindeswohlgefährdung in das Erziehungshandeln der Eltern eingreifen (Art. 6 GG). Andererseits ist die Argumentation entlang des Kindeswohls nicht unproblematisch, da es sich „um einen ‚unbestimmten Rechtsbegriff‘ [handelt; MS], d.h. die Gesetzgebung hat nicht genau festgelegt, um was es sich dabei handelt und der Begriff bedarf der ständigen Auslegung“ (Gerlach, 2017b, S. 137). Des Weiteren wirken auch öffentliche Einrichtungen wie Kindergarten, Schule und das Gesundheitssystem (vgl. Hünersdorf, 2014, S. 155) sowie kompetitive Praktiken zwischen Eltern (vgl. Heimerdinger, 2013, S. 251) normierend und kontrollierend.

Im öffentlichen Diskurs werden wiederkehrend normative Richtwerte kommuniziert, an denen das Gelingen des Elternhandelns gemessen wird. Diese Richtwerte sind in alltäglichen Handlungspraktiken inkorporiert (vgl. Foucault, 1982, S. 227) und „sedimentieren‘ sich langfristig“ (Reckwitz, 2017, S. 128). Sie sind „aber gleichwohl niemals völlig veränderungsresistent“ (ebd.). Ansprüche, die an Eltern gestellt werden, und Ansprüche, die Eltern an sich selber stellen, stehen in Verbindung mit „Praktiken und Technologien des Selbst“ (Angermüller & van Dyk, 2010, S. 9; vgl. auch Foucault, 1993, S. 26) im Kontext von Gouvernementalitätsstudien.

Den Eltern wird als sich selbst organisierenden, an Normalitätsvorstellungen orientierten und reflexiven Subjekten (vgl. hierzu Ecarius, Berg, Serry, & Oliveras, 2017, S. 205) Verantwortung übertragen. Werden Ansprüche nicht erfüllt, so kann das zu einem Verlust elterlicher Autonomie (vgl. Oelkers N., 2011, S. 272) und Anerkennungsverlusten (vgl. hierzu Honneth, 2010, o.S.; Parsons, 1954, S. 59ff.) führen.

Die Frage nach der *richtigen* Erziehung ist nicht einfach zu beantworten. Es bestehen verschiedene Erziehungsstiltypologien nebeneinander (vgl. hierzu Baumrind, 1978, S. 240ff.; Boos-Nünning, 2011, S. 33f.; Gerris & Grundmann, 2002, S. 12ff.; Lewin, Lippitt, & White, 1939, S. 271). In der Typisierung, die bei Hurrelmann und Bauer aufgeführt wird, trägt man der Differenzierung zwischen elterlichen und kindlichen Interessen Rechnung: Die Verortung des subjektiven Erziehungsstils findet entlang der Achsen des Umfangs an elterlicher Autorität und der Orientierung an kindlichen Bedürfnissen statt (vgl. Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 157). Auch wenn scheinbar im Einzelnen verschiedene Akzente gesetzt werden, konnte insgesamt ein Trend von einer früher eher autoritären Erziehung und einer „traditionale[n] asymmetrische[n] Gesellschaftsstruktur“ (Ecarius, Köbel, & Wahl, 2011, S. 46) hin zu einem

eher demokratisierten Eltern-Kind-Verhältnis festgestellt werden, in dem Eltern ihr Handeln dem individuellen Autonomiezuwachs des eigenen Kindes anpassen (vgl. Masche, 2006, S. 7). Beobachtet wird dabei das Bild eines „selbstständige[n] und selbstbewusste[n] Kind[es]“ (Henry-Huthmacher, 2015, S. 5), das „in seiner Individualität und Besonderheit gefördert“ (ebd.) werden soll und eigenständig seine Interessen kommuniziert (vgl. auch Oelkers J., 2008, S. 101). Während weiterhin milieubezogen auch autoritäre Erziehungsstile beobachtbar sind (vgl. Liebenwein, 2008, S. 17; Henry-Huthmacher, 2008, S. 15f.), ist andernorts von einer „Erziehung des Beratens“ (Ecarius, Berg, Serry, & Oliveras, 2017, S. 75) die Rede: „[A]ngesichts einer spätmodernen Gesellschaft des Optimierens und der Beschleunigung“ (Ecarius, Berg, Serry, & Oliveras, 2017, S. 157), lebenslangem Lernen und der zunehmenden Bedeutung des subjektiven Wohlbefindens wird bspw. die Förderung von Bewertungskompetenzen besonders betont. Es wird immer mehr Wert auf „vertrauensbildende[...] Gespräche[...]“ (Ecarius, Berg, Serry, & Oliveras, 2017, S. 75) gelegt, die auf emotional stabilen Beziehungen fußen und die es Kindern und Eltern gemeinsam erlauben, sich in Bezug zu Selbst und Welt zu reflektieren (vgl. Ecarius, Berg, Serry, & Oliveras, 2017, S. 161).

Ein bedeutsames Elternschaftsleitbild ist das der „verantworteten Elternschaft“, das gegenwärtige Elternschaft als allgemein voraussetzungsreich und anspruchsvoll suggeriert (vgl. Alt & Lange, 2012, S. 107ff.): Diese Elternschaft geht über die Gewährleistung einer materiellen Absicherung hinaus (vgl. u.a. Kaufmann, 1990, S. 39, 172) und wird ggf. bereits in der pränatalen Phase durchdacht (vgl. Seehaus, 2018, S. 187ff.). Beim Leitbild der „verantworteten Elternschaft“ geht es um normativ geteilte Erwartungen, „die die Gesellschaft und die soziale Umwelt an Eltern und ihre Erziehungsleistung richten bzw. die die Eltern an sich selbst stellen“ (Huinink, 2009a, o.S.).

Ergebnissen neuerer Untersuchungen zufolge ist dieses Leitbild „in Deutschland stark präsent“ (Ruckdeschel, 2015, S. 191) und betrifft insbesondere zwei Aspekte:

Hinsichtlich der Kinderbetreuung gilt nach wie vor das „*Gebot der Mutternähe*“ (Ruckdeschel, 2015, S. 191; Hervorhebung i.O.), während gleichzeitig das Ideal kommuniziert wird, dass beide Elternteile gleichermaßen in die Kinderbetreuung involviert sein sollten. Es gilt dabei „nicht mehr als legitim [...], die eigenen Kinder nicht selbst großzuziehen“ (Oelkers N., 2018, S. 113). Allerdings wird diese „eindimensionale Betrachtungsweise“ (Nave-Herz, 2012, S. 42) vor dem Hintergrund gegenwärtiger Arbeitsmarktanforderungen relativiert und auch gegenwärtige Umfragen sprechen allgemein nicht gegen eine externe Betreuung (vgl. Ruckdeschel, 2015, S. 199f.).

Elternschaft werde v.a. „dann als befriedigend erlebt [...], wenn die potentiellen Eltern ihren Kindern einen hohen Lebensstandard bieten können und die Kinder in der Schule und Ausbildung besonders erfolgreich sind“ (Huinink & Konietzka, 2007, S. 52). Für ein gutes elterliches Lebensgefühl erscheint es notwendig, sich als „bildungsengagiert“ (Oelkers N., 2018, S. 113) zu begreifen und den eigenen Kindern bestmögliche Vorteile, z.B. im Wettbewerb um Bildungsangebote, einzuräumen. Dieses „*Fördergebot*“ (Ruckdeschel, 2015, S. 191; Hervorhebung i.O.) kann jedoch gleichzeitig als Drucksituation erlebt werden (vgl. Kap. 2.1.4).

Die Teilnahme an außerschulischen kulturellen Bildungsangeboten lässt sich vor diesem Hintergrund gesondert in den Blick nehmen, denn in der Anwahl dieser fakultativen Angebote lässt sich elterlicherseits eine „aktive Eigenverantwortung“ (Heidbrink, 2006, S. 25) dokumentieren. Kulturelle Bildungsangebote können als „Bildungs- und

Entwicklungsanregungen“ (Lange & Thiessen, 2018, S. 273) in den Zusammenhang mit Vorstellungen von *guter* Elternschaft gestellt werden. Dabei hängt es von den einzelnen Elternschaftsentwürfen ab, inwiefern sich Eltern als Bildungsbegleiter*innen für ihre Kinder betrachten und als Adressat*innen kultureller Bildungsangebote empfänglich sind.

In Relation zum Leitbild der „verantworteten Elternschaft“ stellt man im Kontext der Studie „Familienleitbilder in Deutschland“ von Schneider, Diabaté & Ruckdeschel (2015) unterschiedliche Elterntypen heraus: Der am häufigsten ermittelte Typ der „engagierten Eltern“ zeichnet sich dadurch aus, dass zwar externe Betreuung nicht abgelehnt wird, sich die Eltern aber für die Förderung ihrer Kinder responsabilisieren. Die sogenannten „ambitionierten Eltern“ bewerten im Gegensatz dazu die externe Kinderbetreuung überwiegend negativ und fördern Kinder vornehmlich selbst. Die in der Studie als „distanziert“ beschriebenen Eltern positionieren sich abseits des Leitbildes der „verantworteten Elternschaft“, indem sie externe Kinderbetreuung befürworten, Elternschaft nicht als Arbeit bewerten und kindliche Belange nicht generell über die eigenen stellen. Die sogenannten „protektiven Eltern“ schließlich empfinden Elternschaft als enorme Anstrengung, die von den Eltern selbst zu leisten ist und kindliche Bedürfnisse priorisiert (vgl. Ruckdeschel, 2015, S. 201; Hervorhebung i.O.).

Eine weitere Leitbilddebatte lässt sich im Horizont der Geschlechterrollenforschung feststellen. Der „bürgerlichen Kleinfamilie“ wurde für die Wohlfahrtsproduktion im Hinblick auf die Humankapitalbildung eine besonders hohe Funktionalität zugesprochen (vgl. Oelkers N., 2011, S. 264). Dort wurden konkrete Zuständigkeitsbereiche für beide Eltern festgelegt und eine Ehe galt häufig als selbstverständlich. Laut Umfragen in Deutschland ist das bürgerliche Idealbild einer Familie aus einem verheirateten Elternpaar „zwar im Kern stabil geblieben“ (BMFSFJ, 2017, S. 13), aber gleichzeitig „vielschichtiger und moderner geworden“ (ebd.): Während eine sogenannte Kernfamilie etwa 71% der Haushalte zugeordnet wurde, leben 15% als Ein-Eltern-Familien, 13,5% als Stieffamilien und etwa 0,5% als Adoptiv- oder Pflegefamilien (vgl. Steinbach, Kuhnt, & Knüll, 2015, S. 12). Von den verschiedenen Lebensformen werden gerade diejenigen, die morphologisch näher an die „bürgerliche Kernfamilie“ herankommen, am ehesten als Familien- bzw. Elternschaftsform anerkannt, wobei der Eheschluss nachrangig erscheint (vgl. Lück & Ruckdeschel, 2015, S. 65). Die diesem Ideal zugesprochene Geschlechterrollenverteilung entspricht einer Pluralität an Mutter- und Vaterschaftsleitbildern:

Während die Frauenrolle früher auf den privaten Bereich verlagert wurde, zeigen sich heute zwar vielfältigere Optionen, aber dennoch verweisen empirisch ermittelte Leitbilder vornehmlich auf die Kindzentrierung der erwerbstätigen Mutter:

Die Mutter kann „Hausfrau, Mutter im klassischen Sinn sein wollen“ (Beck, 2002, o.S.) und/oder einer Erwerbsarbeit und eigenen Selbstverwirklichungsambitionen nachgehen. Ein Trend liegt im Attraktivitätsverlust der „Nur-Hausfrau“ (Pross, 1975, S. 13). Hieran wird deutlich, dass dem Subjekt *Mutter* eine Rollenpluralität zugeschrieben werden kann. Mütter befinden sich dabei im Spagat zwischen Erwerbs- und Care-Arbeit, wenn sie erstens „zu Hause ihren Kindern helfen sollen, [und zweitens; MS] [...] auch erwerbstätig sein sollten, um unabhängig vom Partner zu sein“ (Diabaté, 2015, S. 223). Wurde im früheren Geschlechterrollenmodell noch die Abhängigkeit der Mutter vom „paternalistische[n] Versorg[er]“ (Walter & Künzler, 2011, S. 285) normalisiert, zeigen sich nun abweichende Vorstellungen, obwohl das „Vereinbarkeitsdilemma [...] trotz [...] Maßnahmen für mehr Familienfreundlichkeit“ (Leinfellner, 2018, S. 310) wie der Flexibilisierung von Arbeitszeit oder der rechtlichen Zusicherung von Kinderbetreuungsmöglichkeiten (vgl. Ahrens, 2017, S. 256;

Schein & Schneider, 2017, S. 167) in weiten Teilen immer noch ein weibliches Vereinbarkeitsdilemma bleibt.

Dieser Umstand ist auch für die Auseinandersetzung mit der Anwahl kultureller Bildungsangebote für die Kinder mitzureflectieren. Die Möglichkeit, diese Vereinbarkeitsproblematik zu entschärfen, hängt von vielen Faktoren ab, wie u.a. der Frage, ob im Einzelnen ein Teilzeitarbeitsmodell angesichts sozioökonomischer Faktoren überhaupt praktikabel ist (vgl. hierzu Berninger & Dingeldey, 2013, S. 189) oder inwiefern öffentliche Kinderbetreuungs- oder Nachmittagsangebote am Wohnort hinreichend ausgebaut sind (vgl. Ahrens, 2017, S. 259).

Die Inanspruchnahme institutionalisierter Kinderbetreuung wird ambivalent beurteilt: einerseits als Entlastung, andererseits – insbesondere in westlichen Bundesländern (vgl. Schiefer & Naderi, 2015, S. 168) – als Auslöser für ein „schlechte[s] Gewissen“ (Tenzer, 2011, o.S.) der Mütter. Mit Blick auf Untersuchungen zum Zusammenhang von mütterlicher Erwerbstätigkeit und kindlicher Entwicklung erscheint dies unnötig, denn mütterliche Erwerbstätigkeit wirkt sich statistisch betrachtet wenig bis sogar begünstigend auf die schulischen Leistungen und die soziale Entwicklung des Kindes aus (vgl. Hoffmann, 2002, S. 65ff.).

Auch hinsichtlich der Vaterrolle bestehen zunehmende Gestaltungsmöglichkeiten:

Seit den 1990er Jahren wird vermehrt das Leitbild des „*aktiven Vaters*“ (Lück D., 2015, S. 227; Laß & Heddendorp, 2017, S. 71; Hervorhebung i.O.) angesprochen, der bei der Erziehung aktiv mitwirkt (vgl. Fthenakis, 2002, S. 90ff.; Ustorf, 2021, S. 17). Der Begriff „aktive Vaterschaft“ ist nicht theoretisch verankert oder durch bestimmte Kriterien untermauert, sondern gründet auf der persönlichen „Einstellung zur Vaterschaft“ (Laß & Heddendorp, 2017, S. 73), bzw. darauf, inwiefern man sich als Vater wahrnimmt. Auch hinsichtlich des Vater-Seins lässt sich ein Defizit an verbindlichen Orientierungsmustern ausmachen, was punktuell eine „große Verunsicherung mit Blick auf ihre Rolle [des ‚neuen Mannes‘]“ (BMFSFJ, 2008, S. 35) bedingt. Ebenfalls die gesellschaftliche Anerkennung aktiver Vaterschaft als „zweite[r] Rollenexistenz“ (Böhnisch, 2012, o.S.) und ökonomische Gründe können die Einnahme einer aktiven Vaterschaftsrolle behindern – auch weil Frauen und Männer in vielen Berufen noch immer ungleich bezahlt werden (vgl. Fthenakis, 2002, S. 89). Auch hinsichtlich der Elternzeit ist mit „dauerhafte[n] Einkommens- und Karriereeinbußen“ (Pollmann-Schult, 2015, S. 613) des betreuenden Elternteils zu rechnen. Diese Nachteile und der „ökonomische[...] Erwartungsdruck“ (Nave-Herz, 2015, S. 67) des Vaters an sich sowie die fehlende gesellschaftliche Anerkennung bedingen, dass Väter in geringerem Umfang Erziehungsurlaub nehmen (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach, 2005, S. 6ff.; Schein & Schneider, 2017, S. 175). Daher erscheint es nicht verwunderlich, wenn die „neue Väterlichkeit“ (Kaufmann, 1990, S. 102) vornehmlich auf die kindliche Freizeitgestaltung bezogen wird (vgl. Gloger-Tippelt, 2007, S. 164; Li & Zerle-Elsäßer, 2015, S. 20).

Verschiedene Untersuchungen zu geschlechterbezogenen Anteilen an der Hausarbeit zeichnen ein uneinheitliches Bild: Während einerseits Ambitionen in Richtung geschlechteregalitärer Arbeitsteilung hervorgehoben werden (vgl. BIB, 2013, S. 20) und ein „Trend zur Enttraditionalisierung der Geschlechterrollen bei der Kinderbetreuung und -erziehung“ (Ecarius, Köbel, & Wahl, 2011, S. 34) beobachtet wird, liegt andererseits der Fokus auf einem „Re-Traditionalisierungseffekt“ (Nave-Herz, 2015, S. 56), der meist nach Geburt des ersten Kindes beginnt und den mütterlichen Fokus auf Haus- und Care-Arbeit im Sinne eines

„asymmetrische[n] familial-berufliche[n] Rollenwandel[s]“ (Höpflinger & Fux, 2007, S. 66) nahelegt.

Der Übergang in die Elternschaft kann also re-traditionalisierend wirken (vgl. Friebertshäuser, Matzner, & Rothmüller, 2007, S. 179). Auch wenn der Vater nicht mehr als *Allein*-Verdiener betrachtet wird (vgl. BIB, 2013, S. 18), bleibt er allerdings dennoch vielfach in der Rolle als Hauptverdiener, wenn 6% der arbeitenden Väter in Teilzeit einem Anteil von 66% an in Teilzeit arbeitenden Müttern gegenübersteht (vgl. Nave-Herz, 2015, S. 44).

Die Art und Weise, eine Elternschaft zu leben, hat sich nicht nur in Bezug auf den Erziehungsstil und die geschlechterrollenspezifische Arbeitsteilung in der Familie geändert, sondern auch hinsichtlich der Struktur. Wie bereits angeschnitten, ist zwar die gegenwärtige Vorstellung von Elternschaft mit der Vorstellung einer Kernfamilie verbunden, allerdings treten „Patchwork-Familien“, die alleinerziehende Elternschaft und nichteheliche Lebensgemeinschaften hervor – diese sind jedoch „keine neuartige Familienform[en] (nur die Bezeichnung ist neu!)“ (Nave-Herz, 2013, S. 68). Insbesondere nichteheliche Lebensgemeinschaften sowie die Fokussierung von verschiedenen nicht unbedingt biologisch begründeten Elternschaftsformen (vgl. hierzu Petzold, 2001) lassen sozialtheoretische Perspektiven entstehen, in denen eine zunehmende De-Institutionalisierung von Ehe und Familie angenommen wird (vgl. Burkart, 2010, S. 124): besonders pointiert wird dies in der De-Institutionalisierungsthese des Soziologen Tyrell.

Der Ausgangspunkt von Tyrells Betrachtungen bildet ein bis in die 1960er Jahre hinein vorherrschendes bürgerliches Familienmodell. Die „Normalform von Familie“ (Tyrell, 1988, S. 148) zeichnet sich darin durch eine monogame Ehe, eine biologische Elternschaft, ein gemeinsames Zusammenleben und durch Intimität aus. Familie und Elternschaft sind „kulturell institutionalisiert“ (ebd.) – bezeichnen also „einen Komplex kultureller Leitbilder und sozialer Normen und daran anknüpfender sozialer Kontrollmechanismen“ (Peuckert, 2019, S. 22). Kritik am De-Institutionalisierungsbegriff übt Tyrell selbst, da die „bürgerliche Kleinfamilie“ als Ausgangspunkt genommen wird und dadurch die Suggestion einer qualitativen Höherwertigkeit entstehen könnte (vgl. Tyrell, 1988, S. 145f.).

In der De-Institutionalisierungsthese *beschreibt* Tyrell, der selbst auf den deskriptiven Charakter seiner These hinweist (vgl. Tyrell, 1988, S. 145), den „Prozeß der Reduktion (aber durchaus nicht: des Verschwindens) der institutionellen Qualität von Ehe und Familie“ (ebd.; Hervorhebung i.O.). Seine These gründet auf folgenden Beobachtungen:

Erstens „lockert sich die traditionell so strenge Anbindung des Elternstatus ans Verheiratetsein“ (Tyrell, 1988, S. 152). Ehe wird zu einer „kündbaren Beziehung“ (Wagner, Franzmann, & Stauder, 2001, S. 55), die von einem Verlust an Stabilität kündigt (vgl. Kaufmann, 2019, S. 139). Zudem verlieren Alleinerziehende ihre „Diskriminierungsmomente“ (Tyrell, 1988, S. 151), wobei eine „nichteheliche[...] Mutterschaft“ (Hagedorn & Neher, 2017, S. 7) dennoch bis in die 1990er Jahre als eine „abweichend markierte weibliche Subjektposition“ (Correll & Kassner, 2018, S. 77) dargestellt wird (vgl. hierzu Schön, 2011, S. 216).

Zweitens führt eine tendenziell „gesteigerte[...] Attraktivität der Vaterrolle“ (Tyrell, 1988, S. 152) zu einer neuen Vorstellung von Vaterschaft. Parallel zur Integration der Mütter in den Arbeitsmarkt beschreibt man eine „Delegierung der Sorgeverantwortung an öffentliche Träger“ (Hagedorn & Neher, 2017, S. 26): Elternschaftshandeln muss nicht mehr nur von den Eltern alleine durchgeführt werden.

Drittens ist die biologische Abstammung nicht mehr ausschlaggebend für eine Elternschaft (vgl. hierzu Peuckert, 2007, S. 44ff.; Peuckert, 2019, S. 331ff.).

Außerdem stellt es eine Alternative dar, sich gegen eine Elternschaft zu entscheiden und Tyrell stellt fest: „Kinderlosigkeit [...] von Erwachsenen (als willentliche) greift um sich“ (Tyrell, 1988, S. 152). Während die Verbindlichkeit *in* eine Ehe überzugehen bzw. darin auch zu *verbleiben*, abgenommen hat, gibt es bei der Elternschaft andere Auffassungen diesbezüglich: Ist man *in* eine Elternschaft übergegangen, so haben sich die Verbindlichkeiten verschärft – bspw. im Kontext des Anspruchs einer „verantworteten Elternschaft“ (s.o.; vgl. u.a. Heimerdinger, 2013; Hünersdorf, 2014; Kaufmann, 1990, S. 101; Kaufmann, 2019, S. 139f.).

Der De-Institutionalisierungsthese stehen verschiedene Sichtweisen gegenüber: Es gehe erstens bei Tyrells These nicht unbedingt um den Wert, den man Ehe und Familie beimisst – dieser nehme nicht ab (vgl. Schockenhoff, 2014, S. 1). Auch wenn zweitens eine Ehe keine Notwendigkeit mehr für eine Elternschaft darstellt, deutet sich in einer „kindorientierten Ehegründung“ (Nave-Herz, 2003, S. 123) nach der Geburt eine gewisse Wertzuschreibung an die Ehe an. Jedoch wird der Eheschluss vielmehr an die Normativität der „verantworteten Elternschaft“ als an die Ehe als solche gebunden (vgl. Nave-Herz, 2015, S. 21), wenn insbesondere in Bezug auf Sorgeleistungen „materielle und immaterielle Unterstützungsleistungen“ (Nave-Herz, 2018, S. 125f.) zum Anlass genommen werden, gegen „alle[...] Unkenrufe über die Auflösung der Familie“ (ebd.) zu argumentieren.

Elternschaftsleitbilder bestehen im Plural und können als „Produkt der Kopplung von Leitbildern aus verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen [...] wie Gesellschaft, Ökonomie, Familie, Kultur, Staat, Individuum“ (Pardo-Puhmann, Bischoff, & Betz, 2016, S. 7) verstanden werden. Aktuelle Entwicklungen und sozialtheoretische Diagnosen kontextualisieren die Pluralität dieser Elternschaftsentwürfe:

Zunächst verzeichnet man zwei „[l]angfristige Megatrends“ (Jurczyk, 2018, S. 151) in der Gesellschaft: Die „*Ent-Traditionalisierung*“ (ebd.; Hervorhebung i.O.) meint das Infragestellen traditionaler Strukturen, Werte und Normen, in denen man z.B. einen Übergang in die Elternschaft normalisiert. Beziehungen zeichnen sich durch eine hohe Fragilität aus (vgl. Jurczyk, 2014, S. 54) und es werden Alternativen zur Elternschaft verhandelt, die besser zum eigenen „erwachsenenzentrierten Lebensstil“ (Peuckert, 2007, S. 38) passen können.

In der „*Individualisierung*“ (Jurczyk, 2018, S. 152; Hervorhebung i.O.) wird der Herauslösungsprozess des Individuums aus starren Konventionen beschrieben, welcher mit „soziale[n] und kulturelle[n] Erosions- und Evolutionsprozeß[en]“ (Beck, 1983, S. 226) in Verbindung steht. Die Individualisierungsthese arbeitet mit dem Fokus auf das einzelne Subjekt, das von gesellschaftlichen Vorgaben entbunden wird und Verantwortung für sich übernimmt (vgl. Beck, 1983, S. 226; Beck, 1986, S. 205f.; Beck & Beck-Gernsheim, 1994, S. 12). Die zuvor „unhinterfragte Selbstverständlichkeit“ (Jurczyk, 2014, S. 52) von Elternschaft wird vor dem Hintergrund individueller Bedürfnisse, äußerer und eigener Erwartungen und der eigenen Lebensplanung neu bewertet. Schlägt man bspw. zunächst den Weg in die berufliche Selbstverwirklichung ein, so hat dies möglicherweise eine „Verkürzung der reproduktiven Lebensphase durch den Aufschub der ersten Geburt“ (Dorbritz & Ruckdeschel, 2015, S. 135) zur Folge. Außerdem gelten gegenwärtig Lebensformen, mit denen eine große Gebundenheit assoziiert wird, tendenziell als weniger attraktiv (vgl. Huinink, 2009a, o.S.).

Analog zur De-Institutionalisierungsthese von Tyrell beobachten also auch andere soziologische Studien einen gestiegenen Traditionsverlust. Bspw. wird der „[f]amiliale Wandel

als Ergebnis eines Individualisierungsprozesses“ (Peuckert, 2007, S. 53) betrachtet, durch den eine Leitbildvielfalt hervorgebracht wird und es zu Herauslösungsprozessen aus zuvor determinierenden Strukturen kommt. Hierbei wird der Schwerpunkt darüber hinaus auf die Bedeutung der individuellen Freiheit im Sinne einer „Zumutungs-Individualisierung“ wie auch ‚Chancen-Individualisierung‘“ (Leisering, 1997, S. 157) verlegt.

Im Zuge von Individualisierungsprozessen rückt eine „Selbstthematization – die Beschäftigung des Individuums mit sich selbst“ (Burkart, 2010, S. 135) – in den Mittelpunkt und es kristallisieren sich „individualistische[...] Selbstverwirklicher““ (Peuckert, 2007, S. 40) heraus (vgl. hierzu Kaufmann, 2019, S. 137). Neben dem funktionalistischen Blick auf Elternschaft gewinnen die Eltern als „zwei[...] selbstständige[...] Individuen“ (Peuckert, 2007, S. 54) an Bedeutung. Auch im Elternhandeln zeigen sich Individualisierungstendenzen, wenn veränderte und neue Erziehungsweisen praktiziert und dabei der „individuiert-praktischen [...] Verselbstständigung des Kindes“ (vgl. Ecarius, 2007b, S. 145) Rechnung getragen wird. Eigene Wünsche und Bedürfnisse geraten dabei in den Fokus (vgl. Huinink, 2009a, o.S.).

Man spricht von „Individualisierungen“ (Berger, 2010, S. 12; Hervorhebung i.O.) im Plural, wodurch den vielfältigen Bereichen, die von dem Phänomen betroffen sind, Rechnung getragen werden soll. Zwei Blickrichtungen in Bezug auf Individualisierungen werden hier unterschieden (vgl. Konietzka, 2010, S. 63, 67): Zum einen wird ein Blick auf die Herauslösung der Einzelpersonen aus festen Strukturen, Rollen und Milieus entworfen (vgl. Jurczyk, 2014, S. 52; Schimank, 2012, o.S.), was u.a. eine Veränderung der individuellen Position „durch Bildung und persönlichen Erfolg“ (Fuhs, 2007, S. 30) in Aussicht stellt. Zum anderen bedeutet Individualisierung die „Zunahme der [...] Gestaltungs- und Entscheidungsnotwendigkeiten bzw. -möglichkeiten des Individuums“ (Konietzka, 2010, S. 63).

Hinsichtlich der Leitbilder für Elternschaft bedeutet dies: Erstens kann man sich für alternative, von einer Elternschaft losgelöste Lebensstile entscheiden. Das ermöglicht die Ablösung von „gesellschaftlich vorgegebene[n], äußere[n] Verbindlichkeitsstützen“ (Ecarius, Köbel, & Wahl, 2011, S. 23) und tradierten Lebens- und Familienzyklen des Individuums (vgl. hierzu Kohli, 1997, S. 305). Zugleich aber fordert das Wegbrechen fester Strukturen dazu heraus, Beziehungen und den eigenen Lebensentwurf, der daher „immer auch den Charakter des offenen Entwurfs“ (Kohli, 1985, S. 405) behält, aktiv zu gestalten.

Zweitens kann man Elternschaft z.B. hinsichtlich der Geschlechterrollen unterschiedlich konzipieren (s.o.). Eine „Normalisierung der Brüchigkeit“ [...] [macht] [...] die Zukunft der Familie“ (Beck-Gernsheim, 1997, S. 66) und von Elternschaft insgesamt aus: etwa wenn sich die Eltern trennen, neue Rollen in der Familie besetzen oder im Familiengefüge Stiefeltern hinzukommen, die die Alltagsgestaltung mit verhandeln (vgl. hierzu Peuckert, 2007, S. 45).

Vermeintliche Vorteile stehen jedoch den „Schattenseiten der Individualisierung“ (Schimank, 2012, o.S.) gegenüber, die auch die Elternschaft betreffen:

Was zunächst befreiend erscheint, birgt aber auch mehr Unklarheiten und Zwänge (vgl. Hitzler, 1997, S. 49). Ohne Handlungsmuster oder vertraute Lebenszyklen und angesichts zahlreicher Wahlmöglichkeiten für den eigenen Elternschaftsentwurf kann es zu einem Orientierungsverlust kommen (vgl. Wohlrab-Sahr, 1992, S. 7). Individuen werden „dazu auf[ge]forder[t], sich gefälligst als Individuum zu konstituieren“ (Beck & Beck-Gernsheim, 1994, S. 14). Die Individualisierung erscheint als „Zwang, ein paradoxer Zwang [...] unter sozialstaatlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben“ (Bröckling, 2007, S. 26). Muster versprechen Sicherheit, Freiheit kann hingegen auch als ein „Feld der Unsicherheit“ (Hettlage,

1998, S. 24) wahrgenommen werden, in dem ggf. „neue soziale Risiken“ (Huinink & Konietzka, 2007, S. 169) dominieren: hierzu gehören gesteigerte Selbstansprüche (vgl. u.a. Henry-Huthmacher, 2008, S. 5; Jurczyk & Szymenderski, 2012, S. 97; Leinfellner, 2018, S. 302f.; Oelkers, N., 2018, S. 104; Meyer, 2002, o.S.).

Im Horizont der Individualisierungsthese lassen sich auch „*neue soziale Ungleichheiten*“ (Beck, 1983, S. 221; Hervorhebung i.O.) feststellen (vgl. u.a. Hitzler, 1997, S. 58f.). Hier stößt die Individualisierungsthese ggf. an Grenzen: Bspw. Armut als „individuelles Merkmal zu werten“ (Mengel, 2007, S. 12), wird kritisiert: Sich selbst zu helfen, erscheint in manchen Fällen nicht ohne weiteres möglich (vgl. hierzu Wittke, 2012, S. 196). Dem entgegenstehend wird *elterliches Versagen* häufig als individuelles Versagen gedeutet. *Scheitert* eine Elternschaft oder wird brüchig (vgl. hierzu Beck-Gernsheim, 1997, S. 66), kann es zu einer „*Institutionenabhängigkeit*“ (Wohlrab-Sahr, 1997, S. 24; Hervorhebung i.O.) kommen, in deren Rahmen individuelles elterliches Handeln einerseits ermöglicht, andererseits auch kontrolliert und geformt wird (vgl. Hünersdorf, 2014, S. 160f.; Leisering, 1997, S. 157).

Eine „neue Art der sozialen Einbindung („Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension“ (Beck, 1986, S. 206) wird etabliert: Handeln Eltern in einem entsprechenden Rahmen, verfügen sie über ein höheres Maß an Autonomie als solche, denen *elterliches Versagen* attestiert wird. Dieser normative Handlungsrahmen wird durch Selbst- oder Fremdansprüche gesichert. Dabei werden Selbst- und Fremderwartungen kurzgeschlossen, denn „[i]n den Wünschen der Individuen sind die gesellschaftlichen Normen längst schon verinnerlicht“ (Beck-Gernsheim, 1988, S. 205; vgl. hierzu auch Meyer, 2002, o.S.).

In der „Gesellschaft der Singularitäten“ geht der Soziologe Reckwitz über die Individualisierungsthese hinaus: „Singularisierung meint [...] mehr als Selbständigkeit und Selbstoptimierung. Zentral ist ihr das kompliziertere Streben nach Einzigartigkeit und Außergewöhnlichkeit, die zu erreichen freilich nicht nur subjektiver Wunsch, sondern paradoxe gesellschaftliche Erwartung geworden ist“ (Reckwitz, 2018a, S. 9). Besonders betrifft Reckwitz' Zeitdiagnose die Bereiche Ökonomie und Technologie (vgl. Schatz, 2018, S. 20), nimmt aber auch die Fokusverlegung vom Allgemeinen zum Besonderen im Bereich der Bildung und Elternschaft in den Blick: So sind es Eltern, die das „einzelne Kind [...] als einen Menschen wahr[nehmen], dessen besondere Begabung und Eigenschaft zu fördern sind“ (Reckwitz, 2018a, S. 8). Es wird dabei regelrecht ein subjektives Streben nach Einzigartigkeit behauptet (vgl. Reckwitz, 2018b, S. 45), wobei bspw. standardisierte Bildungsprofile als Negativfolie auftauchen (vgl. Reckwitz, 2018a, S. 8). Unter der Perspektive der Singularität hat es den Anschein, dass die Ausgestaltung von Elternschaft nicht mehr nur individuell erfolgen kann, sondern dass eine einzigartige Erziehung und Bildung notwendig sind.

In einer „Gesellschaft der Singularitäten“ sind Rationalisierung und Standardisierung keineswegs verschwunden, sondern schaffen vielmehr eine Voraussetzung dafür, dass ein Subjekt singularär sein kann (vgl. Schatz, 2018, S. 19). Singularitäten sind auffällig und heben sich davon ab – bspw. sind ästhetische Gegenstände für Reckwitz gerade von der Zwecklogik entbunden und schaffen Momente der Einzigartigkeit.

Zustimmung findet die These von einer „Gesellschaft der Singularität“ nicht durchgängig: Die Singularisierung sei „kein Signum der Spätmodernen“ (Koppetsch, 2017, o.S.), insofern „Einzigartigkeitsgüter [...] zu Massengütern [...] durch ihre zunehmende Verbreitung“ (ebd.) erst geworden sind. Man kritisiert den Dualismus von Allgemeinem und Besonderem, wenn einer Einzigartigkeit immer schon ein verbindliches Wertesystem, das bestimmt, was

besonders ist, vorausging (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Arbeitswelt kritisiert man die Singularitätsthese als „hartnäckig empirieresistent“ (Vogel, 2017, o.S.), wenn „kollektive Werte [...] verteidigt werden [und; MS] [...] am Gedanken des Gemeinwohls festgehalten wird“ (ebd.), was im Zuge der besonderen Valorisierung von kulturellen Bildungsangeboten durch manche Eltern zu berücksichtigen ist. Hinsichtlich der Ausführungen zur Kultur wird angemerkt, dass für Reckwitz Singularitäten in der Kultur im „starken Sinne“ (Reckwitz, 2018b, S. 52) mit Eigenwert ausgestattet sind, aber die Schwierigkeit besteht, diese Wertzuschreibung als „vormals ohne größere Relevanz für Gesellschaft“ (Knöbl, 2017, o.S.) zu erklären.

Auch vor diesem Hintergrund wird die Singularisierungsthese von Reckwitz bei der Betrachtung individueller Elternschaftsentwürfe und Leitbilder bedeutsam gemacht, denn:

Diese Forschungshorizonte – wie Erziehungsstilforschung, Geschlechterforschung und die sozialtheoretischen Diagnosen wie die Individualisierungs- oder die Singularisierungsthese – geben Erklärungsansätze für die Pluralisierung von Elternschaftsleitbildern. Entsprechende Ansätze reichen jedoch nicht aus, um Elternschaft hinreichend abzubilden, weshalb differente soziale Bedingungen, unter denen Elternschaft gelebt wird, einer näheren Betrachtung unterzogen werden sollen.

2.1.3 Differente Bedingungen für Elternschaftsentwürfe

Die unterschiedlichen Elternschaftsleitbilder lassen sich als diskursive Konstrukte in den Blick nehmen (vgl. Fegter, et al., 2015, S. 24f.), die sich im Laufe der Zeit im Kontext des gesellschaftlichen Wandels von Familie gebildet, verändert und weiter ausdifferenziert haben. Elternschaftsleitbilder brechen sich dabei mitunter an den heterogenen sozialen und räumlichen Bedingungen, unter denen Elternschaft gelebt wird. In den 1960er und 1970er Jahren wurde bspw. die „Sozialisation in der Mittelschicht idealisiert und anhand dieses Maßstabs die der Unterschicht abgewertet, kritisiert und als defizitär dargestellt“ (Textor, 1993, S. 165).

Der Blick des folgenden Kapitels richtet sich daher auf Forschungsperspektiven zu heterogenen Lebenslagen und sozialer Ungleichheit (u.a. Bourdieu, 1987; Kreckel, 2004; SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, 2020). Dabei wird zudem ein knapper Einblick in empirisch ermittelte Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Elternschaft gegeben. Das Kapitel schließt mit einem prägnanten Blick auf raumsoziologische Forschungsperspektiven (u.a. Kessler & Reutlinger, 2010; Löw, 2017).

Das Konzept der Lebenslagen umfasst die „strukturelle[n] Bedingungen von Lebenssituationen“ (Traunsteiner, 2018, S. 187) und den subjektiven Handlungsspielraum (vgl. BMAS, 2016, S. 19). Die Lebenslagen sind dynamische und komplexe Konstellationen äußerer Bedingungen und innerer Ressourcen, die in wechselseitiger Abhängigkeit stehen. Die äußeren Bedingungen umfassen wirtschaftliche, kulturelle oder soziale Dimensionen wie Einkommen, Vermögen, Berufsposition, Wohnsituation, innerfamiliäre Konstellation oder Gesundheit. Die inneren Ressourcen sind die vom Menschen hervorgebrachten kognitiven und emotionalen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster. Zudem umfasst die Lebenslage die Entwicklungs- und Wandlungsprozesse der äußeren Bedingungen in wechselseitiger

Abhängigkeit vom menschlichen Handeln sowie die möglichen Spannungsfelder zwischen diesen äußeren und inneren Ressourcen (vgl. Amann, 2019, S. 40). Eine Lebenslage ist ein Konzept der sozialen Ungleichheitsforschung, in dem die Lebensbedingungen Einzelner bzw. sozialer Gruppen hinsichtlich vielfältiger Dimensionen vergleichend untersucht werden (vgl. Fuchs-Heinritz, 1995, S. 393).

Nach Kreckel kann soziale Ungleichheit als „eine von Menschen gemachte und somit auch von Menschen veränderbare Grundtatsache heutigen gesellschaftlichen Lebens“ (Kreckel, 2004, S. 13) verstanden werden. Einerseits kann sie als „Schicksal“ (ebd.) hingenommen werden, aber andererseits kann deren „vermeintliche Selbstverständlichkeit und Unantastbarkeit ins Wanken gebracht werden“ (ebd.). Soziale Ungleichheit ist demnach als „historisch gewordenes und damit prinzipiell veränderliches Strukturmerkmal“ (ebd.) interpretierbar, das sich an subjektiven Sichtweisen brechen kann.

Im Kontext von Sozialisations- und Elternschaftsforschung werden differenzierte deskriptive Sozialstrukturanalysemodelle verwendet (vgl. u.a. Merkle & Wippermann, 2008), mit denen bspw. Erklärungsansätze für die (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit formuliert werden (vgl. Ecarius, Köbel, & Wahl, 2011, S. 81ff.). In diesem Zuge hat der Begriff des Milieus eine heuristisch bedeutsame Funktion.

Die Auseinandersetzung mit dem Milieubegriff ist historisiert (vgl. hierzu Hradil, 2006, S. 3f.), insofern in früheren Beschreibungen der Sozialstruktur u.a. die Begriffe „Klassen“ bzw. „Stände“ verwendet wurden. Der Begriff der „Klassen“ geht dabei auf Marx und Engels zurück, die ökonomische Aspekte fokussierten (vgl. Marx & Engels, 1971 [1890], S. 76), während Weber im Konzept der „Stände“ ebenfalls Leistungsqualifikationen und die Lebensführung berücksichtigte (vgl. Weber M., 1980 [1921], S. 127). Weitere modellhafte Versuche, die die Komplexität und Dynamik der Gesellschaftsstruktur abzubilden versuchten, folgten in den darauffolgenden Jahrzehnten (vgl. u.a. Dahrendorf, 1968, S. 218; Schelsky, 1965 [1953], S. 202).

U.a. der Soziologe Kreckel setzt sich kritisch mit den bestehenden Theorien zur Sozialstrukturforschung auseinander: Es bestünden mehrere Arten von sozialer Ungleichheit, die nicht nur in abgrenzbaren Kategorien zum Ausdruck kommen könnten (vgl. Kreckel, 1982, S. 143ff.). Auch seien sozialstrukturelle Veränderungen in manchen bisherigen Modellen kaum erklärbar (vgl. Kreckel, 2004, S. 67) und gerade „neue[...] soziale[...] Ungleichheiten“ (Kreckel, 2004, S. 18) wie geschlechtsspezifische oder regionale Disparitäten sowie Qualifikationsabstufungen ließen sich schwer einordnen.

Eine Ausdifferenzierung der Beschreibung von sozialen Verhältnissen unter Berücksichtigung der reziproken Beeinflussung äußerer Bedingungen und innerer Ressourcen und eine Erklärung für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit bietet der französische Soziologe Bourdieu. Oft basieren Milieustudien auf Bourdieus Habitustheorie, in der davon ausgegangen wird, dass nicht nur Einkommen oder Berufsposition für gesellschaftliche Unterschiede bzw. eine Lebenslage verantwortlich sind, sondern ein spezifischer, sozialisatorisch erworbener Habitus (vgl. Bourdieu, 1987, S. 175). Der spezifische Habitus lässt sich auf ein bestimmtes soziales Milieu im sozialen Raum zurückführen (vgl. Bourdieu, 1987, S. 279): Bourdieu unterteilt den sozialen Raum „in soziale Felder [...], welche jeweils mit bestimmten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, also einem Habitus, verknüpft sind und ihrerseits auf die sozialen Felder zurückwirken“ (Ecarius, Köbel, & Wahl, 2011, S. 85). Diese „sozialen Felder“ beschreiben die verschiedenen Milieus, deren Gesamtheit den sozialen Raum aufspannen.

Nach Bourdieu wird die soziale Position von Einzelnen im sozialen Raum durch die Verteilung und Zusammensetzung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital bestimmt (vgl. hierzu Bourdieu, 1987, S. 212). Das ebenfalls von ihm erwähnte symbolische Kapital ergibt sich aus den drei übrigen Kapitalsorten und bedeutet Anerkennung, die mit dem Verfügen über die Kapitalsorten einhergeht. Die Kapitalsorten dienen außerdem zur Legitimierung von Machtansprüchen (vgl. Jurt, 2012, S. 24; Rehbein & Saalman, 2014b, S. 138). Das ökonomische Kapital drückt sich in materiellem Besitz und Geld aus (vgl. Bourdieu, 1983, S. 185). Das kulturelle Kapital zeigt sich „(1.) in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in *objektiviertem Zustand*, in Form von kulturellen Gütern, [...] und schließlich (3.) in *institutionalisiertem Zustand*, einer Form von Objektivierung“ (ebd.; Hervorhebung i.O.), das bspw. in Form von Qualifikationszertifikaten auf dem Arbeitsmarkt in ökonomisches Kapital konvertiert werden kann. Die Subkategorien des kulturellen Kapitals stehen miteinander in Verbindung, da bspw. der Wert eines Gemäldes erst durch das (inkorporierte) Wissen erkannt wird (vgl. Bourdieu, 1983, S. 189). Unterschiede im sozialen Raum resultieren unter anderem daraus, dass manche Menschen die notwendige „Entschlüsselungskompetenz [...] kulturelle[r] Güter“ (Schnell, 2010, S. 49) besitzen und andere nicht. Das soziale Kapital ist durch das soziale Netzwerk von Beziehungen wie der „Zugehörigkeit zu einer Gruppe“ (Bourdieu, 1983, S. 191) gekennzeichnet. Die verschiedenen Kapitalsorten korrespondieren miteinander und können teilweise ineinander konvertiert werden (vgl. Bourdieu, 1983, S. 196). Bourdieu differenziert zwischen einem von den Eltern „geerbtem“ und einem später „erworbenem“ Kapital, wobei das „geerbte“ auch den Umfang des „erworbenen“ Kapitals beeinflusst (vgl. Bourdieu, 1987, S. 143). Insofern entsteht auch durch Transmission von Kapital innerhalb der Familie soziale Ungleichheit (vgl. Bourdieu, 1983, S. 186).

In Bourdieus Theorie wird der kindliche Habitus stark durch die Sozialisation im Elternhaus geprägt und beinhaltet inkorporiertes kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu, 1983, S. 187). Durch den Habitus erhalten das kindliche Wahrnehmen und Handeln einen „inneren subjektiven Zusammenhang“ (Weiß R., 2009, S. 32). Die Mitglieder einer Familie zeichnen sich durch ähnliche Praktiken aus, die auf den familialen Habitus hinweisen, denn „der Habitus ist ein *Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* [...] dieser Formen“ (Bourdieu, 1987, S. 277; Hervorhebung i.O.) und bedingt folglich den familialen Lebensstil: „Der Habitus ist nicht nur strukturierende [...], sondern auch strukturierte Struktur“ (Bourdieu, 1987, S. 279), da die Art und Weise des späteren Wahrnehmens und Handelns von anfänglichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen geprägt wird (vgl. Rehbein & Saalman, 2014a, S. 112).

Dass soziale Ungleichheiten eine „überraschende[...] *Stabilität*“ (Beck, 1983, S. 221; Hervorhebung i.O.) aufweisen, scheint vor diesem Hintergrund wenig überraschend. Bourdieu spricht von Reproduktionsstrategien als „ein[em] Gesamtkomplex phänomenologisch höchst unterschiedlicher Praktiken, mit deren Hilfe die Individuen und Familien unbewußt wie bewußt ihren Besitzstand zu erhalten oder zu mehren [...] suchen“ (Bourdieu, 1987, S. 210).

Allerdings weist Bourdieu auch auf die Möglichkeit von flexiblen Wahrnehmungs- und Handlungsvariationen innerhalb einer sozialen Gruppe mit ähnlichem Habitus und ähnlicher Kapitalzusammensetzung hin. Diese seien jedoch nicht als Auf- und Abstiegsprozesse im Sinne einer sozialen Mobilität zu deuten: Eine solche Interpretation wäre eine „positivistische Naivität [...] [und entspränge; MS] der Verkennung der Tatsache, daß die Reproduktion der Sozialstruktur unter bestimmten Voraussetzungen eine nur sehr geringe ‚Berufsheredität‘

[Merkmalsausprägung; MS] erfordert“ (Bourdieu, 1987, S. 219). Gemäß Bourdieu ist der Habitus aufgrund der *Re*-Produktion zunächst wenig flexibel. Mit Fokus auf die Reflexionsfähigkeit von Einzelnen sind jedoch dennoch Transformationsprozesse des Habitus des Einzelnen nicht auszuschließen (vgl. Bourdieu & Wacquant, 2017, S. 167f.; Faulstich-Wieland, 2008, S. 76). Diese Ansicht findet insbesondere im Horizont bildungstheoretischer Überlegungen Anklang (vgl. Rosenberg, 2014, S. 280). Die Ausprägung eines „neue[n] Habitus“ (Faulstich-Wieland, 2008, S. 72) geht dabei mit einer „Phase der Irritation [einher; MS] [...]“. In dieser [...] werden habituelle Differenzen evident, die die Reproduktion des Habitus stören“ (El-Mafaalani, 2012, S. 315).

Dem Blick auf die Möglichkeit einer Habitustransformation stehen Perspektiven – insbesondere aus dem Bereich der Ungleichheitsforschung – gegenüber, die von einer „habituell kontaminiert[en] [...] Transformation“ (Niestradt & Ricken, 2014, S. 113) ausgehen, d.h. dass selbst eine Habitustransformation durch die Sozialisationsprozesse beeinflusst wird.

In vielen aktuellen Studien werden Bezüge zum Habitus und der Milieutheorie Bourdieus hergestellt und damit „Bildungsstrategien als Strategien des Habitus untersucht“ (Büchner & Brake, 2007, S. 205) oder ein gewisses milieugebundenes „verinnerlichte[s] Elitekonzept[...]“ (Morgenstern, 2013, S. 130) in einer Familie ermittelt: So beeinflusse der Habitus z.B. die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium (vgl. Hartmann, 2004, S. 18).

Der Milieubegriff bildet die Grundlage für die Lebensstilforschung (vgl. u.a. Hradil, 1987, S. 305) und ist sehr anschlussfähig:

Aktuell finden die SINUS-Milieus (vgl. SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, 2020) breite Verwendung: In der Studie „Eltern unter Druck“ (Merkle & Wippermann, 2008) wird basierend auf den SINUS-Milieus elterliches Erziehungs- und Bildungshandeln thematisiert. Bspw. heißt es: „Typisch für Etablierte [Oberschicht bzw. obere Mittelschicht bei den SINUS-Milieus; MS] ist der *Habitus der Distinktion* [...]. Viele Eltern [schicken] [...] ihr Kind [...] auf eine eher elitäre [Privatschule]. Ebenso sollte der Musik- und Sportunterricht von besonderer Qualität sein“ (Merkle & Wippermann, 2008, S. 53; Hervorhebung i.O.).

Die Relevanz der Auseinandersetzung mit Modellen zur Sozialstruktur und mit Dimensionen sozialer Ungleichheit zeigt sich in deren breiter Anschlussfähigkeit in viele Richtungen. Ein Bezug zu Elternschaftsentwürfen wird insbesondere im Kontext von Schulleistungsstudien hergestellt, wenn das elterliche Milieu mit dem formalen Bildungsabschluss der Kinder in Verbindung gebracht wird (vgl. u.a. Ackeren, Klemm, & Kühn, 2015, S. 77; OECD, 2001, S. 162). Süßlin beschreibt schichtbezogene Unterschiede hinsichtlich der Vermittlung einer breitgefächerten Bildung, was auf die Dimension des elterlichen Bildungshintergrunds zurückgeführt wird (vgl. Süßlin, 2015, S. 8). In weiteren Perspektiven wird neben dem elterlichen Bildungshintergrund auf ökonomische Faktoren eingegangen, die Eltern mehr oder weniger als „kompetente ‚Bildungscoaches‘“ (Lange & Thiessen, 2018, S. 286) auszeichnen.

Eine weitere differente Bedingung für Elternschaft ist der Raum bzw. das „Soziotop“ (Textor, 1993, S. 160), das Elternschaft kontextualisiert. Nach Textor werden unter „Soziotopen [...] abgegrenzte Lebensräume und dem Gesichtspunkt ihrer natürlichen, baulichen, sachlichen und sozialen Bestandteile“ (ebd.) verstanden. Ein genauerer Einblick in die räumlichen Gegebenheiten, damit verbundenen Herausforderungen und die Pluralität ländlicher Räume wird in Kap. 2.3 gegeben. Wie der Begriff „Soziotop“ suggeriert, muss die Bedeutung raumstruktureller Gegebenheiten für soziale Zusammenhänge gesondert reflektiert werden.

Vermeintlich objektive Merkmale von Räumen können sich dabei an der subjektiven Wahrnehmung brechen (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019, S. 6).

In der absolutistischen Raumvorstellung gleicht der Raum einem „Container“, in dem Körper und Strukturen (Landschaft, Bebauung, etc.) als gegeben betrachtet werden (vgl. Kessl & Reutlinger, 2010, S. 22; Löw, 2017, S. 63). Der relationale Raumbegriff hingegen geht von einem durch die Handlungen der Subjekte gestalteten Raum aus (vgl. Kessl & Reutlinger, 2010, S. 26; Löw, 2017, S. 158), denn „erst die beteiligten Körper [konstruieren] den jeweiligen Raum“ (Kessl & Reutlinger, 2010, S. 24). In dieser Sichtweise würden elterliche Umgangsformen hinsichtlich kultureller Bildungsangebote auf dem Land stärker gewichtet, als die sie einschränkenden Gegebenheiten. Die Raumstruktur wäre in dieser Auffassung sogar das Ergebnis eines Konstruktionsprozesses.

Löw beschreibt die Raumkonstitution durch das Zusammenspiel von Wahrnehmen und Handeln: „Spacing“ bedeutet das Positionieren von Gütern und Menschen im Raum und die „Syntheseleistung“ beschreibt die Art und Weise, wie der Raum betrachtet wird (vgl. Löw, 2017, S. 158f.). Die Raumkonstitution steht in Bezug zur sozialen Ungleichheit (vgl. Kessl & Reutlinger, 2008, S. 18; Löw, 2017, S. 180f., 210f.).

Die Betrachtung regionaler Disparitäten interessierte bei früheren sozialstrukturellen Untersuchungen „nur am Rande“ (Kreckel, 2004, S. 43), obwohl der Raumbegriff „in einer ganzen Reihe von sozialwissenschaftlichen Teilbereichen bereits seit langem gebräuchlich“ (Kreckel, 2004, S. 45) ist. Die Beziehung zwischen einem Zentrum und peripheren Räumen zeichnet sich durch „ein Spannungsfeld [aus; MS], das typischerweise durch Kräftekonzentration im Zentrum und Kräftezersplitterung an der Peripherie gekennzeichnet ist“ (Kreckel, 2004, S. 42). Dabei wird eine „periphere Lage“ mit geringeren Teilhabechancen an erstrebenswerten Gütern in Verbindung gebracht (vgl. Kreckel, 2004, S. 43). Jedoch muss u.a. vor dem Hintergrund individueller Ressourcen überprüft werden, inwiefern von einer Benachteiligung ausgegangen werden kann und inwiefern die subjektive Wahrnehmung der eigenen Benachteiligung mit den objektiven Kriterien übereinstimmt (vgl. Kreckel, 2004, S. 47; Neu, 2006, o.S.).

Im Kontext der Familienforschung werden differente Bedingungen für Elternschaft unter der Perspektive des Raums beachtet. Textor unterscheidet dabei zwischen Räumen, die von den einzelnen Familienmitgliedern „handelnd erschlossen, gedeutet, genutzt und verändert [werden]“ (Textor, 1993, S. 160): Die Stadt habe einen „differenzierteren Arbeitsmarkt als ländliche Gemeinden“ (Textor, 1993, S. 161), eine größere Frauen- und Muttererwerbstätigenzahl und insgesamt höhere Bildungsabschlüsse. Das Landleben sei „konservativer“ (Textor, 1993, S. 164), eine breit gefächerte Bildung sei dort weniger relevant und man tendiere zu „traditionellen Geschlechtsrollendefinitionen und Erziehungszielen sowie zu geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung“ (ebd.).

Die soziale Ungleichheitsdimension „Region“ spiegelt sich in der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ der 1960er Jahre wider, wo das Land hinsichtlich des kindlichen Bildungserfolges als wenig förderlicher Raum beschrieben wird. Auch wenn diese pauschale Perspektive auf das Land inzwischen relativiert wurde (vgl. hierzu Kap. 2.3), „bestehen jedoch nach wie vor unverkennbare regionale Disparitäten“ (Ackeren, Klemm, & Kühn, 2015, S. 79) zwischen verschiedenen Räumen.

Elternschaft wird also unter unterschiedlichen Bedingungen gelebt. Der soziale Hintergrund ist dabei nicht nur eine wichtige Determinante für tatsächliche Bildungsentscheidungen,

sondern auch für unterschiedliche Elternschaftsleitbilder, die diese Entscheidungen instruieren. Elterliche Selbstansprüche können jedoch mit den Bedingungen, unter denen Elternschaft gelebt wird, in Konflikt geraten. Elternschaft wird dann als Herausforderung erlebt. Um Herausforderungen, die dabei zum Thema werden, geht es im Folgenden.

2.1.4 Herausfordernde Elternschaft

Filmische Inszenierungen von Elternschaft (vgl. Jergus, Krüger, & Roch, 2018b, S. 2ff.) und TV-Formate wie „Die Super Nanny“ oder „Das Beste für mein Kind“ artikulieren Elternschaft unterschiedlich. Ein „boomender“ Markt für Elternbildungsangebote und Familientherapie (vgl. Beiträge in Bauer & Brunner, 2006) sowie eine „Hochkonjunktur“ von Erziehungsratgebern (vgl. Höffer-Mehlmer, 2007, S. 669; Schmid, 2011, S. 11) adressieren eine Elternklientel auf verschiedene Weisen. Auch angesichts dieser Vielstimmigkeit, durch die Elternschaftsbilder vermittelt werden, kündigt sich jedoch eine Gemeinsamkeit an: „Elternschaft ist komplex“ und „Eltern [stehen; MS] unter Druck“ (Merkle & Wippermann, 2008, S. 32).

Es bestehen mehrere Kontexte, in denen Elternschaft als Herausforderung thematisiert werden kann. Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über mögliche Problemfelder (u.a. Schneider N. F., 2016), die jedoch nicht isoliert zu betrachten sind, sondern in Beziehung untereinander und zu sozialtheoretischen Diagnosen (z.B. der Reproduktion sozialer Ungleichheit) stehen können.

Zunächst erscheint die Elternschaft als ein herausfordernder Kontext, bspw. für eine Partnerschaft oder das eigene Leben. Verschlechtert sich eine Partnerschaft oder die eigene Lebenszufriedenheit, stellt dieses ungünstige Setting wiederum einen herausfordernden Rahmen für Elternschaft dar (vgl. BMFSFJ, 2021, S. Vf.; Gerth, 2009, o.S.). Aus diesem Grund wird zunächst ein kurzer Blick auf die Auswirkungen von Elternschaft auf die Partnerschaft und persönliche Befindlichkeiten geworfen.

Wenn Partner*innen zusätzlich Eltern werden, sind Anpassungsprozesse an die Lebenssituation mit Kind und hinsichtlich der elterlichen Verantwortungsübernahme notwendig. Zusätzlich zu einer Veränderung in Bezug auf strukturelle Lebensbedingungen (z.B. berufliche Anpassungen, Umgestaltung der Wohnverhältnisse, Priorisierung der finanziellen Ausgaben) sind partnerschaftsbezogene Umgestaltungen zu beachten.

Fthenakis, Kalicki & Peitz ermitteln im Kontext der Längsschnittstudie „LBS-Familien-Studie“ ebenfalls eine Veränderung in der „Partnerschaftsqualität“: Gemäß ihren Erhebungen verschlechtern sich in den meisten Fällen die partnerschaftlichen Interaktionen und die „Unzufriedenheit mit der Person des Partners [...] nimmt zu“ (Fthenakis, Kalicki, & Peitz, 2002, S. 87). Dennoch wird betont, dass „nicht alle Partnerschaften [...] infolge der Geburt des ersten Kindes eine Erosion“ (Fthenakis, Kalicki, & Peitz, 2002, S. 90) erleiden und sich neben Einbußen („Zärtlichkeit“, „gemeinsame Zeit“, etc.), auch Vorzüge („Lachen, Spaß, Fröhlichkeit“) hervortun. Die Familie wird umso mehr als belastend empfunden (vgl. auch Textor, 1993, S. 191), je weniger die Familiengründung geplant war. Das ist bedeutsam, insofern „[m]indestens die Hälfte aller Kinder nicht direkt geplant, jedoch zu einem größeren Teil durchaus erwünscht“ (Gloger-Tippelt, 1999, S. 215; vgl. auch Langfeld, 2019, S. 65) ist.

Auch in aktuelleren Untersuchungen wird auf die Möglichkeit einer zunehmenden Beziehungsunzufriedenheit im Prozess der Elternschaft hingewiesen, was „in der Regel durch die Freuden der Elternschaft wieder ausgeglichen“ (Huinink, 2009b, o.S.) wird und daher die eigene Lebenszufriedenheit nicht sinken lässt. Dass nicht auf allgemeine Phänomene (z.B., dass die Streithäufigkeit zunimmt) geschlossen werden kann, wird auf die Individualität jeder Elternschaft zurückgeführt: „Ausschlaggebend für den Verlauf der Partnerschaft ist [...] wie die Eltern mit den Herausforderungen der Elternschaft umgehen“ (Graf, 2004, o.S.).

Unterschiedliche elterliche Persönlichkeitsmerkmale konstituieren daher ebenfalls einen herausfordernden Kontext für Partnerschaft und Elternschaft, da z.B. „die Ursache [für Probleme in diesen Bereichen; MS] häufig in ungelösten und abgewehrten intrapsychischen Konflikten“ (Textor, 1993, S. 192) liegt.

Oft werden elterliche Belastungen im Hinblick auf die Auswirkungen auf die Kinder untersucht, wenn z.B. bemerkt wird: Durch Erkrankungen können „Eltern [...] stark psychisch belastet und in ihrer Elternfunktion beeinträchtigt sein“ (Koch, et al., 2013, S. 576). Oder es geraten die Wechselwirkungen zwischen der Befindlichkeit der Eltern und derjenigen der Kinder in den Fokus (vgl. Stadelmann, Perren, Kölch, Groeben, & Schmid, 2010, S. 72). In wenigen Studien konzentriert man sich außerdem auf das Erleben psychisch belasteter oder erkrankter Eltern selbst (vgl. Sommer, Zoller, & Felder, 2001, S. 506).

Der Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen wie mangelnde Kommunikations- und Konfliktfähigkeit und der eigenen psychischen Stabilität ist auch vor dem Hintergrund der im folgenden skizzierten Herausforderungen, unter denen Elternschaft stattfindet, nicht zu marginalisieren.

Der Soziologe Schneider weist in seinem Erklärungsansatz zur geringen Geburtenrate der vergangenen Jahrzehnte auf drei Herausforderungen für eine Elternschaft hin: „Die *wirtschaftliche Lage* der Menschen in Deutschland und ihre materiellen Erwägungen, die *Beschaffenheit der gesellschaftlichen Infrastruktur*, [...], sowie kulturelle Besonderheiten im Hinblick auf die *sozialen Zuschreibungen* an [...] Elternschaft“ (Schneider N. F., 2016, S. 1f.; Hervorhebung durch MS). An diesen drei genannten problematischen Umständen für Elternschaft orientiert sich die folgende Darstellung der Herausforderungen.

Zur ersten Herausforderung: Finanzielle Engpässe belasten die Elternschaft in mehrfacher Hinsicht: Zunächst kann eine prekäre Einkommenslage ein negatives Selbstbild der Eltern bewirken, da insbesondere angesichts zunehmender Individualisierungstendenzen „Armut [...] zumeist als *persönliches Versagen* begriffen [wird]“ (Textor, 1993, S. 223; Hervorhebung i.O.; vgl. auch Oelkers N., 2018, S. 113f.). Auch hinsichtlich der Lebenszufriedenheit der Kinder wurde in der 16. Shell Jugendstudie auf eine „schichtspezifische Differenz“ (Albert, Hurrelmann, Quenzel, & Schneekloth, 2011, S. 200) zu Ungunsten der Kinder aus der in der Studie sogenannten „Unterschicht“ hingewiesen. Auch wenn bzgl. solcher Beschreibungen vor sozialtheoretischen Stigmatisierungen zu warnen ist, bleibt doch festzuhalten, dass die Elternschaft als herausfordernder Kontext markiert wird, in dem die Eltern-Kind-Beziehung maßgeblich beeinträchtigt ist (vgl. Deutsche Shell Holding GmbH, 2019, S. 20, 25; Huinink, 2009b, o.S.).

Armut, die vielfältige Facetten haben kann (vgl. hierzu Adriaans, Bohmann, Liebig, Priem, & Richter, 2019, S. 29f.; Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW), 2015, S. 121; Mielke, 2012), bedingt Stress, der folglich das Erziehungsverhalten und die Sicht auf die eigene Elternschaft beeinflusst. Allerdings wirkt Armut nicht unmittelbar auf die

Elternschaftsgestaltung ein, sondern „[entfaltet] über elterliche Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungsmuster [...] indirekt ihre Wirkung“ (Schneewind, 2002, S. 135).

Sozioökonomische Einschränkungen stellen auch deshalb eine Herausforderung für eine Elternschaft dar, da sie dem Selbstanspruch, den eigenen Kindern gute Lebenschancen zu ermöglichen, entgegenstehen können. Der Appell, dem Kind ein qualitatives Anregungsumfeld zu bieten, wird insbesondere von ressourcenstarken Eltern aufgegriffen, die durch ihre ökonomischen Ressourcen bessere Startbedingungen für ihre Kinder stellen können (vgl. Lange & Thiessen, 2018, S. 285; Süßlin, 2015, S. 8): Es werden „[d]eutliche Unterschiede zwischen Familien mit geringem Einkommen und finanziell besser gestellten Familien [...] auch im Anregungsgehalt der Kommunikation zwischen den Familienmitgliedern, etwa der sprachlichen und kognitiven Anregung“ (BMFSFJ, 2021, S. 223) ausgemacht. Die Ermöglichung kindlicher Bildungsgelegenheiten in armutsgefährdeten Familien wird für die Eltern zur ökonomischen und kompetenzbezogenen Herausforderung (vgl. u.a. Lange & Thiessen, 2018, S. 285; OECD, 2001, S. 168). Verfügen Eltern über ein geringes Familienbudget, muss dieses fast ausschließlich für die Befriedigung von Grundbedürfnissen aufgewendet werden (vgl. Textor, 1993, S. 222) und kann nicht für bspw. außerschulische Bildungsangebote verwendet werden. Dadurch wird in manchen Fällen eine „soziale Teilhabe systematisch unmöglich gemacht“ (Kohl & Gatermann, 2012, S. 71; vgl. BMFSFJ, 2021, S. 223).

Der Anteil an Eltern, die in entsprechend ungünstigen Bedingungen leben, beträgt je nach Datenquelle zwischen 14,6% und 21,1% (vgl. BMFSFJ, 2017, S. 48; auch BMFSFJ, 2021, S. 445). Unter Armut wird ein Einkommen von weniger als 60% des Medians des Äquivalenzeinkommens der Bevölkerung definiert (vgl. u.a. Ott, 2018, S. 7).

Zu den wichtigsten Risikofaktoren für Armut werden lebenslagenspezifische Aspekte der Eltern wie Arbeitslosigkeit, eine geringe formale Bildung und (psychische/körperliche) Erkrankungen der Eltern genannt. Hinzu kommen strukturelle Aspekte in Bezug auf die Anzahl der zu versorgenden Kinder und ob die Elternschaft alleine verantwortet wird (vgl. BMFSFJ, 2017, S. 49ff.; Salzmann, et al., 2018, S. 7). Angesichts steigender Opportunitätskosten verbindet man daher viele Kinder nicht lediglich mit „Einkommensnachteile[n] [...], sondern auch mit Armutsrisiken“ (Becker & Lauterbach, 2002, S. 159) – Elternschaft selbst erscheint in dieser Sichtweise als Armutsrisiko.

Zur zweiten Herausforderung: Hinsichtlich der „*Beschaffenheit der gesellschaftlichen Infrastruktur*“ rückt zunächst der Arbeitsmarkt in den Fokus. Wesentliche Aspekte dazu wurden bereits in Kap. 2.1.2 aufgeführt. Dazu gehört der (vielfach noch immer mütterliche) „Spagat“ zwischen Erwerbs- und Kinderbetreuungsarbeit und die geringe Inanspruchnahme von familienunterstützenden Betriebsangeboten aufgrund der Befürchtung, berufliche und imagebezogene Nachteile zu erhalten – insbesondere auf der Seite des Vaters.

Seit die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zwischen Erwerbs- und Familienarbeit an Bedeutung verloren hat und dadurch Orientierungsstützen wegbrachen, wurde die Vermittlung beider Bereiche zunehmend eine Herausforderung für die Eltern (vgl. Gerlach, 2017a, S. 11). Allerdings scheint in manchen Fällen eine solche Arbeitsteilung auch gar nicht mehr möglich: U.a. angesichts steigender Ausgaben für eine Familie in den letzten Jahrzehnten (vgl. Kaufmann, 2019, S. 140f.) erscheint ein zweites Erwerbseinkommen für einen „mittleren Lebensstandard“ (d.h. für mindestens 80% des Medians der äquivalenzgewichteten verfügbaren Haushaltseinkommen) essentiell (vgl. Berninger & Dingeldey, 2013, S. 189). Daher und im Zuge der gesellschaftlichen Höherqualifizierung und

Selbstoptimierungsambitionen erscheinen sogenannte „*Double Career Couples*“ (Leinfellner, 2018, S. 295; Hervorhebung i.O.) als ein neues Elternschaftsleitbild. Darin wird dem Anspruch nachgekommen, Verantwortung zu übernehmen, „die eigene Wettbewerbsfähigkeit im Erwerbskontext wie im Privaten nach Kräften zu optimieren“ (Leinfellner, 2018, S. 308) und sich im Rahmen sozialer Akzeptabilität selbst zum Projekt zu machen (vgl. Bröckling, 2007, S. 61).

Obwohl „familienbewusste Maßnahmen“ (Schein & Schneider, 2017, S. 173) wie eine Arbeitszeitflexibilisierung zu Fortschritten in der Vereinbarkeit zwischen Erwerbs- und Familienarbeit geführt hätten, fokussiert man aktuell die Notwendigkeit eines (meist mütterlichen) „Balancemanagement[s]“ (Jurczyk, 2018, S. 157). In diesem Kontext spricht man öffentlichen Kinderbetreuungseinrichtungen eine große Bedeutung dabei zu, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten (vgl. Blome, 2017, S. 197). Allerdings zeigen sich regionale Unterschiede in Bezug zur elterlichen Akzeptanz und einem flächendeckenden Ausbaugrad, die auf historische Aspekte zurückgehen: Während in der DDR ein flächendeckender Ausbau an Kinderbetreuungseinrichtungen zügig erzielt wurde, erschienen solche Institutionen bis in die 1960er Jahre in der BRD als „nachrangige Familienergänzung“ (Blome, 2017, S. 205). Diese Sichtweise blieb nicht folgenlos, da aktuell westdeutsche Mütter öffentliche (Klein-)Kinderbetreuung vergleichsweise häufiger ablehnen (vgl. Schiefer & Naderi, 2015, S. 168).

Gerade angesichts konfligierender normativer Ansprüche in den Bereichen Elternschaft und Erwerbsarbeit sowie zunehmender Orientierungslosigkeit in der konkreten Ausgestaltung gewinnt die aktive Herstellung eines „sinnstiftende[n] Familienleben[s] in Abhängigkeit von den spezifischen Bedingungen der ‚forcierten‘ Moderne“ (Lange, 2011, S. 437) an Bedeutung (vgl. Jurczyk, 2014, S. 58; Jurczyk & Szymenderski, 2012, S. 99).

Ob die Verlegung der beruflichen Tätigkeit (teilweise) ins Homeoffice zur besseren Vereinbarkeit von Arbeit und Familie eine Alternative bietet, ist von diversen Faktoren abhängig, wie der Präsenzpflcht im Betrieb oder den elterlichen Arbeitsgewohnheiten (vgl. BMFSFJ, 2021, S. 391). Außerdem birgt die Digitalisierung des Arbeitsplatzes „erhöhte Belastungsrisiken“ (Bernhardt & Zerle-Elsäßer, 2019, S. 125) in dem Sinne, dass z.B. eine Trennung zwischen Familien- und Arbeitsleben aufgrund der theoretisch ständigen Erreichbarkeit erschwert wird.

Nicht nur der Umgang mit der Arbeitswelt, sondern auch der mit Institutionen wie des Bildungswesens, birgt Herausforderungen für Eltern. Ungleiche Ausgangsbedingungen „werden in der Grundschule nicht kompensiert“ (Solga & Dombrowski, 2009, S. 13), sondern bleiben häufig bestehen. Der Bereich Schule knüpft nicht nahtlos am Bereich Familie an und erreicht nicht alle Kinder entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen. Standardisierte Vorgaben wie Leistungsanforderungen und Bildungsstandards, die auf eine Verinnerlichung von „Verhaltensstrategien, Orientierungen, [...] um an Institution und Gesellschaft anschlussfähig teilhaben zu können“ (Ecarius, Köbel, & Wahl, 2011, S. 105) abzielen, treffen auf das „Sozialisationsfeld“ Familie, in welchem das Kind „seine einzigartige Stellung besitzt“ (Kaufmann, 1990, S. 144). Für Eltern ergibt sich die Herausforderung, verschiedene Positionen miteinander in Einklang zu bringen: einmal als formale „Bildungsbegleitung“ (Kesselhut, Kluge, & Kringinger, 2018, S. 216), die die Erwartungen aus dem Schulsystem an das Kind heranträgt, und einmal als Eltern, die den Wert des Kindes unabhängig von dessen Leistungen anerkennen. Problematischer wird das Verhältnis von Schule und Eltern dann, wenn beide Bereiche auf die unterschiedlichen Handlungslogiken des jeweils anderen Bereichs wenig

Rücksicht nehmen und jeweils dessen Handeln als unerwünschte Intervention oder als Beschneidung der eigenen Autonomie deuten (vgl. Bauer P., 2006, S. 107).

Auch andere Institutionen wie soziale Dienste bringen Herausforderungen für Eltern mit sich, wenn Unterstützungsmaßnahmen die elterliche Autonomie stärken, aber andererseits an Verpflichtungen gebunden werden (vgl. Hünersdorf, 2014, S. 161), deren Nicht-Erfüllung die Identifizierung entsprechender Eltern als „Risikoeltern“ (Ott & Roch, 2018, S. 178) bedeutet. Institutionelle Hilfe wird für Eltern außerdem zur Herausforderung, wenn die „intuitive[n] Elternkompetenzen“ (Gloger-Tippelt, 2007, S. 164) und das elterliche Selbstbild in Frage gestellt werden (vgl. Griebel & Niesel, 2005, o.S.). Kommt es zu einer „Pädagogisierung von Elternschaft“ (Jergus, 2018, S. 132), bleibt zu hinterfragen, inwiefern auf die Bedürfnisse der Eltern eingegangen wird. Daher wird gefordert, dass Unterstützungsmaßnahmen bei den Eltern ansetzen: „Ziel ist [...] nicht, dass die Eltern das unterschreiben, was das Amt ihnen vorschlägt, sondern [...] was sie wirklich wollen und auch überblicken [...]“ (Seithe, 2007, S. 589).

Zur dritten Herausforderung: Schneider geht davon aus, dass insbesondere die „*soziale Zuschreibung*“ an Elternschaft eine hohe Bedeutung hat, wenn es um besondere Belastungen für Eltern geht. Der aktuelle Diskurs um Elternschaft dreht sich um „die besondere Mixtur von Leistungsorientierung, Pflichterfüllung, Defizitperspektive und Alarmismus“ (Schneider N. F., 2015, S. 8). Daraus konstituieren sich hohe normative Anforderungen, die Eltern als Selbstansprüche verinnerlichen (vgl. Henry-Huthmacher, 2008, S. 5).

In diesem Sinne werden verschiedene Formen von Elternschaft miteinander verglichen und qualitativ bewertet. Da sich rechtliche Vorgaben noch stets am Bild der „traditionellen Kernfamilie“ orientieren, werden in diesen Fällen bspw. „Alleinerziehende als Ausnahme von der Regel“ (Liebisch, 2012, S. 144) ausgewiesen. Das Ausbleiben von möglichen Steuerentlastungen oder Bezuschussungen bei der Kinderbetreuung kann zu hohen Belastungen auf finanzieller oder zeitlicher Ebene führen. Die Leistungsanforderungen des Arbeitsmarktes und die Anforderungen an eine optimale Ausgestaltung der Elternschaft richten sich an alle Eltern – unabhängig von der jeweils einzigartigen Lebenssituation.

Von mancher Stigmatisierung und von Klischees sind nicht nur Alleinerziehende oder „Eltern aus schwierigen sozialen und ökonomischen Verhältnissen“ (Wittke, 2012, S. 196) betroffen. Alles, was von engen, normativ gefassten Leitbildern abweicht – Patchwork- und Scheidungsfamilien (vgl. Liebisch, 2012, S. 150), soziale Elternschaft, „Adoptionsgeschichten“ (Giuliani, 2006, S. 192) und die Bedeutung der Reprogenetik (vgl. hierzu Wolfrum, 2006, S. 187) –, ist ungerechtfertigterweise von Stigmatisierungen bedroht.

Auch angesichts der „Ent-Traditionalisierung“ der Geschlechterrollen (vgl. Kap. 2.1.2) oder der rechtlichen Gleichstellung von gleichgeschlechtlichen Paaren bleibt das Elternschaftsleitbild von heterosexuellen Elternteilen dominant (vgl. Maier M. S., 2018, S. 256). Dabei bedarf es in einer homosexuellen Elternschaft besonderer Aushandlungsprozesse bei der Zuweisung von Aufgaben, Rollen und elterlichen Verantwortungen, was nicht selten zur Herausforderung wird (vgl. Buschner & Bergold, 2017, S. 150f.). Im Hinblick auf die „Heterosexualität als Norm“ (Buschner & Bergold, 2017, S. 154) erscheinen „Regenbogenfamilien“ als eine von der Norm abweichende Minderheit, die mit den Vorurteilen homophober Einstellungen zu kämpfen hat. Entsprechende Diskriminierungen wirken sich auf die psychische Gesundheit und das Wohlergehen der Eltern und Kinder aus (vgl. Bergold & Buschner, 2018, o.S.).

Dabei „existieren keine gesicherten empirischen Befunde, dass die traditionelle Familie per se bessere Bedingungen für eine gesunde psychosoziale Entwicklung bietet als andere Familienformen“ (Schneider N. F., 2016, S. 8). Bspw. sind Alleinerziehende aufgrund der ökonomischen Verhältnisse „tatsächlich häufiger in deprivierten Situationen als traditionelle Familien“ (ebd.), eben *weil* sich rechtliche Rahmenordnungen an der „traditionellen Kernfamilie“ orientieren (vgl. Liebisch, 2012, S. 144).

In einer Adoptivfamilie besteht z.B. eine „Normalität eigener Art“ (Giuliani, 2006, S. 196). Hier zeigen sich in besonderer Weise Chancen, Beispiele einer gelungenen Elternschaftsgestaltung beobachten zu können, denn ein „doing family“, ein aktives Herstellen von Familie (vgl. hierzu Jurczyk, 2014, S. 50ff.), wird in diesen Familien besonders ausgeprägt vermutet (vgl. Giuliani, 2006, S. 196). Zu den Vorzügen abweichender Familienformen zählen in „Regenbogenfamilien“ die „positiven Sozialisierungseffekte“ (Maier M. S., 2009, S. 201): ein „höhere[s] Maß Solidarität und Netzwerkbildung“ (ebd.) und ein „gegenüber ihnen fremden Personen oder Lebensformen toleranterer Umgang“ (ebd.).

Nicht nur strukturelle Aspekte von Elternschaft, sondern insbesondere die Elternschaftsgestaltung wird mit normativen Zuschreibungen konfrontiert: Die von außen herangetragen und eigenen Anforderungen an Elternschaft sind hoch: „Eltern stehen heute unter enormem Druck, sowohl hinsichtlich ihrer subjektiven Befindlichkeiten als auch hinsichtlich der objektiven gestiegenen Anforderungen“ (Henry-Huthmacher, 2008, S. 23). Diskurse um „Wege zum ‚normalen‘ Superkind“ (Kaščák & Pupala, 2013, S. 178) weisen auf die hohe Bedeutung des ökonomischen Wettbewerbs und der Optimierung des Kindes und der Eltern als Bildungsbegleiter*innen hin, was sich zunehmend in standardisierten Konzepten öffentlicher Sozialisierungsumgebungen wie Kindergarten und Schule widerspiegelt (vgl. Kaščák & Pupala, 2013, S. 191f.). Daher adressiert insbesondere der Bildungsbereich die Eltern mit gestiegenen Leistungsanforderungen.

Auf der Seite der Eltern entstehen sowohl „Perfektionsdruck“ (Oelkers J., 2008, S. 106) in einer Vielzahl schwer miteinander vereinbarer Bereiche (z.B. äußere Anforderungen gegenüber kindlichen Bedürfnissen oder Familien- gegenüber Erwerbsarbeit) als auch „massive Verunsicherungen“ (Lange & Thiessen, 2018, S. 277) hinsichtlich der *richtigen* Erziehung und Bildung. Im Vergleich mit anderen Eltern scheinen bestimmte Eltern *besonders* gut im Sinne eines normativen Anspruchs abschneiden zu wollen (vgl. hierzu Heimerdinger, 2013), weshalb sie die inkorporierten Selbstansprüche „ideologisch überhöhen, um den ganzen Aufwand vor sich selbst zu legitimieren“ (Alt & Lange, 2012, S. 107). Man dürfe als Eltern „keine Chance [...] verpassen“, „die Entwicklung des eigenen Kindes in besonders günstige Bahnen zu lenken“ (Walper, 2015, S. 19). Dabei kann eine „Optimierungsspirale“ (Jurczyk & Lange, 2002, S. 13) zu elterlichen und kindlichen Lasten entstehen, die weniger förderlich, denn mehr kontraproduktiv für die Anforderungserfüllung wirkt (vgl. dazu u.a. Voß, 2010, S. 16). In Konsequenz zeigen sich „erschöpfte Familien“ (Lutz, 2012).

Eine Überforderung zeigt sich in Form von elterlicher Unsicherheit: Einerseits bestehen viele Leitbilder nebeneinander und man gerät nur allzu leicht in Versuchung, dem „Rabenmütter-Syndrom“ (Meier-Gräwe, 2006, S. 38) zu erliegen, wenn man auch nur geringfügig vom angestrebten Bild abweicht. Dabei erscheint eine Flut an Erziehungsratgebern nicht unbedingt förderlich, sondern kann zusätzlich Verunsicherung schaffen (vgl. Walper, 2015, S. 19). Andererseits wird auf die Orientierungslosigkeit – insbesondere junger Väter – verwiesen. Bei werdenden Vätern vermisst man sogar eine Schutzvorschrift, die denen von werdenden

Müttern entspricht und diese vor einer Benachteiligung bei der Einstellung in eine Erwerbstätigkeit aufgrund der künftigen Elternschaft schützt (vgl. Lobinger, 2017, S. 111).

Elterliche Überforderung rückt zunehmend in den Blick der Forschung: Die Studie „Eltern unter Druck“ von Merkle & Wippermann (2008) ermittelte, dass ein Drittel der Eltern häufig bis täglich gestresst vom Erziehungsalltag ist und die Hälfte der Befragten gelegentlich unter Stress steht (vgl. Merkle & Wippermann, 2008, S. 32f.). Ähnliches zeigt sich in einer weiteren Untersuchung, die ebenfalls das elterliche Milieu berücksichtigt: Während sich milieuübergreifend ein Trend zu Erziehungsunsicherheiten und -schwierigkeiten dokumentiert, zeigen sich Bildungsunsicherheiten milieuspezifisch: Jeder Vierte aus einer „gehobenen sozialen Schicht“, aber über die Hälfte aus „sozial schwächeren Schichten“ zeigen sich bzgl. schulspezifischer Fragen unsicher (z.B., wie man das Kind in der Schule unterstützt) (vgl. Süßlin, 2015, S. 9f.).

Angesichts zunehmender – insbesondere schul- und leistungsbezogener – Anforderungen „wollen [Eltern] zuallererst eine stärkere *Wertschätzung* und Anerkennung. [...] Eltern fühlen sich heute hohen Erwartungen ausgesetzt und damit gleichzeitig alleingelassen“ (Henry-Huthmacher, 2008, S. 21; Hervorhebung i.O.). Um im Hinblick auf die Vielzahl an Herausforderungen, die sich mit Elternschaft verbinden, Unterstützung leisten zu können, sind weitere Forschungsarbeiten, die die Eltern als eigenständige Akteur*innengruppe in den Blick nehmen, vonnöten.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an, die sich mit elterlichen Perspektiven auf die kulturelle Bildung in ländlichen Räumen auseinandersetzt.

2.2 Kulturelle Bildung

Der Begriff „kulturelle Bildung“² wird in vielen unterschiedlichen Disziplinen wie der Erziehungs-, der Kultur-, der Geistes- und der Sozialwissenschaften verwendet. Aber auch im öffentlichen Diskurs taucht die kulturelle Bildung auf – etwa, wenn es um das einzelne Akteur*innenverständnis, verschiedene Interessengruppen oder die Akquirierung von Projekt-Fördermitteln geht (bspw. die Bundesvereinigung für Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ)). Daher ist es nicht hinreichend, lediglich *eine* Auffassung von kultureller Bildung zu betrachten. Es gibt *kein* einheitliches Verständnis von kultureller Bildung. Vielmehr wird festgestellt, dass „Kulturelle Bildung [...] inflationär im Gebrauch [ist] und so gebräuchlich, dass [der Begriff] beliebig füllbar wird“ (Weiß G., 2017, S. 14). Es ist daher notwendig, im Einzelnen zu schauen, wie er semantisch „gefüllt“ wird.

Die heterogenen Begriffsverständnisse weisen allerdings Überlappungen auf und sind nicht beliebig konturiert, sondern es werden Bezüge zu hegemonialen, semantischen Vorverständnissen artikuliert, auf deren Basis sichtbar wird, was unter kultureller Bildung verstanden werden kann. Um das subjektive Verständnis von kultureller Bildung in einzelnen Interviews mit auf dem Land lebenden Eltern angemessen beschreiben zu können, wird im Anschluss in drei Schritten vorgegangen. Zunächst wird ein Überblick über systematische Verständigungsversuche im Horizont des wissenschaftlichen Diskurses zu kultureller Bildung gegeben. Im zweiten Schritt werden empirische Herausforderungen skizziert, die mit der begrifflichen Konzeptualisierung in Verbindung stehen. Im finalen Abschnitt zur kulturellen Bildung werden Erwartungen und Wirkversprechen an kulturelle Bildungsangebote referiert, die der kulturellen Bildung im öffentlichen Diskurs zugeschrieben werden.

2.2.1 Systematische Verständigung zu kultureller Bildung

Was alles unter kultureller Bildung verstanden werden kann, lässt sich u.a. im historischen Zusammenhang erschließen, wobei sich im Folgenden insbesondere an den Ausführungen von Klepacki & Zirfas 2013/2012 sowie Bilstein & Zirfas 2017 orientiert wird. Bereits in der Antike beschäftigte man sich mit der „Wahrnehmung weltlicher Schönheit“ (Klepacki & Zirfas, 2013/2012, o.S.) und der Auseinandersetzung der menschlichen Innenwelt durch die Kunst. Auch wenn das „Nachdenken über Ästhetik und Bildung“ (ebd.) in der griechischen Antike „weder mit unseren heutigen Begrifflichkeiten [erfolgte; MS] noch in der Fokussierung auf den expliziten Zusammenhang von Ästhetischer Bildung geführt worden ist“ (ebd.), haben Deutungen der griechisch-römischen Antike nach wie vor einen großen Einfluss auf die westeuropäischen Vorstellungen von kultureller Bildung.

Daher wird zunächst auf ausgewählte historische Verständnisse eingegangen, ehe anschließend aktuelle Bestimmungs- und Abgrenzungsansätze des Begriffs kulturelle Bildung (bspw. vor dem Hintergrund eines „engen“ und „weiten“ Kulturbegriffs) aus dem Horizont des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses skizziert werden (u.a. Fuchs, 2010; Reinwand-Weiss,

² Zugunsten der Unterscheidbarkeit von wörtlichen Zitaten wird im Folgenden auf die Anführungszeichen vor und nach „kulturelle Bildung“ verzichtet, was nicht über die Pluralität an verschiedenen Begriffsverständnissen hinwegtäuschen soll.

2013/2012). Dabei ist zu beachten, dass auch im wissenschaftlichen Diskurs nicht von *der einen* kulturellen Bildung gesprochen werden kann.

„Im Begriffsverständnis von kultureller Bildung synthetisieren sich Diskurstraditionen der ästhetischen und der musischen Bildung“ (vgl. Bilstein & Zirfas, 2017, S. 29), in denen u.a. auf die „aisthesis“, die sinnliche Wahrnehmung durch die „Auseinandersetzung mit dem objektiv Schönen“ (Klepacki & Zirfas, 2013/2012, o.S.) aus der griechischen Antike, verwiesen wird. „Ästhetische Bildung“ wurde in der Antike zu einer „Notwendigkeit bürgerlicher Existenz“ (ebd.) erklärt und als Voraussetzung für ein gutes Leben sowie das Bestehen eines „ideale[n] Staat[es]“ (Otto, 2013/2012, o.S.) betrachtet. Es ging dabei vornehmlich um die „tugendhafte Vervollkommnung eines jeden Menschen“ (Klepacki & Zirfas, 2013/2012, o.S.) und somit um die Bildung von Einzelnen zu „eine[m] ganz bestimmten Menschen, nämlich de[m] Athener Staatsbürger[...].“ (ebd.). In diesem Kontext spielten die Orientierung an Vorbildern und daher das Prinzip der Nachahmung („Mimesis“) eine besondere Rolle (vgl. Otto, 2013/2012, o.S.; Schneider N., 2011, S. 15). Die Frage nach einem guten Leben und danach, was „ästhetisch“ ist, war zu dieser Zeit folglich weniger individuell, sondern vielmehr „überindividuell“, „normativ“ und „zweckhaft“ zu beantworten (vgl. Klepacki & Zirfas, 2013/2012, o.S.). Auch wenn aus heutiger Perspektive „[d]er Begriff Lebenskunst [...] keineswegs eine[m] spezifisch ästhetischen Bereich“ (Zürner, 2015, o.S.) zugeordnet werden muss, standen im antiken Griechenland primär die „nachahmende[n] Künste“ (Büttner, 2006, S. 190) wie Musik, Theater und Dichtung im Fokus (vgl. Höppner, 2013/2012, o.S.; Klepacki & Zirfas, 2013/2012, o.S.; Schneider N., 2011, S. 12). Die Künste der griechischen Antike („techné“) waren auch im antiken Rom („ars“) bedeutsam (vgl. Wolf, 1832, S. 119).

In der römischen Antike galt die menschliche Vollkommenheit, die durch die Verbindung von Sozialem, Ethischem und Ästhetischem hergestellt werden konnte, als Vorbild. In der Auffassung von Cicero hängt die „ästhetische Bildung“ von Einzelnen mit einer „[o]bjektive[n] Schönheit als äußere Manifestation des inneren Seinszustandes“ (Klepacki & Zirfas, 2013/2012, o.S.) zusammen, die es der Einzelperson ermöglicht, „in erster Linie zu einem gesitteten Mitglied des Staates“ (ebd.) – einem „vir bonus“ (ebd.) – zu werden.

Das Verhältnis des Christentums zur Kunst war ambivalent: Ein starker Kritiker war Tertullian (geb. um 160 n. Chr.), der mit Ausnahme der „visuellen Produktion [...] christliche[r] Symbole[...]“ (Schneider N., 2011, S. 80) den Künsten die verbotene Idolverehrung und weitere Unsittlichkeit zusprach. Auf der anderen Seite hatte sich bereits im 4. Jahrhundert n. Chr. das Verhältnis der Kirche zur Kunst verändert: „Lobgesänge und Rachelieder“, die „bildhafte Darstellung der Heiligen Schriften“ und die Darstellung der Psalmen waren Bestandteil der religiös-kulturellen Erziehung, wodurch eine „Abhängigkeit der Kultur und damit der Kulturellen Bildung von der Kirche und später auch vom Staat“ entstand (vgl. Höppner, 2013/2012, o.S.). Der Mensch musste zu einer „Schau der transzendenten Schönheit Gottes geführt werden“ (Klepacki & Zirfas, 2013/2012, o.S.), was durch „den Umweg des Erfassens irdischer Schönheit“ (ebd.) erfolgen sollte und in dessen Zusammenhang u.a. die Proportions- und Harmonielehre als Bestandteil der Künste bedeutsam wurden (vgl. hierzu Eco & Memmert, 2007, S. 60). Der Verbindung von Kunstschaffen und Kirche wurden nicht zuletzt ökonomische Motive, wie der Wunsch, Handel mit christlichen Artefakten treiben zu können, zugesprochen (vgl. Mertin, 2019, S. 104f.). In Abgrenzung zur kirchlichen Musik bildete sich im Mittelalter eine „weltliche Musikkultur“ (Höppner, 2013/2012, o.S.), die im Kontext des Bildungsanspruchs des Adels stand und zu einem „Konkurrenzdenken mit dem Mönchstum“

(ebd.) führte. Im weiteren historischen Verlauf löste sich das Verständnis von Kunst von der Kirche und dem Staat ab (vgl. Zybok, 2019, S. 113).

Insbesondere im Kontext von verschiedenen Strömungen um das 15. Jahrhundert (v.a. der Renaissance) kam es zu einem auf das Subjekt fokussierten, neuen dynamischen Menschenbild, in dem heterogene Richtungen (u.a. die Antike) aufgegriffen wurden (vgl. Klepacki & Zirfas, 2013/2012, o.S.). Die „empirische[...] Erfassung der Wirklichkeit [und; MS] eine Bedeutungszunahme [...] öffentlicher, kulturell-ästhetischer Bildung“ (ebd.) traten in den Vordergrund und das Bild des „universal gebildeten Menschen [...] mit seiner engen Verbindung von Bildung und Kultur“ (ebd.) beeinflusste „äußerst nachhaltig das europäische Bildungsdenken“ (ebd.). Das Subjekt hat sich der Welt nicht mehr unterzuordnen, sondern „[d]ie Welt wird zu einem Konstruktionsprodukt des Subjekts“ (Fuchs, 2018, o.S.).

Einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von kultureller Bildung im Horizont der deutschen Aufklärung leisteten Schillers „Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen“ (hierzu Michelsen, 1876; Schiller, 2015 [1793/94]). In dessen Auffassung ist „Kultur [...] das freie Spiel, bei dem der Mensch ganz bei sich sein kann und sich nicht außen gesetzten Zwängen und Zwecken unterordnen muss“ (Röbke, 2014, o.S.). Damit werden bei Schiller die Künste nie vollständig losgelöst von politischen Momenten gedacht (vgl. Bilstein & Zirfas, 2017, S. 29).

„[T]iefergehende Auseinandersetzungen um den Status der Kulturellen Bildung“ (Zirfas, 2016/2015, o.S.) spricht man erst dem 18. Jahrhundert zu, wo sie von einer der Philosophie untergeordneten Rolle zu einer Grundlagendisziplin aufstieg. Als ein wichtiger Vertreter im Diskurs um kulturelle Bildung gilt Baumgarten, der einen „einheitlichen Begriff von Kunst [...], der alle Künste wie Literatur, Bildende Kunst, Musik etc. erfasst“ (Fuchs, 2013/2012a, o.S.), definierte: „Die Ästhetik ist eine Erkenntnistheorie, und zwar speziell der ‚unteren‘, sinnlichen Erkenntnisvermögen“ (Mirbach, 2007, S. XXVI) und gilt in Baumgartens Verständnis als „Bereich der ‚Gesetze der sinnlichen und lebhaften Erkenntnis‘“ (Henschen, 2016, S. 105). Im Zusammenhang mit Baumgartens Auffassung wurden die Künste sowie ihre Ausdrucksform gegenüber der „einseitigen Wertschätzung rationaler, begrifflicher Erkenntnis in der Aufklärung“ (Kutschera, 1988, S. 1) aufgewertet. In seinem Begriff „Ästhetik“ laufen die zuvor getrennten Diskurslinien über die Schönheit, die Künstlerperson und die Fähigkeit der menschlichen Sinne ineinander (vgl. Bilstein, 2017, S. 134). Bis um 1900 bedeutete „ästhetische Bildung“ die Vermittlung des „Große[n] Ganze[n], schlicht: [...] Alles“ (Bilstein & Zirfas, 2017, S. 30).

Für die Zeit ab 1900 spricht Bilstein von einer Akzentverschiebung im wissenschaftlichen Diskurs zu „musischer Erziehung oder musischer Bildung“, deren Fokus – im Gegensatz zu Schillers Zentrierung der Freiheit in seiner „ästhetischen Erziehung“ – auf „Ganzheitlichkeit und Einheitlichkeit“ (Bilstein, 2017, S. 136) liegt. „Musische Erziehung“ setzt den Akzent „ganz besonders auf [die] schöpferischen Kräfte des Menschen: Diese müssen geweckt und gefördert werden“ (Bilstein & Zirfas, 2017, S. 30). Während es bei Bilstein den Eindruck macht, als würde man „musische *Erziehung*“ und „musische *Bildung*“ synonym gebrauchen – immerhin spricht er in ein und demselben Definitionsansatz von „musischer Erziehung *oder* musischer Bildung“ (Bilstein, 2017, S. 136; Hervorhebung durch MS) – zeichnen sich bei Reinwand-Weiss begriffliche Nuancierungen zwischen *Erziehung* und *Bildung* ab (vgl. hierzu Reinwand-Weiss, 2013/2012, o.S.). Hier wirkt „musische *Erziehung*“ intentional und setzt Erziehungsverantwortliche – etwa Eltern – voraus. Bei der „musischen *Bildung*“ hingegen werden die Anlagen und der freie Wille des Individuums zu lernen betont (vgl. ebd.). Für Reinwand-Weiss bedeutet eine „künstlerische Bildung oder Erziehung [...] eine Erziehung oder

Bildung *in* den Künsten“ (ebd.; Hervorhebung i.O.) und betrifft damit nicht nur die Praktiken, sondern auch „das Wissen um Historie, Entwicklung, Ausdrucks- und Rezeptionsarten“ (ebd.) – eine „ästhetische ‚Alphabetisierung‘“ (Mollenhauer, 1990, S. 481).

In Bezug auf die Konzeptualisierung von kultureller Bildung wird die Formulierung „ästhetische Erziehung“ ferner aufgrund des Erziehungsbegriffs in Dietrichs Ausführungen sogar problematisiert: „Ästhetische Erziehung ist ein Widerspruch in sich“. In einem „weiten Erziehungsbegriff“ steht neben der Reproduktion von „kulturellem Wissen, kultureller Fertigkeiten sowie der damit verbundenen Werthaltungen und Verhaltensnormen in der Sozialität“ die Erziehung zu „menschlicher Individualität und Selbstbestimmung“. Beides – die menschliche und die bürgerliche Erziehung – stünden in einem konfliktbehafteten Verhältnis. Insofern ästhetische Erfahrungen in „sinnlicher Erkenntnis und Empfindung“ gründen, können ausschließlich „reflexive‘ Urteile“ gefällt werden, die jedoch stets „in kulturell-kollektive[n] Sinnmuster[n]“ kontextualisiert seien (vgl. Dietrich, 2013/2012, o.S.).

Im Laufe der Zeit zeichneten sich also verschiedene Konzeptualisierungen in dem „durchaus traditionellen Feld, das sich im Rahmen umfassender Diskurse verschoben und verändert hat“ (Bilstein & Zirfas, 2017, S. 32) ab, die den heutigen wissenschaftlichen Diskurs um kulturelle Bildung beeinflussen. Es zeigt sich u.a. in der synonymen Gebrauchsweise der Begriffe (s.o.) eine konzeptionelle Unschärfe, die nicht zuletzt auf die Relation der beiden Begriffe „Bildung“ und „Kultur“ zurückgeführt wird:

„‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ sind zum einen wolkige, alltägliche Deutungsmuster [...]. Zum anderen sind sie zwei der ‚komplexesten Begriffe der deutschen Sprache‘ [...], auf die verschiedene Wissenschaftsdisziplinen Deutungshoheit erheben (können)“ (Althans & Audehm, 2019, S. 9). In einer diachronen Perspektive wird „Bildung“ bereits früh an das Wahrnehmen von „weltlicher Schönheit“ (Klepacki & Zirfas, 2013/2012, o.S.) und dem eigenen Innenleben durch die Künste gebunden. „Bildung“ liegt dabei nahe am Verständnis von „Kultur“ und beschreibt in der neuhumanistischen Theorietradition Wechselwirkungsprozesse zwischen Selbst und Welt in aktiver Auseinandersetzung mit einem Gegenstand und der Entfaltung natürlicher Anlagen (vgl. Koller, 2014, S. 80). „Bildung“ kann also als „subjektive[r] Anteil“ (Fuchs, 2014b, o.S.) am Prozess, „wie der Mensch die Welt zu seiner macht und dabei gleichermaßen sich und die Welt gestaltet“ (ebd.), verstanden werden. Das „außergewöhnlich komplexe[...] Wort“ „Kultur“ beschreibt bei Eagleton „künstlerische und geistige Werke [...], de[n] Prozess geistiger und intellektueller Entwicklung [...] Werte, Sitten, Überzeugungen und symbolische[...] Praktiken [...] oder eine komplette Lebensweise“ (Eagleton, 2017, S. 13). Unter Berücksichtigung der Vielzahl an Kulturverständnissen, die u.a. die gesellschaftliche Einbettung des Subjekts berücksichtigen, wird darüber hinaus zwischen diversen Kulturbegriffen differenziert, bspw. einem „anthropologischen“ und „normativen“ (vgl. Fuchs, 2013/2012a, o.S.).

Eine Gefahr, die in der engen Verflechtung von „Bildung“ und „Kultur“ in der neuhumanistischen Theorietradition liegt, ist, dass „zwischen kultivierten und gebildeten Subjekten nicht unterschieden wurde“ (Althans & Audehm, 2019, S. 10). Es könne zum Problem werden, dass „Kultur, die für Bildung taugt, stets Hochkultur meint“ (Althans & Audehm, 2019, S. 11) und kulturelle Bildung somit in einem bestimmten, verengten und elitären Verständnis erscheint. In diesem Zusammenhang wird auch von einem „engen Kulturverständnis“ gesprochen, das die „‚Kultur‘ auf die Künste einengt“ (Fuchs, 2013/2012a, o.S.). „Künste“ meint dabei Praktiken „wie Tanz, Theater, bildende Kunst, Literatur, Architektur, Musik“ (Reinwand-Weiss, 2016, o.S.; vgl. auch Ermert, 2009, o.S.). Dabei wird

kulturelle Bildung hierarchisiert, indem „Alltags- oder populäre[...] Kultur“ (Fuchs, 2013/2012a, o.S.) ausgeklammert und lediglich die „Hochkultur“ inkludiert wird.

Ein „breites Kulturverständnis“ umfasst demgegenüber „den anthropologischen Kulturbegriff (Kultur ist von Menschen gemacht), den ethnologischen Kulturbegriff (Kultur als Lebensweise), den soziologischen und normativen Kulturbegriff (Kultur als Werte- und Normengerüst und Kultur als Idee der Humanisierung und Sozialisierung) sowie einen engen Kulturbegriff, der die Künste beschreibt“ (Reinwand-Weiss, 2013/2012, o.S.).

Der tendenziell elitäre Gestus eines „engen Kulturverständnisses“, das mit einer „Hochkultur“ rechnet, wird insbesondere im Zuge von Teilhabediskursen problematisiert (vgl. auch Mandel, 2014, o.S.; Witt, 2012): So „wäre es höchst unzeitgemäß, von einer exkludierenden und exklusiven Ästhetischen Bildung zu sprechen, die einen nicht befähigt, teilnehmen zu können, sondern die einem den Boden unter den Füßen wegzieht und den Abgrund der Freiheit zeigt“ (Weiß G., 2017, S. 17).

An dieser Stelle setzt auch die Thematisierung der sogenannten „Soziokultur“ an, in der auch „Kunst von der Alltagserfahrung aus zu denken“ (Klepacki & Zirfas, 2013/2012, o.S.) ist. Die „Soziokultur“ wird mit einem „erweiterte[n] Kulturbegriff‘ [...] legitimiert“ (Behnke, 2017, S. 62) und bezeichnet „ein Praxisfeld außerhalb der etablierten Kultur im Überschneidungsbereich von Kultur-, Bildungs- und Sozialarbeit mit den Kernbereichen Stadtteilkulturarbeit, Kulturwerkstätten, soziokulturelle Zentren“ (Behnke, 2017, S. 61). „Soziokultur“ betont nun nicht mehr „ausschließlich [...] das Reich des Schönen [...], abgehoben vom Alltag“ (Knoblich, 2007, o.S.). Bezüglich der „Soziokultur“ unterscheidet Knoblich dabei drei Perspektiven: Die erste betrifft den Kulturbegriff und bezieht sich auf die Einbindung der alltäglichen Handlungs- und Wahrnehmungsprozesse durch die „Erweiterung des traditionellen Kulturverständnisses“ (Knoblich, 2018, S. 54). Die zweite Perspektive betrifft die Zugänglichkeit zur Kultur auf kulturpolitischer Ebene durch die Etablierung von Kommunikationsstrukturen, wodurch Kultur und Gesellschaft zusammengeführt werden. Die dritte fokussiert die Kulturpraxis und umfasst die Erstellung von Konzepten für eine verstärkte Partizipation an Kultur (vgl. ebd.).

Wenn nun davon ausgegangen wird, dass „Phänomene der Alltags- und Populärkultur in den Container [,kulturelle Bildung‘; MS] mit hineinzunehmen“ (Weiß G., 2017, S. 14) seien, gerät man in Versuchung, kulturelle Bildung und „Soziokultur“ gleichzusetzen. Andernorts geht es eher um Schnittmengen zwischen kultureller Bildung und der „Soziokultur“, wenn z.B. gesagt wird, dass in „Soziokulturellen Zentren [...] die Vermittlung ästhetischer Erfahrungen und die künstlerische Auseinandersetzung mit der jeweiligen Lebenswelt in all ihren Facetten von Beginn an Bestandteil ihrer Programmatik“ (Bode, Hesse, & Nagel, 2013/2012, o.S.) ist. Allerdings wird auch eine Differenz markiert, denn „Soziokulturelle Einrichtungen sind nicht nur reine ‚Kulturanbieter‘, wie es trotz kulturpädagogischer Ansätze tendenziell etwa Museen oder Theater bleiben, sondern auch Orte für gelebte Demokratie und Dialog, für Prävention und Partizipation, für Mitmachen und Mitgestalten“ (Knoblich, 2007, o.S.), die einen starken Bezug zum lokalen Gemeindewesen einer Einrichtung haben und daher den Selbstzweck kultureller Bildung schwächer gewichten. Wie beide Begriffe miteinander in Beziehung stehen, kommt u.a. also auf die Dimensionierung der „Weite“ des Kulturbegriffs an.

Auch für ländliche Räume, wo der Blick in besonderer Weise auf der lokalen Gemeinschaft liegt, scheint die „Soziokultur“ bedeutsam zu sein (vgl. hierzu Kap. 2.3.2). Im Zusammenhang mit ländlichen Räumen wird auch der Begriff „Breitenkultur“ verwendet, der „als

Sammelbegriff für verschiedenste Praxen im Bereich ländlicher Kultur“ (Schneider W., 2014b, S. 19) fungiert. Eine scharfe Differenzierung zwischen „Soziokultur“ und „Breitenkultur“ fällt schwer, denn beides zeichnet sich u.a. durch die „Nähe zur Lebenswelt der Bürger“ (Schneider W., 2014b, S. 24) aus. Die „Breitenkultur“ sei dadurch gekennzeichnet, dass sie „nicht gebunden [...] an städtische Infrastruktur [ist; MS] – im Gegensatz zur ‚Hochkultur‘“ (ebd.). U.a. angesichts eines dörflichen Orchesters scheint eine scharfe Abgrenzung zur „Hochkultur“ jedoch schwierig (vgl. hierzu auch Götzky, 2015, S. 3ff.). Kegler differenziert zwischen den beiden Begriffen „Soziokultur“ und „Breitenkultur“ anhand weiterer Kriterien auf kulturpolitischer Ebene. Die „Soziokultur“ sei im Gegensatz zur „Breitenkultur“ nicht mehr so stark „negativ konnotiert“ (Kegler, 2014, S. 58) (bspw. ist bei „Breitenkultur“ auch häufig von „Laienkultur“ die Rede) und sie erfährt „zumindest ideell die ihr zustehende Anerkennung“ (ebd.). Daher ist es nicht verwunderlich, dass Schneider bemerkt, dass „Breitenkultur [...] erst noch durch die öffentliche Kulturförderung des Landes erschlossen werden [muss]“ (Schneider W., 2014a, S. 9). Außerdem sei „Soziokultur“ vornehmlich von Fachkräften aus den Bereichen Pädagogik, Kulturwissenschaft und Kunst initiiert und organisiert und „ist bemüht, gerade Menschen verschiedener [...] Dörfer [...] neu zusammenzubringen“ (Kegler, 2015, S. 29). „Breitenkultur“ sei eher ortszentriert und zeichne sich eher durch eine „restaurative Haltung auf die Traditionspflege“ (Kegler, 2014, S. 58) aus, als durch ein „zeitgemäßes Weiterführen“ (ebd.) der regionalen Gemeinschaft.

Häufig werden „Breitenkultur“ bzw. „Soziokultur“ der „Hochkultur“ entgegengesetzt. Dabei können weitere Schwierigkeiten auftreten: An „elitäre[n] Perspektive[n] auf zahlreiche kulturelle Ausdrucksformen unserer Gesellschaft“ (Götzky, 2014, S. 37) läge es, dass bei empirischen Untersuchungen häufiger Kulturnutzende ausgeblendet würden, denn: Während man „Hochkultur“ als kulturelle Bildung identifiziert, erscheint die „Erweiterung der ‚legitimen‘ Kulturformen“ (Mandel, 2017/2016, o.S.) hin zu einer „Öffnung [...] zum Populären“ (Maase, 2015, o.S.) im wissenschaftlichen Diskurs umstritten. Auch erst in jüngerer Zeit und auch in geringem Umfang wird die „Populäre Kultur“ (die „Unterhaltungskultur“) in Bezug zur kulturellen Bildung gestellt (vgl. Hornberger, 2019, S. 42).

Die in diesem Kapitel thematisierten systematischen Verständigungsversuche über kulturelle Bildung im wissenschaftlichen Diskurs sind systematisch entwickelt und brechen sich möglicherweise an der sozialen Realität. Aus diesem Grund gilt es im Folgenden, die Pluralität verschiedener Verständigungen über kulturelle Bildung auf empirischer Ebene zu untersuchen.

2.2.2 Empirische Forschung zur kulturellen Bildung

Der wissenschaftliche Diskurs zeichnet sich durch eine Reihe von Konturierungsansätzen zum Begriff der kulturellen Bildung aus. Bei der Frage danach, was alles unter kultureller Bildung verstanden werden kann, ist es jedoch auch notwendig zu schauen, wie kulturelle Bildung in der Lebenswelt performt wird und welche unterschiedlichen Praktiken empirisch ermittelt werden können. An dieser Stelle spielt nicht zuletzt der Einfluss sozialer Heterogenität der Adressat*innen eine wesentliche Rolle (vgl. Kap. 2.1.3).

Auch im Kontext der vorliegenden Arbeit wird eine andere Perspektive auf kulturelle Bildung eingenommen und der Begriff der kulturellen Bildung nicht im Vorfeld vorausgesetzt, sondern

im Interview mit den Eltern semantisch gefüllt. Aus diesen Gründen wird im Folgenden ein Einblick in ausgewählte empirische Untersuchungen zur kulturellen Bildung gegeben (u.a. Bourdieu, 1987; Bullerjahn, Hantschel, & Hirchenhein, 2017; Keuchel, 2017).

Einen bedeutsamen, empirisch gesättigten Zusammenhang zwischen kulturellen Praktiken bzw. persönlichen kulturellen Präferenzen und der Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu beobachtete Bourdieu (vgl. Kap. 2.1.3). In seinem Werk „Die feinen Unterschiede“, das 1982 erstmals in deutscher Sprache erschien, spricht er die Stabilität sozialer Strukturen aufgrund der (Re-)Produktion milieuspezifischer kultureller Praktiken und subjektiver Geschmäcker an (vgl. Bourdieu, 1987). Bourdieus Perspektive zeichnet sich dabei durch einen „spezifische[n] Blick auf Kultur und kulturelle Phänomene und Praktiken des Alltags“ (Bremer, Lange-Vester, & Vester, 2014, S. 289) aus, weshalb seine Untersuchungen für die vorliegende Arbeit bedeutsam sind.

Der Begriff des „Geschmacks“ wird bei Bourdieu prominent gebraucht. Es seien weniger „universelle Prinzipien der Ästhetik oder Vernunft“ (Bremer, Lange-Vester, & Vester, 2014, S. 291), die „Kulturelles“ charakterisieren, sondern vielmehr gesellschaftliche Konzeptionen und die hegemoniale Vorstellung von (gutem) „Geschmack“. Ein Kunstwerk wird durch die gesellschaftliche Zuweisung des Titels „Kunstwerk“ als „ästhetisch“ eingestuft (vgl. Bourdieu, 1987, S. 58). Der „Geschmack“ bildet die Grundlage für eine kulturelle Einstellung, denn das „Geschmacksurteil [...] [sei; MS] die höchste Ausprägung des Unterscheidungsvermögens“ (Bourdieu, 1987, S. 31), das in der Lage ist, „Sinnlichkeit“ (ebd.) zu erfassen. Das Erfassen und das Bewerten von einem als Kunstwerk definierten Objekt hängen also vom individuellen „Geschmack“ des bzw. der Betrachtenden ab. Gewisse Präferenzen und somit auch die Beurteilung und die Wertschätzung eines Kunstwerks sind an „soziale Voraussetzungen“ (Bremer, Lange-Vester, & Vester, 2014, S. 291) gebunden. An dieser Stelle bezieht sich Bourdieu auf den „Bildungsgrad“ (Bourdieu, 1987, S. 69) sowie auf den Umfang von (insbesondere kulturellem) Kapital (vgl. Bourdieu, 1983, S. 187) und stellt einen Milieubezug her: Von einem „Geschmack“, der in kulturellen Praktiken sichtbar wird, kann also auf die soziale Position rückgeschlossen werden (vgl. Schnell, 2010, S. 47).

Bourdieu beobachtete im Kontext seiner empirischen Untersuchungen zur Wahrnehmung solcher Kunstwerke Unterschiede und bezieht sich auf Ortega y Gasset: Man könne „in zwei ‚Kasten‘ trenn[en]: ‚die verstehen‘ und ‚die nicht verstehen‘“ (Bourdieu, 1987, S. 61; vgl. auch Ortega y Gasset, 1938, S. 11). Diejenigen, „die verstehen“, kennzeichnen sich in seiner Perspektive durch einen sozial gehobenen Status und befinden sich an entsprechend privilegierten Positionen im sozialen Raum. Dem überwiegenden Anteil blieben in seinem Verständnis kulturelle Güter jedoch verschlossen (vgl. Schnell, 2010, S. 49), nämlich denen, „die nicht verstehen“ – denjenigen, mit *keiner* „genuin ästhetischen Einstellung“ (Bourdieu, 1987, S. 64). Es wird festgestellt: „Es scheint, als erfaßte dieses Publikum *verschwommen* das darin Verborgene, der Kunst wie dem Leben Form zu geben“ (Bourdieu, 1987, S. 66f.; Hervorhebung durch MS).

Privilegierte „soziale Voraussetzungen“ sind es, die schließlich bedingen, was man unter einer gesellschaftlich akzeptierten „legitimen Kultur“ (u.a. Bourdieu, 1987, S. 56) verstehen kann: Es ist nämlich z.B. die „herrschende Klasse“ (hierzu Bourdieu, 1987, S. 405), die bestimmte kulturelle Praktiken in den gehobenen Status einer „legitimen Kultur“ hebt, denn der „herrschenden Klasse“ wird es durch ihre privilegierten Lebensbedingungen ermöglicht, den „Geschmack“ in „Abwesenheit existentieller Notwendigkeit“ (Bremer, Lange-Vester, & Vester, 2014, S. 292) auszubilden. Allerdings stellt Bourdieu die „herrschende Klasse“ nicht als eine

homogene soziale Gruppe dar, sondern macht gerade auf die Verständnisunterschiede hinsichtlich „legitimer Kultur“ innerhalb dieser Gruppe aufmerksam: Je höher das kulturelle Kapital in Relation zum ökonomischen Kapital ist, desto tiefer sei die „legitime Kultur“ verwurzelt (vgl. Bourdieu, 1987, S. 408ff.).

Dass sich die enge Fassung einer „legitimen Kultur“ in der Gesamtgesellschaft durchsetzt, zeigt sich insbesondere beim „Kleinbürgertum“ (Bourdieu, 1987, S. 503f.), bei dem Bourdieu einen „Bildungseifer“ (ebd.) beobachtet: Hier wird die „legitime Kultur“ anerkannt, dient als Geschmacksorientierung und man ermittelt starke Ambitionen, sich mit dieser vertraut zu machen.

Bei Bourdieu spitzt sich die Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen „Geschmäckern“ insofern zu, als dass er zwei kontrastive „Geschmäcker“ ermittelt: Der „reine Geschmack“ (Bourdieu, 1987, S. 60) zeichnet sich durch die Nähe zur „Hochkultur“ aus, die für Bourdieu die gemäß gesellschaftlicher Maßstäbe „legitime Kultur“ bedeutet (vgl. Bremer, Lange-Vester, & Vester, 2014, S. 292). Die „Hochkultur“ stellt bei Bourdieu eine „betonte Distanz zu allem Natürlichen, Körperlichen und Notwendigem, bei gleichzeitiger Vorliebe für das ‚reine‘ und das Primat der Form gegenüber der Funktion“ (ebd.) dar.

Dem werden solche sozialen Gruppierungen gegenübergestellt, bei denen der „reine Geschmack“ nicht beobachtet wird. Ausgehend von der starken Norm des „reinen Geschmacks“ erscheinen andere kulturelle Praktiken als weniger anerkennenswert, als „barbarisch“ oder „vulgär“ (Bourdieu, 1987, S. 64). Unter dieser Prämisse wird eine „populäre Ästhetik“ (vgl. hierzu Wuggenig, 2017, S. 765) von einer als qualitativ höherwertig inszenierten „Hochkultur“ abgegrenzt.

Die Genese eines „Geschmacks“ führt Bourdieu auf die milieuspezifische Sozialisation zurück (vgl. auch Kap. 2.1.3): Den „Anlage-Sinn“ (Bourdieu, 1987, S. 151; Hervorhebung i.O.), d.h. die milieuspezifisch *richtige* Verhaltensweise in Bezug auf Kulturelles, die „kulturelle Kompetenz“ (ebd.), erhält das Kind durch die kulturellen Praktiken in der Familie. Dort findet die kindliche „Internalisierung eines bestimmten sozialen Codes“ (Schnell, 2010, S. 49) und die Inkorporierung kultureller Praktiken als Ausdruck individueller Vorlieben statt.

Die qualitative Abstufung mancher kultureller Praktiken wird durch Begriffe wie „niedrigschwellig“ annonciert, die häufig in aktuellen Diskursen um kulturelle Teilhabe aufkommen. Dort werden entsprechend „niedrigschwellige“ Angebote bspw. der „Musik [...] [als; MS] Königsklasse“ (Witt, 2012, S. 134) gegenübergestellt und mit der Adressierung entsprechender sozialer Milieus in Bezug gesetzt (vgl. hierzu Basko, 2021, S. 38f.; Mandel, 2014, o.S.). Bourdieu zeigt sich nicht unkritisch gegenüber seiner empirischen Erhebung, die er als „Aufnötigung einer Problematik“ (Bourdieu, 1987, S. 787) für die „untere Klasse“ (Bourdieu, 1987, S. 585ff.) bezeichnet, weil der Bezug zu verschiedenen kulturellen Praktiken außerhalb ihres Alltags läge.

Auf Bourdieus Beobachtungen beziehen sich aktuelle Beobachtungen zum Thema der sozialen Distinktion durch kulturelle Bildung (vgl. Beiträge in Ermert, 2012). Im Gegensatz zur Interpretation von Bourdieus Theorieangebot, dass „Symbole und Praktiken, in denen Klassenunterschiede Gestalt annehmen [...], nicht als solche wahrgenommen [werden]“ (Bremer, Lange-Vester, & Vester, 2014, S. 295), da sie scheinbar unbewusst und selbstverständlich praktiziert werden, stellt Treinen in seiner Lesart die „Entscheidungssituation“ bzgl. „kultureller Teilnahme“ in den Fokus: Die Selbstdarstellung mit „Kultursymbolen verleihe zusätzliches Ansehen im eigenen Netzwerk“ (Treinen, 2012, S. 17)

und habe die „Funktion des zusätzlichen Erwerbs von Karrierepotenzialen außerhalb des normativ geforderten Leistungsprinzips“ (ebd.) – was hinsichtlich des elterlichen Interesses an kultureller Bildung nicht irrelevant erscheint. Des Weiteren problematisiert er die Akzentuierung z.B. klassischer Angebote als „legitime Kultur“, da es stets auf „einen als gültig betrachteten Maßstab innerhalb [...] eine[r] Kultur“ (Treinen, 2012, S. 19) ankäme – was im Horizont gesellschaftlicher Wandlungsprozesse reflektiert werden muss: In diesem Zuge verweist Treinen auf den „Schwund“ an Nutzenden „repräsentativ-kulturelle[r] Veranstaltungen – Theater, Konzerte [...]“ (Treinen, 2012, S. 20ff.) –, betont aber gleichzeitig, dass die „repräsentative Bedeutung“ (Treinen, 2012, S. 24) von kultureller Bildung auch von „Nicht-Nutze[n]den“ (ebd.) anerkannt wird. „Populäre Kultur“ sei zur „Normalkultur“ (Hornberger, 2019, S. 42) geworden: Das Nutzungsverhalten von Angeboten aus der TV- und Computerbranche zeige, dass „die Geschichte der Populären Kultur [...] eine des Erfolgs [ist]“ (Hornberger, 2019, S. 41) und einen erheblichen Anteil am Bruttosozialprodukt ausmacht.

Daran schließen internationale Einblicke von Hartmann an, die auf ein „sehr viel geringere[s] Gewicht von Hochkultur in der Upper Class und den Eliten der USA“ (Hartmann, 2012, S. 31) hinweisen. Verglichen damit stellt Hartmann für Deutschland weiterhin Bezüge zu Bourdieus Studien fest: „Für die Besetzung von Spitzenpositionen [...] hat die Vertrautheit mit klassischer Hochkultur seit langem eine große Bedeutung“ (Hartmann, 2012, S. 33). Dabei differenziert er zwischen „aktiver“ und „passiver“ Vertrautheit, wobei die Art der kulturellen Praktiken – Kenntnis über bedeutsame Komponisten und Werke oder sogar das eigene Praktizieren von klassischer Musik – unterschieden wird (vgl. ebd.): Bspw. stellt der Gang „[i]n die Oper [...] eine Selbstauszeichnung“ (Knüsel, 2012, S. 150) dar.

In den Horizont der empirischen Forschung zur kulturellen Bildung reihen sich auch weitere bedeutsame Untersuchungen (u.a. Bullerjahn, Hantschel, & Hirchenhein, 2017; Deutsche Shell Holding GmbH, 2019; Keuchel, 2013; Keuchel, 2017; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2021).

Im erhobenen Material des „Jugend-KulturBarometers“ dokumentiert sich ein generationsspezifischer Interessenunterschied hinsichtlich kultureller Bildungsangebote: Für die Sparten „Museen/Ausstellungen“, „Klassische Musik“, „Klassisches Theater“ und „Oper“ sowie für weitere Sparten der „klassischen Kultur“ interessieren sich vorwiegend Befragte aus der Generation „50+“, während die Gruppe „Jugend 2010/11 (14 bis 24 Jahre)“ ihr Interesse auf künstlerische Angebote verlagert, die in den Medien vergleichsweise häufig auftreten (vgl. Keuchel, 2013, S. 105): bspw. „Film“, „Popmusik“ und „Comedy“. U.a. „Gute Unterhaltung“ und „gute Atmosphäre“, aber auch die Aussicht auf eine „Verbesserung der Allgemeinbildung“, nehmen einen vergleichsweise hohen Stellenwert bei den befragten Kindern und Jugendlichen ein (vgl. Keuchel, 2013, S. 108f.). Mit „jugendkulturellen Techniken, z.B. Breakdance oder Graffiti“ (Keuchel, 2013, S. 111) etablieren sich „[k]ünstlerische Ausdrucksformen, die sich traditionelle[n] Bewertungssysteme[n] entziehen“ (Keuchel, 2015, S. 37).

Keuchel stellt in der gleichen Untersuchung einen Zusammenhang zwischen Elternhaus sowie Schule und der kulturellen Partizipation der Kinder und Jugendlichen fest: Ist die Schulbildung der Eltern hoch, so ist der kindliche Kontakt mit kulturellen Bildungsangeboten wahrscheinlicher. Auch hier wird im Einzelnen so differenziert, dass der Anteil an partizipierenden Kindern und Jugendlichen, deren Eltern selbst „künstlerisch-kreativ“ aktiv sind, mehr als doppelt so hoch ist, wie der Anteil derjenigen, deren Eltern nicht an kultureller Bildung partizipieren (67% zu 30%) (vgl. Keuchel, 2013, S. 112).

Ferner zeigt sich ein Zusammenhang mit der Schulbildung des Kindes, denn: Je höher diese ist, desto eher besteht ein Interesse (vgl. Keuchel, 2017, S. 349). In diesen Untersuchungen werden die Medien, das Elternhaus sowie die Schule als bedeutsame Einflussfaktoren herausgestellt, die Keuchel in Zusammenhang mit „milieuspezifischen Faktoren [...] in Anlehnung an theoretische Ausführungen von Bourdieu zu kulturellen Praktiken“ (Keuchel, 2013, S. 113) bringt.

Dass die Eltern einen bemerkenswerten Einfluss auf die kulturellen Praktiken ihrer Kinder haben, stützt die These der vorliegenden Arbeit, dass die elterlichen Sichtweisen auf kulturelle Bildung in ländlichen Räumen näher untersucht werden sollten.

Auch im Rahmen der Shell-Studie von 2019 wird herausgearbeitet, dass insbesondere die Eltern den Kontakt von Kindern und Jugendlichen mit kultureller Bildung (in gemeinsamen Aktivitäten) ermöglichen, denn „Unternehmungen mit der Familie gehören für 23 % der Jugendlichen 2019 zu den häufigsten Aktivitäten in der Freizeit (2002: 16 %). Dies ist für Jugendliche also wichtiger geworden“ (Deutsche Shell Holding GmbH, 2019, S. 29). Hier ermittelt man gleichzeitig eine Korrelation zwischen den kulturellen Praktiken der Kinder und deren sozialer Herkunft: Während in „unteren sozialen Schichten“ primär konsumiert bzw. im Internet gesurft werde, partizipiere man in „höheren Schichten“ aktiv an Sport, Literatur oder in Bereichen der „Kreativität“ (vgl. Deutsche Shell Holding GmbH, 2019, S. 30), sodass sich eine Art „kreative Freizeitelite“ (Albert, Hurrelmann, Quenzel, & Schneekloth, 2011, S. 201f.) konstituiert.

Für die Stichprobe der Studie „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) des Deutschen Jugendinstituts (DJI) von 2014/15 wurden typische Muster im Freizeitverhalten von zwölf- bis 17-jährigen deduktiv ermittelt und ebenfalls auf die soziale Herkunft zurückgeführt: Der Typ „Aktive, bildungsorientierte Allrounder“, der sich durch einen vergleichsweise höheren Anteil im „kulturellen und bildungsorientierten Bereich“ auszeichnet, wird besonders häufig in „höheren sozialen Schichten“ gefunden. Dahingegen seien Befragte aus der Kategorie „Untere Mittelschicht“ vornehmlich in weniger kulturell orientierten Bereichen vorzufinden, wobei allerdings auch das Alter als wichtiger Faktor zu berücksichtigen ist: Je jünger ein Kind aus dieser Kategorie sei, desto eher übe es „kulturell-bildungsorientierte Beschäftigungen wie Lesen und Musizieren“ aus. Gerade auch für die „Mittlere“ und „Obere Mittelschicht“ ermittelt man eine starke Dependenz der Freizeitangebotswahl vom Alter: „Der hohen Aktivität in für die spätere Jugendphase typischen Kontexten [„konsum- und partyorientiert“] steht die verminderte Aktivität in anderen Bereichen gegenüber“ (vgl. Geier, 2015, S. 42ff.).

Im Kontext der Studie „Jugend, Information, Medien“ (JIM) untersucht der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) u.a. das Freizeitverhalten von Jugendlichen im Alter von zwölf bis 19 Jahren. Die Kategorie „Selbst Musik machen“ bezogen auf „täglich/mehrmals die Woche“ wurde im Jahr 2021 von 14% der Befragten genannt und verzeichnet somit einen Rückgang von 23% im Vergleich zum Vorjahr, was möglicherweise auf die Einschränkungen während der COVID-19-Pandemie zurückzuführen ist. Ein entsprechender Rückgang zeichnet sich ebenfalls bei gelegentlichen Aktivitäten in diesem Bereich ab (von 44% auf 29%). Betrachtet man bzgl. der monatlichen Aktivität die Anteile im Hinblick auf die formale Bildungslaufbahn, lassen sich Unterschiede zwischen den befragten Gymnasiast*innen und Haupt-/Realschüler*innen erkennen: 36% der befragten Gymnasiast*innen musizieren und heben sich mehrheitlich von dem etwa einem Fünftel an musizierenden Haupt-/Realschüler*innen ab, wodurch ein Zusammenhang zwischen dieser

kulturellen Aktivität und dem Bildungshintergrund suggeriert wird (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2021, S. 10ff.).

Die JIM-Studie aus dem Jahr 2019 gibt ebenfalls Hinweise auf die Korrelation zwischen formaler Bildungslaufbahn der Jugendlichen und kulturellen Vorlieben: 28% der befragten Gymnasiast*innen und 12% der Haupt-/Realschüler*innen musizieren „täglich/mehrmals wöchentlich“. Zusätzlich gibt diese Studie den interessanten Hinweis, dass „zumindest einmal im Monat“ jeder Zehnte (ohne Angabe der besuchten Schulform) in ein Theater, eine Oper oder ein klassisches Konzert geht, was in der Umfrage von 2021 nicht mehr aufgeführt wird (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2019, S. 10f.).

Im Rahmen von Forschungsprojekten zum regional-, landes- bis bundesweiten jährlichen instrumentellen Wettbewerb „Jugend musiziert“ werden neben den Veranstaltenden- und Teilnehmendensichtweisen auch die Perspektiven und Praktiken der Eltern hinsichtlich des klassischen Musikspiels in den Blick genommen:

In Langzeituntersuchungen in diesem Kontext wird darauf hingewiesen, dass ehemalige Teilnehmende – unabhängig davon, ob aktuell noch ein Instrument gespielt wird – Musik als „bedeutsam“ (Glabica, 2019, o.S.) benennen. Falls es bei ebenjenen zudem zu einer eigenen Elternschaft kommt, wird „ein hohes Bedürfnis nach Kulturtransfer an nachfolgende Generationen“ (ebd.) kommuniziert.

Eine explorative Interviewstudie mit Musiklehrkräften, die sich zu den Forschungsbeiträgen im Kontext von „Jugend musiziert“ verortet, betrachtet eine Interessenverlegung bei den Kindern und Jugendlichen von Musik in Richtung digitale Medien: „Also heute für ein Handy 600 Euro auszugeben ist überhaupt nicht schwierig für Jugendliche. Aber so eine Querflöte, wenn die dann mehr als 150 Euro kostet, wird es schon schwierig“ (Schäfer M., 2018, o.S.).

In derselben Untersuchung werden der elterliche Einfluss und die elterliche Bedeutung auf den „instrumentellen Werdegang der Kinder“ (ebd.) auf vielen Ebenen hervorgehoben: finanziell, organisatorisch und motivierend. Der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes der Eltern wird in der Studienanalyse auf Basis der Interviews als zweideutig ermittelt: Einerseits seien der „Rückhalt“ (ebd.) und die „moralische Unterstützung“ (ebd.) wichtiger als die materiellen Ressourcen und der sozioökonomische Hintergrund sei „nicht ausschlaggebend“ (ebd.). Andererseits wird auf Basis der Befragungen sogar ein Zusammenhang zwischen „der Qualität und dem Preis eines Instruments und dem Wettbewerbserfolg“ (ebd.) ermittelt.

Aus Sicht der Teilnehmenden bietet in einer weiteren Untersuchungsrichtung in diesem Rahmen das Musikspielen klassischer Musikinstrumente die Möglichkeit, einen „Flow“ zu erleben und sozialen Anschluss zu finden, wenn diese Kategorien als Anreize für die Wettbewerbsteilnahme am häufigsten bzw. zweithäufigsten gewählt wurden (vgl. Bullerjahn, Hantschel, & Hirchenhein, 2017, S. 172f.). Die Kategorie „Furcht vor Zurückweisung“, die u.a. die Erwartungshaltung der Eltern betrifft, wurde vergleichsweise selten gewählt (vgl. ebd.).

In dieser Studie wird auf den Bezug zwischen der musikalischen Aktivität der Eltern und der qualitativen Einstufung des klassischen Instrumentalspiels der Kinder eingegangen: Die kindliche Siegeschance beim Wettbewerb sei höher, wenn die Eltern selbst aktiv musizieren oder „Berufsmusiker[*innen]“ (Bullerjahn, Hantschel, & Hirchenhein, 2017, S. 182) sind. Daran anknüpfend werden die besseren Leistungen in diesen Fällen auf eine längere tägliche Übungszeiten der Kinder sowie eine frühzeitiger beginnende Ausbildung zurückgeführt.

Außerdem spricht man diesen Eltern besonders hohe Qualitätsansprüche an die Musikausbildung der Kinder zu, die „durch höher qualifizierte Lehrer gefördert w[e]rden“ (ebd.).

Bereits in den 1980er Jahren wurden subjektive Sichtweisen bei „Jugend musiziert“ erhoben, die auch Einblicke in die elterliche Einstellung und Praktiken bzgl. des kindlichen Musizierens geben. Manche Teilnehmenden betrachteten das Konkurrieren ihrer Eltern um Erfolge beim Musik-Wettbewerb kritisch: „Erwachsene sind kindisch“ (Bastian, 1987, S. 30). In diesem Horizont zeigen sich starke elterliche Bildungsaspirationen und Kompetitivität sowie Leistungsorientierung, die im Fokus der elterlichen kulturellen Praktiken zu stehen scheinen. Weiterhin wurde festgestellt, dass hinsichtlich der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen „[b]ittere Enttäuschung [...] oft Folge von überhöhten Erwartungen [...] von Lehrern oder Eltern [ist]“ (Bastian, 1987, S. 29).

Die Einstellung der Teilnehmenden stellte sich bei der Befragung als ambivalent heraus: Sowohl Vorzüge, wie die Möglichkeit eine musikalische Karriere einzuschlagen, als auch Nachteile wie „totaler Frust“ (Bastian, 1987, S. 28) angesichts einer Niederlage oder die Notwendigkeit, Leistung zu erbringen (vgl. Bastian, 1987, S. 34ff.), wurden genannt.

Im Rahmen der Untersuchungen von Bastian wurden ebenfalls die elterlichen Sichtweisen unmittelbar thematisiert. Auch hier ermittelte man, dass die Eltern größtenteils selbst musisch interessiert sind. In diesen Gesprächen wurde ebenfalls ein Einblick in elterliche Präferenzen und Motive für die Wahl musischer Bildungsangebote gegeben. Dass der klassische Instrumentalwettbewerb den Eltern signalisiert, „...daß doch etwas in dem Kind drinsteckt, *was man ernst nehmen kann*“ (Bastian, 1987, S. 49; Hervorhebung durch MS) lässt darauf schließen, dass die klassische Musikausbildung der Kinder für diese Eltern „ernst zu nehmen“ sei und eine vergleichsweise hohe Bedeutung hat.

Hinsichtlich einer kindlichen Berufswahl im Bereich der klassischen Musik zeigten sich manche der befragten Eltern jedoch kritisch und man kommt zum Schluss: „Eltern sind beruhigt, wenn sich Erfolge einstellen, es fällt ihnen leichter, sich mit der Entscheidung [...] zu identifizieren und entsprechende Unterstützung zu geben“ (ebd.) und zu bewilligen, dass andere Bildungsinhalte möglicherweise zurückstehen müssen. Dadurch wird indiziert, dass – auch wenn die klassische Musik Bestandteil des elterlichen Anspruchs hinsichtlich der kindlichen Ausbildung ist – deren Nützlichkeit (bspw. als spätere Erwerbsarbeit) in Frage gestellt wird.

Ein weiterer interessanter Aspekt wurde bei der direkten Elternbefragung ebenfalls ermittelt: Es sei nach Ansicht der befragten Eltern eine „*Elternpflicht*, das Beste aus seinem Kind zu machen und nach allen Möglichkeiten zu fördern, was in ihnen steckt“ (ebd.; Hervorhebung durch MS). Dadurch wird die klassische Musikausbildung der Kinder als Dienst an der Erfüllung elterlicher Selbstansprüche kenntlich.

Allerdings werden mit Interviews bei Wettbewerben wie „Jugend musiziert“ – im Gegensatz zur bspw. JIM-Studie – bereits diejenigen befragt, die mit klassischer Musik identifiziert sind. Andere Untersuchungen, wie u.a. die Shell-Studien, gehen bei der Ermittlung deduktiv vor (vgl. hierzu Sons, 2014, o.S.). Die vorliegende Arbeit zeichnet sich demgegenüber gerade dadurch aus, dass sie ein heterogenes Spektrum von Eltern mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen und Präferenzen unmittelbar zu ihrem subjektiven Verständnis zu kultureller Bildung befragt und sich dem Begriff dadurch induktiv nähert.

Der Überblick über empirische Forschung zur kulturellen Bildung in diesem Kapitel hat auf unterschiedliche Präferenzen der Adressat*innen, die nicht von der Milieulogik losgelöst zu betrachten sind, hingewiesen. Das subjektive Verständnis und die persönlichen Präferenzen von kultureller Bildung können dabei u.a. auf die ihnen zugeschriebene Nützlichkeit (z.B. Aussicht auf eine berufliche Karriere; s.o.) oder die Erfüllung elterlicher Selbstansprüche zurückgeführt werden. In diesem Zuge sprechen Angebote der „Hochkultur“ möglicherweise nicht jeden an (vgl. Götzky, 2015, S. 4). Vor diesem Hintergrund problematisiert man kulturpolitische Programme zur Förderung der Partizipation von „Arbeiterkindern“ an der sogenannten „Hochkultur“: „[W]arum sollte jedes Kind musizieren *wollen*?“ (Witt, 2012, S. 133; Hervorhebung i.O.) – oder aus elterlicher Sichtweise *sollen*?

Daher wird im folgenden Kapitel ein Blick auf die Wirkungserwartungen und -zuschreibungen an kulturelle Bildungsangebote geworfen, die von verschiedenen Interessengruppen strategisch formuliert werden und den Diskurs um kulturelle Bildung mitunter (ebenfalls) stark prägen.

2.2.3 Verschiedene Interessen und Erwartungszuschreibungen an kulturelle Bildung

Die Umstrittenheit der kulturellen Bildung zeigt sich u.a. an den unterschiedlichen Zuschreibungen und Wirkungserwartungen von Interessengruppen. Es wird eine „Segmentierung des Diskursfeldes“ (Fuchs, 2014a, o.S.) bzw. eine „Vielfalt legitimer Ansätze“ (ebd.) bemerkt, die auch den wissenschaftlichen Diskurs nicht unbeeinflusst lassen.

Die Erwartungszuschreibungen an kulturelle Bildungsangebote sind dabei vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Wandlungsprozesse zu lesen: Bspw. scheinen kulturelle Bildungsangebote in Aussicht zu stellen, zum gesellschaftlichen Anspruch der Singularität zu passen (vgl. Reckwitz, 2018a, S. 9; Kap. 2.1.2).

Die Konzeptionen von kultureller Bildung im öffentlichen Diskurs sind auch deshalb nicht beliebig, da Interessengruppen strategisch argumentieren und eine Verbindung zu unterschiedlichen wissenschaftlichen Studien – z.B. neuropsychologischen Untersuchungen (vgl. hierzu Beiträge in Asbury & Rich, 2008) – suchen. In diesem Zusammenhang repräsentiert kulturelle Bildung bspw. „nicht nur Bildungsinhalte (die Künste) und kulturpädagogische Formate, sondern versteht sich als Bildungskonzept und pädagogische Haltung“ (Reinwand-Weiss, 2013/2012, o.S.). Eine Möglichkeit, die unterschiedlichen Interessengruppen systematisierend in den Blick zu nehmen, liegt in der Differenzierung zwischen einem „anthropologisch begründeten“, einem „gerechtigkeitsakzentuierten, einem „ökonomischen“ und einem „kunstakzentuierten“ Diskurs (vgl. hierzu Jebe, 2019, S. 90).

Die Interessengruppen verfolgen dabei mitunter miteinander kaum vereinbare Zielsetzungen (vgl. Jebe, 2019, S. 142f.), was auch damit zusammenhängt, dass unterschiedliche „Begriffe und Diskurse im Hintergrund stehen“ (Liebau & Jebe, 2016, o.S.): Während z.B. auf Ebene der Künstler*innen die eigene künstlerische Freiheit betont wird, begründen Vertreter*innen aus Pädagogik oder Bildungspolitik ihr Interesse an kultureller Bildung u.a. vor dem Hintergrund der Kompetenzförderung und Teilhabe (vgl. Wimmer, Schad, & Nagel, 2013, S. 24f.).

Da nicht auszuschließen ist, dass die Wirkungsversprechen im Kontext kultureller Bildungsangebote auch die elterlichen Sichtweisen auf kulturelle Bildung beeinflussen, wird nun abschließend ein Überblick über verschiedene Wirkungsversprechen und Zuschreibungen gegeben (u.a. Treptow, 2016; Hübner, Kelb, Schönfeld, & Ullrich, 2017; Kuhl, 2009). Darüber hinaus werden Grenzen aufgezeigt und kritische Perspektiven auf die Feststellbarkeit der Wirkungsweisen von kultureller Bildung betrachtet (u.a. Wenzlik, 2013/12; Witt, 2012).

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an zwei häufig genannten Argumentationslinien: der Förderung von *Teilhabe* und der Förderung der *persönlichen Kompetenz und Lebensqualität*.

Im Positionspapier der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) von 2011 stellt man in Aussicht, durch kulturelle Bildung „Bildungsgerechtigkeit [herzustellen]. Indem sie [kulturelle Bildung; MS] bei den Stärken jedes einzelnen Menschen ansetzt, eröffnet sie allen die Chance zur Teilhabe an Kultur und Bildung und damit zu gesellschaftlicher Teilhabe“ (BKJ, 2011, S. 9). Auch wenn kulturelle Bildung nicht explizit als Menschenrecht aufgeführt wird, ist „[e]in solches [...] allerdings ableitbar aus den [...] Menschenrechten auf Bildung und auf kulturelle Teilhabe“ (Fuchs, 2013/2012b, o.S.). Diese beiden Menschenrechte werden in der 1948 beschlossenen Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) der Vereinten Nationen in Art. 26 bzw. Art. 27 (vgl. UN-Generalversammlung, 1948) aufgeführt und wurden schließlich 1966 im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ICESCR), Art. 13 bzw. Art. 15, verabschiedet (vgl. auch BMFSFJ, 2016, S. 811; Deutscher Bundestag, 2016, S. 6; UN-Generalversammlung, 1966). Vor diesem Hintergrund erscheint kulturelle Bildung hier als Notwendigkeit und „Kultur“ und „Bildung“ zeigen ihre Eignung als „politische Kampfbegriffe“ (Althans & Audehm, 2019, S. 9).

Kulturelle Bildung im Sinne einer „aktiven Teilhabe“ (Gerhardt, 2007, S. 167) solle zum Handeln in der Gesellschaft anregen. In diesem Zusammenhang kommt die normative Frage nach der *richtigen* Partizipation in der Gesellschaft (vgl. hierzu Reutlinger & Walther, 2016, o.S.) auf. Hierfür verweist man auf Praktiken der kulturellen Bildung, die gesellschaftlich „als legitime Mittel und Äußerungsformen von Partizipation anerkannt werden“ (Schwanenflügel & Walther, 2013/2012, o.S.). Kulturelle Bildung solle so gestaltet sein, dass eine Einzelperson in ihrer Entwicklung zur „Mündigkeit im Sinne von Freiheit bei gleichzeitigem Bewusstsein sozialer Abhängigkeit und Einbettung“ (ebd.) sowie einer „Vielfalt gesellschaftlicher Machtverhältnisse“ (Bockhorst, 2013/2012, o.S.) gefördert wird.

Die Entwicklung zur „Mündigkeit“ innerhalb einer Gesellschaft spielt auch in erziehungs- und bildungstheoretischen Perspektiven bei der Beschreibung von kultureller Bildung eine wichtige Rolle. Bildungstheoretisch würden „ästhetische Erfahrungen [...] zur ästhetischen ‚Alphabetisierung‘ stilisiert“ (Mollenhauer, 1990, S. 481): Kulturelle Bildung umfasse demnach den „rezeptiven wie produktiven Umgang mit symbolischen Artefakten in Kunst wie Lebenswelt“ (Weiß G., 2017, S. 17) im sozialen Kontext.

Auch im Rahmen der Sozialen Arbeit wird kultureller Bildung ein hohes Potential als Maßnahme zur Realisierung von gesellschaftlicher Teilhabe zugesprochen. In diesem Zusammenhang beschreibt Treptow kulturelle Bildung als „Vermögen, das Selbst im Horizont kultureller Praxis urteils- und handlungsfähig werden zu lassen. Es [das Selbst; MS] kann dadurch am gesellschaftlichen Leben teilhaben“ (Treptow, 2016, o.S.). Er führt praktische Beispiele auf, in denen insbesondere eine Teilhabe „benachteiligter“ Kinder und Jugendlicher gefördert wird: Das musikalische Zusammenspiel könne als Mittel der gewaltfreien

Kommunikation und der Selbstbehauptung sowie -wirksamkeit verstanden werden (vgl. ebd.). Auch „Clowns, die sich regelmäßig [...] einfinden [...], Musiker die mit autistischen, mit hyperaktiven, mit traumatisierten Menschen arbeiten, Zirkusprojekte, die von Straßenkindern gestaltet werden“ (Treptow, 2017, S. 99) seien dazu geeignet, die gesellschaftliche Teilhabe von „benachteiligten“ Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Allerdings zeigen sich an dieser Stelle Grenzen einer gesellschaftlichen Teilhabe *durch* kulturelle Bildung: Die Auffassung, „Kultur“ sei Produkt und „Ausdruck einer produktiv gestaltenden Teilhabe“ (Gerhardt, 2007, S. 167), lässt den Blick auf eine Teilhabe *an* kultureller Bildung richten (vgl. hierzu Beiträge in Hübner, Kelb, Schönfeld, & Ullrich, 2017). Eine Teilhabe *durch* kulturelle Bildung setzt eine Teilhabe *an* kultureller Bildung voraus (vgl. u.a. Deutscher Kulturrat, 2009, S. 19f.).

Für eine Teilhabe *an* kultureller Bildung spielt auch die „Anerkennung der kulturellen Praktiken [...] im Kontext ihrer [der Menschen; MS] lebensweltlichen und biographischen Alltagspraxis“ (Schwanenflügel & Walther, 2013/2012, o.S.) eine wichtige Rolle. Bspw. bedürften „benachteiligte“ Jugendliche in erster Linie „Sicherheit, Berechenbarkeit, nachvollziehbare Perspektiven. Für sie geht es nicht nur um Kreativität an sich, sondern zuallererst um die Verbesserung der Umstände, in denen sie ihre kreativen Qualitäten zu realisieren vermögen“ (Wimmer, 2013, o.S.).

Insbesondere im Kontext der sogenannten „Hochkultur“ markiert Witt „veritable Umsetzungsprobleme [...] an Reichweite“ (Witt, 2012, S. 139): Eine „Hochkultur“ stünde in manchen Fällen nicht in lebensweltlichem Bezug und wirke daher exkludierend (vgl. Kap. 2.2.2). Vor diesem Hintergrund spricht man „niedrigschwelligen“ Angeboten (vgl. hierzu Mandel, 2014, o.S.) mit geringeren Voraussetzungen und Hemmschwellen (vgl. hierzu Glaser, 2014, o.S.) ein besseres Potential für die Realisierung von Teilhabe zu: Bspw. erfordere eine „Populäre Kultur“ im Vergleich zu einer „Hochkultur“ einen geringen (u.a. materiellen und motivationalen) Einsatz (vgl. Hornberger, 2019, S. 44; Knüsel, 2012, S. 150). In diesem Zuge stellt man fest: „Bei NutzerInnen soziokultureller Angebote handelt es sich nicht selten um Bevölkerungsgruppen, die mit Angeboten der institutionalisierten Hochkultur nicht erreicht werden können beziehungsweise auch gar nicht erreicht werden wollen“ (Götzky, 2015, S. 4).

Eine Möglichkeit, kulturelle Bildungsangebote in die Breite zu vermitteln, wird in der Schule gesehen: Kooperationen zwischen Ganztagschule und lokalen Akteur*innen haben großes Potential, die Kinder und Jugendlichen in lokale Netzwerkstrukturen zu integrieren und dadurch die Teilhabe *an* kultureller Bildung zu fördern (vgl. Gumz, Rohde, & Thole, 2019).

Von einer Stärkung der gesellschaftlichen Teilhabe erhofft man sich eine Stärkung der individuellen „Urteilkraft und Handlungsfähigkeit, [...] Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit“ (Bockhorst, 2013/2012, o.S.) und die Gestaltung eines „sinnhaften Lebensentwurf[s]“ (ebd.). Dieser Aspekt tangiert eine andere Argumentationslinie von Interessengruppen aus einer eher anthropologischen bzw. auch ökonomisch begründeten Diskursrichtung: Hier geht es um den Zugewinn an Kompetenzen.

Das Konzept von kultureller Bildung biete die Möglichkeit einer „(lebenslange[n]) Allgemeinbildung im und durch das Medium künstlerischer und symbolhafter Ausdrucksformen“ (Reinwand-Weiss, 2013/2012, o.S.). Dabei beschränkt sich dieser Gedanke nicht nur auf die „Allgemeinbildung“, sondern es wird eine Optimierung der „generelle[n] Brauchbarkeit der Menschen“ (Bilstein & Zirfas, 2017, S. 40) in Aussicht gestellt, die u.a. in Hinblick auf ökonomische Interessen Anklang findet: So investieren verschiedene

Unternehmen vermehrt in kulturelle Bildungsprogramme zur Qualifizierung ihrer Mitarbeitenden (vgl. Gerdiken, 2018, o.S.).

Weiterhin vermutet man eine Verbesserung mathematischer, sprachlicher sowie naturwissenschaftlicher Schulleistung bei Kindern, die an kultureller Bildung partizipieren (vgl. OECD, 2001, S. 184; Rittelmeyer, 2017, S. 1). Ebenfalls werden Zusammenhänge zwischen dem Beherrschen eines Musikinstruments und einem hohen Bildungsniveau im späteren Leben betont (vgl. Glabica, 2019, o.S.). Während in manchen Perspektiven eine passive Teilhabe im Sinne einer Rezeption von u.a. Theater und Tanz bereits gewinnbringend sei (vgl. Kirsch & Stenger, 2020, S. 9ff.), befürwortet man in anderer Hinsicht die aktive Teilhabe: So erkenne man die Vernetzung kognitiver Bereiche und bessere Leistungen des Arbeitsgedächtnisses erst im Kontext von Mitsingen, Bewegen o.ä. Praktiken (vgl. Jonides, 2008, S. 11; Kuhl, 2009, S. 103).

Dabei wird dem gemeinsamen Musizieren ein förderlicher Einfluss auf die Kompetenz attestiert, sich zu verständigen und abzustimmen (vgl. ebd.). Man fördere das kritische Bewusstsein für die eigenen Handlungen (vgl. Treptow, 2016, o.S.).

Neben prosozialen Effekten beim gemeinsamen Spiel bewirke eine aktive Auseinandersetzung mit Musik eine verbesserte Emotionsregulation (vgl. Gembris & Welscher, 2015, S. 12). So würde dadurch die Verarbeitung traumatischer Erlebnisse begünstigt und die eigene Resilienz gestärkt (vgl. Chantah, et al., 2020, S. 290f.).

Weitere positive Wirkungseffekte von kulturellen Bildungsangeboten vermutet man im Bereich der physischen und mentalen Gesundheit: Durch aktives Tanzen beuge man bspw. einem „Bewegungsmangel“ (Deutscher Bundestag, 2007, S. 390) vor. Aktiver Gesang erhöhe die Konzentration von Immunglobulin A im Blut, das in Verbindung mit einem höheren subjektiven Wohlbefinden gebracht wird (vgl. Rittelmeyer, 2013/2012, o.S.).

Mitunter werden auch wissenschaftliche Studien aus der Hirnforschung rezipiert (vgl. Untersuchungen im Kontext von Asbury & Rich, 2008): Bspw. beobachtet man, dass beim Musizieren und bei der Auseinandersetzung mit mathematischen Problemstellungen ähnliche Gehirnareale aktiviert werden (vgl. Spelke, 2008, S. 17f.), was die Erfüllung der Wirkungsversprechen von kultureller Bildung in dieser Hinsicht in Aussicht stellt.

Allerdings zeigen sich insbesondere im Zusammenhang mit der Kompetenzforschung auch Grenzen:

Erstens „[realisieren] sich vorhandene Kompetenzen niemals vollständig in Handlungen“ (Wenzlik, 2013/12, o.S.).

Zweitens lassen sich Kompetenzentwicklungen nicht nur auf eine kulturelle Praktik zurückführen, denn „Ästhetische Erfahrungen gehen nicht in nur einem Bereich auf“ (Liebau & Jebe, 2016, o.S.): Bspw. spricht man sowohl dem synchronen Orchesterspiel als auch dem gemeinsamen Rollenspielerlebnis im Rahmen eines Computerspiels die Förderung der Kommunikations- und Teamfähigkeit zu (vgl. Fritz, Lampert, Schmidt, & Wittig, 2011, S. 177f.; Kuhl, 2009, S. 103; auch Tillmann & Helbig, 2013, S. 53).

Drittens spielen die individuellen Voraussetzungen eine besondere Rolle, die die Unvorhersehbarkeit bzgl. der Kompetenzentwicklung in kulturellen Praktiken bedingen: „Aufgrund individuell äußerst unterschiedlicher Ausprägungen solcher [ästhetischer; MS] Erfahrungen könnten diese [...] nur unzureichend erfasst werden“ (Zill, 2015, o.S.).

All diese Zuschreibungen und Wirkungsversprechen sind für die vorliegende Arbeit insofern relevant, als dass sie im elterlichen Diskurs um kulturelle Bildung in ländlichen Räumen argumentativ aufgegriffen werden und das elterliche Verständnis von kultureller Bildung beeinflussen können.

2.3 Ländliche Räume

Erst seit jüngerer Zeit geraten ländliche Räume in den Blick verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. Lange standen vornehmlich städtische Settings im Vordergrund (vgl. u.a. Kluschatzka & Wieland, 2009b, S. 10; international vgl. u.a. Roberts & Fuqua, 2021, S. 3; Beach & Öhrn, 2021, S. 77). Aktuell wird daher der Anspruch erhoben, ländliche Räume u.a. in den Sozial- (vgl. hierzu Beiträge in Kluschatzka & Wieland, 2009a), den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (vgl. hierzu Fuhs, 1997, S. 167), der Politik (vgl. hierzu Friedel & Spindler, 2009, S. 14; Schmidt, 2017, S. 53ff.) und der (kritischen) Geographie (vgl. hierzu Maschke, Miessner, & Naumann, 2020, S. 7ff.; Miessner & Naumann, 2019, S. 10ff.) vermehrt und explizit in den Mittelpunkt zu stellen.

Der Begriff des „ländlichen Raums“³ erweist sich als diskursiv überdeterminiert, d.h. es stehen unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen nebeneinander, die jedoch nicht willkürlich sind, sondern von verschiedenen Vorverständnissen geprägt werden. Um die elterlichen Perspektiven zur kulturellen Bildung auf dem Land adäquat darstellen zu können, reicht es nicht aus, ländliche Räume aus einem einzelnen Blickwinkel zu betrachten und sie z.B. auf Basis quantitativer Schwellenwerte pauschal als „abgehängt“ zu bewerten (vgl. hierzu u.a. Heintel, 2019, S. 12). Vielmehr muss man vielfältige alltägliche Lebensformen und Handlungsmuster berücksichtigen und ländliche Räume in ihrem Facettenreichtum erforschen.

Um diesem Anspruch im Kontext der vorliegenden Arbeit zu genügen, wird im Folgenden in drei Schritten vorgegangen. Als erstes wird ein Überblick über unterschiedliche Perspektiven auf ländliche Räume gegeben. Im zweiten Schritt werden die besonderen Bedingungen ländlicher Räume als Orte der kulturellen Bildung betrachtet. Im abschließenden Abschnitt folgt die Darstellung von ländlichen Räumen als für Eltern besondere Lebensräume, in deren Kontext sich die vorliegende Untersuchung zu elterlichen Sichtweisen auf kulturelle Bildung in ländlichen Räumen verortet.

2.3.1 Systematische Verständigung zum Ländlichen

Seit den 1960er Jahren löst sich zunehmend die Vorstellung von *dem einen* ländlichen Raum auf (vgl. Mose, 2018, S. 1324f.). Ging man bis dahin noch von einem mehr oder weniger homogenen „Restraum“ (Küpper, 2020, o.S.; Wiegandt & Krajewski, 2020, S. 14) aus, der sich der Stadt in einer universalisierenden Perspektive als vergleichsweise unterentwickelt gegenüberstellen ließ, ist „*der*“ ländliche Raum gegenwärtig zum Gegenstand von differenzierteren Auseinandersetzungen und Aushandlungen avanciert.

Auch wenn man darauf hinweist, dass es „keine genaue und strikt angewandte bundesweit gültige Definition ländlicher Räume“ (OECD, 2007, S. 33) gibt, zeigen sich argumentative Bezugspunkte, die bspw. „vom traditionellen Stadt-Land-Gegensatz geprägt sind“ (Dehne, 2010, S. 284) und ländlichen Räumen bestimmte Merkmale des „Ländlichen“³ attestieren. Die

³ Zugunsten der Unterscheidbarkeit von wörtlichen Zitaten wird im Folgenden auf die Anführungszeichen vor und nach „Ländlichkeit“ und „ländliche Räume“ verzichtet, was nicht über die Pluralität von Begriffsverständnissen und die Unterschiedlichkeit ländlicher Räume hinwegtäuschen soll.

Sichtweise auf das Ländliche prägt die Vorstellungen von ländlichen Räumen, wobei die Ländlichkeit aber keinen fixen Topos darstellt, sondern unterschiedlich kodiert wird. Ländlich (oder international auch „rural“) stellt eine übergeordnete Kategorie dar, die mit vielen verschiedenen Zuschreibungen besetzt wird (vgl. Roberts & Guenther, 2021, S. 13f.; Mormont, 1990, S. 23). Ländlich kann daher als „synthetische[r] Begriff[...]“ (Henkel, 2020, S. 41) bzw. „Kulturbegriff“ (ebd.) identifiziert werden, der sich einer eindeutigen Kombination bestimmter Merkmale entzieht und im diachronen Verlauf in unterschiedlicher Weise dynamisch konstruiert wurde.

Für die vorliegende Forschungsarbeit sind die vielfältigen Sichtweisen auf ländliche Räume insofern relevant, als dass sie Referenzpunkte für die elterlichen Perspektiven auf ihren ländlichen Lebensraum darstellen. Deshalb gilt es im Folgenden nacheinander einen Blick auf verschiedene Verständnisse von Ländlichkeit zu werfen (u.a. BBSR, 2018; Fuhs, 1997; Halfacree, 1995; Küpper, 2016; Neu, 2014).

In statistisch-analytischen Perspektiven wird Ländlichkeit in zwei Richtungen abgegrenzt: Zunächst besteht eine Abgrenzung nach *außen*, wobei ländliche Räume von städtischen Räumen unterschieden und in dichotomer Gegenüberstellung beschrieben werden: „Ohne das Land als Gegenbild, kann von der Stadt nicht gesprochen werden und vice versa“ (Gestring, 2013, S. 857). Weitestgehend wird zwar davon ausgegangen, dass eine „Stadt-Land-Dichotomie“ einem „Stadt-Land-Kontinuum“ gewichen ist (vgl. Stiens, 2002, S. 36) und die Ländlichkeit im Zuge von Urbanisierungsprozessen vom Städtischen überprägt (vgl. Berfelde, 2020, S. 258) und mit den Zentren verflochten sei (vgl. hierzu Wiegandt & Krajewski, 2020, S. 12). Allerdings werden dennoch „[g]raduelle Unterschiede“ (Küpper, 2020, o.S.) zwischen dem Ländlichen und dem Städtischen beobachtet. Diese „Unterschiede“ werden mit verschiedenen Indikatoren beschreibbar gemacht, wobei unterschiedliche Beobachtungsschwerpunkte gesetzt werden, sodass die Konzeption von Ländlichkeit letztlich relativ uneindeutig bleibt (vgl. hierzu Dehne, 2010, S. 285). Das BBSR betrachtet bspw. eine Kombination aus den Strukturmerkmalen „Lage“ und „Besiedlung“: Die „Lage“ einer Gemeinde wird unter Bezugnahme auf den Mittelwert der „erreichbaren Tagesbevölkerung“ bestimmt, woraufhin die Gemeinde einem der vier Lagetypen („sehr zentral“, „zentral“, „peripher“ und „sehr peripher“) zugeordnet wird. Die „siedlungsstrukturelle Prägung“ unterteilt sich in die Stufen „überwiegend städtisch“, „teilweise städtisch“ und „ländlich geprägter Umgebung“, wobei „ländlich“ auch hier als Residuum erscheint („alle anderen Einheitsgemeinden und Gemeindeverbände“, die nicht über einen Flächenanteil von mindestens 23% bzw. 15 km² städtisch geprägter Fläche verfügen) (vgl. BBSR, 2020b, o.S.).

Bei der Identifikation von Ländlichkeit wird zwar häufig auf die Lage und die Besiedlungsstruktur zurückgegriffen, allerdings zeigen sich in den verschiedenen Ansätzen auch Unterschiede (z.B. hinsichtlich der Schwellenwertdefinition und Kategorisierung) oder es werden andere Schwerpunkte (z.B. die Zentralität, die Erreichbarkeit eines Zentrums, das Pendelverhalten oder die Einwohner*innendichte) relevant gemacht (vgl. Dehne, 2010, S. 284; Heineberg, 2014, S. 64ff.). U.a. in diesem Zuge wird eine statistische Nuancierung zwischen verschiedenen „Ländlichen Kreisen“ markiert: „Dünn besiedelten ländlichen Kreisen“ wird eine Einwohner*innendichte von unter 100 Einwohner*innen/km² (ohne Groß- und Mittelstädte) und ein Bevölkerungsanteil von unter 50% in Groß- und Mittelstädten zugewiesen. Dahingegen zeichnen sich „Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen“ durch einen der beiden Fälle aus: erstens einen Bevölkerungsanteil von mindestens 50% in Groß- und Mittelstädten und eine Einwohner*innendichte von weniger als 150

Einwohner*innen/km² oder zweitens einen Bevölkerungsanteil von weniger als 50% in Groß- und Mittelstädten und eine Einwohner*innendichte von mindestens 100 Einwohner*innen/km² außerhalb der Groß- und Mittelstädte (vgl. Heineberg, 2014, S. 69).

Im Fokus aktueller Untersuchungen stehen daher zunehmend Ansätze zur *inneren* Differenzierung von Ländlichkeit, für die „landschaftliche, wirtschaftliche, demographische, soziologische, administrative und baulich-physiognomische Kriterien herangezogen [werden]“ (Henkel, 2020, S. 42). So werden bspw. hinsichtlich von Unterschieden im „Landschaftsbild“ (Henkel, 2020, S. 43) von Ländlichkeit verschiedene Ausprägungen von „Ackerfluren, Wiesen, Weiden, Wälder, Gehölze und Gewässer“ (ebd.) aufgezählt. Der Anschein, dass auch angesichts solcher Variationen allgemein Naturräume das Ländliche als solches auszeichnen, wird in der Sichtweise von Küpper vom Thünen-Institut, dem Bundesforschungsinstitut für Ländliche Räume, Wald und Fischerei, relativiert: „[I]ntensiv genutzte landwirtschaftliche Bereiche oder von der Energiewende geprägte Landschaften [...], immer mehr Fläche für Siedlung und Verkehr“ (Küpper, 2020, o.S.) bedingen, dass „Natur“ nicht unbedingt „ein besonderes Kennzeichen ländlicher Räume“ (ebd.) sei.

Küpper bezieht zur Beschreibung der „Dimension Ländlichkeit“ verschiedene Indikatoren mit ein, wobei der Raum einmal als statische Größe und einmal in seinem relationalen Gefüge betrachtet wird: Ländlichkeit wird als eine „Kombination räumlicher Merkmale in Bezug auf geringe Siedlungsdichte, lockere Wohnbebauung und eine Prägung der Landschaft durch land- und forstwirtschaftliche Flächen sowie eine geringe Einwohnerzahl im Einzugsbereich und periphere Lage zu großen Zentren“ (Küpper, 2016, S. 4) betrachtet. Daraus wird ein Index auf Ebene der Kreisregionen berechnet, mit dem verschiedene Stufungen von Ländlichkeit sichtbar werden. Dabei können folgende Korrelationen aufgezeigt werden: „Die Ländlichkeit sinkt mit der Zunahme der Siedlungsdichte, dem Bevölkerungspotential und der Erreichbarkeit großer Zentren; sie steigt mit dem Anteil an Ein- und Zweifamilienhäusern und dem Anteil der land- und forstwirtschaftlichen Fläche“ (Küpper, 2016, S. 8).

Um (ländliche) Räume begrifflich weiter zu spezifizieren, wird stellenweise der Begriff „peripher“ aufgeführt, dessen Verwendung jedoch besondere Aufmerksamkeit erfordert: Zunächst betrifft die „Peripherie“ die geographische Lagebeziehung zu einem Zentrum (s.o.). Die „Peripherisierung“ hingegen bezieht sich auf sozialräumliche Aspekte und meint eine prozessuale Veränderung, die zum Entstehen einer „Peripherie“ geführt hat. Daher wird eine „Peripherisierung“ meistens als „mehrdimensionale Abstiegsprozesse von Städten und Regionen im Verhältnis zu anderen Regionen“ (Stein, et al., 2016, S. 37) gedeutet. Als „ländlich-peripher“ können demzufolge vielmehr „abgehängte“ ländliche Regionen verstanden werden (vgl. Heintel, 2019, S. 12), deren Beziehungen zu den Vergleichsregionen durch einseitige politische und wirtschaftliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse geprägt werden (vgl. Beetz, 2008, S. 7ff.; Maier J., 2008, S. 16f.). Im Kontext verschiedener Untersuchungen kontrastiert man dabei prosperierende ländliche Räume in Süd- und Westdeutschland mit peripheren ländlichen Räumen im Osten und Norden, wo u.a. Abwanderungsprozesse in größerem Umfang beobachtet werden (vgl. Barlösius & Neu, 2008, S. 18; Schmidt, 2017, S. 53). Eine allgemeine Bewertung ländlicher Räume als rückständig führe folglich zu einem Trugschluss (vgl. Plieninger, Bens, & Hüttel, 2005, S. 11).

Um die Heterogenität von Ländlichkeit auch mit Blick auf die differenzierte Sozialstruktur zu erfassen, untersucht das Thünen-Institut eine weitere Untersuchungsdimension neben der „Ländlichkeit“: die „sozioökonomische Lage“ (Küpper, 2016, S. 12) von ländlichen Räumen. Hierbei werden u.a. die Arbeitslosenquote, das Einkommen, die Bruttolöhne, die

durchschnittliche Lebenserwartung und das Wanderungssaldo betrachtet (vgl. Küpper, 2016, S. 14).

Auch international zeigen sich Ansätze zur Bestimmung von Ländlichkeit, die eine Pluralität verschiedener Indikatoren einbeziehen (vgl. hierzu auch Roberts & Guenther, 2021, S. 15ff.). Bspw. betrachtet Halfacree aus der Fakultät Geographie der Swansea University in einer deskriptiven Perspektive auf die Ländlichkeit sechs Dimensionen: die Bevölkerungsdichte, die Landwirtschaft, die funktionellen Bereiche der Region (z.B. Dienstleistungen, Versorgungsmöglichkeiten) (vgl. hierzu Halfacree, 1995, S. 4f.), den Umfang an bebauter Fläche, die Verwaltungseinheiten und statistische Werte (vgl. Halfacree, 1993, S. 24). Daneben stellt er einen weiteren Ansatz vor, der eine soziokulturelle Richtung einschlägt und einen Rückschluss vom Lebensraum auf die soziokulturelle Position von Menschen nahelegt (vgl. Halfacree, 1993, S. 25; hierzu auch Kap. 2.1.3 und Kap. 2.2.2).

Auf Grundlage seiner empirischen Untersuchungen opponiert Küpper gegen eine solche Ansicht: Seine Auffassung von Ländlichkeit als „morphologisches, funktionales und relationales Kontinuum widerspricht [...] dem überholten Verständnis eines soziokulturellen Stadt-Land-Kontinuum[s]“ (Küpper, 2016, S. 29), in dem die ländliche Wohnlage den Lebensstil bedingt. Er konstatiert dahingehend, dass sich kein „typischer ländlicher Lebensstil“ identifizieren ließe (vgl. Küpper, 2016, S. 29; Küpper, 2020, o.S.). Man habe es in ländlichen Räumen mit einer heterogenen soziostrukturellen Zusammensetzung und einer Pluralität von Lebensstilen zu tun (vgl. Lange, 2001, S. 971), die durch „grundlegende soziale Wandlungsprozesse“ (Henkel, 2020, S. 85f.; vgl. auch Kap. 2.1.2) beeinflusst werden. Ein genauer Blick dekonstruiert daher notwendigerweise eine als zu einheitlich angenommene Vorstellung von *einem* ländlichen Lebensstil als Kennzeichen von Ländlichkeit.

Diese Wandlungsprozesse und die morphologische Bandbreite ländlicher Räume stehen im Widerspruch zu stereotypisierten Vorstellungen vom Landleben, in denen die Landbewohner*innen mit bspw. typisch restaurativen und traditionellen Handlungsweisen verbunden und von den „Trendsetter[*innen] der Neuen Ländlichkeit“ (Neu, 2020, S. 8) aus der Stadt abgegrenzt werden. Dabei wird auf die Gefahr hingewiesen, dass bestimmte (mediale) Projektionen entsprechende stereotypisierte Bilder von Ländlichkeit begünstigen (vgl. Langner, 2016, o.S.; Schubert, 2020, o.S.): Demzufolge werden die Bilder von „Drei-Generationen-Haushalte[n], wechselseitige[m] Aufeinanderachtgeben oder Nachbarschaftshilfe, sowie eine[r] stärkere[n] Pflege konservativer Werte und Traditionen, wie zum Beispiel regelmäßiger Kirchgang oder Brauchtumpflege in vielen Lifestylezeitschriften und Fernsehsendungen propagiert“ (Küpper, 2020, o.S.), was sich allerdings nicht zwangsweise in differenzierten Sozialstrukturen empirischer Untersuchungen widerspiegelt (vgl. Becker, 1997, S. 258; auch Maschke, Miessner, & Naumann, 2020, S. 7).

In dieser soziokulturellen Perspektive auf Ländlichkeit werden die verschiedenen Handlungs- und die subjektiven Sichtweisen auf differenzierte ländliche Lebensverhältnisse, wie sie u.a. im Untersuchungskontext des „Teilhabeatlas Deutschlands“ des Berlin-Instituts erhoben werden, fokussiert. In diesem Rahmen wird die rechtlich in Art. 72 Abs. 2 GG verankerte Schaffung „gleichwertiger Lebensbedingungen“ (u.a. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019, S. 4) betont. Dieser „schwammige“ (ebd.) Begriff wird im „Teilhabeatlas Deutschland“ streng von „gleichen Lebensbedingungen“ unterschieden, „[d]enn gleichwertig heißt nicht gleich: Den Wert der Lebensverhältnisse einer Region bestimmen die Menschen, die dort leben“ (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019, S. 76; Hervorhebung durch MS). Mit Blick auf „die Menschen vor Ort“ (Schmidt, 2017, S. 55; Hervorhebung durch

MS) wird es als „Ziel“ beschrieben, „da zu unterstützen und zu aktivieren, wo [die einzelnen; MS] Länder und Kommunen an ihre Grenzen stoßen“ (ebd.) und „die Summe der Vor- und Nachteile der regionalen Lebensbedingungen auszugleichen“ (Bauer S., 2009, S. 97). Allerdings sei hierfür „[e]ine bessere Koordination und Steuerung [...] in Deutschland auf allen Ebenen notwendig“ (Schmidt, 2017, S. 55). Und auch auf europäischer Ebene beschreibt man Herausforderungen dabei, „gleichwertige Lebensverhältnisse“ in ländlichen Räumen zu schaffen: Die Frage nach der Möglichkeit, wie man „in einem ausreichenden Grad am [...] Wohlstand teil[...]haben [kann], auch wenn [man; MS] in peripheren oder ländlichen Regionen lebt [und; MS] [w]elcher Grad der Angleichung der Lebensverhältnisse als ausreichend anzusehen ist [...], kann dabei nicht eindeutig beantwortet werden“ (Baum & Weingarten, 2004, S. 18).

Auf nationaler Ebene zeigen sich pessimistische Sichtweisen auf die Realisierung „gleichwertiger Lebensverhältnisse“ in ländlichen Räumen: Man lasse oft die unterschiedlichen Voraussetzungen der ländlichen Gemeinden unberücksichtigt (vgl. Schubert, 2020, o.S.). Mit Ländlichkeit assoziiere man *generell* eine „territoriale Ungleichheit“ (Neu, 2009, S. 93) gegenüber der Stadt: bspw. ein negatives Wanderungssaldo, Schrumpfung- und Schließungsprozesse öffentlicher und betrieblicher Einrichtungen, weniger Nahversorgungsmöglichkeiten, ein verminderter Ausbaugrad von Infrastrukturen und eine begrenzte Auswahl an Freizeitangeboten sowie generell ein geringerer Umfang an Handlungsoptionen (vgl. Kersten, Neu & Vogel, 2017, S. 50; Morawietz, 2018, S. 199; Moser & Mettenberger, 2018, S. 94; Neu, 2009, S. 85f.; Stummbaum & Hempel, 2018, S. 45ff.). Ländliche Räume seien daher auch durch einen Auspendler*innenüberschuss gekennzeichnet (vgl. Henkel, 2020, S. 59). Es gebe Erreichbarkeitsdefizite sowohl angesichts der physischen als auch der digitalen Infrastruktur (vgl. Neu, 2009, S. 85).

Die Mobilitätsangebote und eine adäquat ausgebaute digitale Infrastruktur wären jedoch essentiell, um die Anbindung an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie zu diversen Freizeitangeboten zu gewährleisten (vgl. BMEL, 2020, S. 5). Dadurch, dass der ÖPNV „eine freiwillige Selbstverwaltungsaufgabe der Kommunen, im Rahmen ihrer finanziellen Leistungsfähigkeit“ (BMEL, 2020, S. 36) ist, variiert der Ausbaugrad – und trägt dadurch einen Teil zur Heterogenität innerhalb ländlicher Räume bei. Die Perspektive, die von einer (beinahe) bundesweiten Einhaltung von „Erreichbarkeitsstandards“ (Einig, Kawka, Lutter, Pütz, & Spangenberg, 2006, S. 629) ausgeht (d.h., dass ein Mittelzentrum in höchstens 30 Minuten erreicht werden kann), misst jedoch „Pkw-Fahrtzeit[en]“ (ebd.) und setzt die Teilnahme am motorisierten Individualverkehr voraus. Ein verstärkter Rückgriff auf das private Auto zur Herstellung der Erreichbarkeit verschiedener Ziele (davon ein Viertel für Freizeitaktivitäten) erscheint als typische Handlungspraxis in ländlichen Räumen (vgl. Mobilität in Deutschland (MID), 2018, S. 4).

Angesichts der physischen Erreichbarkeitsschwierigkeiten werden zwar einerseits „große Hoffnungen in den Ausbau einer leistungsfähigen Breitbandverbindung“ (BMVI, 2016, S. 7) in ländlichen Räumen gesetzt, andererseits wird der flächendeckende Ausbau der digitalen Infrastruktur als voraussetzungsreich auf sowohl individueller als auch kommunaler Ebene betrachtet (vgl. hierzu BMVI, 2020, S. 7ff.; Williger & Wojtech, 2018, S. 7f.).

Durch den Fokus auf diese eher defizitorientierten Gesichtspunkte entsteht die Gefahr einer pauschalen Stigmatisierung der Landbevölkerung von außen, die gleichzeitig das Risiko eines negativen regionalen Selbstbildes birgt (vgl. Schametat, Schenk, & Engel, 2020, S. 117): Man

könne den Eindruck erhalten, zu „den Rückständigen“ (Wochnik, 2018, S. 116) zu gehören, deren Daseinsversorgung auf unsicheren Beinen steht (vgl. auch OECD, 2007, S. 22).

Dies legt folgenden Rückschluss nahe: „Je schlechter die objektiven Lebensbedingungen, umso unzufriedener sind die Bürger und Bürgerinnen“ (BBSR, 2012, S. 8). Allerdings läuft man hierbei erstens Gefahr, die Lebensbedingungen auf dem Land wieder pauschalisierend zu thematisieren, denn nicht in allen ländlichen Räumen sind die objektiven Lebensbedingungen „schlecht“. Zweitens besteht die Gefahr, die subjektiven Sichtweisen zu pauschalisieren, anstatt auch die persönlichen Voraussetzungen und Umgangsweisen zu betrachten (vgl. Kawka & Sturm, 2006, S. 313): Es zeigen sich neben Perspektiven und „Begriffe[n] des ‚Jammerdaseins‘“ (Heintel, 2019, S. 12) der Landbevölkerung auch empirische Befunde dafür, dass „die Menschen [...] in ländlichen Regionen [...] mehrheitlich gern dort [leben]“ (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019, S. 6).

Außerdem wird die Ländlichkeit auch generell nicht ausschließlich mit Nachteilen in Verbindung gebracht: Allgemein wirken ländliche Räume oft als Vorzeigebispiel für eine örtliche Selbstorganisation und eine „aktive Bürgerschaft“ (Neu, 2014, S. 119). Ländlichkeit wird mit emotionalen Kriterien wie einem Heimat-Gefühl, einer geringen Anonymität und engmaschigen Beziehungsstrukturen und Nachbarschaftshilfe assoziiert (vgl. Wiesinger & Machold, 2001, S. 53). Ländlichkeit biete eine besondere Möglichkeit zur Naherholung, zu Naturerlebnissen und eine höhere objektive und subjektive Lebensqualität (vgl. Eigner-Thiel, 2017, S. 38) sowie diverse gesundheitliche Vorteile (vgl. Claßen & Bunz, 2018, S. 720).

In einer kulturtheoretischen Perspektive erscheint die Ländlichkeit oft als eine natürliche „Idylle“ und als „Garten der Metropolen“ (Klüter, 2014, S. 281), in den sich Stadtbewohner*innen zurückziehen können – häufig wird die Ländlichkeit hier mit einem städtischen Blick betrachtet (vgl. ebd.): Die Ländlichkeit erscheint dabei als Alternative zum eigentlichen (städtischen) Leben und ist Ausdruck von Sehnsüchten und Wünschen, was sich aktuell im „anhaltenden Trend zum Natur- und Kulturtourismus“ (Landsberg, 2019, S. 1) widerspiegelt.

Diese romantisierten Vorstellungen von Ländlichkeit verweisen auf hegemoniale Vorverständnisse in einer diachronen Perspektive: Bspw. idealisierte man die Ländlichkeit in philosophischen und literarischen Strömungen bereits in der griechischen Antike (vgl. Bunce, 1994, S. 5). Weiterhin spiegeln sich romantisierende Sichtweisen zur Ländlichkeit auch in der Kunst, Literatur und Musik wider: U.a. im Zusammenhang mit Landschaftsmalerei zeigte man sich der Auffassung, dass „eine Landschaft, wie in der Natur, so in der Kunst, das Göttliche, Ewige offenbaren könne“ (Eberlein, 1924, S. 9).

Im 18. und 19. Jahrhundert entwarfen u.a. Rousseau und Pestalozzi „[l]ändliche Erziehungsutopien“ (Fuhs, 1997, S. 176), in denen der Mensch von urbanen Einflüssen abgeschirmt werden sollte und die auch in der darauffolgenden Zeit als Anlass für experimentelle Erziehungsmodelle genommen wurden (vgl. Lange, 2001, S. 965). In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wurde aus städtischer Perspektive „das Land erneut zum gelobten Land“ (Fuhs, 1997, S. 184) und es entstanden Ansätze von Landkommunen, die sich selbst das Ziel setzten, einen „zur Industriegesellschaft kontrastierenden, alternativen Lebensstil zu etablieren“ (ebd.). Allerdings weicht ein verklärtes, idealisiertes Bild von ländlichen Räumen auch im Rahmen der Erziehungswissenschaften den Wirklichkeitsbeobachtungen, wenn „missionarische Programme für das zurückgebliebene

und defizitäre Land entworfen werden“ (Fuhs, 1997, S. 190) oder „aus der pädagogischen Provinz als ‚besonderem‘ Raum [...] eine vernachlässigbare Peripherie geworden [ist]“ (ebd.).

Die Vorstellung von Ländlichkeit wird in einer ökonomischen Sichtweise von mindestens zwei Aspekten dominiert: Zunächst wird häufig pauschalisierend festgestellt, dass „die wichtigen gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen von den städtischen Regionen angestoßen werden“ (Dehne, 2010, S. 284). Das Land sei vielmehr rückständig und investitionsbedürftig (vgl. hierzu Deter, 2019, o.S.; Neuhaus & Punz, 2019, o.S.), weshalb aktuell vornehmlich die Ballungszentren im Fokus von staatlichen Subventionen stünden (vgl. Gropp, 2019, S. 3). Außerdem verbinde man mit Ländlichkeit primär die Landwirtschaft (vgl. Weber G., 2010, S. 5).

Die hegemoniale Vorstellung von der Landwirtschaft als ein „spezifisch ländliche[r] bzw. dörfliche[r] Wirtschaftszweig“ (Henkel, 2020, S. 114) verweist auf die Zeit vor den industriellen Entwicklungen des 19. Jahrhunderts. Damals war die Agrarwirtschaft der dominierende Wirtschaftssektor in Deutschland und 80% der Erwerbstätigen arbeitete in ländlichen Räumen. Dies bedeutete aber nicht, dass die Wirtschaft zu dieser Zeit dort tatsächlich monostrukturell war, sondern sie wurde geprägt durch eine „Vielzahl und Komplexität“ (Henkel, 2020, S. 111) in Bezug auf Wirtschaftszweige und Arbeitsmöglichkeiten. Aber erst in der darauffolgenden Zeit wurde durch eine Gewichtsverlagerung von der Landwirtschaft in die anderen Wirtschaftssektoren diese „Vielzahl“ an ländlichen Wirtschaftsleistungen (u.a. im Gewerbe- und Dienstleistungsbereich) in den öffentlichen Blick gerückt: Im Zuge des Übergangs von der Agrar- zur Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft im 19. Jahrhundert nahm die Beschäftigtenanzahl im Landwirtschaftssektor stark ab (bis aktuell unter 3%). Zeitverzögert im Vergleich zur Stadt setzte auf dem Land eine „Tertiärisierung der dörflichen Erwerbsarbeit“ (Becker, 1997, S. 296) ein. Aktuell wird davon ausgegangen, dass die Landwirtschaft einen Teil „ihre[r] ökonomische[n] Bedeutung verloren“ (Zarth, 1995, S. 14) habe und auch in sehr peripheren ländlichen Räumen „weniger als 10 v. H. zur gesamten Wertschöpfung“ (ebd.) beitrage (vgl. auch Küpper, 2020, o.S.; Weingarten, 2009, S. 93).

Hinsichtlich der Wirtschaftsstabilität ländlicher Räume kündigt man zunächst positive Sichtweisen an: So verfügen *manche* ländlichen Räume über eine geringere Arbeitslosenquote als die Oberzentren der Region (vgl. Röhl, 2017, S. 33ff.) und „über eine ausgewogene und robuste Wirtschaftsstruktur“ (Henkel, 2020, S. 111), u.a. bedingt durch eine breite sektorale Streuung (vgl. hierzu Landsberg, 2019). Allerdings seien trotz der Tertiärisierung in den ländlichen Räumen die Beschäftigtenanzahlen im Dienstleistungssektor „unterdurchschnittlich“ (Zarth, 1995, S. 17) und die Arbeitsmarktzentren in den Städten und Verdichtungsgebieten lokalisiert.

Einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Wirtschaft in ländlichen Räumen spielen der Tourismus (vgl. Henkel, 2020, S. 217ff.) und die „Arbeitsplatzsicherung durch Kultur“ (Hartung, 1995, S. 31; vgl. Kap. 2.3.2).

Auffällig erscheint in o.g. Auffassungen zur Bestimmung von Ländlichkeit aus ökonomischer Sicht der wiederkehrende Perspektivwechsel: Einerseits werden ländliche Räume pauschalisierend thematisiert und andererseits wird die Heterogenität ländlicher Räume betont.

Angesichts dieser Heterogenität, der unterschiedlichen Einflüsse und konträren Sichtweisen, kann nicht pauschal davon ausgegangen werden, dass erstens Ländlichkeit mit einer unterdurchschnittlichen Wirtschaftsproduktion einhergehe und zweitens, dass Ländlichkeit

aktuell mit Landwirtschaft gleichzusetzten sei – auch wenn entsprechende Vorstellungen im öffentlichen Diskurs mitunter noch immer verankert sind.

Die Übersicht über verschiedene Perspektiven auf Ländlichkeit weist darauf hin, dass ländliche Räume aktuell Gegenstand von Aushandlungen verschiedener Disziplinen und angesichts unterschiedlicher Interessen verschieden gedeutet werden, sodass die Vorstellung von einem fixen Topos zu unterkomplex wäre. Die vielfältigen Sichtweisen von ländlichen Räumen zwischen ländlicher „Idylle“ und „Romantisierung“ sowie einem Ungunstraum und „Ignorierung“ (Fuhs, 1997, S. 190) bedingen den Blick auf ländliche Räume als besondere Räume für die kulturelle Bildung sowie die dort gelebte Elternschaft.

2.3.2 Ländliche Räume als Räume für kulturelle Bildung

Es gibt nicht *den einen* ländlichen Raum, sondern viele unterschiedliche Sichtweisen auf ländliche Räume. Analog dazu gibt es auch nicht *die eine* Kultur auf dem Land und *die eine* Umgangsform mit ländlichen Räumen in Bezug auf die Ausrichtung und Inanspruchnahme kultureller Bildungsangebote auf dem Land. Auch diesbezüglich gilt es, unterschiedliche Sichtweisen zu berücksichtigen.

Doch auch angesichts der Vielfalt ländlicher Räume und der zahlreichen Verständnisse von kultureller Bildung (vgl. Kap. 2.2.1) wird auf bestimmte Assoziationen entlang einer Stadt-Land-Dichotomie und auf stereotype Bilder von kultureller Bildung in ländlichen Räumen, die u.a. durch die Medien verbreitet werden, nicht verzichtet: „Brauchtumpflege, der Erhalt von historischen Gebäuden und [...] Nutzungskonzepte[...] für kulturelles Erbe, [...] traditionelle, volksbürgerliche Sommertheater sowie Mehrzweckhallen, [...] Kabarett, Musical und leicht verdauliche Unterhaltungskunst“ (Lang, 2018, o.S.). Mitunter wird auch auf den Philosophen und Soziologen Adorno Bezug genommen, der in einer drastischen Formulierung ländliche Räume als kulturlos beschrieb und bemerkte, dass er eine „Entbarbarisierung auf dem platten Land“ (Adorno, 1966, S. 98) für „eines der wichtigsten Erziehungsziele“ (ebd.) halte. Einer Annahme von ländlicher Kulturlosigkeit stehen u.a. kulturanthropologische Perspektiven gegenüber, die auf die Vielfalt an Kultur in ländlichen Räumen hinweisen und diese schwerpunktmäßig erforschen (vgl. Henkel, 2020, S. 32). Auch durch die Öffnung der scharfen Konturierung von kultureller Bildung als „Hochkultur“ wird die Perspektive einer ländlichen Kulturlosigkeit relativiert, da die Möglichkeit entsteht, ein breiteres Portfolio an kulturellen Praktiken als kulturelle Bildung zu verstehen (vgl. Weiß G., 2017, S. 16).

Ländliche Räume geraten erst in jüngerer Vergangenheit als besondere Räume für kulturelle Bildung vermehrt in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. Kolleck & Büdel, 2020, o.S.). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Vielfalt ländlicher Räume insbesondere in ihrer Bedeutung für Eltern und in Bezug auf deren jeweilige ländliche Wohnorte in den Blick genommen. Im Folgenden wird daher ein Einblick in die Unterschiedlichkeit der Perspektiven auf ländliche Räume als Bedingung für kulturelle Bildung gegeben. Es geht um Anlässe und Möglichkeiten für kulturelle Praktiken auf dem Land und besondere Herausforderungen bzgl. kultureller Bildung (u.a. Götzky, 2013; Hartung, 1995; Kegler, 2014; Kegler, 2017).

Vielfach wird in Hinblick auf ländliche Räume eine Kultur thematisiert, die „durch die gelebten Traditionen und die historisch gewachsenen Menschen geprägt“ (Wiese, Dömming, & Mataruga, 2019/2020, S. 34) sei und in besonders engem Bezug zum Landleben stehe. Hierbei wird das „Dorf [...] als Keimzelle von Kulturgestaltung verstanden“ (Ismaili-Rohleder, et al., 2015, S. 15). Die „Breitenkultur“ (vgl. Kap. 2.2.1) gilt als „Bewahrerin regionaler Identität“ (Schneider W., 2014b, S. 15).

In diachroner Perspektive waren die kulturellen Praktiken der Landbevölkerung in der vorindustriellen Zeit eng mit den alltäglichen Praktiken wie der Landarbeit verbunden und galten als „Gestaltungselemente[...], die der Identifikation mit der jeweiligen Dorfgemeinschaft dienten und ländliche Produktionsprozesse [...] ausgestalteten“ (Ismaili-Rohleder, et al., 2015, S. 15). Zum Synchronisieren von Arbeitsschritten sowie zur Überlieferung von landwirtschaftlichem und handwerklichem Wissen und Traditionen wurden bspw. Sä- und Erntelieder gesungen.

Im Zuge der Industrialisierung des 19. Jahrhunderts fanden vermehrt Binnenmigrationsströme in Deutschland aus den ländlichen Räumen in die neu entstandenen Industrie- und Ballungszentren statt (vgl. Henkel, 2020, S. 58). Die Bedeutung der Landwirtschaft nahm ab, wodurch ländliche Räume auch weniger Gelegenheiten für kulturelle Praktiken im o.g. Sinne und ein soziales Miteinander boten. Mit der Öffnung des „Mikrokosmos Dorf“ (Kegler, 2014, S. 60) nach außen, verschwand die Autonomie der Landwirt*innen und die urbanen Einflüsse gelangten in stärkerem Ausmaß auf das Land: „Was aus der ‚alten Zeit‘ blieb, waren die kulturellen Aktivitäten, die Traditionen und das auch aus diesen genährte Verständnis, dass dieses Dorf, dieses ‚wir‘, sich unterschied vom Nachbardorf, von ‚denen‘“ (Kegler, 2014, S. 61). Synchron kam es zu einer „Sehnsucht nach dem Erhalt dörflicher Verbundenheit“ (Ismaili-Rohleder, et al., 2015, S. 16), die zu einer Intensivierung des ländlichen Kulturlebens führte und die Kultur von der produktionsorientierten Zweckgebundenheit ablöste.

In wesentlich geringerem Umfang fand am Ende des 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts eine gegenläufige Migrationsbewegung statt. Hierbei zogen ehemals in städtischen Räumen beheimatete Menschen auf das Land (vgl. Henkel, 2020, S. 61). Häufig waren es die Zugezogenen, die die traditionellen ländlichen kulturellen Praktiken als besonders erkannten, förderten und gleichzeitig neue Impulse aus urbanen Räumen einbrachten (vgl. Kegler, 2014, S. 61). Diese Einflüsse bewirkten einen partiellen Wegfall der ursprünglichen dörflichen Kultur und prägten kulturelle Praktiken, die eine „neue Sinnggebung dörflicher Gemeinschaft [versprachen]“ (Ismaili-Rohleder, et al., 2015, S. 17). Insbesondere im Hinblick auf außerlandwirtschaftliche Arbeiten entstanden zeitliche Freiräume, die eine „Sehnsucht nach erfüllender Beschäftigung“ (Kegler, 2014, S. 61) mit sich brachten: „Kulturelle Betätigung in der sich neu definierenden Dorfgemeinschaft konnte zumindest dazu beitragen, diese Lücken zu füllen“ (ebd.).

Seit den 1980er und 1990er Jahren entwickelten sich zwei bedeutende Bereiche für die Kultur in ländlichen Räumen: Zunächst kam es zu einer „zunehmenden Tourismusorientierung“ (Ismaili-Rohleder, et al., 2015, S. 19), in deren Kontext die stereotypisierte Vorstellung einer Dorfidylle die Erfüllung des „Bedürfnis[ses] nach einem ‚Urlaub im Grünen‘“ (Henkel, 2020, S. 218) verspricht. Im Rahmen eines „sanften Tourismus“ (hierzu Zillenbiller, 1995, S. 95ff.) wird der Fokus auf die ländlichen Gegebenheiten gelenkt und der „Respekt für die lokale Kultur“ (Zimmermann & Pizzera, 2016, S. 186) betont.

Parallel zur Entwicklung im Tourismusbereich entwickelten sich zweitens „kulturpolitische und kulturwissenschaftliche Diskurse um eine zeitgemäße Kulturarbeit in ländlichen Räumen“ (Ismaili-Rohleder, et al., 2015, S. 18). Aktuell weist man jedoch darauf hin, dass „breitenkulturelle“ Angebote insgesamt wenig Beachtung auf kulturpolitischer Ebene erfahren (vgl. Götzky, 2014, S. 39).

Wie der historische Abriss zeigt, sind ländliche Räume auf unterschiedliche Weise als Möglichkeitsräume für Kultur thematisierbar. Die ländliche Kultur wurde in der Vergangenheit durch viele wechselwirkende Einflüsse, wie den Gegebenheiten der ländlichen Räume und verschiedenen ländlichen Alltagspraktiken und Lebensweisen, beeinflusst. Dadurch zeigt sich aktuell „ein ausgesprochen heterogenes Bild der Kultur in ländlichen Räumen“ (Ismaili-Rohleder, et al., 2015, S. 19), an das kulturelle Bildungsarbeit auf dem Land anknüpfen kann.

In einer kulturpolitischen Perspektive wird vielfach noch immer dichotom eine Stadt-Land-Differenzierung hervorgehoben: „Alles was teuer und größer ist, findet in den Städten statt, wie z.B. Theater, Orchester, Festivals und vieles mehr. Dazu steht die kulturelle Bildung auf dem Land abseits, es geht hier um regionale Kulturarbeit“ (Wiese, Dömming, & Mataruga, 2019/2020, S. 34). In dieser Perspektive verfügen die Kultureinrichtungen in ländlicher Umgebung über ein vergleichsweise geringes Potential, überregional zu wirken, haben jedoch für die Region selbst eine signifikante Bedeutung: „Die Veränderung von Kultureinrichtungen auf dem Land hat einen unmittelbaren Einfluss auf die kulturellen Bildungsangebote, denn da, wo es eben keine Musikschule, keine Jugendkunstschule oder kein Soziokulturelles Zentrum gibt, erlangen einzelne kleine Einrichtungen eine immer wichtigere Rolle“ (Bäßler, 2018, o.S.).

In ländlichen Räumen sei es zudem nicht möglich, in gleicher Weise städtische Angebote zu etablieren, wenn „ein *bürgerlicher* Kulturbegriff im Diskurs über die Kulturarbeit im ländlichen Raum nicht trägt, weil dieser immer zu einer Bewertung ländlicher Kulturangebote anhand von städtischen Maßstäben führt“ (Götzky, 2013, S. 113; Hervorhebung durch MS). Vielmehr läge es bei den Kultureinrichtungen auf dem Land, die Verantwortung für das ländliche Kulturleben (z.B. Traditionen) zu übernehmen und dieses zur Selbstrepräsentation zu nutzen (vgl. Bäßler, 2018, o.S.).

Der Stadt-Land-Differenzierung der Kulturwissenschaftlerin Götzky in Hinblick auf Kultur kann entnommen werden, welche weiteren Möglichkeiten, aber auch Grenzen in ländlichen Räumen im Vergleich zur Stadt für die kulturelle Bildung bestehen: In urbanen Räumen seien überwiegend spezialisierte, öffentliche Institutionen für das Kulturleben verantwortlich, während das Kulturleben auf dem Land u.a. von Vereinen, Schulen, Kirchengemeinden oder auch ehrenamtlichen Tätigkeiten getragen werde. Während das kulturelle Bildungsangebot in ländlichen Räumen stark partizipativ und teilhabeorientiert sei, wird das Angebot der Stadt häufiger durch „professionelle Kulturschaffende“ etabliert. Das ländliche Kulturleben zeichne sich durch generationsübergreifende, wenig milieuspezifische Angebote und durch soziale Bindung aus, während das der Stadt vielmehr „konsumtiv, milieuspezifisch [und; MS] anonym“ sei (vgl. Götzky, 2013, S. 118).

In Bezug auf die Etablierung von Kulturangeboten werden im Vergleich zu urbanen Räumen die Potentiale ländlicher Räume hervorgehoben: ein erhöhtes Maß an Selbstorganisation, der Bezug zu den natürlichen Ressourcen „Wasser“ und „Boden“ und ein größerer Umfang an Partizipationsmöglichkeiten bei kulturellen Angeboten angesichts „geringere[r] soziale[r] Segregation“ (Anders, 2018, o.S.). Entsprechende Merkmale werden wiederkehrend als Besonderheiten ländlicher Räume für die kulturelle Bildung aufgeführt (vgl. Lang, 2018, o.S.),

aber auch weiteren Spezifika ländlicher Räume werden begünstigende Effekte zugeschrieben: eine vergleichsweise geringe Miete und eine ruhigere Atmosphäre (vgl. Wiese, Dömming, & Mataruga, 2019/2020, S. 36). In diesem Zusammenhang „kann [man] beobachten, dass Künstler*innen und Kulturschaffende, die ‚aufs Land‘ gezogen sind, Abstand von ökonomisierten Sichten nehmen möchten und dass sie von ihrem ‚Landleben‘ eher eigene Freiräume erwarten“ (Mahnken, 2015, S. 33). Außerdem können physische Gegebenheiten einer ländlichen Region unmittelbar für die kulturelle Bildung genutzt werden: bspw., wenn „der ehemalige Schweinestall der Dorfmitte [...] zum Festspielhaus für phantasievolle Inszenierungen“ (Landesmusikakademie und Musikland Niedersachsen gGmbH, 2021, o.S.) ausgestellt wird. Es wird gesagt, dass insbesondere die „enorme Vielfalt der typischen Alltagsorte [...] die Kreativität der Kulturschaffenden“ (Lück S., 2021, S. 8) in ländlichen Räumen anstachele.

An den individuellen Besonderheiten und Möglichkeiten ländlicher Räume setzen u.a. „Artists-in-residence-Programme“ (u.a. Det Paulsen Legaat gGmbH, 2021; Goethe-Institut e. V., 2021, o.S.) an, in deren Rahmen Dörfer von externen Künstler*innen besucht werden. Diese Programme beanspruchen einen partizipativen Charakter und eine größere Lebensweltorientierung für sich. Mitunter inszenieren sie sich als Alternative zu urbanen Initiativen, die „die Kultur aufs Land [...] bringen“ (Kegler, 2017, S. 269; Hervorhebung i.O.) und die ländliche Bevölkerung „per se bereits als benachteiligte Spezies [...] betrachten“ (Kegler, 2017, S. 268), die vom „großzügig ausgeschüttete[n] Füllhorn“ (ebd.) kultureller Bildungsangebote der Stadt profitieren. Bei manchen der „Artists-in-residence-Programmen“ stünden „[b]esonders [...] Dörfer und Gegenden ohne eigenes Kulturleben [im Fokus]“ (Lück S., 2021, S. 8). Dort besteht dann die Herausforderung, die künstlerische Eigenlogik gegenüber den regionalen Gegebenheiten zu legitimieren und regionale Spezifika in den künstlerischen Projekten aufzugreifen (vgl. auch Lang, 2015, S. 16ff.). Ähnliches gilt bei Förderprogrammen wie „Kultur im Grünen – Kulturelle Bildung als Entwicklungsfaktor für ländliche Räume“, bei denen es urbane Blickrichtungen mit den Erwartungen und den Bedürfnissen der Landbewohner*innen zu vermitteln gelte (zum Programm vgl. Kern, 2017, S. 432).

Im Gegensatz dazu werden andernorts die kulturellen Praktiken und die sozialen Aspekte (bspw. enge soziale Bindungen, Bereitschaft zu ehrenamtlicher Arbeit) in ländlichen Räumen als besonders begünstigende Faktoren für die ländliche Kulturarbeit betont, denn: „[D]as Wissen und das Engagement der Menschen in den Dörfern und Kleinstädten [...] [sind; MS] Schätze, die es zu heben gilt“ (BMEL, 2019, S. 7) und „[d]ie Organisation und Finanzierung von Breitenkultur erfolgt durch die Menschen vor Ort“ (Kegler, 2014, S. 59).

Häufig werden Kulturangebote außerdem als wichtiger Standortfaktor zur Aufwertung ländlicher Räume thematisiert, wenn z.B. gesagt wird: Die „‚Zukunftsbranche‘ Kulturwirtschaft [kann] [...] auf regionaler Ebene einen bedeutenden Wirtschaftsfaktor darstellen“ (Salem, 2009, S. 186). In diesem Zusammenhang wird u.a. auf das Querschnittsfeld des Kulturtourismus hingewiesen (vgl. Mandel, 2013/2012, o.S.). Es wird berichtet, dass sich in diesem Bereich Interessen aus „Politik [...], Zivilgesellschaft (zum Beispiel Kunst- und Kulturschaffende) und etwa Wirtschaft (etwa lokale VertreterInnen privatwirtschaftlicher Akteure oder Kreativwirtschaft) [...] [treffen; MS], um so möglichst nachhaltig den Dialog in Gang zu bringen und innovative und strukturfördernde Maßnahmen“ (Drews, 2018, o.S.) auch in ländlichen Räumen zu etablieren.

Auch im politischen Diskurs um die Schaffung „gleichwertiger Lebensbedingungen“ auf dem Land spielt Kultur eine wichtige Rolle (vgl. Deutscher Bundestag, 2007, S. 138; Kempa, Krätzig,

& Schneider, 2019, S. 45; Ismaili-Rohleder, et al., 2015, S. 7). Es wird argumentiert, dass Kulturprojekte in ländlichen Räumen u.a. die Arbeitsplätze sichern würden und dadurch zur „Schaffung einer hohen Lebensqualität“ (Prinz, 1995, S. 46) beitragen. Insbesondere im Diskurs um Bleibestrategien werden qualitativ hochwertige Ausbildungs- und Arbeitsplätze sowie ein umfangreiches Bildungs- und Freizeitangebot als ausschlaggebende Faktoren genannt, um Abwanderungsprozesse zu reduzieren (vgl. u.a. Becker & Moser, 2013, S. 103ff.; Kegler, 2020, S. 141; Mettenberger, 2017, S. 146ff.; Schametat, Schenk, & Engel, 2020, S. 122; Schmidt, 2017, S. 56f.; Tillmann, 2018, S. 185; Wochnik, 2018, S. 128). Außerdem ergebe sich dadurch die Möglichkeit, „Anreize für Familien [...] [zu] schaffen, sich für einen Zuzug in die jeweilige Region zu entscheiden und insbesondere in dieser zu verbleiben“ (Gumz, Rohde, & Thole, 2019, o.S.).

Allerdings steht der Schaffung von Arbeitsplätzen *durch* die Kultur in ländlichen Räumen zunächst die Sicherung und der (dauerhafte) *Erhalt der* kulturellen Bildungsangebote bevor, was als nicht unproblematisch betrachtet wird (vgl. Hartung, 1995, S. 35). Die ländliche Kulturarbeit sei voraussetzungsreich: „Die Kultur- und Bildungsarbeit im ländlichen Raum ist eine Arbeit in der Fläche. Sie ist durch hohen Aufwand an Zeit und Mobilität gekennzeichnet“ (Papenhagen, 2015, S. 1). Dies lässt ländliche Räume auch als herausfordernd hinsichtlich kultureller Bildungsarbeit erscheinen.

Weitere Herausforderungen, mit denen kulturelle Bildung in ländlichen Räumen konfrontiert werden kann, werden in der Kurzfassung des Gutachtens zu „Kulturentwicklungskonzeptionen für die Modellregionen Kyffhäuserkreis und Landkreis Nordhausen (Nord) sowie Landkreis Hildburghausen und Landkreis Sonneberg (Süd)“ (Projektleitung Föhl und Sievers des Instituts für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft) genannt: „Bildungsabwanderung (Braindrain), Schrumpfung und Überalterung der Bevölkerung, Unterauslastung kultureller Einrichtungen, Unterfinanzierung der Kommunen, [e]ingeschränkte Mobilität, Zentralität von Kulturangeboten, Infrastrukturverluste“ (Föhl, Sievers, & Kucher, 2014, S. 6) – was angesichts der Heterogenität ländlicher Räume „[s]elbstverständlich [...] nicht auf alle ländlichen Räume zu[trifft], sondern [...] lediglich Schwerpunkte der aktuellen Diskussion ab[bildet]“ (ebd.). Ländlichkeit oder Peripherie sind daher nicht zwangsläufig als ein Kennzeichen für eine erschwerte kulturelle Bildungsarbeit zu verstehen (vgl. auch Fobel & Kolleck, 2022, S. 11). Inwiefern sich Herausforderungen angesichts des ländlichen Standorts zeigen, ist auch von den individuellen Voraussetzungen auf Seiten der Anbietenden und auch der Adressat*innen (vgl. Kap. 2.1.3 & Kap. 2.3.3) sowie von der Art des Angebots abhängig, denn „jede Einrichtung [braucht] je nach Sparte ganz eigene Formate und Voraussetzungen, um Kultur [...] zu präsentieren [...] oder theatrale Ausdrucksformen weiterzugeben“ (Bäßler, 2018, o.S.).

Die dünne Besiedlung und die mit ländlichen Räumen oft in Verbindung gebrachte Abwanderung (insbesondere jüngerer Menschen) wird häufig als Hindernis für eine Etablierung von kulturellen Einrichtungen identifiziert. Infolge eines mit ländlichen Räumen assoziierten weniger umfangreichen Angebots an kultureller Bildung kann es zu weiteren Abwanderungsprozessen kommen (vgl. Kegler, 2020, S. 134), die wiederum weitere Abbauprozesse (z.B. von Bildungs- und Freizeiteinrichtungen) und Einschränkungen der Wahlmöglichkeiten bedingen können (vgl. Anders, 2018, o.S.).

Angesichts der Überalterung in ländlichen Räumen zeigen sich jedoch auch Handlungsmöglichkeiten in Hinblick auf die kulturelle Bildung. So wird gesagt: „Kulturschaffende, die kulturelle Bildung auf dem Land anbieten möchten, sollten ihre Angebote auch an eine ältere Zielgruppe richten“ (Wiese, Dömming, & Mataruga, 2019/2020,

S. 36; vgl. auch Hornung, 2006, S. 1). Bei der Adressierung von älteren potentiellen Teilnehmenden wird von der Schwierigkeit berichtet, dass gerade diese Zielgruppe in ihrer Mobilität und dadurch in der Teilhabe an kultureller Bildung auf dem Land besonders eingeschränkt sein kann (vgl. ebd.). Man stehe dann vor der Herausforderung, die Erreichbarkeit der Angebote für diese Zielgruppe angesichts der „Zentralität von Kulturangeboten“ (Föhl, Sievers, & Kucher, 2014, S. 6) und der „Infrastrukturverluste“ (ebd.) sicherzustellen. Ein großes Potential spricht man partizipativen Angeboten zu, die mobil sind oder bereits bestehende Einrichtungen nutzen: wie „Arztpraxen, in denen der ‚freie Mittwochnachmittag‘ dazu genutzt wird, unter professioneller Regie (auch) im Alter und mit Demenz Theater zu spielen“ (Lauterbach-Dannenber, 2019, o.S.).

Weiterhin seien Projekte im Rahmen von urbanen Initiativen oder externen Künstler*innen zeitlich begrenzt und es bedürfe einer dauerhaften Verankerung (vgl. Hartung, 1995, S. 34). Aber gerade die Schaffung von dauerhaften Arbeitsplätzen und Angeboten im Bereich der Kultur werde häufig von weniger wirtschaftsstarken Kommunen als „dauerhafte [...] Sonderbelastung“ (Deutscher Bundestag, 2007, S. 140) betrachtet und hänge von meistens unklaren „Mischfinanzierungen“ (Schneider W., 2012, S. 11) ab (vgl. auch Ballschuh, 2021, S. 43).

Weitere Schwierigkeiten werden in Hinblick auf solche ländliche Kulturarbeit angesprochen, in der es zu einer „Konfrontation mit widerläufigen Perspektiven“ (Lang, 2018, o.S.) kommt. Ländliche Räume können als besondere Räume begriffen werden, in denen z.B. in Kooperationsvorhaben ländliche und urbane Akteur*innen, die bspw. eine defizitorientierte Sichtweise auf das Land haben, aufeinanderstoßen. Wichtig sei dabei die Wahrung der kommunalen Selbstbestimmung der ländlichen Kulturarbeit, denn: „Niemand möchte suburbanisiert werden, also zum bloßen Funktionsraum degenerieren“ (Anders, 2018, o.S.).

Auch vor dem Hintergrund konkurrierender Zielsetzungen oder eines differenten Verständnisses von kultureller Bildung (vgl. Kap. 2.2.1.) wird die Gefahr gesehen, eher gegeneinander zu arbeiten. Die Anerkennung verschiedener Ansätze der ländlichen Kulturarbeit und die Wertschätzung als „gleichberechtigte und (inter-)agierende Raumkonstituent*innen“ (Lang, 2018, o.S.) seien notwendig. In diesem Zusammenhang wird bspw. über die Beobachtung berichtet, dass entsprechende Maßnahmen, Arbeitsplätze im Kulturbereich auf dem Land zu etablieren, „[...] häufig am Homogenitätsdruck einer konstruierten ‚regionalen Identität‘ [scheitern]“ (Hartung, 1995, S. 31) und daher in erster Linie Vernetzungs- und Verhandlungsarbeit bedürfen.

Ebenfalls werden zwischen ländlichen Akteur*innen mit ähnlichen Angebotsausrichtungen Dissonanzen entdeckt, insbesondere dann, wenn einmal aufgrund der geringen Siedlungsdichte eine Rivalität um potentielle Partizipierende entsteht und zum anderen eine „historisch feindselige Haltung zwischen verschiedenen Dörfern [...] bei Dorfvereinen mit langer Tradition [...] möglicherweise eine offene Zusammenarbeit mit Nachbarvereinen [behindert]“ (Busch & Dethloff, 2010, S. 251).

Dabei bestünden aller Heterogenität zum Trotz auch gemeinsame Ziele zwischen den verschiedenen Akteur*innen: Z.B. verbinde eine Kooperation zwischen Stadt und Land „die Suche nach einem gelingenden Umgang mit Transformationsprozessen in ländlichen Räumen und nach den Aktivierungsmöglichkeiten der lokalen Bevölkerung“ (Kegler, 2018, o.S.). Maßgeblich für eine gelungenen Kooperation sei das Interesse an der Zusammenarbeit, eine

transparente Zieldefinierung und Engagement auf beiden Seiten der Kooperationspartner (vgl. Kümmel, 2015, o.S.).

Mitunter wird eine gute Möglichkeit für Kooperationsvorhaben mit Schulen gesehen (weitere Kooperationsmöglichkeiten in ländlichen Räumen vgl. Kersten, Neu, & Vogel, 2017, S. 55f.): Ausgehend von Rechercheergebnissen wird darauf hingewiesen, dass in ländlichen Räumen die Schulen „starke[...] Player“ (Grunert, 2021, S. 54) bzgl. kultureller Angebote seien, da dort auch „eine überwiegende Anzahl“ „außerunterrichtlicher“ kultureller Bildungsangebote verankert sei (vgl. Grunert, et al., 2022, S. 153f.). Die Schulstandorte auf dem Land können daher als zentrale Anlaufstellen für kulturelle Bildungsanbieter fungieren: „Dieser Prozess beginnt in vielen Fällen damit, dass sich Schule als Institution dem umliegenden Sozialraum ohne Vorbehalte öffnet“ (Kümmel, 2015, o.S.) und verschiedene Interessen- und Vermittlungslogiken miteinander relationiert.

In diesem Kapitel wurden ländliche Räume in ihrer Besonderheit für kulturelle Bildungsangebote thematisiert. Der Überblick hat sowohl begünstigende Wechselwirkungen zwischen ländlichen Räumen und kultureller Bildung als auch Herausforderungen diesbezüglich aufgezeigt, die mitunter in den elterlichen Argumentationen zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen relevant gemacht werden können.

In diesem Zusammenhang ist es für die vorliegende Arbeit jedoch nicht hinreichend, ausschließlich die Besonderheiten ländlicher Räume in Bezug zur kulturellen Bildung zu setzen, sondern diese raumstrukturellen Spezifika sind außerdem mit den individuellen Voraussetzungen und individuellen Elternschaftsentwürfen zu relationieren. Daher legt das folgende Kapitel den Schwerpunkt auf bestimmte Merkmale ländlicher Räume, die für eine Elternschaft eine wichtige Rolle spielen können.

2.3.3 Ländliche Räume als Räume für Elternschaft

Ländliche Räume sind im Kontext der vorliegenden Untersuchung auch als besondere Lebensräume für Eltern zu reflektieren. Angesichts der Heterogenität dieser Räume und der Pluralität an unterschiedlichen Elternschaftsentwürfen (vgl. hierzu v.a. Kap. 2.1.2 & Kap. 2.1.3) gibt es unterschiedliche elterliche Perspektiven auf ländliche Räume.

Historische Studien deuten darauf hin, dass in der Vergangenheit Elternschaft auf dem Land anders als Elternschaft in der Stadt gelebt wurde (vgl. Rosenbaum, 2018, S. 53f., 58f.; Textor, 1993, S. 26f., 34f.; auch Kap. 2.1.1) und dass ländliche Räume als familialer Lebensraum öffentlich gesondert thematisiert werden. Bspw. werden ländliche Räume in Fernsehserien noch immer überwiegend als Familienidylle dargestellt (vgl. u.a. Reinhard, 2018, o.S.). Dass diese romantisierenden Vorstellungen familialen Lebens auf dem Land in manchen Fällen von der gelebten Wirklichkeit abweichen, wird bereits beim Studium der medialen Berichterstattung deutlich, in der z.B. über die Schließung von familienrelevanten Einrichtungen, „öffentliche[n] Infrastrukturleistungen wie Schulen [...] oder Jugendeinrichtungen“ (Neu, 2009, S. 80) informiert wird. Zudem ist zu berücksichtigen, dass ländliche Räume „von den Menschen aus eben dieser Region durchaus unterschiedlich, z.T. gegensätzlich beurteilt“ (Becker, 2016, S. 28) werden.

Die Sichtweisen von ländlich lebenden Eltern auf ihren Lebensraum sind erst seit jüngerer Zeit ins Blickfeld empirischer Forschung getreten (vgl. Keil, Röhner, & Seyfi, 2018; Schumann, 2015). Dabei werden die Eltern u.a. in ihrer Funktion als „Gatekeeper“ thematisiert, die im Rahmen ihrer jeweiligen Möglichkeiten den ländlichen Raum deuten und für ihre Kinder erschließen, indem sie dort u.a. „Zugänge zu anderen Erfahrungswelten – der Schule wie auch weiteren außerschulischen Bildungsorten – öffne[n] oder verschließe[n]“ (Betz, 2006, S. 182).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie die befragten Eltern ein Bild ihres ländlichen Lebensraums im Lichte der Fokussierung von kultureller Bildung diskursiv hervorbringen. Und an dieser Stelle gilt es, spezifische Bedingungsgefüge gelebter Elternschaft in ländlichen Räumen gesondert zu reflektieren (u.a. Busch & Dethloff, 2010; Herget, 2016; Keil, Röhner, & Seyfi, 2018; Lange, 2001; Schumann, 2015).

Im Hinblick auf die Familienstruktur stellt man in ländlichen Räumen einen im Vergleich zur Stadt höheren Anteil an Dreigenerationenhaushalten fest (vgl. Textor, 1993, S. 163). Diesbezüglich werden ländliche Räume als Räume kenntlich, in denen die Elternschaft räumlich enger mit dem familialen und sozialen Umfeld (z.B. Großeltern und Nachbarschaft) verflochten erscheint und durch dieses beeinflusst wird. Bspw. beteiligen sich die Großeltern sowie weitere Familienmitglieder auf dem Land vermehrt an der Kindeserziehung und übernehmen in mehr als der Hälfte der Fälle die Kinderbetreuung (vgl. Keil, Röhner, & Seyfi, 2018, S. 77).

Ländliche Räume werden auch im Zusammenhang mit der Vorstellung von Mutterschaft als besondere Räume thematisiert: So wird festgestellt, dass emanzipatorische Bewegungen auf dem Land erst verzögert breitere Resonanz fanden. Selbst in neuerer Zeit finden sich „Stadt/Land-Stereotype in den Frauenbildern“ (Funk, 1993, S. 47), in denen Überreste einer ländlich „traditionalen Familienorientierung einer modernen Berufsorientierung“ (ebd.) gegenüberstehen. Die Vereinbarkeit dieser beiden augenscheinlich antithetischen Orientierungen der Mutter in ländlichen Räumen wird zur „zentralen Herausforderung“ (Tuitjer, 2015, S. 28) erklärt – insbesondere in Anbetracht zunehmender Abwanderungsströme junger Frauen in städtische Räume (vgl. BBR, 2007, S. 4; Schmitt, Seiser, & Oedl-Wieser, 2015, S. 336). Scheinbar gravierender als in urbanen Räumen stellt sich in ländlichen Räumen der „Spagat“ zwischen Beruf und Familie dar (vgl. Kap. 2.1.2), denn: Auf dem Land stünden Frauen auch heute noch unter dem „emotionale[n] Druck [...] ein[es] traditionelleren Rollenverständnis[ses]“ (Pollinger, 2009, S. 121). Mütter beschränkten ihre Erwerbsarbeitssuche auf den Nahraum und übten häufig in der ländlichen Gemeinde ehrenamtliche Arbeiten aus, was sich allerdings im Zuge der weiblichen Erwerbsorientierung teilweise gewandelt habe (vgl. Busch & Dethloff, 2010, S. 249). Die Möglichkeiten für die weiblichen Erwerbstätigkeiten seien dabei auch „abhängig von persönlichen Ressourcen sowie dem individuellen Arrangement und Rollenverständnis in der Partnerschaft“ (Tuitjer, 2015, S. 29).

Die Ergebnisse des Teilprojekts „Ländliche Arbeitsmärkte: Chancen für Frauen – Frauen als Chance“ (Tuitjer, 2015) im Rahmen der Langzeitstudie „Ländliche Lebensverhältnisse im Wandel 1952, 1972, 1993 und 2012“ des BMEL dokumentieren, dass sich 74% der ländlich lebenden Mütter eine Zuständigkeit für die Hausarbeit zuschreiben und in diesem Zuge „das Modell der ‚Dazuverdiener-Ehe‘, teilweise auch mit zeitlich sehr geringer Erwerbsbeteiligung“ (ebd.), ausüben. Außer in den Bereichen Gesundheit und Pflege nahmen die Unternehmen wenig Rücksicht auf die Vereinbarungsmöglichkeiten mit dem Familienleben oder auf die Bedürfnisse berufstätiger Mütter auf dem Land. Dadurch reduzierten viele Mütter ihre

Erwerbsarbeit zugunsten der Familie, passten sich vielmehr an das ländliche Rollenbild an und erwirtschafteten häufig nicht mehr als „ein ‚Taschengeld‘“ (ebd.). Somit sind Marginalisierungs- und Entwertungstendenzen der „Arbeit von Frauen in ländlichen Regionen [...] aufgrund ihres Status als Frauen *und* aufgrund ihres Status als Landbewohnerinnen [...] eben nicht archaische Überbleibsel“ (Knab, 2001, S. 42; Hervorhebung i.O.) aus vergangenen Zeiten, sondern stellenweise von großer aktueller Relevanz. Daher können ländliche Räume als besondere Räume für Elternschaft betrachtet werden, in denen verschiedene Ansprüche an Mutterschaft in Konflikt miteinander geraten.

Aber auch im Hinblick auf die kindliche Entwicklung können ländliche Räume als besondere Lebensräume für eine Elternschaft beschrieben werden. Häufig wird das Land im Kontext der rhetorischen Figur des „unverfälscht aufwachsenden Kindes in der Natur“ (Lange, 2001, S. 695) als Ort einer ungestörten kindlichen Sozialisation idealisiert (vgl. auch Kap. 2.3.1): Im Kontrast zur Stadt könnten Eltern auf dem Land den Kindern unmittelbar „elementare Naturerfahrungen“ (Textor, 1993, S. 163) ermöglichen. Auch in ausgewählten Ergebnissen im Kontext der o.g. Langzeitstudie des BMEL spiegelt sich die elterliche Bedeutungszuschreibung an die „Natur“ in Bezug auf das kindliche Aufwachsen wider: Der „Garten“ und verschiedene „Naturflächen“ werden als häufig von den Kindern aufgesuchte und wichtige Orte benannt, an denen diese „ohne Aufsicht“ spielen könnten (vgl. Keil, Röhner, & Seyfi, 2018, S. 84f.). Außerdem stufen Eltern die Gefahren an ihrem ländlichen Lebensraum als vergleichsweise gering ein (vgl. Keil, Röhner, & Seyfi, 2018, S. 89), was sich mit allgemeineren Untersuchungen zur Kriminalitätsbelastung und zum Sicherheitsgefühl der ländlichen Bevölkerung deckt (vgl. hierzu Oelkers N., 2016, o.S.).

Dem werden allerdings mit ländlichen Räumen assoziierte Defizitdiagnosen (vgl. Kap. 2.3.1) gegenübergestellt, die für Eltern relevant sind, insofern z.B. Schulschließungen, eingeschränkte Kinderbetreuungsmöglichkeiten, geringere Mobilität oder Versorgungsschwierigkeiten den Familienalltag direkt betreffen. Dadurch erscheint Elternschaft in ländlichen Räumen als besonders herausfordernd.

Die Erreichbarkeit von Bildungsinstitutionen in ländlichen Räumen wird insbesondere im Kontext der grundgesetzlich angestrebten „Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse“ (vgl. Kap. 2.3.1) thematisiert. Während Grundschulen häufig auch in kleineren Orten angesiedelt sind, sodass die Anfahrtswege mitunter überschaubar bleiben, zeigt sich ein anderes Bild im Sekundarschulbereich (vgl. Neumeier, 2018, S. 2, 62): Insbesondere Gymnasien sind überwiegend in größeren Zentren lokalisiert und zeichnen sich durch ein weiträumigeres Einzugsgebiet aus (für ein Beispiel vgl. Schütz & Steinwand, 2015, S. 170). Allerdings kommt es auch im Primarschulbereich zu Schulschließungen (vgl. Morawietz, 2018, S. 199), was den Trend unterstützt, dass für viele Grundschüler zwangsläufig „der Schulalltag mit dem Weg zur Bushaltestelle“ (Budde, 2007, S. 323) oder elterlichen Fahrdiensten (s.u.) beginnt.

Außerdem werden ländliche Räume im Vergleich zur Stadt häufig mit geringeren Bildungsabschlüssen in Verbindung gebracht. Dies wird einerseits dadurch begründet, dass „in der Stadt [...] entsprechende Erziehungsziele[...] überrepräsentiert sind und das Bildungsangebot umfangreicher ist“ (Textor, 1993, S. 163). Aktuelle regionalisierte Analysen weisen auf bestehende Unterschiede hin (vgl. hierzu Ackeren, Klemm, & Kühn, 2015, S. 79f.), die sich auch in Stadt-Land-Vergleichen abzeichnen: Abiturquoten von 42% in Großstädten stehen einem Anteil von 28% in dünn besiedelten ländlichen Kreisen gegenüber (vgl. Köller, 2020, o.S.).

Allerdings sei gerade einer der Gründe für die geringere Abiturquote auf dem Land das Schulwahlverhalten der Eltern: „In kleinen Gemeinden zeigt sich nach wie vor das Phänomen, dass viele Eltern für ihre Kinder trotz Gymnasialempfehlung einen anderen Bildungsgang wählen. [...] Hier wird der nichtgymnasiale Bildungsgang von Eltern für ihre Kinder präferiert, mit dem Ziel, dass diese [...] eine duale Ausbildung in einem vor Ort ansässigen Betrieb beginnen“ (ebd.).

Diese Aussage lässt sich mit Studienergebnissen kontrastieren, die auch den ländlich lebenden Eltern einen erhöhten Anspruch an die kindliche Bildung und das Gymnasium als angestrebte Schulform attestieren (vgl. Busch & Dethloff, 2010, S. 256; Schumann, 2015, S. 172), oder jenen Befunden, die in ländlichen Räumen ein Defizit an Ausbildungsangeboten (vgl. Tillmann, 2018, S. 177) den elterlichen Bildungsambitionen gegenüberstellen.

Universalisierenden Aussagen in dichotomer Stadt-Land-Manier, die das Land diesbezüglich als Mängelraum stilisieren, wird dabei eine starke Prägungsbedeutung zugesprochen, die auch für die elterlichen Sichtweisen auf ihren ländlichen Wohnraum nicht irrelevant erscheint: „Die Stadt [...] ist das Gebiet der Hochqualifizierten. Solche Aussagen haben sich mit der Zeit so weit in den Köpfen der Menschen festgesetzt“ (Höflehner & Meyer, 2016, S. 152). Entsprechend häufig werden plakativ defizitäre Bilder von ländlichen Räumen und ihren Bewohner*innen entworfen, die „von Negativszenarien der Landflucht und des Niedergangs“ (Stummbaum & Hempel, 2018, S. 55) geprägt sind und daher signalisieren, dass ländliche Räume ungünstigere Bedingungen für Eltern bieten können.

Ferner werden ländliche Räume mitunter pauschal mit einer unzureichenden ÖPNV-Ausstattung in Verbindung gebracht (vgl. u.a. Neu, 2009, S. 85), was unmittelbare Relevanz für die Eltern hat, insofern diese die kindlichen Mobilitätseinschränkungen und Erreichbarkeitsprobleme (mit dem privaten PKW) kompensieren müssen (vgl. u.a. Herget, 2016, S. 146). Während laut empirischer Untersuchungen zu den Schulzeiten der ÖPNV noch das häufigste genutzte Verkehrsmittel ist (vgl. Keil, Röhner, & Seyfi, 2018, S. 76), müssen jenseits der Schulzeiten in manchen ländlichen Räumen lange Fahrtzeiten in Kauf genommen werden (vgl. Hillenbrand & Geißlinger, 2021, o.S.). Die Fahrt zu bspw. außerschulischen Bildungs- und Freizeitangeboten findet daher vornehmlich im „Elterntaxi“ (Busch & Dethloff, 2010, S. 253) statt, denn bei diesen Strecken handelt es sich oftmals um „lange[...] und zeitraubende[...] Wege, die die Kinder häufig nicht alleine bewältigen können“ (Hurrelmann & Mansel, 1993, S. 85). Auch vor diesem Hintergrund sind ländliche Räume für die Elternschaft besonders, weil dort mehr als in urbanen Räumen die kindliche Teilnahme an entsprechenden außerschulischen Aktivitäten an elterliche „Begleitdienste“ (Herget, 2016, S. 202) gebunden wird.

Angesichts des Mobilitätsaspekts zeigen sich verschiedene Anpassungen der Eltern an das Leben auf dem Land: Da „zur ländlichen Lebenssituation [...] das Pendeln zur Arbeitsstätte [gehört]“ (Lange, 2001, S. 972), werden die Schule und die kindlichen Freizeitaktivitäten dabei vorzugsweise so gewählt, dass sie auf den täglichen Pendelstrecken der Eltern liegen (vgl. Busch & Dethloff, 2010, S. 250). In diesem Zusammenhang ermittelt Herget die „raumzeitliche Kopplung von Wegen“ (Herget, 2016, S. 173), die auf die elterlichen „Begleitdienste“ und „Bringfahrten“ (s.o.) der Kinder hinweist, als typisches Anpassungsmuster in ländlichen Räumen.

U.a. in diesem Kontext werden soziokulturelle Differenzen (vgl. Kap. 2.1.3) zwischen den Eltern markiert: Um auf dem Land mobil zu sein, gilt das eigene Auto als „zentrale[r] Pfeiler“

(Lange, 2001, S. 973). Verfügt man nicht über entsprechende Möglichkeiten, ist die Herstellung von Erreichbarkeit stark begrenzt und der Aktionsraum wird deutlich kleiner (vgl. Farwick, 2007, S. 48; Krüger & Schön, 2022, S. 186).

Auch Mobilitätsdienstleistungen wie ein „Anruf-Sammel-Taxi“, das Landbewohner*innen nach Voranmeldung von Zuhause bis zur Destination bringt, werden laut einer Elternbefragung nur begrenzt als Optionen wahrgenommen: Einerseits sei es eine mögliche „Alternative zum Zweitwagen“ (Herget, 2016, S. 193; Hervorhebung durch MS) und ggf. eine Entlastung der elterlichen „Bringdienste“, andererseits erscheint die Verfügung über mindestens *ein* Auto selbstverständlich und weiterhin notwendig (vgl. Herget, 2016, S. 202). Außerdem wird die finanzielle Tragbarkeit dieses Mobilitätsdienstes in besonders dünn besiedelten Regionen bezweifelt (vgl. Herget, 2016, S. 194).

Inwiefern ländliche Räume besondere Räume für Eltern sind, ist daher auch ins Verhältnis mit den individuellen Voraussetzungen der Eltern auf dem Land, wie den materiellen Ressourcen, zu setzen. Deshalb wird z.B. die „Weiterentwicklung von Erreichbarkeitsbetrachtungen“ (Ahlmeyer, 2020, S. 3) auf dem Land unter verschiedenen Gesichtspunkten (bspw. auch hinsichtlich kultureller Bildungsangebote) als Notwendigkeit raumanalytischer Untersuchungen betrachtet.

Hinsichtlich der Erreichbarkeit kultureller Bildungsangebote liegt die Ambition nahe, „Kulturelle Bildung nachhaltig i[m] [...] Schulalltag zu verankern“ (Naujokat, 2018, o.S.) und (Ganztags-)Schulen zu kulturellen Zentren für kulturelle Akteur*innen in ländlichen Räumen zu etablieren (vgl. auch Gumz, Rohde, & Thole, 2019, o.S.). Ziel sei u.a. die Herabsetzung „logistischer Hürden“ (Naujokat, 2018, o.S.) zu verstreuten Angebotsstandorten und die Optimierung der Zugänglichkeit. Entsprechenden Vorhaben, die eine Entlastung für die Eltern auf dem Land in Aussicht stellen, stehen jedoch diverse Herausforderungen bei der Errichtung kultureller Bildungsangebote in ländlichen Räumen gegenüber (vgl. Kap. 2.3.2). In diesem Kontext wird zudem die Beobachtung gemacht, dass auch durch diese Ganztagsangebote soziokulturelle Differenzen zwischen Eltern in Bezug auf die kindliche Teilhabe an kultureller Bildung nicht komplett relativiert werden können (vgl. Hornung, 2006, S. 1).

Schumann merkt auf Basis ihrer Untersuchungen zum elterlichen Bildungshandeln in ländlichen Räumen an, dass von politischer Seite häufig „[d]en Eltern [...] suggeriert [wird], selbst schuld zu sein, wenn sie die [...] Möglichkeiten für sich oder die Kinder nicht nutzen oder nutzen können, weil sie sich bewusst für das Leben auf dem Land entschieden haben“ (Schumann, 2015, S. 196f.), ohne dass elterliches Engagement aufgewertet oder auf individueller Ebene unterstützt werde: „Die Übernahme individueller Leistungen in der Förderung der kindlichen Bildung wird *selbstverständlich* den Eltern zugeordnet“ (ebd.; Hervorhebung durch MS). Ländliche Räume können dadurch auch als herausfordernde Räume für eine Elternschaft verstanden werden, in denen Eltern für die Bewältigung ihres Alltags in besonderer Weise auf eigenes Engagement und persönliche Ressourcen zurückgreifen müssen.

Ländliche Räume sind gerade in ihrer Vielfalt besondere Räume. Die besonderen räumlichen Gegebenheiten sind für die vorliegende Arbeit insofern relevant, als dass sie im elterlichen Diskurs zur kulturellen Bildung auf dem Land zur argumentativen Ressource gemacht werden können.

3. Methoden

Der Gegenstand der qualitativen Untersuchung im Kontext dieser Dissertationsschrift sind elterliche Sichtweisen auf kulturelle Bildung in ländlichen Räumen Deutschlands. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die heterogenen Arten und Weisen von Interesse, wie über kulturelle Bildung, ländliche Räume und Elternschaft gesprochen wird und wie sich die Eltern im Rahmen dieses Sprechens subjektivieren. Dazu werden verschiedene Fälle aus vier kontrastiv gewählten Regionen Deutschlands untersucht und anschließend miteinander verglichen, wobei ein Elterninterview als Fall verstanden werden soll.

Im Folgenden soll eine kurze Vorstellung des wissenschaftlichen „Werkzeugkastens“ (u.a. Bublitz, 2014, S. 388; Kammler, Parr, & Schneider, 2014, S. VII; Mey & Ruppel, 2018, S. 213) erfolgen, dessen sich im Erhebungs- und Auswertungsprozess bedient wurde. Qualitative Forschungsmethoden sind nie isoliert zu betrachten, sondern in Abstimmung auf den Gegenstand auszuwählen (vgl. Flick, 2004, S. 11) und die Passung zwischen Methode und Gegenstand ist im Forschungsprozess wiederkehrend zu überprüfen. Die vorliegende Arbeit situiert sich methodisch im Schnittfeld von Diskursanalyse und Kodierungspraktiken aus dem Kontext der Grounded Theory (vgl. hierzu u.a. Keller, 2007, S. 94, 102; Schwab-Trapp, 2003, S. 171), wobei auch diese methodische Zuordnung nicht „schablonenhaft“ (Krüger, 2011, S. 98) verstanden werden soll, sondern in Auseinandersetzung mit dem Gegenstand legitimiert werden muss. Dies soll im Folgenden geschehen, indem die Möglichkeiten und Grenzen der gewählten Methode für die eigene Untersuchung reflektiert werden.

Zunächst wird die Zielsetzung skizziert (vgl. Kap. 3.1). Ausführungen zur Generierung des empirischen Materials im Feld (vgl. Kap. 3.2.1 & Kap. 3.2.2) werden durch die Beschreibung des entstandenen Samples komplettiert (vgl. Kap. 3.2.3). Im Horizont der Materialauswertung wird der diskursanalytische Zugang beschrieben und es wird die verwendete Kodierungspraxis erläutert (vgl. Kap. 3.3). Der theoretischen Rahmung des Erhebungs- und Auswertungsprozesses folgt eine Skizze des konkreten Forschungsprozesses.

3.1 Zielsetzung

Das Ziel der qualitativen Untersuchung im Kontext der vorliegenden Dissertationsschrift besteht darin, elterliche Sichtweisen auf kulturelle Bildungsangebote in ländlichen Räumen zu erforschen. Diesbezüglich sind insbesondere die unterschiedlichen Bilder von ländlichen Räumen, die jeweiligen Wahrnehmungen der kulturellen Bildung und die differenten Elternschaftsentwürfe bedeutsam. Anhand der ausgewählten Fälle gilt es, die den elterlichen Diskurs um kulturelle Bildung auf dem Land organisierenden Ordnungsmuster zu rekonstruieren.

Im Hintergrund steht die zentrale Zielsetzung des Forschungsprojekts ElKuBi: „einen Einblick in die unterschiedlichen elterlichen Ansprüche an kulturelle Bildung auf dem Land zu erhalten und Herausforderungen und Potentiale einer Nutzung solcher Angebote zu ermitteln“ (Krüger, 2019, o.S.). Dazu werden „[i]m Rahmen von offenen, qualitativen Leitfadeninterviews [...] Eltern an vier unterschiedlichen, sehr peripher gelegenen Orten Deutschlands zu ihren Perspektiven auf und ihre[n] Erwartungen an Angebote der kulturellen Bildung befragt“

(ebd.). Dadurch können „Empfehlungen zum verstärkten Einbezug der Eltern und zur Ausgestaltung eines attraktiven Angebots an kultureller Bildung auf dem Land aus Elternsicht aufgezeigt“ (ebd.) werden.

Aus der Logik des Forschungsprojekts inspiriert, orientiert sich die Konstruktion des Interviewleitfadens grob an drei Fragerichtungen:

1. „Welche Ansprüche artikulieren Eltern in Hinblick auf die kulturelle Bildung ihrer Kinder in ländlichen Räumen?
2. Wie nehmen Eltern das Angebot an kultureller Bildung in der von ihnen bewohnten ländlichen Region wahr?
3. Welche Herausforderungen verknüpfen sich aus elterlicher Perspektive mit dem Anspruch, den eigenen Kindern die Partizipation an Angeboten der kulturellen Bildung auf dem Land zu ermöglichen?“ (ebd.)

3.2 Erhebungsprozess

Da die Untersuchung in erster Linie auf die Erhebung elterlicher Sichtweisen und Artikulationspraktiken hinsichtlich der kulturellen Bildung der Kinder abzielte, standen leitfadengestützte Interviews mit Eltern im Fokus. Geplant war ursprünglich die Durchführung der Interviews an vier auf Basis sozialgeographischer Daten kontrastiv ausgewählten ländlichen Regionen. Dieses Vorgehen wurde im Zuge der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen ab März 2020 angepasst und die ethnographischen Forschungsanteile durch eine ausgedehntere sozialgeographische Datenerhebung ersetzt. Ebenfalls wurden die in Präsenz geplanten Interviews in Form von Telefoninterviews mit Eltern in diesen Regionen durchgeführt, was sich als erfolgreich erwies (vgl. Kap. 3.2.2).

3.2.1 Sozialgeographische Modelle im Kontext der Region

Ländliche Räume sind für die Forschung aktuell in mindestens dreierlei Hinsicht interessant und herausfordernd (vgl. hierzu auch Kap. 2.3): Erstens müssen die Vielfältigkeit und Heterogenität ländlicher Räume berücksichtigt werden. Während bis in die 1960er Jahre unter dem ländlichen Raum ein „relativ homogener Raumtyp“ (Mose, 2018, S. 1324) verstanden wurde, wird in der Gegenwart die Verschiedenheit ländlicher Räume in den Blick genommen (vgl. Budde, 2007, S. 315; Deutscher Landkreistag, 2009a, S. 3; Küpper, 2020; Mose, 2018, S. 1324). Zweitens muss von einer pauschalen defizitorientierten Sichtweise auf das Land abstrahiert werden, die sich v.a. in Stadt-Land-Vergleichen noch immer feststellen lässt (vgl. u.a. Küpper, 2020, o.S.; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2016, S. 121; Schubarth, 2007, S. 61). Auch diesbezüglich gilt es, die Verschiedenheiten ländlicher Räume bzw. sogar die Verschiedenheiten innerhalb ländlicher Räume zu betrachten (vgl. BBSR, 2018, S. 5; Küpper, 2020, o.S.). Drittens befinden sich Räume im Allgemeinen in einem kontinuierlichen Wandlungsprozess. Durch das Engagement und die Handlungen seiner Einwohner*innen verändern sich die raumstrukturellen Gegebenheiten und es entsteht ein Wechselspiel aus „Hervorbringen und Hervorgebrachtem“ (Sturm, 1999, S. 32).

Die vorliegende Studie konzentriert sich – von administrativer Ebene betrachtet – auf Landkreise, was sich vor dem Hintergrund, dass sich das Leben der Menschen aufgrund zunehmender Mobilität in größeren Räumen abspielt (vgl. Küpper, 2020, o.S.), als günstig erweist. Außerdem stellen Landkreise „überregionale Planungs- und Entwicklungsräume“ (Deutscher Landkreistag, 2009b, S. 4) dar, die bspw. für raumstrukturelle Problematiken eigenständige Lösungsansätze verwirklichen (vgl. Hillenbrand & Geißlinger, 2021, o.S.). Die Gewährleistung von Strukturen zur Bevölkerungsversorgung wird in ländlichen Räumen in der Regel auf Landkreisebene realisiert (vgl. Deutscher Landkreistag, 2009a, S. 4ff.). Auch im Bereich der Kultur und Bildung wird oftmals auf das Engagement von Landkreisen verwiesen (vgl. Deutscher Landkreistag, 2009a, S. 12f.).

In der sozialgeographischen Analyse wurde sich zunächst vornehmlich auf das Typisierungsschema des Thünen-Instituts (vgl. Küpper, 2016, S. 26), auf Raumtypenmodelle nach dem Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (vgl. BBSR, 2020a, o.S.; BBSR, 2020b, o.S.) und auf den Teilhabeatlas (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019, S. 12f.) bezogen. Um die Heterogenität der Lebensbedingungen in ländlichen Räumen (vgl. Küpper, 2020, o.S.; Mose, 2018, S. 1324) abzubilden, bezieht das Thünen-Institut neben der Dimension „Ländlichkeit“ die Dimension der „sozioökonomischen Lage“ zur Visualisierung von objektiven Disparitäten ländlicher Räume mit ein (vgl. Küpper, 2016, S. 12; Küpper, 2020, o.S.; Kap. 2.3.1).

Ein weiteres Differenzierungsmerkmal, das häufig beschrieben wird, ist das der Strukturschwäche. Strukturschwache ländliche Räume zeichnen sich insbesondere durch eine große Distanz zu zentralen, funktional bedeutsamen Orten aus und gelten als peripher (vgl. Maier J., 2008, S. 16). U.a. das Karten- und Tabellenmaterial des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung zeigt ländliche Regionen, die basierend auf der Distanz zu Zentren als „sehr peripher“ bzw. „peripher“ eingestuft werden, auf (vgl. BBSR, 2020b, o.S.).

Der Teilhabeatlas wiederum wählt eine andere Perspektive, in dem er die Unterschiede in den Teilhabechancen der Einwohner*innen regionaler Einheiten in sechs Clustern aufschlüsselt, von denen drei ländliche Räume betreffen. Während u.a. das Thünen-Institut primär objektive raumstrukturelle Bedingungen ausschließlich in ländlichen Räumen misst, zielen Untersuchungen im Kontext des Teilhabeatlas allgemein auf die in Art. 72 Abs. 2 GG verankerte „Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse“ (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019, S. 10; vgl. Kap. 2.3.1) ab und integrieren subjektive Wahrnehmungen in die Überlegungen (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019, S. 32ff.). Alle drei Datenquellen zusammennehmend, lässt sich aufzeigen, dass ein West-Ost- und Süd-Nord-Gefälle hinsichtlich Peripherie bzw. Teilhabechancen vorliegt, wobei insbesondere für den Norden und die neuen Bundesländer ungünstigere Lebensmöglichkeiten dokumentiert werden (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019, S. 23; Küpper, 2016, S. 26). Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Feststellung von den subjektiven Einschätzungen der in den jeweiligen Räumen ansässigen Bevölkerung abweichen können (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019, S. 74).

Vor diesem Hintergrund wurde sich in der Auswahl der Standorte insbesondere darauf konzentriert, kontrastive ländliche Landkreise auf statistischer Datenbasis zu finden. Im ersten Schritt erfolgte die Orientierung an der Einstufung „peripher“ bzw. „sehr peripher“ (vgl. BBSR, 2020a, o.S.). Für einen genaueren Einblick wurden anschließend sozialgeographische Statistiken zu u.a. demographischen und sozialwirtschaftlichen Indikatoren (vgl. u.a. Bundesagentur für Arbeit, 2020, o.S.; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2020a,

o.S.) herangezogen. Diese Werte wiesen bspw. hinsichtlich BIP und Arbeitslosenquote den betrachteten ländlichen Landkreis im Osten als strukturschwächer als die ausgewählten (Land-)kreise im Westen und Norden aus. Obwohl eine Heterogenität auf Ebene der objektivierbaren Daten nicht notwendigerweise eine Heterogenität subjektiver Sichtweisen bedingen muss, ist sie als Anwahlbedingung für kulturelle Bildung in ländlichen Räumen mit zu reflektieren.

Ein weiteres Auswahlkriterium stellten Auffälligkeiten oder Besonderheiten der Landkreise vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses dar: Landkreise, in denen Angebote als besonders kulturell oder regionaltypisch dargestellt wurden, waren ebenso von Interesse wie solche, in denen regionale Netzwerke gebildet wurden, regionsübergreifende Kooperation und Organisation stattfanden oder gegenteilig erst keinerlei Aufsehen um Kulturangebote gemacht wurde. Hierzu wurde eine Recherche zu den online verfügbaren Informationen in den entsprechenden Landkreisen durchgeführt⁴.

In der ersten Erhebungsphase wurden ein norddeutscher Kreis (in Schleswig-Holstein), ein westdeutscher Landkreis (in Rheinland-Pfalz) und ein ostdeutscher Landkreis (in Sachsen-Anhalt) ausgewählt. Während der ausgewählte westdeutsche Landkreis bspw. über regionale Netzwerkstrukturen verfügte, wurden in den übrigen Kreisen keine entsprechenden Strukturen gefunden. In der ostdeutschen Region lag der Fokus stark auf einem musikalischen Angebotsspektrum, wobei die kulturelle Bildung stärker in das formale Bildungssystem eingebettet war. Ebenfalls Schachvereine waren in formalen, aber auch außerschulischen Einrichtungen stark vertreten. In der norddeutschen Kreisregion ließ sich außerdem ein stärkerer Fokus auf die Eltern- und Familienarbeit feststellen – was das Sample insbesondere im Aspekt sozioökonomischer Heterogenität erweiterte.

Im Prozess des Theoretical Samplings (vgl. u.a. Strauss, 1994, S. 70; Strübing, 2014, S. 464f.) und um Rekursivität im Forschungsdesign zu gewährleisten, wurde das Sample zu einem späteren Zeitpunkt um weitere Interviewpartner*innen in Süddeutschland (in einem Landkreis in Bayern) ergänzt. Auch an dieser Stelle ermöglichten sozialgeographische Recherchen einen tieferen Einblick in die Bevölkerungs- und Sozialstruktur des Landkreises. Detaillierte Auflistungen zu kulturellen Bildungsangeboten und der Hinweis auf Kooperation und Koordination von Akteur*innen kultureller Bildung sprachen für die Wahl des entsprechenden Landkreises, der sich auch durch seine besondere Siedlungsstruktur auszeichnete. Die Gemeinden zeichneten sich durch abgelegene Einzellagen mit lediglich ein oder zwei Haushalten und stellenweise auch Wüstungen aus. In den sogenannten Marktgemeinden ließen sich räumlich gestreute isolierte Ortsteile ausmachen. Ausgehend von der stichprobenartigen Auswertung von Busfahrplänen schien die Erreichbarkeit von Angeboten in diesem Landkreis mit dem ÖPNV – abgesehen von Schulzeiten – besonders erschwert zu sein.

Eine Auswahl der betrachteten sozialgeographischen Daten wird in Tabelle 1 dargestellt: Die Werte stammen aus oben genannten Quellen sowie den Datenblättern des Statistischen Bundesamtes (Destatis) 2021. Aus Gründen der Rückschließbarkeit auf die jeweiligen Landkreise werden bei quantitativ messbaren Indikatoren lediglich grobe Zahlenbereiche der ausgewählten sozialgeographischen Kontrastierungsdimensionen angegeben, die einen zwischenregionalen Vergleich sowie eine Vergleichbarkeit mit dem Bundesdurchschnitt ermöglichen.

⁴ Da durch die Angabe von Referenzen die Rückschließbarkeit auf einen Ort bzw. eine Gemeinde sehr wahrscheinlich ist, wurde auf die Angabe entsprechender Verweise an dieser Stelle verzichtet.

Sozialgeographische Modelle im Kontext der Region

Tabelle 1: Ausschnitt von ausgewählten sozialgeographischen Kategorisierungsdimensionen

Sozialgeographische Kontrastierungsdimension	Vergleichswert Bundesrepublik	Ausgewählter Landkreis in Westdeutschland	Ausgewählter Landkreis in Ostdeutschland	Ausgewählter Landkreis in Norddeutschland	Ausgewählter Landkreis in Süddeutschland
Raumtypen 2010 (bzw. 2019): Lage ⁵ (BBSR)		Peripher, teilweise sehr peripher ⁵	Peripher	Peripher, teilweise sehr peripher ⁵	Peripher, teilweise sehr peripher ⁶
Raumtypen 2010 (bzw. 2019): Siedlungsstruktur ⁵ (BBSR)		Dünn besiedelter ländlicher Kreis	Ländlicher Kreis mit Verdichtungsansätzen	Dünn besiedelter ländlicher Kreis	Dünn besiedelter ländlicher Kreis
Abgrenzung und Typisierung nach „Ländlichkeit“ und „sozioökonomische Lage“ ⁷ (Thünen-Institut)		Sehr ländlich / weniger gute sozioökonomische Lage	Sehr ländlich / weniger gute sozioökonomische Lage	Sehr ländlich / weniger gute sozioökonomische Lage	Sehr ländlich / gute sozioökonomische Lage
Cluster nach dem Teilhabeatlas ⁸		Ländliche Regionen mit vereinzelt Problemen	„Abgehängte“ Regionen	„Abgehängte“ Regionen	Ländliche Regionen mit vereinzelt Problemen
Bevölkerungsdichte 2019 ⁹	233	100-110	100-105	95-100	100-105
Bevölkerungsentwicklung 2018 ¹⁰	27,4	0 bis -10	-85 bis -95	20-30	40-50
Bevölkerungsentwicklung 2019 ¹¹	17,8	25-35	-50 bis -60	50-60	40-50
Jugendquotient 2019 ¹²	30,8	30-35	25-30	30-35	25-30
Altenquotient 2019 ¹²	36,4	40-45	50-55	40-45	30-35
Arbeitslosenquote 2020 ¹³	5,9	6,5-7	6,0-6,5	5,0-5,5	3,0-3,5
Haushaltseinkommen 2016 ¹⁴	21.718 ¹⁵	20.000 bis <22.500	17.500 bis <20.000	20.000 bis <22.500	20.000 bis <22.500
Haushaltstypen 2011 ¹⁶	0,33 0,24	auf Bundeslandebene 0,36 (1) 0,22 (2)	auf Bundeslandebene 0,30 (1) 0,28 (2)	auf Bundeslandebene 0,32 (1) 0,24 (2)	auf Bundeslandebene 0,36 (1) 0,21 (2)
Recherchierte Besonderheiten der Landkreise		Besondere Mobilitätsangebote; Existenz eines Netzwerks für (kulturelle) Bildung; Angebote mit Bezug zu Geschichte und Natur der Region	Existenz eines Bildungsbüros; Betonung des Musik- und Schachangebots (auch im formalen Bereich)	Existenz von Elternnetzwerken und Fokussierung von Eltern- und Familienarbeit; Wassersport-Angebote; Bezug zu historischen Orten	Detaillierte Auflistung von Anbieter*innen kultureller Bildung; besondere Siedlungsformen; ÖPNV (abgesehen von Schulzeiten) erschwert

⁵ vgl. BBSR, 2019, o.S.

⁶ vgl. BBSR, 2020b, o.S.

⁷ vgl. Küpper, 2016, S. 26

⁸ vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019, S. 12ff.

⁹ Einwohner*innen pro km² (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020, o.S.)

¹⁰ im Jahr je 10.000 Einwohner*innen, ermittelt für das Jahr 2018 unter Zugriff auf Regionaldatenbank (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2022, o.S.)

¹¹ im Jahr je 10.000 Einwohner*innen, ermittelt für das Jahr 2019 unter Zugriff auf Regionaldatenbank (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2022, o.S.)

¹² Jugendquotient: Anzahl der unter 20-Jährigen dividiert durch die Anzahl derer im Alter von 20 bis 64 Jahren; Altenquotient: Anzahl der ab 65-Jährigen dividiert durch die Anzahl derer im Alter von 20 bis 64 Jahren (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2021a, o.S.)

¹³ bezogen auf alle zivilen Erwerbspersonen (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2020b, o.S.)

¹⁴ jährliches verfügbares Haushaltseinkommen je Einwohner, in Euro, 2016; Kategorisierung übernommen aus Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019, S. 20

¹⁵ gerundeter Wert, berechnet nach Angaben (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019, S. 14)

¹⁶ (1) Anteil der Haushalte mit Kindern, (2) davon alleinerziehend (berechnet mit Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2021b, o.S.)

Der Ausschnitt der ausgewählten Kontrastierungsdimensionen in Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Verschiedenheiten der beforschten ländlichen Regionen sowie über gemeinsame Aspekte: Diese „ländlichen Kreise“ zeichnen sich laut Datenmaterial des BBSR durch eine „dünne“ Besiedelung aus und werden als mehr oder weniger „peripher“ etikettiert.

Auf die Heterogenität dieser beforschten ländlichen Regionen wird u.a. im Material des Thünen-Instituts und des Teilhabeatlas hingewiesen: Hier sind die „sehr ländlichen“ Landkreise in Nord-, West-, und Ostdeutschland durch eine „weniger gute sozioökonomische Lage“ ausgezeichnet, wohingegen der süddeutsche Landkreis diesbezüglich als günstiger betrachtet wird. Vergleicht man diesen Befund mit den statistischen Erhebungen zur Arbeitslosenquote bzw. zum Haushaltseinkommen, zeigen sich noch feinere Nuancierungen zwischen den betrachteten Regionen mit einer „weniger guten sozioökonomischen Lage“. Dadurch wird suggeriert, dass auch zwischen Regionen, die in dieselbe Kategorie bzw. dasselbe Cluster eingestuft werden, z.T. erhebliche Unterschiede vorliegen können.

Die Komplexität der vier Regionen nimmt mit Blick auf die subjektiven Sichtweisen im Kontext des Teilhabeatlas zu. Zusätzlich wurde dort durch Befragungen ermittelt, welchen Landkreisen vergleichsweise günstigere Teilhabechancen zugeteilt werden können und welche als „abgehängt“ gelten. Setzt man den Befund des Teilhabeatlas zu weiteren sozialgeographischen Statistiken in Beziehung, so ergibt sich für die „abgehängten Regionen“, die für diese Untersuchung betrachtet wurden, kein einheitliches Bild: Es kann z.B. nicht pauschalisiert werden, dass in „abgehängten Regionen“ allgemein ein negatives Wanderungssaldo vorliegt: Laut Datenmaterial zeigt sich im „abgehängten“ Landkreis in Norddeutschland ein positives Wanderungssaldo – im Gegensatz zu der Region im Osten. Das stützt die Annahme einer großen Heterogenität zwischen ländlichen Räumen, die in einer Kategorie zusammengefasst wurden.

3.2.2 Zur Erhebung: Das Leitfadeninterview und die Anbahnung des Feldkontakts

Erhebungen können im Kontext qualitativer Sozialforschung auf vielerlei Weisen betrieben werden: Ethnographische Beobachtungen, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse, Interviews, etc. Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses an Elternperspektiven stellten sich offene, qualitative Leitfadeninterviews (vgl. v.a. Helfferich, 2014; auch Mayring, 2016, S. 66) mit einzelnen Eltern als Verfahren der Wahl dar. Dabei wurde der Fokus auf die „Ermittlung von Expertenwissen“ (Hopf, 2010, S. 350) gelegt, denn auch Eltern lassen sich als Expert*innen in den Blick nehmen: als Expert*innen für Elternschaft und ihre besondere Lebenssituation.

Die Rekrutierung der Interviewpartner*innen geschah auf Basis einer ausführlichen Internetrecherche zu Interessenvertretung von Eltern oder Orten, an denen sich spezielle Bildungs- und Unterstützungsangebote für Eltern auffinden ließen. Dabei gerieten v.a. die Schulen der jeweiligen Kreisregionen in den Blick, die allerdings nicht im Hinblick auf die formalen Bildungsangebote im schulischen Kontext angesprochen wurden, sondern zur Weiterleitung eines Informationsflyers an die einzelnen Eltern gebeten wurden. Die

Informationsvermittlung und der Akquirierungsprozess von Eltern fanden daher zunächst durch Multiplikator*innen bzw. „gate-keepers“ (Wolff, 2010, S. 342), die in Kontakt mit Eltern standen (wie Direktor*innen, Lehrer*innen, Elternvertreter*innen, etc.), statt. In gleicher Weise wurde bei Einrichtungen kultureller Bildungsangebote wie Musikschulen und Theaterverbänden vorgegangen. Von einer Annäherung über ausschließlich etablierte Einrichtungen der kulturellen Bildung wurde bewusst abgesehen, um nicht nur solche Eltern anzusprechen, die ohnehin bereits mit dem Thema der kulturellen Bildung identifiziert waren. Die Kontaktaufnahme über formale Bildungseinrichtungen führte diesbezüglich zu einem heterogeneren Spektrum an Interviewpartner*innen – bspw. solchen, bei denen sich eine Wertschätzung der kulturellen Bildung nicht bereits im Vorfeld voraussetzen ließ. Elternbeiratsmitglieder von Grund- sowie weiterführenden Schulen wurden entsprechend in ihrer Doppelrolle als Eltern und als Multiplikator*innen adressiert. Niedrigschwellige strukturelle Vernetzungen der Eltern untereinander begünstigten die Akquirierung weiterer Interviewpartner*innen im Schneeballverfahren. Durch gegenseitiges Hinweisen auf das Forschungsanliegen – u.a. im Rahmen von Beiratstreffen – zeigte sich bspw. in der westlichen Region ein leicht stärkerer Rücklauf: Drei Eltern baten unmittelbar nach der Kontaktaufnahme mit den Elternbeiräten verschiedener Schulen um ein Interviewgespräch. Die Zusammenarbeit mit Institutionen wie Familienzentren erwies sich ebenfalls als hilfreich, da die Interviewgespräche mit den durch ihre Unterstützung generierten Kontakten die Heterogenität des Samples steigerten. Nicht an jedem Standort war die Resonanz des Feldes in gleicher Weise gegeben. Insbesondere an den Standorten in Nord- und Ostdeutschland stockte die Erhebung mangels Rücklaufs für wenige Wochen, bevor durch telefonische Rückfragen die gewünschten Interviews zustande kamen.

Bei der Nacherhebung im süddeutschen Raum wurde darauf geachtet, den Datenbestand um solche Fälle zu ergänzen, die im bisherigen Sample tendenziell weniger Berücksichtigung gefunden haben: Z.B. wurden dabei Interviews mit solchen Eltern geführt, die explizit kein Interesse an kultureller Bildung signalisierten und die höchstwahrscheinlich der Untersuchung entgangen wären.

In der Vorbereitung der Interviewdurchführungen wurde ein offener Interviewleitfaden entwickelt und ein Forschungsdatenmanagementplan erstellt. Auch wenn es „keine Patentrezepte, wie der Weg ins Feld gesucht und gefunden werden sollte“ (Wolff, 2010, S. 336; Hervorhebung i.O.) gibt, sind diese Vorarbeiten sinnvoll, da sie für die Erhebung strukturierend wirken: Die Konstruktion des Leitfadenterviews ist hilfreich für die Gestaltung des Interviewablaufs und die Rollenverteilung in der Interviewinteraktion (vgl. Helfferich, 2014, S. 560). Inhaltlich zentrierten sich die Fragen um das zentrale Forschungsinteresse, wie Eltern kulturelle Bildung in ländlichen Räumen wahrnehmen. Bei der Leitfadenkonstruktion wurden prinzipiell offene Erzählstimuli formuliert und stellenweise aus der Interviewsituation hervorgehende „näher zu bestimmende immanente[...] Nachfragen“ (Helfferich, 2014, S. 567) angeschlossen. Konkret war der Leitfaden wie folgt aufgebaut (vgl. zu Leitfadenkonstruktion auch Helfferich, 2014, S. 566ff.):

Der Leitfaden begann mit eher geschlossenen Fragen zu Familie, Arbeit und Wohnort. Obwohl die Antworten darauf überwiegend knapp und konkret ausfielen, erfolgten in einigen Fällen – bspw. im Zusammenhang mit der Familiensituation – längere narrative Sequenzen. Ausgehend von solchen dynamischen Erzählsequenzen musste von einem Festhalten an einer starren Fragereihenfolge im Sinne einer „Leitfadenbürokratie“ (Flick, 2004, S. 144) abgesehen werden.

Den einführenden Fragen zu den Rahmeninformationen folgten erzählgenerierende Fragen zur Einschätzung des Angebots an kultureller Bildung und der subjektiven Haltung diesbezüglich. Differenzierte Fragen zu den drei genannten Themenkomplexen – kultureller Bildung, ländlicher Räume und Elternschaft – vervollständigten den Leitfaden. Die strukturierenden Fragen zielten auf die subjektive Sicht und das eigene Verständnis der Eltern zu kultureller Bildung, ländlichen Räumen und Elternschaft ab. Im Interviewausstieg wurde offen nach Wünschen hinsichtlich der kulturellen Bildung am Wohnort gefragt.

Die Offenheit der Fragen erzeugte einen Erzählstimulus (vgl. Flick, 2004, S. 143; Helfferich, 2014, S. 562). In diesem Zusammenhang bewegt sich das Leitfadeninterview in einem Spannungsfeld zwischen Standardisierung und der dynamischen Situation des Einzelfalls. Forschungspragmatisch wird die Priorität auf die Dynamik des Interviewverlaufs gesetzt und den Interviewpartner*innen der Raum eröffnet, sich eigenständig einzubringen und sich selbst ins Verhältnis zu den Forschungsgegenständen zu setzen (vgl. hierzu auch Helfferich, 2014, S. 562; Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2010, S. 216f.).

Für die Durchführung des Interviews stellte sich eine Reihe an Herausforderungen: Um die unbeabsichtigte Lenkung der elterlichen Vorstellung von bspw. kultureller Bildung zu vermeiden, stand der bzw. die Interviewende u.a. vor der Herausforderung, das eigene Wissen nicht zur Schau zu stellen und sich „nicht so wissend und kenntnisreich [zu; MS] zeigen, wie [man; MS] zu sein glaubt“ (Hermanns, 2010, S. 361).

Ein wesentlicher – wenn auch nie ganz zu kontrollierender – Faktor im Interview stellte ferner die Rollenasymmetrie zwischen Interviewer*in und den Interviewten dar. Insbesondere in der Eröffnungsphase ist die Rollenaushandlung am bedeutsamsten und das Schaffen einer positiven Atmosphäre zur Förderung der Öffnung und Empathie für den weiteren Gesprächsverlauf grundlegend (vgl. Helfferich, 2014, S. 564; Hermanns, 2010, S. 361; Roch, 2014, S. 100).

Indem bei einem Interviewgespräch eine künstlich erzeugte Situation vorliegt, stand der bzw. die Interviewende vor einem weiteren Problem in der Forschungspragmatik: Die Forschungsgegenstände wurden in das Feld eingeführt und somit vorausgesetzt. Auch wurde reflexiv die Möglichkeit in Betracht gezogen, dass die Befragten außerdem ihre Antworten an die vermuteten gesellschaftlichen bzw. sozialen Erwartungen des bzw. der Forschenden anpassen können (vgl. Glantz & Micheal, 2014, S. 316).

In einem Erstgespräch, das vornehmlich zur Terminfindung und zur Klärung datenschutzrechtlicher Aspekte genutzt wurde, und mittels Informationsflyer wurden die Interviewpartner*innen in möglichst allgemeiner Art über das Projekt und die Fragen, um die es im Interview gehen sollte, informiert. Obwohl der bzw. die Forschende die offenen Fragen sowohl mündlich als auch schriftlich in das Feld hinein trug, wurde davon ausgegangen, dass diese sich im Feld und in der Gesprächsdynamik unterschiedlich bewähren und sich über den unterschiedlichen Umgang mit den Fragen selbst etwas über die Eigenlogik des Feldes erschließen lässt.

Darüber hinaus erwies sich die Gesprächsdynamik als überaus wichtig: Indem der bzw. die Interviewende sich auf die Argumentation der Eltern einließ und der Eindruck einer weniger formalen Gesprächssituation zugelassen wurde (vgl. hierzu Roch, 2014, S. 100f.), gelang es, in allen Fällen eine gewisse Vertrautheit zu erzeugen, die als förderlich für den Interviewverlauf beurteilt werden kann: Alle Eltern zeigten sich im Rahmen des Interviews kooperativ.

Äußere Umstände dominierten das Vorgehen jedoch ein Stück weit, was eine spezielle Herausforderung darstellte: Infolge der COVID-19-Pandemie, aufgrund derer es seit dem Frühjahr 2020 zu strengen Hygienemaßnahmen und Kontaktbeschränkungen kam, wurde die Erhebung telefonisch – nicht persönlich und wie zunächst geplant vor Ort – durchgeführt.

Die Umstellung der Interviewpraxis auf Telefoninterviews lässt sich ambivalent betrachten. Zunächst lassen sich durchaus positive Aspekte der telefonischen Interviews hervorheben (vgl. Hüfken, 2014, S. 634f.): Reisekosten wurden gespart und Kontaktaufnahmen konnten spontan erfolgen. Bedingt durch die Lockdown-Situation waren die Eltern überwiegend telefonisch zu Hause erreichbar oder es erfolgte ein Rückruf. Oftmals wurde auch die Trennung zwischen der Kontaktanbahnung und der Durchführung aufgehoben und Interviews unmittelbar und spontan durchgeführt. Das Telefon schien gerade in der Pandemie zur Konventionalität der Kommunikation zu gehören und als Interviewmittel von den Interviewpartner*innen akzeptiert zu werden. Die im Vergleich zum persönlichen Gespräch stärker anonyme Begegnungssituation bedingte eine niedrigschwellige Kontaktaufnahme, was sich u.a. darin zeigte, dass auch sehr persönliche Angaben, nach denen nicht direkt gefragt wurde, vielfach ohne Zögern gemacht wurden.

Nachteile von Telefoninterviews (vgl. Hüfken, 2014, S. 635f.), wie eine Verlagerung in Richtung sozial erwünschter Antworten, konnten zwar nicht mit Gewissheit ausgeschlossen werden, aber solche Unwägbarkeiten sind auch aus dem Kontext des Präsenzinterviews bekannt. Punktuell kam es zu Aufnahmestörungen und akustischen Rückkopplungseffekten während der Interviews, was die spätere Transkriptionsarbeit aber nicht wesentlich behinderte. In einzelnen Fällen wurde das Interview parallel zur Kinderbetreuungssituation geführt und eine Schwierigkeit bestand darin, die Aufmerksamkeit der Eltern auf das Gespräch zu lenken, nachdem diese ihre Erzählungen zugunsten kindlicher Bedürfnisse kurz unterbrochen hatten. Anstatt eines Beobachtungsprotokolls (vgl. bspw. Hildenbrand, 2013, S. 24) wurden Protokolle zu den gewonnenen Eindrücken zur Kontaktanbahnung und zum Interviewverlauf angefertigt. Das Verfassen solcher Memos im Anschluss an das Interview erwies sich mitunter als nützlich für die spätere Arbeit an den Fallanalysen.

Ferner galt es, die Spezifik der Adressat*innen in der Leitfadenkonstruktion zu berücksichtigen, um möglichen Vermittlungsdissonanzen zwischen den Zieldimensionen der Fragenden und den Darstellungsweisen der Befragten vorzubeugen (vgl. Flick, 2004, S. 143). So wurde in der Kontaktaufnahme zu einzelnen als „bildungsfern“ etikettierten Eltern in Abstimmung mit Mitarbeiter*innen einer sozialen Einrichtung für Familien in Norddeutschland punktuell auf eine Überarbeitung des Leitfadens in einfacherer Sprache zurückgegriffen.

Eine zweite Herausforderung zeigte sich im Gespräch mit solchen Interviewpartner*innen, die nicht nur als Eltern, sondern auch als Anbieter*innen kultureller Bildungsangebote (z.B. als Lehrkräfte oder Sänger*innen) antworteten. Von einer einseitigen Adressierung des Interviewpartners bzw. der Interviewpartnerin als Elternteil wurde in solchen Fällen zugunsten des authentischeren Narrationsflusses und im Interesse an verschiedenen Positionierungsmöglichkeiten zur kulturellen Bildung verzichtet. Ein Beispiel: Im Fall der interviewten Mutter Frau Grün (vgl. Kap. 4.7) stellte sich im Verlauf des Gesprächs heraus, dass sie durch ihre berufliche Situation mit kultureller Bildung stark identifiziert ist. Obwohl als Mutter angesprochen, tendierte sie im Interviewverlauf wiederkehrend dazu, ihre eigenen Angebote zu betonen, anstatt mit dem Blick einer Mutter bspw. das gesamte vorhandene Angebot für ihre Kinder zu bewerten. Vorherrschend wurde ausgehend von der Nachfrage,

wie die eigenen Kinder frühzeitig in Kontext mit kultureller Bildung gebracht wurden, auf die selbst geleiteten Musikangebote eingegangen. Im Kontext dieses Interviews ließ sich ein fließender Übergang zwischen Positionierungen in den Blick nehmen.

3.2.3 Erstellung des Samples

Der Fokus der Untersuchung liegt auf dem elterlichen Diskurs zur kulturellen Bildung in peripheren, ländlichen Räumen. Dabei geht es insbesondere darum, zentrale Spannungsfelder, Heterogenität und ambivalente Sichtweisen – sprich signifikante „Knotenpunkte“ (Krüger, Roch, & Breidenstein, 2020, S. 16) – zu ermitteln, die für die zu untersuchenden Diskurse generativ sind. In Anlehnung an Untersuchungen von Krüger, Roch und Breidenstein wird ferner der Begriff der „Szenarien“ (Krüger, Roch, & Breidenstein, 2020, S. 6) verwendet. Unter einem Szenario werden die fallspezifischen Anwahlbedingungen von kulturellen Bildungsangeboten in ländlichen Räumen aus der Mikroperspektive einzelner Eltern verstanden. Szenarien konstituieren sich im Sprechen und befinden sich zwischen objektivierbaren Daten und subjektiven Sichtweisen. Die dabei in einem Interviewgespräch relevant gemachten Kontrastdimensionen zusammengenommen bilden das Szenario.

Zwar wurde im Rahmen der Erhebung darauf geachtet, dass sich zahlreiche objektive Unterschiede im Einkommen, im Bildungsniveau, im Familienstand oder im Geschlecht im Sample widerspiegeln, aber diese (vermeintlich) objektiven Gegebenheiten brechen sich in der Regel noch einmal an der subjektiven Sichtweise der Eltern – am Szenario, das die Eltern für sich jeweils als relevant konstruieren. Die Argumentation mit subjektiven Sichtweisen macht die objektiven Gegebenheiten nicht weniger relevant. Aus diesem Grund muss das Verhältnis von objektiven Gegebenheiten und subjektiven Sichtweisen fallspezifisch geprüft werden.

Die erste Erhebungsphase wurde zwischen Mai und August 2020 durchgeführt und konzentrierte sich auf einen Landkreis in Westdeutschland. Anschließend wurden Erhebungsaktivitäten an zwei weiteren Standorten – in Nord- und Ostdeutschland – durchgeführt. Aufgrund der Sommerferienzeiten in beiden Landkreisen wurde das Vorhaben an beiden Orten gleichzeitig realisiert.

Parallel zur Erhebungsaktivität wurde stichprobenartig bereits mit der Auswertung begonnen, um den Erfolg der Erhebungspraxis im Sinne einer rekursiven Forschungslogik reflektieren zu können. Um letztendlich ein breitgefächertes Sample – auch über u.a. Geschlecht, Bildungs- und Berufsstand hinaus – zu erhalten, wurden Nacherhebungen an einem vierten Standort vorgenommen.

Diese Nacherhebungsphase fand im April und Mai 2021 in einem süddeutschen Landkreis statt.

Erstellung des Samples

Tabelle 2: Samplekonstellation¹⁷

Name/ Region	Kinder- anzahl/ -alter ¹⁸	Familienstand	Beruf	Beruf des Partners bzw. der Partnerin	Besuchte institutionalisierte Angebote der Kinder	Bedeutsam gemachte/dominierende Bereiche
Hr. Tanner / West	eins i.KG; eins i.GS; eins i.wS	Verwitwet; in neuer Partnerschaft	Dienstleister im Bereich Hausmeister- service	Verwaltungs- fachangestellte	-	Sport, Handwerk
Fr. Grün / West	zwei i.GS	Verheiratet mit Hr. Grün	Musikpädagogin	Hauswirt	Musik (Musikalische Früherziehung, Kinderchor), Fußball	Sport, Musik, Theater
Hr. Grün /West	zwei i.GS	Verheiratet mit Fr. Grün	Hauswirt	Musikpädagogin	Musik (Musikalische Früherziehung, Kinderchor), Fußball	Musik, Theater, Geschichte
Fr. Wagner / West	eins i.KG; eins i.GS	Verheiratet	Mitarbeiterin einer Agentur	k.A.	-	Musik
Fr. Lang / West	eins i.KG; eins i.wS	Verheiratet	Rechtanwalts- gehilfin	Landschafts- planer	Musik (Musikgarten, Klavier), Kunst	Musik, Kunst
Fr. Lorenz / West	drei i.GS	Verheiratet	Erzieherin	Bestatter	Fastnachtsverein, Tanzen, Schwimmen, Musik	Tanz, Musik
Fr. Nachts- heim / Ost	eins i.wS (Stiefkind i.EA)	Verheiratet	Wirtschafts- prüferin	Pensionär	Musik (Gesang, Blasinstrumenten- unterricht)	Musik, Theater
Fr. Währlich / Ost	zwei i.GS	Verheiratet	Kranken- pflegerin	Arzt	Musik (Geige, Klavier), Ballett	Musik
Fr. Klapproth / Ost	eins i.KG; eins i.GS (Stiefkind i.wS)	Patchwork- Partnerschaft	Journalistin	Kfz- Mechatroniker	Musik (Trompete, Flöte)	Musik
Fr. Kraus / Ost	eins i.GS; eins i.wS	Verheiratet	Mitarbeiterin der Arbeitsagentur	Elektriker	Musik (Akkordeon), Tanzen	Musik, Tanz
Fr. Vogel / Ost	eins i.GS	Partnerschaft	Rechtsanwalts- gehilfin	Bauingenieur	-	Sport
Fr. Steinfeld / Nord	zwei i.wS	Geschieden, allein- erziehend	Kindergärtnerin (außer Dienst)	k.A.	Musik (Bläserklasse der Schule)	Musik
Fr. Müller / Nord	eins i.KG; eins i.GS	Verheiratet	Leiterin einer Kindertages- stätte	Kfz-Mechaniker	Sport (Handballverein, Turnverein)	Sport, Handwerk
Fr. Freud / Nord	eins i.GS; zwei i.wS; eins i.EA	Verheiratet	Finanz- dienstleisterin	Mitarbeiter in einer Kinder- und Jugend- Reha-Klinik	Musik (Klavier), Ballett, Modern Dance, Literatur, Naturwissenschaften	Musik
Fr. Kocher / Nord	eins i.KG	Allein- erziehend	Kindergarten- helferin	k.A.	Sport (Turnverein)	Turnen, Spielen, Schwimmen
Fr. Bender / Nord	eins i.SA; zwei i.KG	Verheiratet	Hausfrau	Fitnesstrainer	Sport (Turnverein)	Musik, Malen
Fr. Fischer / Nord	zwei i.wS	Verheiratet	Restauratorin	Arzt	Musik (Gitarre, Flöte, Saxophon), Sport	Musik
Fr. Simons / Süd	eins i.KG; eins i.GS; eins i.wS	Verheiratet	Leiterin einer Erwachsenen- bildungsein- richtung	Zahntechniker	Musik (Klavier, Chor), Ballett, Sport	Musik, Literatur

¹⁷ Die neun Interviews, die in den Analysen (vgl. Kap. 4) genauer betrachtet werden, sind farblich hervorgehoben.

¹⁸ bzgl. der Altersangaben: im Säuglingsalter (i.SA): bis 2 Jahre; im Kindergartenalter (i.KG): von 2-5 Jahren; im Grundschulalter (i.GS): von 6-10 Jahren; im Alter für eine weiterführende Schule (i.wS): von 11-18 Jahren; im Erwachsenenalter (i.EA): ab 19 Jahren

Fr. Schmid-Scheid / Süd	zwei i.GS; zwei i.wS	Verheiratet	Arbeitet im Beamtenverhältnis	Arbeitet im Beamtenverhältnis	Theater, Ballett, Sport (Reiten, Kampfsport, Fußball)	Sport, Theater, Tanz
Hr. Schell / Süd	zwei i.wS	Verheiratet	Kfz-Mechatroniker	Paketzustellerin	Sport (Fußball, Reiten)	Sport
Hr. Bülow / Süd	zwei i.wS	Verheiratet	Polizist, Selbstständiger	Zahnärztin	Sport (Leichtathletik, Reiten)	Sport
Fr. Roberts / Süd	eins i.KG; eins i.wS	Geschieden	Bankkauffrau	k.A.	Musik (Klavier, Chor), Sport (Tennis, Volleyball)	Musik, Sport
Fr. Franzen / Süd	eins i.SA; eins i.GS (erste Ehe); eins i.wS (erste Ehe)	Geschieden; wieder-verheiratet	Angestellte	IT-Fachmann	Musik (Klavier, Gesang)	Musik

Insgesamt besteht das Sample aus 23 kontrastiv ausgewählten Elterninterviews. Eine „Praxis des Vergleichens“ (Nohl, 2013, S. 271; vgl. auch Strübing, 2008, S. 18) führte dazu, dass aus dem gesamten Sample neun Fälle ausgewählt wurden, die sich zu einem möglichst kontrastreichen Spektrum an Szenarien addierten.

Trotz der Fokussierung von Szenarien, lassen sich auf der Ebene der objektiven Daten einige Auffälligkeiten im erhobenen Sample auffinden: Der deutliche Überhang an telefonisch erreichbaren Müttern macht die vorliegende Untersuchung für andere Studien anschlussfähig, die darauf hinweisen, dass verstärkt Frauen tagsüber in ländlichen Räumen anzutreffen sind (z.B. Pollinger, 2009) und die kindliche Mobilität in erster Linie durch mütterliche Fahrten gewährleistet wird (z.B. Herget, 2016, S. 173).

Die Mehrheit der gesprächsbereiten Eltern verfügt über einen mittleren bis höheren Bildungsabschluss und befand sich nach eigenen Angaben in einem festen Arbeitsverhältnis. Ferner konnte eine Dominanz von verheirateten Ehepaaren ausgemacht werden, in denen beide Partner meist berufstätig sind, wobei die Mütter größtenteils reduzierte Arbeitszeiten zugunsten der Kinderbetreuung angaben. In einem Fall wurde jedoch auch ein komplementäres Rollenbild beschrieben, indem die Mutter einer Vollzeitarbeit nachging und der Vater zugunsten der Kinderbetreuung keine Erwerbsarbeit ausübte. Das Alter der Kinder bewegte sich im Regelfall zum Zeitpunkt des Interviews im Altersbereich bis 18 Jahre (vgl. Tabelle 2).

3.3 Zur Auswertung: Aspekte von Grounded Theory und Diskursanalyse

Die aufgezeichneten Interviews wurden nach festgelegten Regeln manuell mit Unterstützung der Transkriptionssoftware Express Scribe Transkriptionssoftware transkribiert¹⁹. Die transkribierten Interviews wurden im Anschluss unter der Verwendung der qualitativen Daten- und Textanalyse-Software MAXQDA einer ersten Kodierung unterzogen.

Die Auswertung erfolgte diskursanalytisch unter Rückgriff von Kodierungspraktiken aus dem Kontext der Grounded Theory.

¹⁹ vgl. Angang Transkriptionsregeln (auch Mayring, 2016, S. 91)

3.3.1 Kodierungspraktiken aus dem Kontext der Grounded Theory

Bei der Grounded Theory handelt es sich um einen in sich heterogenen Ansatz (vgl. Beiträge in Equit & Hohage, 2016a; Mey & Mruck, 2011, S. 16ff.), der unterschiedliche Methodisierungsmöglichkeiten anbietet (vgl. Equit & Hohage, 2016b, S. 10). Obwohl die Arbeit nicht streng im Horizont einer Wissenssoziologischen Diskursanalyse verortet wird, lassen sich in diesem Kontext erprobte Möglichkeiten einer methodischen Relationierung von Grounded Theory und Diskursanalyse finden: „Die Adaption [...] [von] Vorgehensvorschläge[n] der grounded theory für die Zwecke der Diskursforschung bedarf mancher begrifflicher und konzeptioneller ‚Übersetzungen‘“ (Keller, 2007, S. 101; hierzu auch Truschkat, 2013, S. 71ff.). Die Grounded Theory-Konzepte werden in diesem Zusammenhang als „Hilfsmittel“ (Keller, 2007, S. 94) betrachtet (vgl. auch u.a. Gasteiger & Schneider, 2014b, S. 140; Rothe, 2015, S. 368).

Unwillkürlich gründen die unterschiedlichen Ansätze auf denselben Anfängen der Grounded Theory, die von Strauss und Glaser entwickelt und u.a. durch den Pragmatismus (vgl. hierzu Neubert, 1998, S. 58ff.) und den Symbolischen Interaktionismus (vgl. hierzu Jörissen, 2010, S. 93ff.; Denzin, 2010, S. 137ff.) beeinflusst wurden (vgl. Bücken, 2020, Abschn. 11; Strauss & Corbin, 2016, S. 133). Im Rahmen der Grounded Theory wird eine aus dem Material emergierende Theorie angestrebt, die den Forschungsgegenstand möglichst gut beschreibt (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 9). Widersprüchlichkeiten und Verschiedenheiten im konkreten Vorgehen bestanden dabei bereits zwischen den beiden Begründern (vgl. hierzu Strübing, 2008, S. 76; Truschkat, Kaiser-Belz, & Volkmann, 2011, S. 359) und führten zu mehreren Forschungssträngen der Grounded Theory. Es wird dabei auch durch Vertreter*innen der „klassischen GTM [Grounded Theory Methodology; MS]“ (Equit & Hohage, 2016b, S. 10) nahegelegt, dass unterschiedliche Lesarten der Grounded Theory denkbar sind: „We wish to make very clear that though this set of methodological assumptions represents *our* world view, it is not necessary for our readers to adopt this perspective [...]“ (Strauss & Corbin, 2016, S. 128; Hervorhebung durch MS). Die im Kontext der Grounded Theory entwickelten Konzepte können für Diskursanalysen modifiziert werden (vgl. Keller, 2007, S. 86) und bieten Orientierungsmöglichkeiten. Im Sinne einer „gelenkten Offenheit“ (Bormann, 2011, S. 235) werden diskursanalytische Zugänge strukturiert und gleichzeitig „Forschung als kreative[r] Prozess [anerkannt]“ (Equit & Hohage, 2016b, S. 9). Eine Modifizierungsmöglichkeit zeichnet sich z.B. in den Arbeiten von Schwab-Trapp ab: Er bewegt sich ebenfalls an der Schnittstelle von Diskursanalyse und Grounded Theory und zielt auf eine stückweise Standardisierung ohne Reduktion der Komplexität bzw. Heterogenität der Aussageereignisse durch ein induktives, sukzessiv entwickeltes Kategoriensystem ab, in das einzelne Diskursfragmente eingeordnet werden (vgl. Schwab-Trapp, 2003, S. 171). Er geht ereignisorientiert vor und setzt Akzente bei der „Auswahl diskursiver Beiträge“ (Schwab-Trapp, 2003, S. 175; weitere Arbeiten an dieser Schnittstelle Diaz-Bone, 2010, S. 199ff.; Gasteiger & Schneider, 2014 b, S. 148ff.).

Ein solcher Ansatz erweist sich als hilfreich für die vorliegende Arbeit: Ausgehend von dem Interesse an den elterlichen Sichtweisen auf kulturelle Bildung in ländlichen Räumen wurde das Material „zunächst mit ‚offenem Blick‘ und einer gewissen gegenstandsbezogenen Breite“ (Kühlmeyer, Muckel, & Breuer, 2020, Abschn. 17) erforscht. In diesem Sinne wurde zwischen Erhebung und Auswertung streng differenziert. Bereits der Konzeption des Leitfadens lagen drei Fokussierungen zugrunde: „Elternschaft“, „kulturelle Bildung“ und „ländliche Räume“. Im

Horizont dieser Fokussierungen wurde aber möglichst offen gefragt, um den Eltern Spielräume zu möglichst unterschiedlichen Positionierungen zu eröffnen.

Da im Interview also nach Elternschaft, kultureller Bildung und ländlichen Räumen gefragt wurde, ist es wenig verwunderlich, dass diese Fokussierungen auch auf der Ebene des offenen Kodierens auftauchen. Es zeigte sich jedoch, dass sich die Interviewpartner*innen ganz unterschiedlich zu ihnen positionieren. So ließen sich induktiv unterschiedliche Codes – in dieser Arbeit synonym zu „Konzept“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43ff.) – bilden. Im Kontext des Kodierens wird gleichzeitig die „theoretische Sensibilität“ des bzw. der Forschenden geschult (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 25). Im Gegensatz zur Qualitativen Inhaltsanalyse sind „inhaltliche Überlappungen zwischen den Codes und Kategorien“ (Bücker, 2020, Abschn. 31) sowie die Zuordnung einer Textpassage zu mehreren Konzepten möglich.

Eine „Kategorie“ (hierzu Strauss & Corbin, 1996, S. 43ff.) – bspw. *Existenz der Angebote* – umfasst mehrere Konzepte, die sich „offenbar auf ein ähnliches Phänomen“ (ebd.) beziehen – bspw. *Angebote existieren*, *Inexistenz der Angebote*, etc. Insofern Bezüge von einem Konzept zu weiteren Konzepten bzw. Kategorien gemacht werden konnten, wurde das in einem entsprechenden Memo vermerkt. Nicht jedes Konzept wurde einer Kategorie zugeordnet, sondern verblieb – wenn es sich weder mit einem vergleichbaren Code zu einer Kategorie zusammenfassen noch in eine solche einordnen ließ – auf Kategorienebene. In der Regel war es bei einer feineren Ausdifferenzierung der Kategorien in Konzepte nicht verwunderlich, dass der abstraktere Kategoriename seltener in den Textpassagen auftrat als die konkreten Konzepte darunter, da die Benennung möglichst nah am Material beabsichtigt war. Im Gegensatz zu Kodierungen bspw. im Kontext Qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2016) handelt es sich hier folglich nicht um „eindimensionale Konstrukte“ [...], die lediglich ein Merkmal erfassen“ (Bücker, 2020, Abschn. 31), sondern um „polyphone Kategorien“ (Muckel, 2011, S. 336), die komplexer sind, inhaltliche Schnittstellen aufweisen (vgl. Bücker, 2020, Abschn. 31) und Widersprüche zulassen (vgl. Muckel, 2011, S. 336).

Unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA (vgl. hierzu VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH, 2021a) konnten die Codes und Kategorien strukturiert und entsprechenden Textstellen zugeordnet werden. Die Kategorien wurden durch die Kodierung weiterer Interviewtranskripte sukzessive verdichtet (vgl. auch Schwab-Trapp, 2003, S. 172).

Da ein einziges Kategoriensystem für alle Interviews verwendet wurde, wurde bereits selbstläufig zwischen den verschiedenen Interviews verglichen (vgl. Strübing, 2008, S. 18f.) und es wurden ggf. Ausdifferenzierungen im Kategoriensystem vorgenommen (vgl. Muckel, 2011, S. 336).

Nachteilig am Kodieren mit MAXQDA erschien die Aussicht, mit dem Programm lediglich lineare Beziehungen zwischen Kategorien und als Subkategorien darunterliegenden Konzepten vornehmen zu können (vgl. Gasteiger & Schneider, 2014a, S. 176f.) – wovon in vorliegender Arbeit Abstand genommen wurde, denn: Relationen zwischen den Konzepten werden eher als „Rhizom“-artige (Deleuze & Guattari, 1977, S. 11) Strukturen verstanden. Daher wurden weitere Bezüge durch Memos und in Form von Visualisierungen festgehalten.

Die Visualisierung jedes näher betrachteten Interviews in einer „MAXMap“ (VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH, 2021b, o.S.) als informeller Zwischenschritt diente der Übersicht an vorkommenden Kategorien und Konzepten (vgl. Abbildung 1). Hier wurden solche Beziehungen dargestellt, die sich fernab einer linearen Hierarchisierung nicht im Codebaum in MAXQDA abbilden ließen: z.B. Konzepte, die im Sprechen in besonderem Maße

miteinander in Zusammenhang gebracht wurden. Ebenfalls konnten hier bereits Spannungsfelder herausgearbeitet werden (vgl. Abbildung 2). Durch die interpretative Unterbestimmtheit der „MAXMap“ wird es allgemein möglich, in einer solchen Übersicht „die Codes aus der hierarchischen Baumstruktur des Codesystems zu lösen und die Daten angemessen, d.h. den Relationen im untersuchten Aussagenfeld gemäß, konzeptualisieren zu können“ (Gasteiger & Schneider, 2014a, S. 181).

Der Einsatz von Softwarelösungen zur Analyse qualitativer Daten im Kontext von Diskursanalysen ist konventionell. Das softwaregestützte „diskursanalytische Kodieren“ (Gasteiger & Schneider, 2014a, S. 172) unterstützt den Rekonstruktionsprozess von Ereignis- und Regelmäßigkeiten im Möglichkeitsraum des Sagbaren und gibt Auskunft über die „Systeme der Streuung“ (Foucault, 1981, S. 58) von Aussagen.

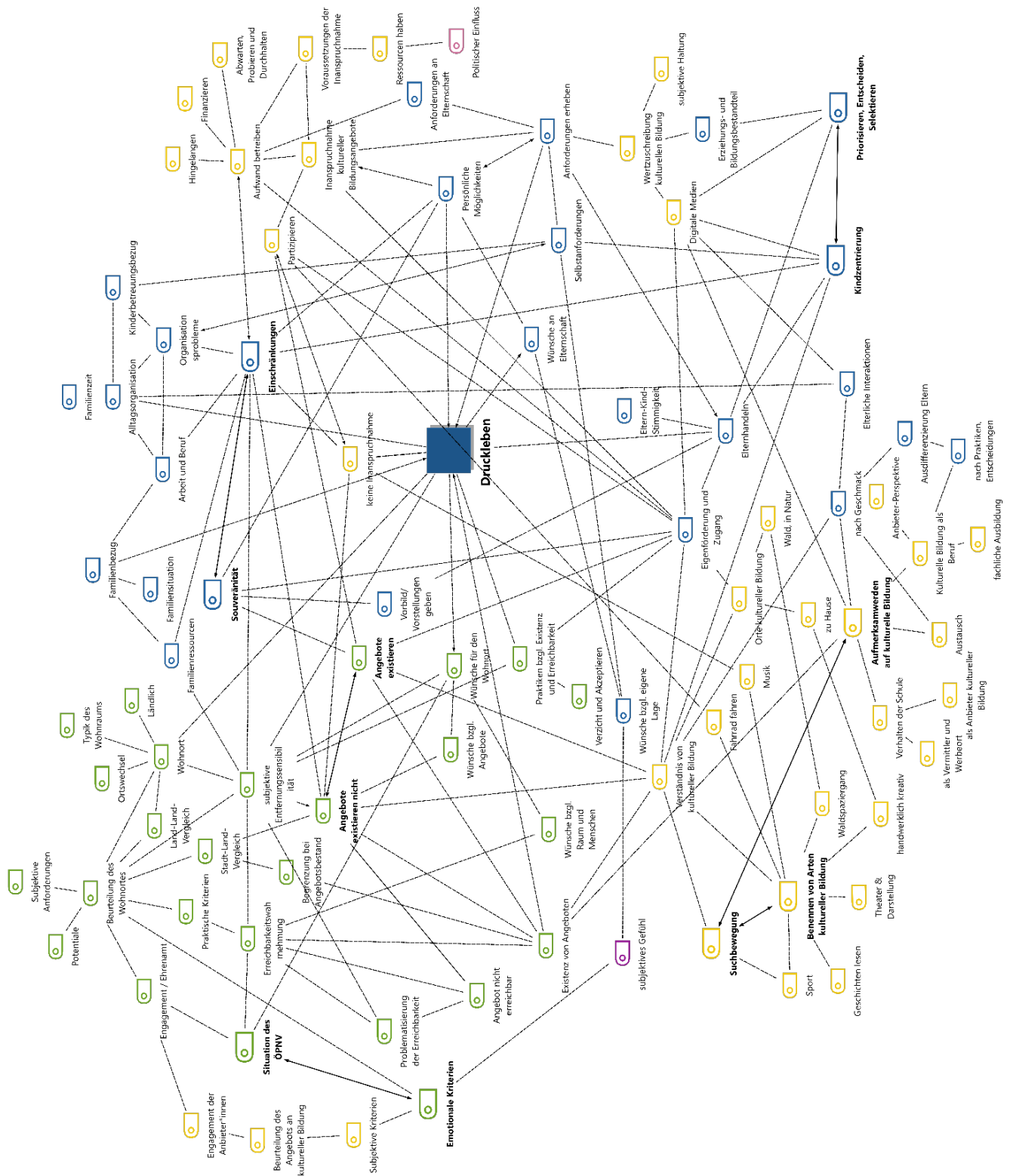


Abbildung 1: Visualisierung der Beziehungen von Kategorien bzw. Konzepten im Interview „Herr Tanner“ in einer MAXMap (leicht gekürzt)

Vom Kategoriensystem ausgehend wurde unmittelbar diskursanalytisch angeschlossen, denn: Im Forschungskontext wurde dieser Stelle nicht der positivistische Anspruch der Grounded Theory, eine Theorie durch Verknappung von Lesarten auf eine Kernkategorie zu generieren, erhoben. Ausschließlich im Rahmen des offenen Kodierens wurden Aspekte der Grounded Theory aufgegriffen und „an die Fragestellung und methodischen Schritte der Diskursforschung“ (Keller, 2007, S. 94) adaptiert.

3.3.2 Aspekte der Diskursanalyse

„Diskursanalysen werden nicht unternommen, um Diskurse zu analysieren. [...] Erst wenn eine vorangehende sozialwissenschaftliche Problemstellung diskursive Praktiken und Diskursordnungen als Teil eines Problemzusammenhangs annimmt, eröffnet sich die diskursanalytische Dimension“ (Diaz-Bone, 2006b, S. 79): Gemäß dieser Auffassung stellte sich die zugrundeliegende Problemstellung, wie Eltern kulturelle Bildung in ländlichen Regionen wahrnehmen, als Ausgangspunkt für die diskursanalytische Untersuchung dar. Die Vermutung, dass diskursive Sichtweisen und eine Pluralität von Annahmen und Herausforderungen zu Elternschaft, kultureller Bildung und ländlichen Räumen bestehen, unterstützte die Methodenwahl: Die Untersuchung von diskursiven Argumentationspraktiken ermöglicht auf praxisorientierter Ebene einen Bezug zu Problematiken herzustellen, die für Eltern relevant sind und auf sozialwissenschaftlich identifizierbare Herausforderungen hinweisen.

Die drei Fokussierungen können unter diskursanalytischen Gesichtspunkten als – in Anlehnung an Laclau – tendenziell „leere Signifikanten“ (Laclau, 2010, S. 65) betrachtet werden. Demzufolge ist davon auszugehen, dass den Signifikanten „Elternschaft“, „kulturelle Bildung“ und „ländliche Räume“ unterschiedliche Signifikate zugesprochen werden können (vgl. auch Harweg, 2014, S. 19; Rolf, 2005, S. 115f.).

Die verschiedenen inhaltlichen Ausführungen der Eltern wurden im offenen Kodierungsprozess durch entsprechende Codes abstrahiert und zu Kategorien zusammengefasst, die sodann diskursanalytisch in den Blick genommen wurden, denn: In den Diskursen zu kultureller Bildung, ländlichen Räumen und Elternschaft zeichnen sich sprachliche Dissonanzen, Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten ab, die auf inhaltsanalytischer Ebene zwar konzeptualisierbar, aber erst diskursanalytisch in Fallanalysen weiter ausführbar sind (vgl. Schwab-Trapp, 2003, S. 171f.). Es emergiert keine synthetische Geschlossenheit aus dem Material und es zeigen sich Knotenpunkte, um die sich die diskursive Aushandlungsdynamik spinnt.

Ausgehend von einer Dynamik und Heterogenität sozialer Sinnkonstruktion lehnte sich das Auswertungsverfahren an die Diskurstheorie von Foucault an (vgl. hierzu v.a. Foucault, 1981; Foucault, 2012), in der die Diskursanalyse keiner standardisierbaren Operationalisierung folgt (vgl. Keller, 2007, S. 51; Parr, 2014, S. 236; Wrana & Langer, 2007, Abschn. 4). In Abgrenzung von der alltäglichen Verwendung des Diskursbegriffs (vgl. hierzu Keller & Viehöver, 2018, o.S.) lässt sich der Diskurs auf forschungspraktischer bzw. methodologischer Ebene als Gruppe von Aussagen, die nach demselben Muster gebildet werden, auffassen (vgl. Foucault, 1981, S. 156; Parr, 2014, S. 234). Bei einer diskursiven Praxis handelt es sich um eine „strukturierte und strukturierende Praxis“ (Diaz-Bone, 2006b, S. 74) – „strukturiert“ im Sinne, dass in dieser

Aussagenmenge ein System von Formationsregeln gefunden werden kann (vgl. Foucault, 1981, S. 108) und „strukturierend“ insofern, dass eine weitere Aussage, die dem Diskurs zugehörig wird, die vorigen Aussagen „als Bedingungs- und Ermöglichungskontext vorfindet“ (Diaz-Bone, 2006b, S. 74). Diskurse sind „irreduzibel auf den bloßen Zeichencharakter“ (Plumpe & Kammler, 1980, S. 193) – befinden sich nämlich zwischen Zeichen und den Dingen (vgl. Fegter, 2012, S. 33) –, da sie selbst systematisch die Gegenstände, von denen sie sprechen, bilden (vgl. Foucault, 1981, S. 74). Diskurse sind es, die der „soziale[n] Welt“ (Diaz-Bone, 2017, S. 135) Ordnung und Bedeutungen erbringen.

Gewöhnlich werden Diskursanalysen für die Auswertung natürlicher Dokumente herangezogen (vgl. Keller, 2011, S. 75). Hier bediente man sich diskursanalytischer Verfahren jedoch für Interviewtranskripte, in denen Ambivalenzen und Spannungen vorgefunden wurden und der Fokus dabei zunächst auf die Oberfläche der Sprache gelegt wurde. Bspw. bringt die Problematisierung und Relationierung von Konzepten kultureller Bildung und ländlicher Räume sowie das Benennen von Herausforderungen erst die Herausforderungen als Herausforderungen hervor. In diskursiven Praktiken wird den Konzepten ihre Bedeutung erstmals zugeschrieben (vgl. Diaz-Bone, 2015, S. 52). Der Diskurs konstituiert folglich sozialen Sinn und ist als vom Sprecher bzw. von der Sprecherin abgelöst zu denken, insofern auch Sprecher*innenpositionen als Effekt des Diskurses in Frage kommen (vgl. u.a. Foucault, 1981, S. 284f.; Krüger, Schäfer, & Schenk, 2014, S. 166). Vor diesem Hintergrund stellen Diskurse „Produktionsinstrumente“ (Parr, 2014, S. 234) dar, für die es grundsätzlich nicht entscheidend ist, ob eine Aussage wahr ist, sondern, dass sie die Wahrheit für sich beansprucht, indem sie diese im Sprechen konstruiert (vgl. Konersmann, 2012, S. 62). Somit wird zwischen dem Gesagten und der Wirklichkeitsreferenz der Aussage unterschieden und die sozial konstruierte Wirklichkeit nicht hinterfragt. In diesem Zusammenhang wurde der Verstricktheit des bzw. der Interviewten in die Diskurse Rechnung getragen, indem die Produktion eines gewollten Selbstbildes (vgl. Jäger, 2001, S. 86) beachtet wurde, in deren Kontext sich Eltern bspw. im Interview als *gute Eltern*, die ihren Ansprüchen hinsichtlich der Erbringung kultureller Bildung gerecht werden, subjektivieren.

Die im Rahmen eines Close Readings (vgl. hierfür Köppe & Winko, 2013, S. 45; Oeming & Pregla, 2001, S. 4f.) entstandenen Lesarten wurden hierbei nicht sukzessive verknüpft, sondern man ließ Spannungen bewusst nebeneinanderstehen. Schwab-Trapp betont dabei die Möglichkeit, die Transformation eines Arguments je nach Gebrauchskontext beobachten zu können (vgl. Schwab-Trapp, 2003, S. 176).

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit zielte auf Positionierungsmöglichkeiten ab. Es wurde davon Abstand genommen, eine hintergründige Orientierung, eine „möglicherweise verborgene Absicht [...] oder [einen] [...] Standpunkt“ (Keller, 2011, S. 274) vorzusetzen (vgl. hierzu auch Foucault, 2012, S. 34). Vielmehr wurden die auftretenden Ambivalenzen und der inhärente Dissens, der hinsichtlich der Aufrechterhaltung eines Diskurses (vgl. Köppe & Winko, 2013, S. 99) notwendig ist, in den Mittelpunkt gestellt und zum Anlass genommen, diskursanalytisch nach bestimmten Mustern und Regelmäßigkeiten (vgl. hierzu Foucault, 2012, S. 35) zu forschen, denn: Diskursanalysen fokussieren auf die „Rekonstruktion dieses Regelsystems“ (Keller, 2007, S. 44) und untersuchen „Aussagesysteme“ (Schwab-Trapp, 2003, S. 178) – keine einzelnen Aussagen. In diskursanalytischen Untersuchungen geht es um die Beziehungen, in die die Diskursbeiträge untereinander gebracht werden (vgl. Schwab-Trapp, 2003, S. 170). Foucault rät davon ab, diskursive Aussagen auf eine „tiefe[...] Einheit“ (Foucault, 1981, S. 112) zu untersuchen. Er selbst offeriert auch keine standardisierbare

Operationalisierungspraxis, jedoch bilden seine Arbeiten die Basis für eine Vielzahl verschiedener methodischer Ansätze (vgl. hierzu u.a. Angermüller, 2005).

Zwar werden wiederkehrend Methodisierungsversuche unternommen (vgl. u.a. Keller, 2007, S. 51), jedoch bleiben „Diskursanalyse[n] immer eine Bastellei“ (Feustel, 2010, S. 87). Ferner stünde eine deterministische Vorgehensweise von Diskursanalysen dem *Wesen* als Methode im Weg, denn: Gäbe es ein eindeutig methodisierbares *Rezept*, so würde dies den „Diskurs über Diskurse“ (Foucault, 1981, S. 292) arretieren.

Stattdessen ist der bzw. die Forschende dazu herausgefordert, die Referenzialität zwischen empirischem Material und Auswertungsverfahren beständig zu reflektieren.

Basierend auf den offen kodierten Interviewtranskripten wurden zunächst die neun ausgewählten Fälle auf Regel- und Ereignishaftigkeiten in der Konstruktion der in ihnen verhandelten Gegenstände untersucht. Die „Materialität des Gesagten“ (Schäfer A., 2011, S. 116) wurde dabei vom Sprecher bzw. von der Sprecherin gelöst, in dem Sinne, dass in einem Interview auch unterschiedliche einander widersprechende Positionen vertreten werden können.

Der strukturelle Aufbau der diskursanalytischen Vorgehensweise lehnte sich dabei an die Arbeiten von Schäfer A. (2011) sowie Krüger, Schäfer und Schenk (2014) an. Dabei wurde in einem ersten Schritt eine Analyse der heterogenen, potentiell widersprüchlichen Aussagen in den Interviews vorgenommen und in einem zweiten Schritt die Ordnung des jeweiligen Diskurses näher betrachtet (vgl. hierzu Krüger, Schäfer, & Schenk, 2014, S. 166):

Auf der Ebene der Analyse kommt es darauf an, die „Formierung von Gegenständen innerhalb eines Möglichkeitsraums verschieden denkbarer Artikulationen“ (Krüger, Schäfer, & Schenk, 2014, S. 160) abzubilden (vgl. hierzu auch Foucault, 1981, S. 61, 81). Es wird angenommen, dass die im Interview verhandelten Gegenstände sowie die Subjektpositionen (vgl. hierzu Foucault, 1981, S. 78) im Sprechen unterschiedlich gebildet werden können (vgl. auch Schäfer A., 2011, S. 120). Dementsprechend gilt es zunächst, „perspektivische[...] Akzentuierungen“ (Schäfer A., 2011, S. 117) sowie Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen und „Bruchpunkte [...] als Punkte der Inkompatibilität“ (Foucault, 1981, S. 96) im erhobenen Material näher in Augenschein zu nehmen, denn: In diskursanalytischen Arbeiten werden Forschungsgegenstände „völlig unterschiedlich diskursiv konstruiert und [...] verknüpft“ (Diaz-Bone, 2006a, Abschn. 33). Im „Netz‘ der Verweisungsmöglichkeiten“ (Krüger, Schäfer, & Schenk, 2014, S. 161) werden demzufolge auch unterschiedliche Praktiken sichtbar, wie Elternschaft, kulturelle Bildung und ländliche Räume nicht nur unterschiedlich konstruiert, sondern auch unterschiedlich zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

Die festgestellten Widersprüchlichkeiten bei den Gegenstandskonfigurationen wurden in einem zweiten Schritt jeweils genauer auf „Validierungsmomente oder auch Widerlegungsansätze“ (Schäfer A., 2011, S. 119) hin untersucht, um zu klären, was den Diskurs aller Heterogenität zu trotz dennoch zusammenhält bzw. was die Generativität der Diskurse (vgl. Krüger & Grammes, 2021, S. 81) ausmacht, denn: Auch zwei im Widerspruch stehende Äußerungen werden in einem Diskurs „auf dieselbe Weise und ausgehend von denselben Regeln gebildet“ (Foucault, 1981, S. 96). Leitend ist die Frage „wie sich (unter Akzeptanz logischer Inkonsistenzen in diesen Schließungsbemühungen) diskursiv trotzdem eine Einheit organisiert“ (Krüger, Schäfer, & Schenk, 2014, S. 167). Zur Rekonstruktion der den Interviewargumenten „immanente[n] Logik“ (ebd.), „die als solche den Effekt von Artikulationen darstellt“ (Schäfer A., 2011, S. 121), wurde jeweils nach der ermöglichenden

Funktion der zuvor inventarisierten Widersprüche gefragt (vgl. hierzu auch Foucault, 1981, S. 43).

Ein auf abduktive Weise (vgl. hierzu (Kelle & Kluge, 2010, S. 25; Schäfer A., 2011, S. 167) gefundenes „generatives Erklärungsmuster“ (Schäfer A., 2011, S. 167) muss sich am „Gesagten bewähren“ (ebd.), was unmittelbar bedeutet, dass nichts jenseits der Materialität des Gesagten herangezogen wird. Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass Diskurse die Gegenstände, von denen sie sprechen, im Sprechen konstruieren (vgl. Foucault, 1981, S. 74), d.h. sie wirken performativ.

In der Rekonstruktion einer Diskursordnung ist stets der „Zusammenhang zwischen Wissensformierungen, Machtverhältnissen und Subjektivierungen“ (Fegter, et al., 2015, S. 10) mitzureflektieren. Die erhobene soziale Wirklichkeit der befragten Eltern ist „figurativ“ (Jergus, 2015, S. 162) zu verstehen. In Prozessen der Wirklichkeitsproduktion, in denen „gesellschaftliche Akteure darum [kämpfen], was jeweils ‚der Fall‘ ist“ (Keller & Viehöver, 2018, o.S.), erhalten die Gegenstände ihren Bedeutungsinhalt. Auch wenn – gerade was die methodische Relationierung von offenen Kodierungspraktiken aus dem Kontext der Grounded Theory und diskursanalytischer Methodologie anbelangt – eine Nähe der vorliegenden Untersuchung zur Wissenssoziologischen Diskursanalyse auffällig werden könnte, soll „Wissen“ dennoch als „instabile[r] [...] Effekt [...] des Diskurses“ (Angermüller, 2005, S. 30) verstanden werden.

Die folgenden ausgewählten Fallanalysen sind im Lichte dieser methodischen Ausführungen nach Schäfer (2011) bzw. Krüger, Schäfer, Schenk (2014) wie folgt aufgebaut:

Nach einigen kurzen Bemerkungen zu den Rahmendaten des Interviews erfolgt zunächst die Analyse der Heterogenität des im Interview Gesagten. In einem zweiten Schritt richtet sich der Blick sodann auf die Diskursordnung der unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Aussagen in jedem einzelnen Interview.

Im Anschluss an die Auswertung der neun Interviews (vgl. Kap. 4) wird im Rahmen einer Zusammenschau (vgl. Kap. 5) eine vergleichende Perspektive auf die analysierten Fälle eingenommen.

4. Ergebnisse der Untersuchung ausgewählter Fälle

Anhand von neun kontrastiv ausgewählten Elterninterviews wird ein Einblick in die elterlichen Sichtweisen auf kulturelle Bildung in ländlichen Räumen gegeben. Dazu sind die Fallanalysen strukturell jeweils wie folgt aufgebaut: Auf die Konstruktion der Gegenstände „ländlicher Raum“, „kulturelle Bildung“ und „Elternschaft“ folgt die Darstellung der diskursiven Ordnung der heterogenen Hervorbringungsweisen.

4.1 Interview mit Herrn Tanner

„[Das] Schwierigste [ist] das umzusetzen halt. Um das irgendwo hinzukommen oder etwas regelmäßig zu besuchen, da kommt immer was dazwischen mit drei Kindern und ja (2s), das ist halt [...] immer so ein Druckleben. [...] man setzt sich zu viel unter Druck, aber (3s) naja.“

„Die Kinder werden weitestgehend von mir gefördert, selbst auch in allen Richtungen, was möglich ist, ohne dass ich mich selbst überfordere.“

Herr Tanner ist ein verwitweter Vater von drei Söhnen: einen im Kindergarten-, einen im Grundschul- und einen weiteren im Sekundarschulalter. Obwohl er nach dem Tod seiner Frau mit einer neuen Partnerin („meiner Jugendliebe“) liiert ist, die mit ihm und seinen Söhnen im Haushalt lebt, beschreibt er sich als allein verantwortlich für die Kinderbetreuung und die Haushaltsführung. Aktuell besuchen die Kinder von Herrn Tanner keine institutionalisierten Angebote der kulturellen Bildung, sondern dieser bemüht sich, selbstständig kulturelle Bildungsangebote für seine Söhne bereitzustellen. Beruflich beschreibt sich Herr Tanner als selbständigen Dienstleister im Bereich Hausmeisterservice. Seine neue Partnerin arbeitet in der Verwaltung.

4.1.1 Konstruktion der Gegenstände

Konstruktion des Ländlichen

Wenn es um den eigenen Wohnort geht, wird auf der Basis eigener Erfahrungen als gebürtiger Landbewohner („schon immer ländlich“) argumentiert. An den als „eher ländlich“ eingeschätzten aktuellen Wohnort ist man vor wenigen Jahren gezogen und zeigt sich überaus zufrieden mit der Umzugsentscheidung: „Ich bin rundum glücklich“. Offensichtlich wurde die Entscheidung, im ländlichen Raum zu leben, bewusst getroffen und es zeigt sich eine starke Identifikation mit dem Landleben. Eine Bewertungsgrundlage für den jetzigen Wohnort bietet u.a. der Vergleich mit dem ursprünglichen ländlichen Wohnraum und an manchen Stellen zeigt sich eine universalisierende Perspektive, wenn in die eigene Wertung Anmerkungen zu anderen ländlichen Räumen einfließen: „[A]uf dem Dorf [...] könnte sich die Situation auch in ganz Deutschland verbessern“. In detaillierten Ausführungen zum eigenen Wohnort, der unter Einbezug der Nachbarorte lokalisiert wird, erscheint man informiert und zeigt nur wenige Unsicherheiten im eigenen Kenntnisstand hinsichtlich des örtlichen Geschehens.

Das Leben im ländlichen Raum wird sehr begrüßt und im Vergleich mit der eigenen Vorstellung von der Stadt werden bedeutsame Vorzüge festgestellt: „[D]ie kleine Gemeinschaft [...], man ist mit vielen, mit vielen Menschen ähm sehr nahe und mehr verbunden, mehr vertraut wie in der Großstadt“. Neben der Gemeinschaftlichkeit werden die „deutlich bessere Luft“ und die Verbundenheit zur Natur als markante Vorteile gegenüber urbanen Räumen hervorgehoben. In diesem Zusammenhang wird markiert, dass sich in manchen Fällen der ländliche Raum besser für eigens initiierte Bildungsgelegenheiten eignet als die Stadt: „Viele Waldspaziergänge und so, das machen wir halt gerne. Und das ist in der Stadt eher halt nicht möglich“. Die Frage, inwiefern man selbst Erfahrungen mit städtischen Räumen gesammelt hat – man subjektiviert sich durchgehend als Landbewohner –, bleibt offen. Bei der Beurteilung des eigenen Wohnorts kann man auf die eigenen Erfahrungen mit anderen ländlichen Räumen, wie dem eigenen ehemaligen Wohnort, zurückgreifen:

„Ich bin aus <Bundesland T> und bin [...] <Region T> gezogen und das gibt mir hier ein ganz anderes Gefühl, die Umgebung, die Menschen, die Sachbearbeitung auf Ämtern und hin und her. Ich habe ein viel besseres Gefühl und viel freundlichere Menschen, [...] Und was die Kinder betrifft, finde ich auch, das wird hier gut beobachtet vom Jugendamt und so weiter und alles in einem guten Rahmen würde ich sagen.“

Die Bewertung findet primär auf Basis emotionsbasierter Kriterien („Gefühl“) statt und man weiß die Vorzüge des jetzigen Wohnorts zu schätzen. Offensichtlich schätzt man anhand subjektiver Kriterien die Gemeinschaftlichkeit nicht nur gegenüber der Stadt, sondern auch angesichts des früheren Wohnorts auf dem Land, als qualitativ höher ein. In dieser Gegenüberstellung werden auch praktische Vorteile hervorgehoben: Die örtliche Verwaltung und das „Jugendamt“ werden in diesem Rahmen besonders gelobt. Ferner nehmen die ehrenamtlichen Tätigkeiten, insbesondere hinsichtlich der Mobilität, einen großen Raum in der eigenen Konstruktion des ländlichen Raums ein: Es wird ein „Bürgerbus“ erwähnt, den man „jede Woche bestellen kann“ und der als „riesiges Hilfsmittel“ wahrgenommen wird. Jedoch an dieser Stelle bricht die durchweg positive Sichtweise auf den eigenen Wohnort und die Mobilität zeigt sich als zentrales Problem. Nicht nur, dass man „mehr Aufmerksamkeit, vielleicht auch mal was Finanzielles“ für die ehrenamtlichen Fahrer*innen des Bürgerbusses insistiert, sondern es wird ebenfalls eine institutionelle Absicherung desselben gewünscht, indem „halt Busunternehmen mit größeren Bussen sich darum kümmern und vielleicht mehr fahren, vermehrt am Tag fahren“. Allerdings „lohnt sich das halt auch nicht“, wenn man selbst die Nutzerzahlen als zu gering einstuft. Vorwiegend im eigenen Fall entpuppt sich der „Bürgerbus“ als nützlich:

„Ich bin ohne Auto übrigens, haha [...] Das macht es doppelt so schwer.“

Vor dem Hintergrund, über kein eigenes Fahrzeug zu verfügen, wird die hauptsächlich auf den eigenen Wohnort gerichtete Perspektive plausibilisiert. Aufgrund der Einschränkung der privaten Mobilität kann nicht selbstverständlich die Erreichbarkeit der kulturellen Bildungsangebote für die eigenen Kinder hergestellt werden. Der Wunsch nach infrastrukturellem Ausbau und Verbesserungen des bestehenden Netzes erscheinen besonders persönlich relevant zu sein. Man moniert die aktuelle Lage des ÖPNV durch ein universelles Anliegen:

„Die Zeitfenster, die man einhalten muss um von A nach B zu kommen und auf dem Dorf her ist es schon lange schwierig gewesen, da könnte sich die Situation auch in ganz Deutschland verbessern, äh was was die Busunternehmen betrifft.“

Abgesehen vom „Bürgerbus“ dominiert die durchgängige Kritik an der Mobilität auf dem Land. Beanstandet wird, dass „auf den Dörfern [...] der Busverkehr eher sehr gering“ sei und man

sich an den „Zeitfenstern“ des Busfahrplans orientieren müsse: „Die Verbindung ist also definitiv schlecht auf Dörfern um von A nach B zu kommen“.

Die Ermangelung eines Autos und die persönliche Sichtweise auf den Busverkehr bedingen die wahrgenommene Zugänglichkeit von Angeboten der kulturellen Bildung. Das eigene Befinden prägt die Skizzierung der strukturellen Unzulänglichkeiten und man sieht sich selbst in einer defizitären Position, die bei der kindlichen Inanspruchnahme von Angeboten Herausforderungen birgt: „[M]an muss dann irgendwo hinfahren, das gestaltet sich bei uns in der Situation meist schwer, das umzusetzen“. Aufgrund dieser Auffassung ist es nicht verwunderlich, dass für die eigenen Kinder keine Teilnahmemöglichkeiten gesehen werden und man „leider nicht wahrnehmen [kann], dass [das eigene; MS] Kind jetzt einen Musikunterricht besucht und das regelmäßig besuchen kann“. Das Engagement ist da, denn man „würde gerne mehr machen“, sieht sich aber aufgrund eigener Unzulänglichkeiten dazu außerstande. Folglich werden keine Angebote für die eigenen Kinder gesehen, die diese hätten einfach aufsuchen können. Dass es „auf dem Land [...] irgendwo [fehlt]. Dass da, da muss irgendwas mehr passieren“ wird vor dem Vergleich mit „Angebote[n] für die Leute aus der Stadt“ argumentiert. Auch im formalen Bereich kommt der Wunsch nach mehr Angeboten auf, die von „kleine[n] Schule[n]“ statt „riesen Massenschulen“ in der Stadt geteilt werden. Während einerseits beklagt wird, keine Angebote sehen zu können, berichtet man andererseits über „viele Angebote von der Schule, die dann geteilt werden. [...] Musikunterricht, auch extern [...] von der Schule selbst auch“. Es bestehen also doch Angebote, nur nicht in persönlicher Erreichbarkeit, und es wird festgehalten: „Und da wird schon viel unternommen. Früher hatte ich [...] Es gab zwar auch so Angebote, aber hier ist das irgendwie (-) irgendwie besser“. Besonders solche Angebote werden betont, die man selbst initiiert und deren Erreichbarkeit („auf der Terrasse“) gewährleistet ist.

Im Interview mit Herrn Tanner sieht man sich im ländlichen Raum mit lebenspraktischen Schwierigkeiten konfrontiert, die insbesondere die persönliche Erreichbarkeit betreffen: die als objektiv bestehend dargestellte Einschränkung in der Mobilität und die persönliche Unzulänglichkeit, die Herausforderungen des ländlichen Raums adäquat zu bearbeiten. Anstatt ausschließlich einen defizitorientierten Blick auf den eigenen Wohnraum zu werfen, werden die mit dem Landleben verbundenen Herausforderungen mit persönlichen Einschränkungen begründet. Man subjektiviert sich dadurch als genereller Befürworter des ländlichen Lebens. Im Kontrast zu den Nachteilen des Landlebens stehen die Vorzüge, die meistens entlang emotionsbasierter Kriterien erörtert werden.

Konstruktion kultureller Bildung

Was unter kultureller Bildung verstanden wird, wird zu Beginn des Interviews deutlich gemacht:

„Mir persönlich würde ich sagen so die Richtung Musik, Theater, so das Künstlichere, so das Kreative [...]. Das sehe ich, finde ich sehr wichtig“.

Man scheint zunächst kulturell-musische und ästhetische Angebote zu erwägen, deren subjektive Relevanz unterstrichen wird. Dass diese Bestimmung jedoch nicht hinreicht, wird unmittelbar im Anschluss daran deutlich, als die Interviewende mit der Bemerkung unterbrochen wird:

„Verzeihung, Sport gehört auch noch dazu. Ähm, äh ... [...] wir sind, wir sind alle sehr sportlich“.

Mit Sport identifiziert man sich und die eigenen Söhne dabei in besonderem Maße. Ein konkretes Verständnis von kultureller Bildung bricht sich an der eigenen Suchbewegung. Zunächst scheint man auf der Suche nach greifbaren Beispielen und geht in „die Richtung“ kulturell-musischer Disziplinen. Der inkonsistente Sprachgebrauch, der sich am Begriff des „Künstlichere[n]“ zeigt, stützt im Weiteren diesen Eindruck. Es lässt sich an dieser Stelle nur mutmaßen, inwiefern das „Künstlichere“ in Beziehung zur Kunst, die durch „Malprogramme“ an späterer Stelle aufgegriffen wird, steht. Auch anhand des abrupten, subjektiv jedoch bedeutsamen Einschubs sportlicher Aktivität wird deutlich gemacht, dass die eigene Liste kultureller Bildungsangebote nicht abgeschlossen ist. Die selbstreflexive Haltung zum Gegenstand der kulturellen Bildung wird durch Kenntlichmachung der persönlichen Einschätzung wie „Mir persönlich würde ich sagen [...]“ deutlich. Dem leicht diffusen Bild von kultureller Bildung entspricht auch die eigene Ahnungslosigkeit bzgl. konkreter Verbesserungsvorschläge.

Als Ort der kulturellen Bildung gerät u.a. die Schule ins Visier, wo diese selbst als Anbieterin fungiert und auch „externe“ Angebote bewirbt und vermittelt. Das eigene lebensweltliche Netzwerk, das einen selbst über kulturelle Angebote informiert, stellt sich v.a. in Form von Kontakten aus den öffentlichen Bildungseinrichtungen der eigenen Söhne dar. Doch auch, wenn keine institutionalisierten Angebote der kulturellen Bildung besucht werden, sieht man die eigenen Kinder keinesfalls von der kulturellen Bildung ausgeschlossen: Es wird sich eigeninitiativ und autodidaktisch um die Vermittlung bemüht, wodurch auch der Wald oder das eigene Zuhause zu Orten der kulturellen Bildung werden:

„Ja, natürlich inspiriert oder halt bei Waldspaziergängen, dass wir da mal Stopp machen und dann schnitzen wir mal was im Wald, so, so sieht unsere Gestaltung aus oder basteln und malen halt viel zu Hause. Die kriegen dann auch mal einen Schrank auf die Terrasse gestellt hinten und dann bearbeiten, malen und mit Hammer spielen.“

Die eigene Vorstellung von kultureller Bildung wird dabei um handwerkliche und naturbezogene Aspekte ergänzt. Eine wichtige Rolle bei der Eigenförderung der Söhne spielt dabei das Internet, denn die Kinder und er „nehmen viel Inspirationen über Online-Plattformen, wie YouTube oder so, was halt basteln oder sowas betrifft“.

Die digitalen Medien hält man aus zwei Gründen im Rahmen von kultureller Bildung daher für „unvermeidbar“: Sie „vereinfach[en] einem den Alltag, das Leben so, weil man informiert ist über die, über die Apps“ und sie dienen direkt der eigenen Vermittlung kultureller Bildung. Darüber hinaus scheint die Mediennutzung auch die kindliche Sozialisation zu unterstützen: „[E]s gibt bei uns ne äh Mediazeit, die die Kinder haben, [...], der älteste hat die auf jeden Fall und der mittlere auch. Der jüngste [Sohn; MS] ist noch ein bisschen zu jung dafür“.

Während der institutionalisierte „Musikunterricht“ sehr kostspielig sein kann und man vor der Herausforderung steht, „das [...] dann für zwei Jahre [zu bezahlen]“, erscheint das autodidaktische Programm für kulturelle Bildung kostengünstig und persönlich realisierbar zu sein.

Auf der einen Seite ist die Sicht auf kulturelle Bildung positiv: Die Vielfalt der regionalen Angebote wird als regionaler Vorzug, dass „hier [...] das [...] irgendwie besser“ ist, kommuniziert. Andererseits führt diese zu den kaum realisierbaren Selbstansprüchen, wie „überall teilzuhaben, bei den ganzen Dingen, die angeboten werden“.

Im Interview mit Herrn Tanner zeigt sich neben einer konkreten Bestimmung kultureller Bildung eine größtmögliche Offenheit, in der ebenfalls informelle Angebote wie der Konsum

von YouTube-Videos und „Gute-Nacht-Geschichten“ aufgezählt werden. Aus diesem Grund kann kulturelle Bildung in der eigenen Vorstellung ambivalent sein: Teuer falls es um den institutionalisierten Musikunterricht geht und kostengünstig, wenn ein „Schrank auf die Terrasse gestellt“ wird. Es überwiegt jedoch der Eindruck, dass im eigenen Fall aktuell die Ermöglichung von institutionalisierten Angeboten nicht adäquat „umzusetzen“ ist, was jedoch der privaten „Situation zu Hause“ zugeschrieben wird. Die kulturelle Teilhabe der eigenen Kinder wird dadurch zu einem hochsensiblen Gegenstand konstruiert, der sehr störanfällig erscheint, wenn man nicht über bestimmte (zeitliche und materielle) Voraussetzungen disponieren kann. In diesem Zusammenhang erscheint die eigene Sicht auf die mit kultureller Bildung zusammenhängende Angebotsvielfalt zweideutig: einmal als regionales Gütekriterium aufgeführt, zum zweiten problematisch vor dem Hintergrund der persönlichen Lebenslage.

Konstruktion eines Elternschaftsentwurfs

Als verwitweter Vater reklamiert man die Hauptverantwortung für die Kinderbetreuung und den Zugang zur kulturellen Bildung für die eigenen Kinder für sich. Die eigene Vorstellung von Vaterschaft bedeutet dabei u.a. die Kompensation des verstorbenen Elternteils:

„Ich muss für die Kinder da sein in erster Linie und das ist mir auch wichtig als Vater für die Kinder da zu sein, gerade auch weil die Mama nicht mehr da ist.“

Der Selbstanspruch scheint dabei zeitweilig dem beschriebenen Wunsch nach Kinderbetreuung gegenüberzustehen, die nicht von einem selbst geleistet wird. Angesichts der suggerierten Schwierigkeiten bei der Vereinbarung von Kindern und Beruf, „weil keine Kinderbetreuung wirklich da ist“, scheint der Wunsch jedoch nachvollziehbar. Gelöst wird das Problem teilweise, wenn „[die eigene; MS] Mama [...] jetzt mal einen ganzen Tag [...] auf die Kinder auf[passt]“. Die Frage, inwieweit die neue Lebenspartnerin in die Kinderbetreuung involviert wird, bleibt offen. Die Stellung der „Freundin“ an der eigenen Seite erscheint noch vage, denn sie kommt nur flüchtig zur Sprache: „[Ich] habe eine Freundin, die mit uns im Haushalt ist“. Konkrete Aufgabenverteilungen zwischen einem selbst und der Freundin werden nicht genannt und man selbst subjektiviert sich als Alleinverantwortlicher für den Haushalt und das Familieneinkommen: „Ich bin selbstständig [...] hab [...] Minijobs noch nebenher [...] Führe einen Haushalt“.

Gute Vaterschaft zeichnet sich in der eigenen Vorstellung dadurch aus, dass „[m]an [...] arbeiten, [...] Geld verdienen ... (3s) [muss], [denn; MS] man will sich ja wohl fühlen und das alles unter einen Hut zu bringen ist viel“. Und hinsichtlich der kulturellen Bildung „würde [man; MS] gerne mehr machen, aber kann es, kann es leider nicht umsetzen“. Die starken Selbstansprüche bedingen augenscheinlich Spannungsverhältnisse, in denen folgende Faktoren jeweils hervorstechen: Erstens wird die Anzahl der eigenen Kinder als Schwierigkeit für eine regelmäßige Teilnahme an kulturellen Bildungsangeboten genannt, denn das „Schwierigste [ist] das umzusetzen halt [...] oder etwas regelmäßig zu besuchen, da kommt immer was dazwischen mit drei Kindern“. Die Organisation der Angebote „ist echt schwer“. Zweitens steht die eigene Berufstätigkeit der kindlichen Inanspruchnahme von kulturellen Bildungsangeboten gegenüber, da „man [...] ja auch am Ball bleiben [muss,] um Geld zu verdienen“. Generell steht im eigenen Fall die Arbeit der Kinderbetreuung gegenüber und man greift auf familiäre Betreuungshilfe zurück. Damit die eigenen Kinder angesichts der Berufstätigkeit allerdings nicht das Nachsehen haben, wurde der „Papa-Tag“ etabliert, an dem

man einen Tag nur auf die Bedürfnisse eines Kindes eingeht und am nächsten Tag ein weiteres Kind an der Reihe ist. Den eigenen hohen Ansprüchen an die kindlichen kulturellen Bildungsangebote – „überall mitzuwirken“ – stehen raumstrukturelle und sozioökonomische Einschränkungen gegenüber. Die Selbstansprüche können also nur bedingt eingelöst werden. Angesichts der eigenen finanziellen Lage werden soziale Unterstützungsmöglichkeiten für kulturelle Bildungsangebote zwar begrüßt, allerdings erwägt man diese dennoch nicht für die eigenen Kinder, denn „das [...] halt immer so eine Sache“: Allein schon der Anteil des eigenen Aufwands könne nicht bewältigt werden. Außerdem wird das Jugendamt als eine das kindliche Wohl absichernde Institution beurteilt. Man selbst scheint sich bereits an öffentliche familienunterstützende Institutionen gewandt zu haben („ich hatte da Jugendamttermine“). Dem Wunsch, sich stärker für die kulturelle Bildung der eigenen Kinder zu engagieren, stehen jedoch lebenspraktische Hindernisse – bspw. die Ermangelung eines eigenen Autos – im Weg und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird als permanente Herausforderung beschrieben. Allerdings wird diese Ansicht nicht als Problem der kulturellen Angebotsstruktur herausgestellt, sondern auch hier werden vorwiegend die eigenen Beeinträchtigungen betont, denn für einen selbst sei es „halt irgendwie immer schwer umzusetzen“.

Die eigene Situation wird in der Metapher des „Druckleben[s]“ erfasst:

„[D]as ist halt schon immer, immer so ein Druckleben. (2s) So ein bisschen, das ist mein, man setzt sich zu viel unter Druck“.

Der eigenen Befürchtung wird Ausdruck verliehen, den eigenen hohen Ansprüchen an eine gute Elternschaft nicht gerecht werden zu können. Man setzt sich selbst unter Druck und wird durch die komplizierte Organisation des Alltags unter Druck gesetzt. Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit wird im Interview wiederkehrend zum Thema. In diesem Zusammenhang werden hohe Erwartungen an die Selbstwirksamkeit bzgl. kultureller Bildung formuliert:

„Die Kinder werden weitestgehend von mir gefördert, selbst auch in allen Richtungen, was möglich ist, ohne dass ich mich selbst überfordere.“

Dabei wird additiv zum Selbstanspruch an die Vaterrolle der „Druck von außen“ kommuniziert, der die Schaffung gemeinsamer Familienzeit nachteilig beeinflusst. Aus diesem Grund werden pandemiebedingte Umstände begrüßt: „Ich fand es mal schön, alle mal zu Hause [...] und keinen Druck von außen“.

Es wird ein Bewusstsein für die eigenen Grenzen signalisiert und im Zusammenhang mit der Herstellung eines kindlichen Zugangs zu kulturellen Bildungsangeboten werden die familialen Ressourcen sowie die Organisation wiederkehrend problematisiert. Die soziale Situation zeichne sich daneben durch gesundheitliche Problemlagen aus: „Ich hatte, habe auch eine <Krankheit T>-Diagnose erhalten, mein ältester Sohn [...] hat eine <Krankheit T>-Diagnose [...]“.

Die Selbstdarstellung als Vater ist jedoch nicht nur defizitorientiert, sondern man zeigt sich mitunter als durchaus souverän: Zunächst wird festgestellt, dass vieles „[m]ittlerweile [...] besser [läuft]“ – „was Termine betrifft“, „wie es im Haushalt läuft, wie es mit [der] Arbeit steht“. Zudem steht man der Diagnose auch nicht ohnmächtig gegenüber, sondern „versuch[t] es so hinzubekommen“, sogar ohne Medikamente. Dabei wird bemerkt: „Mittlerweile läuft das besser. Seit einem Jahr habe ich mich besser im Griff“. Und auch hinsichtlich der Kinder zeigt man sich zufrieden: „[I]ch kann stolz auf die sein und die sind auch stolz auf mich, @das glaube ich, haha@ ((lacht))“.

Der fehlenden Passung der eigenen Lebenssituation zur gewünschten Realität wirkt der Interviewte mit eigenem Engagement entgegen. Man „fördert“ die Kinder selbst und weiß sich ebenfalls angesichts einer „Blockade“ zu helfen: „[D]ann lässt man sich natürlich inspirieren, auch durch das Internet“. Man fühlt sich auch dabei in der Verpflichtung, die notwendigen Ressourcen zur Förderung seiner Kinder aufzubringen, was zur Zeit des Interviews anscheinend schwerfällt. So hat der älteste Sohn ein Fahrrad bekommen, „wo [man; MS] da noch finanziell ein bisschen besser dastand“.

Eltern fungieren im eigenen Elternschaftskonzept daher in besonderer Rolle als Unterstützer und wichtige Determinanten bei der Umsetzung der kindlichen Neigungen und Interessen. Die Verantwortung, den eigenen Kindern kulturelle Bildung nahezubringen, wird offensiv für sich reklamiert, wobei diese Vermittlungsabsicht sehr kindzentriert gerahmt wird:

„Ich bin schon sehr drauf aus, dass meine Kinder ihre Interessen verfolgen können. Und ich unterstütze sie auch gerne auch bei auch immer was sie machen wollen“.

Im Rahmen der eigenen Förderung „in alle Richtungen, was [einem selbst; MS] möglich ist“ wird begrüßt, dass die eigenen Kinder „drei Jungs“ sind, denn das autodidaktische kulturelle Bildungsprogramm „ist halt eine ganz, ne Jungssache“.

Allerdings stößt die Kindzentrierung an ihre Grenzen, wenn die finanziellen bzw. persönlichen Ressourcen betrachtet werden. Nur in dem Maße, wie es „möglich“ ist, können die eigenen Kinder ihre Neigungen ausleben bzw. gefördert werden. Außerdem wirkt die eigene Sicht hinsichtlich der „Mediazeit“ ambivalent: Einerseits erscheint die kindliche Interessenverfolgung oberste Priorität zu sein, andererseits ist man es selbst als Vater, der bestimmt, dass der jüngste Sohn „noch ein bisschen zu jung dafür“ ist und nur „ab und an mal so eine Gute-Nacht-Geschichte vor dem zu Bett gehen gucken [darf]“ – und nicht mehr, auch wenn alle Kinder „scharf darauf“ sind.

Angesichts des eigenen Engagements sieht man sich in Übereinstimmung mit anderen Eltern, die sich ebenfalls für die kulturelle Bildung ihrer Kinder engagieren und Schulungen zur Angebotsbereitstellung besuchen. Es wird sich von solchen Eltern abgegrenzt, die sich an kultureller Bildung für ihre Kinder weniger interessiert zeigen:

„[D]a gibt es ganz viele große Unterschiede bei den Eltern. Ich habe bei manchen so das Gefühl gehabt, die ich bisher so kennengelernt habe, die haben da kein Interesse dran und dann andere, die haben da ganz großes Interesse dran“.

Im Interview mit Herrn Tanner wird eine starke Identifikation mit der eigenen Rolle als Vater signalisiert. Die Elternschaft erscheint als permanente Herausforderung, „alles unter einen Hut“ zu bekommen: den Beruf, die Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse der Kinder und die Vermittlung von kultureller Bildung. Die hohen Selbstansprüche und „Druck von außen“ wirken fordernd und mitunter auch überfordernd. Die partielle Unfähigkeit, den eigenen elterlichen Anforderungen gerecht zu werden, wird durch die ärztliche Auskunft, an <Krankheit T> zu leiden, ein Stück weit plausibilisiert. Ein Eindruck von Machtlosigkeit angesichts dieser Umstände wird dadurch entschärft, dass aktuell „alles besser [läuft]“. Auch um den Verlust der Mutter auszugleichen, erwartet man von sich selbst, „für die Kinder da [zu] sein“. In Ermangelung außerfamiliärer Betreuungsmöglichkeiten wird dabei auf die Hilfe der Familie zurückgegriffen. Persönlichen Einschränkungen wird mit eigenem Engagement entgegen gewirkt und man zeigt sich in der eigenen Vermittlung von kultureller Bildung sehr kindzentriert. Eine ausschließliche Orientierung an den Wünschen der Kinder findet jedoch

ihre Grenzen in der Betonung elterlicher Verantwortlichkeit und den lebenspraktischen Herausforderungen des persönlichen Alltags.

4.1.2 Funktion des Widerspruchs

Das Ländliche: Idealisierung eines (kulturell) defizitären Raums

Dass keine institutionalisierten Angebote der kulturellen Bildung ausgemacht werden können, scheint mit der Erreichbarkeit dieser Angebote zu tun zu haben. Es bestehe die Notwendigkeit zu fahren, allerdings können Hol- und Bringdienste aber in Ermangelung eines eigenen Fahrzeugs und aufgrund einer als unzureichend befundenen Busverbindung nicht realisiert werden. Die Problematik, den öffentlichen Nahverkehr nicht entsprechend der eigenen Bedürfnisse nutzen zu können, wirft ein defizitäres Licht auf den Lebensraum Land. Dennoch wird die Existenz von Angeboten nicht generell ausgeschlossen und es zeigt sich die Auffassung, dass „schon viel unternommen“ wird.

Die Mobilitätseinschränkung wird nicht nur als strukturelles Defizit problematisiert, sondern ebenso der eigenen Unzulänglichkeit zugeschrieben. Der ländliche Wohnraum bleibt trotz punktueller Defizite gegenüber der Stadt attraktiv, denn das Landleben ermöglicht Naturgenuss und eine besondere Gemeinschaftlichkeit.

Trotzdem fällt es offensichtlich schwer, angesichts der persönlichen lebenspraktischen Herausforderungen eine durchgehend positive Sichtweise auf das Land als bevorzugten Lebensraum beizubehalten.

Der ländliche Raum scheint einerseits besondere Ressourcen für kulturelle Bildung bereitzustellen (Naturnähe, Raum), mit denen sich sein Potential gegenüber der Stadt hervorheben lässt. Andererseits kann man gerade im Unterschied zum größeren Angebot institutionalisierter Bildungsangebote in der Stadt Wünsche für eine bessere Verfügbarkeit solcher Angebote auf dem Land äußern.

In der Heraushebung der Vorzüge des ländlichen Wohnorts subjektiviert man sich als Befürworter des Landlebens. Am Leben im ländlichen Raum, für das sich bewusst entschieden wurde, kann auch angesichts der starken Kritik an infrastrukturellen Mängeln festgehalten werden. Die kommunizierte Widersprüchlichkeit erlaubt es einem, sich „rundum glücklich“ zu positionieren, und gleichzeitig auf lebenspraktische Schwierigkeiten hinzuweisen und Veränderungen einzufordern.

Die kulturelle Bildung: ein Begriff zwischen maximaler Entgrenzung und Bestimmtheit

Die Wichtigkeit kultureller Bildung wird im Interview fortlaufend markiert. Eine Angebotsvielfalt wird begrüßt, gleichzeitig aber auch problematisiert, angesichts der „ganzen Dinge[...], die angeboten werden“. Es kündigt sich der unerfüllbare Selbstanspruch an, die eigenen Kinder „überall“ partizipieren zu lassen, was vor dem Hintergrund der Einschätzung der eigenen Situation ausgeschlossen erscheint.

Offensichtlich wird an vielen Orten kulturelle Bildung für die Kinder entdeckt. Diese Entdeckungen gehen über die Bestimmtheit „Richtung Musik, Theater“ und ästhetischer

Angebote hinaus. Man changiert zwischen einem konkreten Bild und öffnet dieses kontinuierlich durch Einschübe („Sport“) und unbeständigen Sprachgebrauch („Künstlichere“). Indem keine Angebote von der kulturellen Bildung ausgegrenzt werden und trotz Nachfrage nicht benannt werden kann, welche Angebote am eigenen Wohnort einem fehlen, wirkt die subjektive Vorstellung von kultureller Bildung diffus.

Auch ist keine klare Trennung zwischen institutionalisierten und privaten autodidaktischen Angeboten der kulturellen Bildung feststellbar. Ein Musikunterricht scheint ebenso kulturelle Bildung zu sein, wie das Anschauen eines YouTube-Videos oder das Schnitzen an einem Schrank auf der Terrasse.

Durch diese starke Offenheit in der Bestimmung von kultureller Bildung wird es möglich, sich als kulturnah zu subjektivieren. Trotzdem schwankt die eigene Subjektposition flexibel zwischen Auskunfts-fähigkeit und Unwissenheit hinsichtlich der konkreten Abgrenzbarkeit von kultureller Bildung.

In einem entgrenzten Verständnis von kultureller Bildung kann die Zugänglichkeit von kultureller Bildung für die eigenen Söhne behauptet werden, während man sie gleichzeitig bemängelt. Durch „[v]iele Waldspaziergänge“ können die eigenen Kinder an kultureller Bildung partizipieren, während der professionelle „Musikunterricht“, der „bezahlt“ werden muss, nicht leistbar sei.

Die Elternschaft: zwischen eigenem Förderanspruch und eigener Überforderung

Wenn im Interview mit Herrn Tanner von Elternschaft gesprochen wird, bedeutet dies primär Vaterschaft. Als verwitweter Vater stellt man hohe Ansprüche an die eigene Rolle und signalisiert dabei ein starkes Verantwortungsbewusstsein: Es wird eine starke Zuständigkeit für Haushalt, Beruf und die Heranführung der Kinder an kulturelle Bildung signalisiert. Bezogen auf letzteres wird Elternschaft insbesondere mit der Bereitstellung zeitlicher und materieller Ressourcen verbunden, die im eigenen Fall als sehr begrenzt eingeschätzt werden. Kontinuierlich werden bei den Selbstanforderungen die eigenen Grenzen sichtbar gemacht: Im eigenen Vaterschaftsbild, indem offensichtlich nicht genug Unterstützung und Förderung stattfinden kann, steht man stets in einem defizitären Licht. Der eigene Anspruch, für die Kinder ständig und überall präsent sein zu müssen, ihre Bedürfnisse bestmöglich und allumfänglich befriedigen zu können, bedingt ein „Druckleben“.

In selbstreflexiven Überlegungen beschreibt man sich dennoch in der Lage, sein eigenes Leben und das seiner Kinder zu organisieren und ihnen kulturelle Bildung zugänglich zu machen.

Die diskursive Funktion dieser Ambivalenzen liegt in der Möglichkeit, sich flexibel zu positionieren: „[V]oll engagiert“ und souverän organisiert man den eigenen Kindern ein kulturelles Bildungsprogramm und wird den eigenen Ansprüchen gerecht. Gleichzeitig kann man sich den äußeren Gegebenheiten ausgeliefert und eingeschränkt subjektivieren und davon ausgehend Wünsche für die Verbesserung der persönlichen Situation formulieren.

Ein weiteres Spannungsfeld besteht zwischen den väterlichen Selbst- und Förderansprüchen und der Orientierung an den Neigungen der eigenen Kinder.

Dadurch ist es möglich, sich im Horizont eines sich kümmernden und sorgenden Vaters zu zeigen, der situativ zwischen der Orientierung an den kindlichen Wünschen und den eigenen

Vorstellungen davon, was für das eigene Kind gut ist, vor dem Hintergrund eigener Realisierungsmöglichkeiten wechseln kann.

4.2 Interview mit Frau Freud

„Größte[r] Knackpunkt ist die Erreichbarkeit. (-) Die Fahrtzeit (-) Der Aufwand, der damit verbunden ist. Dass man den Aufwand jetzt mit finanziellen Mittel irgendwie aufwiegen würde [...]“

Frau Freud ist eine verheiratete Mutter von vier Kindern: eins im Grundschul- und zwei im Sekundarschulalter sowie einen erwachsenen Sohn. Obwohl ihre Kinder durch den Ausbau der Infrastruktur ihre kulturellen Bildungsangebote partiell selbstständig aufsuchen können, stehen für Frau Freud die Fahrten mit dem privaten PKW im Kontext der kindlichen Aktivitäten in zeitlicher Konkurrenz zu ihrer Berufstätigkeit in der Finanzdienstleistung. Ihr Mann arbeitet in der Kinder- und Jugend-Reha. Aktuell sind ihre Kinder in musischen und literarischen Angeboten und im MINT-Bereich aktiv.

4.2.1 Konstruktion der Gegenstände

Konstruktion des Ländlichen

Der eigene Wohnort wird im Interview als „komplett ländlich“ beschrieben und man signalisiert ein Bewusstsein dafür, dass es nicht selbstverständlich ist, an diesem Ort überhaupt kulturelle Bildungsangebote vorzufinden. Insgesamt wird die eigene Wohnsituation positiv beurteilt, denn: „Das kulturelle Angebot ist vorhanden“. Wiederkehrend wird der Wohnort mit einem allgemeineren Bild von ländlichen Räumen verglichen und man zeigt sich zufrieden mit den kürzlich stattgefundenen Anpassungsmaßnahmen der Infrastruktur in der näheren Wohnumgebung: Hinsichtlich des kulturellen Bildungsangebots wird diagnostiziert, dass „alles gut zu erreichen ist“ und nun „keine Benachteiligung mehr“ vorläge. Während der eigene Wohnort in der Kontrastierung mit anderen ländlichen Räumen folglich positiv abschneidet, zeigt sich ein anderes Bild, wenn die subjektive Entfernungssensibilität zum Thema gemacht wird, denn die kulturellen Bildungsangebote der eigenen Kinder scheinen sich doch nicht am Wohnort direkt zu befinden:

Interviewende: „[...] Ähm, also in Ihrem näheren und weiteren Wohnumfeld quasi sind [...] eine Vielzahl an oder Möglichkeiten hinsichtlich Musik und Tanz?“

Frau Freud: „Was ist für Sie denn näherer Umkreis?“

Interviewende: „Ok, sagen wir mal ähm im Radius von zehn Kilometern?“

Frau Freud: „Gibt’s gar nix.“

Interviewende: „Gibt’s gar nichts. 20 Kilometer?“

Frau Freud: „Mhhh...da komme ich über örtliche ja gut die Musikschule bietet Räumlichkeiten an in <Ort F1>. Das sind zwölfteinhalb Kilometer. Ja ((holt tief Luft)), aber nicht ausreichend. Man muss ähm über 20 Kilometer gehen. Ich glaub, das sind 22 Kilometer nach <Stadt F2>.“

Dieser Dialog ist auf verschiedene Arten interessant. Zunächst entsteht ein Irritationsmoment hinsichtlich der Frage nach dem „näheren Umkreis“ und man macht darauf aufmerksam, dass die subjektive Bewertung von Entfernungen von verschiedenen Personen unterschiedlich sein kann. Die im städtischen Raum lebende Interviewende schätzt den „näheren Umkreis“ auf zehn Kilometer, wohingegen die Interviewte wesentlich weiter entfernte Destinationen als in der Nähe liegend beschreibt. Die Aussage, dass das Angebot an kultureller Bildung vorhanden sei, gewinnt nun vor dem Hintergrund, dass am Wohnort keinerlei Angebote existieren („Gibt's gar nix.“) eine neue Qualität. Aussagen zur Existenz von Angeboten werden mit solchen zu deren Erreichbarkeit kurzgeschlossen. Das ist nur möglich, da man hinsichtlich der Distanzüberwindung unter der Voraussetzung argumentiert, uneingeschränkt das eigene Fahrzeug verwenden zu können. In der flexiblen Dimensionierung von Nähe und Ferne werden auch noch weiter entfernte Zentren (in 60 bzw. 100 Kilometern Entfernung) für Kunstausstellungen oder Opernbesuche anvisiert. Den „Knackpunkt“ der Erreichbarkeit kultureller Bildungsangebote im ländlichen Raum beschreibt man als Normalität: „Is natürlich so im ländlichen Bereich... ja ((kurzes Stocken)) der Knackpunkt ist immer die Erreichbarkeit gewesen“.

In den Aussagen zu den infrastrukturellen Anpassungsentwicklungen am Wohnort wird außerdem der Anbieterwechsel des ÖPNV gelobt. Der Vergleich mit der vorigen Situation, die die eigene Vorstellung vom Leben im ländlichen Raum für die Vorzüge der Entwicklungsprozesse sensibilisiert zu haben scheint, wird dabei als Argumentationsgrundlage genutzt. In Ausführungen zu den Neuerungen wird der ländliche Raum als ein durchaus wandelbarer und anpassungsfähiger Lebensraum konstruiert. Da eine kindliche Eigenständigkeit bei der Erreichbarkeit der Angebote als wichtigstes Kriterium für die Angebotsauswahl kommuniziert wird („Dass [die Kinder; MS] die Angebote wahrnehmen können und aufsuchen können“), erscheint der Ausbau des Busverkehrs essentiell, denn „vorher fuhren [...] nur zwei Busse aus der Stadt zurück. Einer mittags und einer am späten Nachmittag“. Vor diesem Hintergrund weiß man die gegenwärtigen Mobilitätsbedingungen für die Kinder zu schätzen: „[J]etzt (-) können die Kinder auch normal fahren“ und scheinen nicht mehr auf die elterlichen Fahrdienstleistungen angewiesen zu sein. Angesichts der Anzahl der eigenen Kinder bezeugt man sogar die eigene Angewiesenheit auf die Leistungen des ÖPNV:

„Wir fahren 40 Minuten hin, eine Stunde Unterricht und 40 Minuten zurück. Das ist schon (-) wenn man selbst berufstätig ist, bei vier Kindern nicht leistbar (-) und da ist man auf die öffentlichen Verkehrsmittel angewiesen.“

Obwohl der örtliche Busverkehr seit dem Anbieterwechsel lobend hervorgehoben wird, außerdem angemerkt wird, dass „[j]etzt [die Infrastruktur; MS] aus[reicht]“, und auch die Passung der Busfahrpläne signalisiert wird („Jaja, inzwischen ist das in Ordnung.“), scheint dies dennoch nicht auszureichen: Weiterhin wird der eigene „Aufwand, der [mit den Fahrten; MS] verbunden ist“, moniert. Nicht nur, dass man für den eigenen Fall wiederkehrend die Selbstverständlichkeit signalisiert, einen privaten PKW im ländlichen Raum zu besitzen und diesen regelmäßig für Begleitdienste einzusetzen, sondern man erklärt, dass ein *Zweitwagen* unabdingbar sei:

„Denn wer kein zweites Auto hat, und keine drei Stunden Zeit hat, der kann es nicht in Anspruch nehmen.“

Zeit und Ressourcen sind offenkundig etwas, was im ländlichen Raum – auch am eigenen Wohnort – für einen kindlichen Zugang zur kulturellen Bildung benötigt wird. Obwohl zuvor von der Beseitigung von „Benachteiligung“ hinsichtlich der Infrastruktur gesprochen wird,

kann diese argumentativ lediglich auf diejenige zwischen den Dörfern der Region bezogen werden, die folglich in Hinblick auf die Erreichbarkeit kultureller Bildungsangebote alle gleich schwierige Ausgangsbedingungen haben. Die Frage liegt nahe, ab wann tatsächlich ein Verzicht auf elterliche Fahrten möglich wäre und woran es liegt, dass diese aktuell noch notwendig erscheinen. Aktuell nutzen die eigenen Kinder den ÖPNV offenbar partiell:

„Ein Elternteil fährt dann hin und sie fahren dann mit dem Bus zurück und die Woche drauf fährt der andere Elternteil hin und sie fahren mit dem Bus zurück.“

Die Thematisierung von Fahrgemeinschaften bleibt allerdings ambivalent: Bei regelmäßig stattfindenden Angeboten wie dem Ballettunterricht und in Kombination mit dem ÖPNV werden elterliche Zusammenschlüsse begrüßt. Bei weiteren Fahrten in die nächsten Metropolen lehnt man entsprechende Initiativen jedoch ab:

„Ne, wenn wir jetzt zum Beispiel in die Oper fahren [...] Dann fahren wir hin, machen uns da en netten Tag und kommen abends wieder. [...] Also da bilde ich keine Fahrgemeinschaften, das mache ich selbst.“

Hierbei zeigt sich erneut, dass die Überwindung von räumlicher Distanz mit dem Auto in der eigenen Vorstellung vom ländlichen Raum selbstverständlich ist.

Im Interview mit Frau Freud steht also den ländlichen Raum betreffend v.a. die Erreichbarkeit von kulturellen Bildungsangeboten für die Kinder im Mittelpunkt. Zwar wird bestätigt, dass das Angebot „vorhanden“ sei, allerdings wird andererseits festgestellt, dass im Umkreis von 20 Kilometern keine Angebote existieren. Die Angebotsverknappung kann adäquat durch den Einsatz von privaten Ressourcen wie dem Zweitwagen oder der partiellen Nutzung des ÖPNV bearbeitet werden. Lobt man einerseits den kürzlich neu ausgebauten Busverkehr als ausreichend, so zeigt sich auf der anderen Seite, dass es eben doch nicht passt. In diesem Zusammenhang kommuniziert man eine Kombination aus partieller ÖPNV-Nutzung und Elternfahrten. Im Interview wird erst gar nicht der Anspruch erhoben, Angebote der kulturellen Bildung direkt am Wohnort vorzufinden. Es wird wiederkehrend durch Vergleichen des eigenen Wohnorts mit einer eigenen allgemeineren Vorstellung vom ländlichen Raum argumentiert.

Konstruktion kultureller Bildung

Primär wird kulturelle Bildung zunächst mit klassisch-musischen Disziplinen wie Musik und Tanz in Verbindung gebracht, wenn z.B. auf „Klavierunterricht oder Tanzunterricht“ fokussiert wird. Besonders hebt man den Fokus auf Musik hervor, denn dieser wird nicht nur als subjektive Präferenz kommuniziert, sondern mit einem normativen Anspruch an gute Elternschaft verknüpft: Jedes Kind soll ein Musikinstrument lernen. Die eigene Vorstellung von kultureller Bildung und das eigene Konzept von guter Elternschaft weisen folglich Schnittmengen auf. Dabei wird bei der Wahl eines Musikinstruments ein bestimmter Möglichkeitsraum vorgegeben, in dem die Kinder wählen können: Zwischen Schlagzeug, Klavier und Geige. Das zunächst sehr geschlossen wirkende Bild der kulturellen Bildung erhält jedoch bei den detaillierten Ausführungen über die Angebote der eigenen Kinder Risse:

„Ich habe eine Tochter, die Klavier spielt. Klassisches Klavier. Der Sohn hingegen spielt modernes Klavier. (-) Die Eine macht klassisches Ballett, die Andere macht äh na sagen Sie schon hier äh ((Luft einziehen)) wie heißt des? Modern Dance, Hip-Hop und ne solche Sachen eben halt. Dann hab ich Eine, die geht zum kreativen Schreiben. Und dann hab ich ne Andere, die (-) muss äh Richtung Naturwissenschaft [...].“

Im Spektrum der kulturellen Bildung tauchen an dieser Stelle neben den klassischen Tanz- und Musikangeboten außerdem moderne Varianten sowie das „kreative[...] Schreiben“ auf. Da im gesamten Interview eine konkrete Vorstellung von kultureller Bildung – vornehmlich im Kontext musischer Angebote – signalisiert wird, ist es fraglich, ob es sich bei der „Naturwissenschaft“ um eine Erweiterung der Liste von kulturellen Bildungsangeboten handelt oder ob diese nur vollständigkeithalber als weitere kindliche Freizeitaktivität addiert wird. Man subjektiviert sich ferner als Kennerin, indem man zwischen klassischen und modernen Angeboten der kulturellen Bildung zu differenzieren weiß. Implizit wird auch eine Präferenz deutlich gemacht: Man scheint hinsichtlich der Klavier- und Tanzarten jeweils die klassische Variante zu bevorzugen. Es fällt sprachlich leichter, „klassisches Ballett“ auf einen Begriff zu bringen als „Modern Dance, Hip-Hop und ne solche Sachen eben halt“: „äh na sagen Sie schon hier äh ((Luft einziehen)) wie heißt des?“

Demgegenüber zeigt man sich im eigenen Präferenzbereich als informiert, hat Kenntnis darüber, „wie ein Museum von innen aussieht oder [...] wer welche Musikstücke geschrieben hat“ und verwendet einen elaborierten Sprachstil. Im Kontrast zu dieser persönlichen Informiertheit deuten sich dort, wo es um die Einschätzung des konkreten Angebots an kultureller Bildung am Wohnort geht, tendenzielle Schwächen an, wenn man „ehrlich gesagt gar nicht sagen ((lacht))“ kann, welche Potentiale vorhanden sind und selbst nach Überlegungen zum Schluss kommt: „[N]e das weiß ich nicht“.

In den Beschreibungen von kultureller Bildung finden sich punktuell außerdem Referenzen auf die Historie („Wikinger“) und den „Pferdesport“ wieder. Insbesondere in Hinblick auf die Abgrenzung des Sports von kultureller Bildung zeigen sich Unsicherheiten:

„[...] Tanzschulen [...] oder Tennisvereine. Ja gehört Tennis jetzt auch zu Kunst und Kultur und Bildung?
Mehr Sport ne? ((lacht leise))“

Zunächst taucht „Tennis“ in einem Atemzug neben Tanzangeboten auf, die bereits als kulturelle Bildung identifiziert werden. Eine Abgrenzung zwischen kulturellen Bildungsangeboten und Tennis wird jedoch in Frageform diskursiviert, wobei man Tennis „mehr“ dem Sport zuordnet als der kulturellen Bildung. Das eigene Verständnis von kultureller Bildung scheint sich durch offene Ränder auszuzeichnen, was jedoch nichts an der eigenen Präferenz zuvor thematisierter kultureller Bildung gegenüber dem Sport ändert. Es wird sich von solchen Eltern abgegrenzt, die ihre Präferenz auf Sportarten wie Fußball verlegen: „[D]ie [...] kennen jeden Fußballspieler. Das ist dann eben halt ein anderes Interesse. ((Luft holen)) (5s) Und da können wir nicht mithalten oder ich nicht“.

Dort, wo es um kulturelle Bildung geht, kommen im Interview mit Frau Freud ausschließlich institutionalisierte Angebote zur Sprache. Musikschulen, Opernhäuser, Museen und Kunsthallen werden als Orte der kulturellen Bildung verbucht. Das eigene Heim dient in erster Linie dem eigenständigen Üben: „Aber ich denke auch, wenn jemand zum Ballett oder Klavierunterricht geht, wenn man das jetzt so nimmt, ähm gut das Klavier steht zu Hause, da wird dann nochmal geübt“.

Scheinbar ist es selbstverständlich, dass entsprechende Musikinstrumente für Übungsstunden zu Hause bereitstehen sollten. Außerdem wird die Bereitschaft normalisiert, für kulturelle Bildungsangebote auch zu bezahlen. Damit finanziell „nicht so gut ausgestattet[e]“ Eltern für ihre Kinder ebenfalls ein Angebot an kultureller Bildung sicherstellen können, plädiert man für „ein Stipendium, was [man; MS] einmal im Jahr neu beantragt“ – und formuliert den Wunsch nach finanzieller Ungebundenheit entsprechender Angebote. Obwohl im eigenen Fall die

generellen Investitionen in die kulturelle Bildung scheinbar akzeptiert werden, moniert man im Besonderen den Aufwand in Form von Fahrten, Unterrichtskosten des „Einzelunterricht[s]“ und die Finanzierung der Ausstattung: „Musikschulhefte [...] müssen sie ja auch alle Nase lang kaufen Notenhefte. Das geht schon ganz schön ins Geld. (3s) Und bei drei Kindern ((pustet aus)) wird's teuer.“

Auch wenn nicht „der Eindruck“ entstehe, „dass die [Anbieter*innen; MS] auf [einen; MS] zukommen“, wird man auf Internetseiten durch „Selbststudium“ und durch schulisch vermittelte Informationen auf kulturelle Bildungsangebote aufmerksam. Kulturelle Unternehmungen werden als Möglichkeit für gemeinsame Familienzeit beschrieben, wenn man „in die Oper [fährt]“ und sich nebenbei „da en netten Tag [macht] und abends wieder[kommt]“ oder „manchmal [...] noch ne Freundin oder en Freund von [der eigenen Tochter; MS] mit[genommen wird; MS]“.

Zusammengefasst: Im Interview mit Frau Freud wird ein auf Musik und Tanz zentriertes Bild der kulturellen Bildung kommuniziert. Es werden Angebote präferiert, die stark an der klassischen Hochkultur orientiert sind. Stellenweise wird eine Öffnung des Verständnisses von kultureller Bildung sichtbar. Sport wird in den eigenen Betrachtungen nicht generell ausgeschlossen, jedoch wird sich von spezifischen Sportangeboten wie Fußball distanziert. Man zeigt sich in den Ausdifferenzierungen der Musikangebote gegenüber sehr aufgeschlossen und kenntnisreich, lässt jedoch die Präferenz eines klassischen Kerns erkennen. Angebote der kulturellen Bildung werden vornehmlich im institutionalisierten Kontext gesucht und man normalisiert elterliche Investitionen in die kulturelle Bildung, moniert aber dennoch die entstehenden Kosten.

Konstruktion eines Elternschaftsentwurfs

Den Eltern wird eine bedeutsame Rolle bei der kindlichen Inanspruchnahme von kultureller Bildung zugesprochen. Man selbst zeigt sich zuständig für „drei schulpflichtig[e]“ Kinder und einen „nicht mehr schulpflichtige[n]“ Sohn. Die Unterteilung nach dem Alter fließt an manchen Stellen argumentativ ein, wenn die elterlichen Bemühungen für die kulturellen Bildungsangebote vornehmlich bei den „drei schulpflichtig[en]“ Kindern beschrieben werden: „[B]ei drei Kindern ((pustet aus)) wird's teuer“, stellt man fest und es sind die drei jüngeren Kinder, die in den Schilderungen zum Organisationsaufwand vorkommen. Der älteste Sohn wird interessanterweise insbesondere hinsichtlich der Fahrten, die als Kernproblem markiert werden, thematisiert, sodass die Drastik der eigenen Situation mit „vier Kindern“, dem Beruf und der Normalität von „40 Minuten“-Fahrten unterstrichen wird. Die eigene Elternschaft wird als Herausforderung konstruiert, denn man muss sich selbst über Angebote informieren („Selbststudium“) und Aufwand bewältigen, der in Konkurrenz zur Berufstätigkeit im Double-Career-Haushalt steht. Wiederholt wird auf die Anzahl der eigenen Kinder verwiesen, um aufzuzeigen, dass die Ermöglichung der kulturellen Bildungsangebote kostspielig und aufwändig ist. Im Vergleich mit anderen Eltern sieht man sich konträr dazu allerdings in einer weniger schwierigen persönlichen Lage:

„Meine Jüngste hat ne gleichaltrige Freundin, die auch tanzt und auch ((Luft einziehen)) also Pferdesport machen sie auch beide und es gibt viele Dinge, die ihre Freundin nicht mitmachen kann, weil die finanziellen Mittel fehlen.“

In der extensiven Aufzählung kindlicher Angebote wird ersichtlich, dass selbst über ausreichend finanzielle Mittel und einen Zweitwagen verfügt wird, wodurch man sich in den

Erzählungen gegenüber anderen Eltern als ressourcenstark hervorhebt. Die elterlichen Voraussetzungen für die Ermöglichung kultureller Bildung werden verallgemeinert:

„[...] würd ich sagen (-) wenn man finanziell jetzt ja nicht so gut ausgestattet ist, beeinträchtigt das auch die kulturelle Bildung. Denn wer kein zweites Auto hat, und keine drei Stunden Zeit hat, der kann es nicht in Anspruch nehmen.“

Während die persönliche Ausstattung mit den materiellen Ressourcen im Vergleich mit anderen Eltern günstig erscheint, bleibt in der eigenen Sichtweise der Faktor Zeit zur Herstellung der Erreichbarkeit im gesamten Interview ungebrochen eine Problematik.

Elternschaft geht in der eigenen Vorstellung mit hohen Ansprüchen einher. Man setzt elterliches Engagement, „dass die Eltern tagtäglich fahren müssen“, voraus, um der Inexistenz entsprechender Angebote am direkten Wohnort entgegenzuwirken. Ebenfalls wird die Möglichkeit erwähnt, im Fall eingeschränkter elterlicher Ressourcen den Musikunterricht über ein „Stipendium“ zu beantragen, um der eigenen Vorstellung von guter Elternschaft genügen zu können. Die Ausstattung mit entsprechenden Musikinstrumenten wird normalisiert, wenn man die Existenz eines eigenen Klaviers zu Hause voraussetzt. Im Bereich der Musik argumentiert man sehr universalistisch:

„Also ich finde es wichtig, dass jedes Kind in seiner äh Erziehung ein Musikinstrument zum Beispiel erlernt und (-) die Möglichkeiten sollten den Kindern doch gegeben sein.“

Offensichtlich entspringt der Anspruch der persönlichen Präferenz, denn dass man selbst das Erlernen eines Musikinstruments wichtig findet, muss nicht gleichbedeutend mit der subjektiven Relevanz anderer Eltern hinsichtlich kultureller Bildung sein. Ganz im Gegenteil – die eigene Einstellung wird mit derjenigen von weniger interessierten Eltern kontrastiert: „Da gibt’s gravierende Unterschiede“, denn manchen Eltern spricht man eher ein „anderes Interesse“ wie Fußball zu. Trotz signalisiertem Bewusstsein über Differenzen im elterlichen Interesse richtet sich der Anspruch, den Kindern „die Möglichkeit“ zu geben, ein „Musikinstrument“ zu erlernen, generell an Eltern. Da man das Musikinstrument als Erziehungsbestandteil deklariert, bleibt der Eindruck eines normativen Charakters, dass ein Instrument ausgeübt werden soll, unverändert und die „Möglichkeit“ gleicht einer Pflicht. Der Anspruch wirkt allerdings in Bezug auf den Umstand, dass in den detailreichen Ausführungen zu den Angeboten der eigenen Kinder nicht über die Partizipation aller vier eigenen, sondern nur von zwei Kindern am Musikunterricht, gesprochen wird, weniger konsistent. Weiterhin steht auch die eigene Vorliebe für die klassische Variante eines Instruments bzw. eines Tanzangebots den kindlichen „Fähigkeiten und Neigungen“ gegenüber. Man bewilligt argumentativ, dass die eigenen Kinder in einem selbst abgesteckten Möglichkeitsraum ein Musikangebot frei zwischen bspw. „Schlagzeug [...] Klavier[...] [und; MS] Geige“ wählen könnten. Die Entscheidungsfreiheit der Kinder ist jedoch eingeschränkt, da sie zwar wählen dürfen, *welches* Instrument sie spielen, aber nicht, *ob* sie ein Instrument spielen. Auch erwartet man von den Kindern Übungseinheiten auf dem Instrument, denn zu Hause „da wird dann nochmal geübt“, wobei offengelassen wird, wie bei kindlichem Widerstand in diesem Fall gehandelt wird.

Ein weiteres Beispiel, an dem die Orientierung am Kind mit eigenen Präferenzen in eine Spannung gerät, zeigt sich in Narrationen zur familialen Freizeitgestaltung: „Wir sind viel in Museen unterwegs [...] in die Oper oder ins Ballett.“ Man macht in diesem Zusammenhang nicht nur das eigene Vorbildverhalten geltend, sondern sucht sogar nach Kindesalter getrennte Angebote auf: „Mit den Kleinen ins Ballett, mit der Großen in die Oper“. Allerdings

findet die Auswahl ebenfalls im eigenen Präferenzraum klassischer Angebote statt, wobei „schon immer ein bisschen geguckt, was was den Kindern entspricht“ – aber eben nur „ein bisschen“, was sehr vage formuliert ist. Die Entscheidung, „was den Kindern entspricht“, obliegt dabei offensichtlich den Eltern.

Im Interview mit Frau Freud erscheint die Elternschaft als permanente Herausforderung: Sich informieren, organisieren, finanzielle Spielräume ausloten, Fahrzeit in Kauf nehmen – das alles gilt es mit der eigenen Berufstätigkeit zu vermitteln. Andererseits sieht man sich – trotz der mehrfach betonten Kinderanzahl – allerdings in einer besseren Situation als manche anderen Eltern: Man verfügt über einen Zweitwagen und signalisiert die Verfügungsfreiheit über monetäre Ressourcen. Um den Selbstansprüchen zu genügen, erscheint eine gewisse Ressourcenstärke wichtig. Die „Möglichkeit“ für ein Musikinstrument wird dabei eher in den Stand einer allgemeingültigen Pflicht erhoben, die jedoch partiell im Konflikt mit der eigenen Realität stehen kann. In der Wahl von Angeboten der kulturellen Bildung wird einerseits eine starke Kindzentrierung kommuniziert – andererseits darf das Kind immer nur in einem Rahmen entscheiden, in dem eine grundlegende Wahl bereits für es getroffen ist.

4.2.2 Funktion des Widerspruchs

Das Ländliche: unterschiedliche Kopplungen der Existenz von kulturellen Bildungsangeboten an deren Erreichbarkeit

Der eigene ländliche Wohnraum wird als wandlungsfähiger Lebensraum beschrieben, der von den Modernisierungsprozessen der Infrastruktur profitiert hat und den Bedürfnissen seiner Bewohner*innen angepasst wurde. Man subjektiviert sich als zufriedene Landbewohnerin, die kulturelle Bildungsangebote am eigenen Wohnort für vorhanden erklärt. Andererseits stellt sich im Interviewverlauf heraus, dass die vorhandenen kulturellen Bildungsangebote nicht am eigenen Wohnort existieren. Das Vorhandensein der Angebote wird mit ihrer Erreichbarkeit kurzgeschlossen. Aufgrund einer unterschiedlichen Dimensionierung des Nahraums im Interview, kann man sich relativ flexibel zu der Frage, ob Angebote vorhanden sind oder nicht, verhalten.

Da man mit mindestens einem PKW die kindliche Erreichbarkeit zu gewährleisten bereit ist, sich aber gleichzeitig fragt, ob der Aufwand „leistbar“ ist, kann flexibel zwischen den beiden Extremen des Vorhanden- bzw. Nichtvorhandenseins von Angeboten Stellung bezogen werden. Die flexible Positionierung offeriert Handlungsmöglichkeiten, sodass man bspw. das nächste Zentrum oder die nächste Großstadt aufsuchen kann, ohne den Lebensraum gleichzeitig als defizitär zu denunzieren oder die eigenen Bedürfnisse hinsichtlich der kulturellen Bildung der Kinder unbefriedigt zu lassen.

Da der fahrtechnische Aufwand „bei vier Kindern“ als unzumutbar eingestuft wird, liegt es nahe, nach Alternativen hinsichtlich der Erreichbarkeitsfrage Ausschau zu halten. Begünstigt wird dies durch den Ausbaugrad des ÖPNV. Einer dauerhaft positiven Bewertung des Busverkehrs stehen jedoch solche Aussagen entgegen, in denen man von weiterhin notwendigen Elternfahrten mit dem PKW berichtet. Scheinbar reicht der ÖPNV doch nicht aus und man stellt sogar einen zweiten PKW als Bedingung, um die Erreichbarkeit von Angeboten der kulturellen Bildung zu garantieren.

Das eigene Mobilitätsmodell, in dem die eigenen Kinder partiell den ÖPNV nutzen und trotzdem regelmäßig von den Eltern gefahren werden, erlaubt der Sprecherin im Interview eine flexible Positionierung zum eigenen Engagement für Fahrdienste: Dass der ÖPNV als ausreichend eingeschätzt wird, rechtfertigt, dass den eigenen Kindern zugemutet wird, mit dem Bus zu fahren. Gleichzeitig kann man trotzdem auf die eigene Verantwortung verweisen, „fahren [zu; MS] müssen“, insofern der Busverkehr eben doch nicht ausreichend erscheint.

Punktuell wird auch die Initiierung privater Fahrgemeinschaften für die Erreichbarkeit des regelmäßig stattfindenden Tanz- und Musikunterrichts als sinnvoll beurteilt. Die individuelle Mobilität wird insbesondere dort geschätzt, wo Familienausflüge zu Orten der kulturellen Bildung wie Kunstaustellungen in der Metropole geplant sind.

Die kulturelle Bildung: zwischen einem fokussierten und partiell offenen Begriffsverständnis

Die Fokussierung auf Musik- und Tanzangebote erscheint im Interview mit Frau Freud auf den ersten Blick relativ geschlossen. Beim näheren Hinschauen erweisen sich Abgrenzungen jedoch als unscharf, insofern sie stellenweise offenlassen, ob ein Angebot zur kulturellen Bildung gezählt werden soll oder nicht. Vornehmlich werden Angebote aus dem Bereich Musik und Tanz priorisiert und die Präferenz des Klassischen betont.

Es wird eine klare Vorstellung von kultureller Bildung markiert und im eigenen Erziehungskonzept verankert. Allerdings lassen sich nicht alle konkreten Vorsätze und eigenen Ansprüche mit dem verengten Bild realisieren. Die Selbstansprüche hinsichtlich kultureller Bildung stehen der sozialen Wirklichkeit gegenüber, in der die Kinder eben nicht immer an musikalischen Angeboten partizipieren wollen oder die klassische Variante für sich erwählen. Auch wird die Inanspruchnahme von kultureller Bildung mit bestimmten Bedingungen wie der Akzeptanz finanzieller Belastungen und der Inkaufnahme von Fahrtwegen und -zeiten verknüpft. Dennoch wird mit großer Selbstverständlichkeit an dem Anspruch festgehalten, kulturelle Bildung in die „Erziehung“ zu integrieren. Eine punktuelle Öffnung des relativ geschlossenen Bildes der kulturellen Bildung ermöglicht dabei eine flexible Positionierung: Man kann am eigenen Erziehungsanspruch festhalten, ohne z.B. die Interessen der eigenen Kinder missachten zu müssen, wenn diese lieber „Modern Dance“ oder „Pferdesport“ machen möchten.

Dadurch, dass die Abgrenzung der kulturellen Bildung zum Sport unscharf bleibt, kann einerseits der Sport aus der kulturellen Bildung exkludiert werden, während man ihn situativ – wie beim „Pferdesport“ – trotzdem als eine Art kulturelles Bildungsangebot anspricht.

Im Hinblick auf die eigenen hohen Ansprüche an sich als Eltern im Zusammenhang mit dem Zugänglichmachen von kulturellen Bildungsangeboten erweist sich die Argumentation in beide Richtungen als sinnvoll – der eigene Handlungsspielraum, in dem man seine Erwartungen als erfüllt betrachten kann, wird größer.

Man zeigt sich kulturnah, indem man Kenntnis über die Angebote der eigenen Kinder signalisiert und diese detaillierter zu unterteilen weiß. Durch einen elaborierten Sprachgebrauch und die Abgrenzung von Eltern, denen unterstellt wird, stellenweise Lücken im Wissen über Komponisten zu haben, subjektiviert man sich als Kennerin. Dem stehen allerdings Lücken hinsichtlich der eigenen Informiertheit über die regionale Angebotsstruktur sowie die Unsicherheit bei der Begriffsfindung des Tanzangebots der eigenen Tochter

gegenüber, die allerdings durch die Abgrenzung einer klassischen kulturellen Bildung argumentiert werden kann.

Die Differenz zwischen allumfassender Informiertheit und Unwissenheit erscheint selbstverständlich groß. Dementsprechend kann man am Anspruch, alle Angebote zu kennen und allwissend im Bereich priorisierter Angebote zu sein, nur scheitern. Aus diesem Grund kann sich eine partielle Unsicherheit neben der Souveränität, über die Angebote Bescheid zu wissen, zugestanden werden, ohne dass man Gefahr läuft, kulturfern oder uninformiert zu wirken.

Die Elternschaft: die Zugänglichkeit zur kulturellen Bildung als normale und zugleich besondere Elterndienstleistung

Elternschaft ist teuer, Elternschaft ist aufwändig. Dieser Eindruck wird im Interview mit Frau Freud gleich mehrfach vermittelt. Mit großer Selbstverständlichkeit wird der normative Anspruch an gute Elternschaft kommuniziert, für die kulturelle Bildung der eigenen Kinder Sorge zu tragen. Man sieht die Eltern in der Verantwortung, ihre Kinder zum Erlernen eines Musikinstruments – mit Vorliebe klassisch – zu bewegen und die dafür notwendigen Ressourcen aufzubringen. Dabei kann die normative Anforderung, dass jedes Kind ein Instrument lernen solle, situativ mit einer argumentierten Kindzentrierung im eigenen Elternschaftsentwurf in Konflikt geraten.

Diese diskursive Spannung ermöglicht eine flexible Positionierung zwischen den kindlichen und den eigenen Präferenzen, sodass man sich bei der Erfüllung des Elternschaftsanspruchs nicht als schlechte Mutter begreifen muss, die die Neigungen ihrer Kinder außenvor lässt.

Indem man auch in der gemeinsamen Familienfreizeit „viel“ in Museen geht, Equipment für die kulturellen Bildungsangebote der Kinder („Klavier“, „Musikschulhefte“) finanziert, Angebote durch Fahrten organisiert und sich im „Selbststudium“ informiert, zeigt man sich handlungsmächtig und engagiert. Durch die Präferenz klassischer Angebote der kulturellen Bildung gegenüber „Modern Dance“ und „Hip-Hop“ wird eine besondere Urteilsfähigkeit signalisiert, die einerseits selbstverständlich erscheint, insofern sie als allgemeiner Anspruch an Elternschaft verstanden werden könnte. Diese kann andererseits aber auch die eigene Besonderheit als guter Elternteil unterstreichen. Man subjektiviert sich als normal und besonders zugleich.

Ähnliches zeigt sich auch bei der Thematisierung der Ressourcen, die man für die kulturelle Bildung der eigenen Kinder investiert: Die Übernahme von Kosten, der Organisationsaufwand und die zeitliche Belastung werden einerseits als Selbstverständlichkeit betrachtet, die als gute Mutter zu leisten sind. Andererseits wird der Aufwand als sehr herausfordernd beschrieben und es zeigt sich, dass es für Eltern nicht anstandslos üblich zu sein scheint, dieser Selbstverständlichkeit guter Elternschaft gerecht zu werden.

Indem man im eigenen Fall signalisiert, dass man trotz aller Herausforderungen den eigenen Ansprüchen an kulturelle Bildung genügt, kann die eigene Elternschaft besonders werden.

4.3 Interview mit Frau Nachtsheim

„Ja, das man immer dann doch mal ein bisschen hinterher sein muss. [...] dass man sagt, heute haste aber musste aber oh ich will nicht, und wenn er dann da ist, machts dann doch Spaß. [...] Man muss nur den Hintern hoch, Entschuldigung, den Hintern hochkriegen. [...] Das ist aber überall so.“

Frau Nachtsheim ist eine verheiratete Mutter eines Sohnes, der eine weiterführende Schule besucht. Sie beschreibt sich als Hauptakteurin in der Erziehung und der Unterstützung hinsichtlich kultureller Angebote für den Sohn, wobei sie auf Hilfe aus der ländlichen Gemeinschaft („Adoptivoma“) zurückgreifen kann. Die Begleitung ihres Sohnes zu Gesangs- und Orchesterauftritten sowie die kindliche Betreuung integriert die selbstständig tätige Wirtschaftsprüferin in ihren Alltag und managt das Talent des Kindes im Bereich der Musik. Ihr Mann bringt eine erwachsene Tochter in die Ehe mit, die von der Familie entfernt lebt, und war bis zu seinem Ruhestand bei der Stadtverwaltung tätig.

4.3.1 Konstruktion der Gegenstände

Konstruktion des Ländlichen

Das Angebot an kultureller Bildung wird am Wohnort, abseits einer „Kleinstadt“, als „sehr gut“ eingeschätzt. Man zeigt sich sehr zufrieden mit den erreichbaren Auswahlmöglichkeiten:

„[S]ehr gut bei uns [...] weil wir haben hier das <Angebotsstätte N> [...] 10 Kilometer von uns entfernt ist <musikbetonte Ausbildungsstätte N>. Wir haben ne tolle Musikschule [...] Kulturleben was Kirche betrifft und so weiter auch ganz viele Chöre äh Theater [...] wir haben <Großstadt N1> in der Nähe und <Großstadt N2> das Theater. Soweit sind <Großstadt N1> und <Großstadt N3> und <Großstadt N4> und so weiter auch nicht entfernt also das ist schon ok.“

In der umfangreichen Aufzählung wird nicht nur der unmittelbare Wohnort betrachtet, sondern auch weiter entfernte formale und non-formale Bildungsangebote finden Erwähnung. Dass auch Angebote bis in die Großstädte anvisiert werden, suggeriert eine flexible Dimensionierung des individuellen Nahraums. Der Weg zu den kulturellen Bildungsangeboten von bis zu 200 Kilometern wird als „auch nicht weit entfernt“ und daher „schon ok“ bewertet. Nicht die Entfernung im Sinne objektivierbarer Kilometerangaben spielt in der Argumentation, ob Angebote kultureller Bildung existieren, eine entscheidende Rolle, sondern die eigene Beurteilung der Erreichbarkeit der Angebote. Die Aussagen zur Beurteilung des örtlichen Angebots, wie dass „hier [...] gar keine großen Defizite“ gesehen werden, werden ausschließlich unter der mit großer Selbstverständlichkeit kommunizierten Voraussetzung, einen PKW zu besitzen, gemacht.

Das ländliche Angebot wird argumentativ aufgewertet, indem die in der Allgemeinheit vermutete Auffassung, „[m]an sagt immer in der Stadt hat man ein größeres Angebot“, kritisch reflektiert wird. Ländliche Angebote werden unter qualitativen Gesichtspunkten als vergleichbar mit denen in der Stadt bewertet, wo man „vielleicht [...] professionelleren Ballettunterricht machen [kann]. Hier [auf dem Land; MS] [...] hast du die Möglichkeit, zum Beispiel Tanz [...] zu erlernen, ja. Das bieten dann bestimmt die Fitnessstudios an, aber die haben dann auch professionelle Tanzlehrer und so weiter“. Es wird angenommen, dass auf dem Land Einrichtungen multifunktional genutzt werden („Fitnessstudios“), während man in

der Stadt eher spezialisierte Einrichtungen vorfindet. Dabei wird das Angebot, das am eigenen Wohnort und dessen Umgebung festgestellt wird, als besonderer Fall gerahmt. Es wird damit gerechnet, dass es an anderen ländlichen Orten schlechter um das Angebot an kultureller Bildung bestellt sein kann. Die positive Sicht auf den örtlichen Angebotsbestand wird lediglich dadurch getrübt, dass der eigene Sohn „wahnsinnig begeistert von moderner und alter Architektur“ ist, dies allerdings nicht im ländlichen Raum zu finden sei. Dieses Defizit nutzt man jedoch als Chance: „Man muss nur den Hintern [...] hochkriegen“, fahren und „sich in der Welt umsehen“.

Institutionsbezogen wird ein „Rückzug der Kirchen“ moniert. Die finanzielle Unterstützung durch die Politik wird als unzureichend moniert, wenn es „das Geld dann für den Posaunenunterricht [...] nicht mehr [gibt], ja. Da werden die Lehrkräfte eingespart“. Dadurch, dass der Erhalt von kulturellen Bildungsangeboten primär vom „Wirken der privaten Leute“ und „privaten Initiativen“ abhängig gemacht wird, erscheint der Wunsch, dass „mehrere Organisationen“ „Geld äh wieder in die Hand [nehmen]“, plausibel.

Zusammengenommen bestehe also die Gefahr einer Verringerung des Angebots an kultureller Bildung: Vor dem Hintergrund, dass „bisschen ausgedünnt [wird] hier“, erscheint die Anwahl weiter entfernter Destinationen immer notwendiger. Nichtsdestotrotz sieht man „hier wirklich ganz ganz viel engagierte Leute was Musik und Tanz betrifft“. Durch die Benennung weiterer emotionsbasierter Kriterien wie Vertrautheit und Hilfsbereitschaft („Adoptivoma“) wird der ländliche Wohnraum als „lebens- und liebenswert“ dargestellt. Über diese Gemeinschaftlichkeit wird die Information über kulturelle Bildungsangebote als selbstläufig kommuniziert („Das ist einfach so. [...] Das ist das Leben“) – vorausgesetzt man ist „hier im Ort aktiv [...] wenn man sich nicht einigelt“.

Ausgehend von der eigenen Vertrautheit mit dem Wohnort wird sogar die Abwahl einer „nicht weit“ entfernten Schule mit stärker auf kulturelle Bildung bezogenem Angebot argumentiert: „[W]eil [der Sohn; MS] dann nicht die Möglichkeit gehabt hätte hier in <Ort N5> sich zu engagieren [...] weil die Zeit gar nicht da gewesen wäre“. Die kindliche Wirkung im „Heimort“ wird bedeutsam gemacht: „JA [...] genau das ist das ist doch eigentlich das, warum man das macht ne man macht es doch eigentlich nicht nur für sich“. Doch auch wenn man „ganz ganz viel Auftritte auch hier im Ort“ begrüßt, zeigt sich im Interview ein Interesse an überregionalen und internationalen Auftritten: Der Chor, in dem der Sohn mitsingt, „ist so international bekannt [...] der is [...] en gewisses Phänomen“.

Auch im Vergleich zur Stadt erscheint das Land alles andere als defizitär, wenn man die Erreichbarkeit kultureller Bildung unter der Bedingung, ein Auto verwenden zu können, reflektiert:

„[I]ch muss sagen ich glaube wir haben es hier einfacher. [...] [Meine Schwester; MS] wohnt direkt in <Großstadt N1> (-) ähm da isse natürlich so da musst du fahren, ne. Das ist ja nicht die Musikschule die du jetzt gerade um die Ecke oder so weiter und hier hast du eigentlich relativ kurze Wege, [...] mit dem Auto.“

In dieser Beschreibung wirkt der ländliche Raum kompakt, da alle relevanten Angebote für den eigenen Fall problemlos erreichbar sind und man die Wege als „relativ kurz“ betrachtet. Die vergleichsweise einfachere Erreichbarkeit im ländlichen Raum „mit dem Auto“ stellt sich jedoch ganz anders für jemanden dar, der weniger mobil ist: „[A]ls jemand, der kein Fahrzeug dann hat, bist du dann doch aufgeschmissen“.

In Hinblick auf die Situation, über kein eigenes Auto zu verfügen, bricht die ausschließlich positive Sichtweise auf das Land. Mit dem ÖPNV erscheint die Partizipation an kulturellen Bildungsangeboten stark beeinträchtigt:

„[...] es fahren zum Teil keine Züge, es fahren Busse, der letzte fährt dann um acht, dann brauch ich nicht ins Theater zu gehen oder was auch immer, ja. ((Luft holen)) Das funktioniert nicht auch in auch die Dörfer sind relativ schlecht angebunden sage ich jetzt mal.“

Nur in der „Großstadt“ erscheint der Bus- und Bahnverkehr als ausreichend. Für das Leben auf dem Land wird diesbezüglich festgestellt: „Es ist nur gut mit dem Auto erreichbar“. Elterliche Fahrgemeinschaften und weitere Alternativen werden für den eigenen Fall negiert.

Es wird deutlich, dass die Bewertung „Am Ort ist eigentlich alles in Ordnung soweit“ nur deswegen getroffen werden kann, da man selbst die Einschränkungen durch den ÖPNV ausgleichen kann. Der begrenzten Mobilität durch den öffentlichen Nahverkehr steht eine Vielzahl an Vorzügen des Landlebens gegenüber. Kontrastiv zur ländlichen Angebotsvielfalt bemerkt man eine kontinuierliche Angebotsausdünnung.

Konstruktion der kulturellen Bildung

Das „Kulturleben“ wird unmittelbar mit Musik, Theater und Tanz im Kontext von kirchlichen und schulischen Einrichtungen („Musikakademie“, „Landesgymnasium“) verbunden. Man subjektiviert sich als Kulturkennerin, indem man erstens zwischen „Barock“ und „[v]on Country bis klassisch“, Früherziehung, Gesang und Instrumente zu differenzieren weiß, und zweitens auch Tanz- und Theaterangebote qualitativ beurteilt: Das „Theater <in Stadt N6> [...] ist vielleicht nicht immer erste Sahne aber [...] trotzdem sehr schön“. Als subjektive Bewertungskriterien benennt man den „professionelleren“ Unterricht sowie emotionsbasierte Kriterien („ne ganz tolle Gemeinschaft“). Außerdem wird drittens der eigene Besuch in besagten Einrichtungen betont („auf jeden Fall“).

Die eigenen Präferenzen werden im Gespräch in den musischen und darstellerischen Bereich verlegt und man signalisiert hohe Ansprüche: Vornehmlich werden formale und non-formale kulturelle Bildungsangebote mit qualifizierten „Lehrkräften“ genannt. Im Gegensatz zur eigenen Auskunftsfähigkeit und Beurteilungsfähigkeit stehen die selbstreflexive Kritik am eigenen Talent: „Noten sind mir völlig fremd, ich habe es mehrfach versucht, ich kann es nicht“. Die eigenen Fähigkeiten im Bereich der Kunst werden ebenfalls als eher bescheiden angesehen. Auch partielle Unsicherheiten bei der Benennung von Angeboten („rhythmischer oh Gott wie heißt das so Bewegung“) wirken irritierend angesichts des entworfenen Selbstbildes als Kennerin kultureller Bildung.

Im weiteren Gesprächsverlauf wird jedoch wiederkehrend vom auf Musik, Tanz und Theater zentrierten Bild von kultureller Bildung abgewichen und weitere Angebote werden ergänzt. Dadurch hat es den Anschein, als ob keine klare Grenzziehung bzw. eine abgeschlossene Liste kultureller Bildungsangebote besteht. Bspw. wird beim Kritisieren der aktuellen Schule des eigenen Kindes Literatur aufgeführt und die persönlichen Vorlieben werden scharf konturiert:

„[W]enn ich das anmerken darf, was die Schule betrifft, ja wenn ich sehe, was in Deutsch zum Beispiel behandelt wird im Unterricht. [...] man müsste zumindest Klassik erkennen, [...], muss ich denn nur amerikanische und kanadische und Bücher lesen und [...] deutschen Schriftstellern wird wenig äh bis gar nichts mehr vermittelt. Klassiker, um Himmels Willen, braucht man gar nicht zu kennen.“

Im literarischen Bereich werden „konservative“ Inhalte, bzw. die „Klassiker“, favorisiert.

Eine enge Grenzziehung von kultureller Bildung findet im Allgemeinen jedoch nicht statt, wenn auch familiäre Freizeitaktivitäten und Urlaubsreisen als kulturelle Bildungsgelegenheiten („Museen“, „Architektur“) besonderer Art in diesen Kontext gebracht werden: Es entstünden Möglichkeiten, sich ein als besonders markiertes Wissen („Man sollte darüber so viel gar nicht wissen“) anzueignen und in „Kontakt zu fremden Kulturen“ zu treten.

Ein weiteres hervorstechendes Beispiel, an dem sich eine Entgrenzung des eigenen Verständnisses von kultureller Bildung andeutet, ist der Sport. Man erwähnt ihn im Zusammenhang mit Familienfreizeit („Tennis“, „Formel 1“), scheint sich allerdings zunächst nicht sicher hinsichtlich des Bezugs zu kultureller Bildung zu sein, aber subsummiert ihn anschließend: „[N]un Sport, ob äh äh das zähle ich auch eher im Grundkreise zur Kultur, ja“. Ob dabei manche Sportarten exkludiert werden, bleibt offen. Muss sich jedoch zwischen Musik und Sport entschieden werden, befürwortet man musische Angebote:

Frau Nachtsheim: „Ähm. Ja, gut, das ist manchmal, wenn er Tennis spielen soll jetzt zum Beispiel kollidiert das Tennistraining mit dem mit dem Posaunen mit dem Üben, ne. Mit der Posaune.“

Interviewende: „Und wie löst ihr den Konflikt oder wie lösen Sie die Konflikte?“

Frau Nachtsheim: „Ähm, dass er dann (eher) wie jetzt zum Beispiel aufs Tennistraining verzichtet und dann doch eher zur Posaune geht, also eins geht ja dann nur, ne. Dann spielen wir halt untereinander Tennis und ähm (-) ja.“

Die zuvor eingetretene Öffnung des eigenen Bildes von kultureller Bildung wird an dieser Stelle entsprechend der eigenen Vorlieben hierarchisch strukturiert.

Angebote kultureller Bildung haben auch einen Effekt nach außen: Die Wirkung der kindlichen Darbietungen ist „genau das [...] doch eigentlich das, warum man das macht ne man macht es doch eigentlich nicht nur für sich“. In die entgegengesetzte Richtung wirken kulturelle Angebote, wenn das eigene Kind zu seinem Vergnügen „sogar bei der äh renovierten Orgel hier die Bälger [...] bewegen ((lacht))“ darf. Außerdem wird konstatiert: Ein kulturelles Bildungsangebot „bereichert das Leben“.

Der deutliche Fokus auf musischen Angeboten im Interview mit Frau Nachtsheim wird stellenweise durch Andeutung einer un abgeschlossenen Liste kultureller Bildungsangebote abgelöst. Die Selbstdarstellung als kulturnah bricht sich an der selbstkritischen Bewertung des eigenen Talents. Den eigenen Sohn beschreibt man dahingegen als Gesangstalent.

Konstruktion eines Elternschaftsentwurfs

Die Eltern werden für den kindlichen Zugang zur kulturellen Bildung verantwortlich gemacht. Universalisierend hält man u.a. Theater- und Konzertbesuche für das „was man eigentlich so macht“. Der Selbstanspruch an die eigene Mutterschaft wird erfüllt, denn „wir gehen häufig mal ins Theater, Konzerte besuchen wir schon“.

Die Involvierung des Vaters ist vage, denn er kommt im Interview als Randfigur im Zusammenhang mit der „mehrere hundert Kilometer“ entfernt lebenden Stieftochter verhältnismäßig flüchtig zur Sprache.

Dass im Interview mit Frau Nachtsheim die Heranführung des Kindes an kulturelle Bildung vorwiegend in den mütterlichen Bereich fällt, entspricht der eigenen Vorstellung elterlicher Aufgabenteilung aus früheren Zeiten:

„[S]eien wir doch mal ehrlich, vor vielen Jahren, 20, 30 Jahren äh als die Mütter noch nicht so berufstätig waren, hatten die mehr Zeit, sich um die Kinder zu kümmern. Ähm und die Kinder da und dort hinzufahren, [...], da reichte das Geld des Vaters aus, die Familie zu ernähren. Das ist aufgrund der Politik nicht mehr möglich. (-) Äh jetzt äh wird die Mutter in die äh Rolle gedrängt, dass sie arbeiten muss, wens geht auch noch Vollzeit. Also ich kenne viele die [...] kriegen die sonst gar nicht äh hin finanziell. Und infolgedessen fehlt das natürlich dann auch an der Zeit, sich um die Kinder zu kümmern und ihnen diese Angebote nahezubringen, ne.“

Die gegenwärtige innerfamiliäre Geschlechterrollenverteilung wird kritisiert und als vergleichsweise ungünstig für die Schaffung der kindlichen Zugänglichkeit zu kultureller Bildung befunden. Gleichzeitig macht man auf die äußeren Umstände („Politik“, „finanziell“) aufmerksam, die die Berufstätigkeit der Mutter bedingen. Das befürwortete Mutterschaftsleitbild wird im eigenen Alltag allerdings auch nicht gelebt, wenn man sich als Hauptverdienerin der Familie subjektiviert. Da man jedoch „selbstständig“ ist und die eigenen Arbeitszeiten den kindlichen Belangen anpassen kann, wird die eigene Berufstätigkeit im Zusammenhang mit der kulturellen Bildung des eigenen Sohnes nicht problematisiert.

Zeitliche Einschränkungen bei den Begleitfahrten zu den Angeboten werden nicht bemerkt: „das funktioniert, irgendwie funktioniert“. Angesichts des betonten Bedarfs einer „Adoptivoma“ erscheint die einseitige Argumentation, das alles „funktioniert“, inkonsistent: Man „brauchte [...] hier jemanden, der sich dann doch um das Kind kümmert, weil wenn [man selbst; MS] Termine [hat] und so weiter oder der dann bisschen im Haushalt geholfen hat“. Für die eigene Elternschaft wird die „Adoptivoma“ als unabdingbare Helferin dargestellt, die „ne zeitlang [...] durchaus angestellt“ war, zum Familienmitglied, „eher so wie, ja wie ne Oma“ wurde. Die Anwesenheit der „Adoptivoma“ verhindere, dass der Sohn „den Herd vielleicht doch ansetzt“ und ermögliche dem eigenen Kind einen Gesprächspartner, für „Sachen [...], über die er sich mit [den Eltern; MS] nicht unterhält“.

Neben der Zugänglichkeit zur kulturellen Bildung werden die regelmäßigen Übungsstunden mit dem Musikinstrument befürwortet. Trotzdem engagiert sich der Sohn nicht immer eigenständig für die eigene kulturelle Bildung. Elterliche Anstöße – unabhängig davon, „ob nun in der Stadt oder auf dem Land“ – hält man für unverzichtbar bzw. es wird für notwendig erachtet, „dass man immer dann doch mal ein bisschen hinterher sein muss. [...] Gerade bei so [...] in der Pubertät“.

Der Aufwand, der für die kulturellen Bildungsangebote in Kauf genommen werden muss (Fahrdienstleistungen, gemeinsame Übungsstunden und das Haushalten der kindlichen „Energie“), wird dabei an keiner Stelle problematisiert. Auch die Kosten der Angebote seien weitestgehend angemessen: „Nee, nee das geht, Musikschule ein bisschen“. Ebenfalls für weniger ressourcenstarke Eltern, zu denen man sich nicht zählt, wird eine Lösung gesehen: „[E]s gibt ja auch die Möglichkeit, [...] dass [...] wenn man grade Hartz-IV-Empfänger ist oder so, äh bei also Hilfen beantragen kann, ja. Das müsste man dann allerdings beantragen, man muss nen kleinen Obolus selber entrichten und ansonsten kann man auch beantragen, dass dort geholfen wird“.

Sich selbst sieht man in kompletter Übereinstimmung mit den eigenen Ansprüchen an gute Elternschaft. Und auch der kindliche Werdegang entspricht dem, was man sich von der kulturellen Bildung verspricht:

„[I]ch hab das ja schon in der Musikschule fing das schon an (und) im Kindergarten [...] fing das also mit rhythmischer [...] Bewegung [...] im Kindergarten Musikschule da ging das weiter mit Klavier (-) ähm aber Klavier war dann nicht so das ähm Gelbe vom Ei für ihn. Man muss ja gucken, was passt ne. [...] wir haben

hier eine musikbetonte Grundschule [...] die Landeskirche [...] hat äh dann in Zusammenarbeit mit unserm Kantor hier äh angeboten [...] Posaune oder Trompete zu lehren, eine Stunde zwar nur in der Woche, aber wenn man dann Interesse hatte, konnte man ja weitergehen.“

Darüber hinaus werden Karrieremöglichkeiten für den eigenen Sohn angesprochen: „[D]er [Sohn; MS] kann wunderbar singen, der sollte eigentlich [...] sein Gesangslehrer hatte gesagt er soll eigentlich ähm er würde ihn gerne zum Tenor ausbilden“.

Bei der Auswahl der kulturellen Bildungsangebote („Posaune“) bewegt man sich auf von der Mutter gebilligtem Gebiet, denn: Im eigenen Präferenzbereich wird dem Sohn ein Möglichkeitsraum eröffnet, in dem so lange geforscht wird, bis ein passendes klassisches Instrument gefunden ist. Im abgegrenzten Rahmen der eigenen Vorlieben zeigt man sich an den Neigungen des Sohnes orientiert und lässt ihn statt des Klaviers die Posaune erlernen. Eine Orientierung am Kind wird dabei sogar als für die Eltern obligatorisch signalisiert, denn „man muss ja gucken, was passt.“ Wichtige Auswahlkriterien kultureller Bildungsangebote sollten sich dabei an den kindlichen „Fähigkeiten“ orientieren und daran, „dass es ihm Spaß macht“, wobei diese Freiheit jedoch von den Rändern des mütterlich gewährten Möglichkeitsraums eingeschränkt wird.

Auch an weiteren Stellen zeigt man sich an den kindlichen Bedürfnissen orientiert, wenn bei der Anwahl kultureller Bildungsangebote mit der „Energie“ des Sohnes gehaushaltet wird und keinerlei Dissonanzen zwischen dem eigenen Handeln und dem kindlichen Willen zur Sprache kommen. Eine Kindzentrierung wird insbesondere an zwei Stellen mit mütterlicher Dominanz konfrontiert: Zunächst muss der eigene Sohn üben, auch wenn er äußert: „[I]ch will nicht“. Außerdem obliegt der Mutter die schlussendliche Entscheidung, dass der eigene Sohn „aufs Tennistraining verzichtet und dann dann doch eher zur Posaune geht“. Für einen selbst ist das jedoch vertretbar, da man annimmt, dass auch das eigene Kind damit zufrieden ist. Ähnliches zeichnet sich auch für die formalen Bildungsentscheidungen ab:

„Was wir nicht wollten, er sollte nicht oder wollte und sollte nicht aufs Musikgymnasium, was ja auch nicht weit wäre eigentlich ((Luft holen)) weil er dann nicht die Möglichkeit gehabt hätte hier [...] sich zu engagieren wissen se?“

Hieran zeigt sich ein asymmetrisches Mutter-Kind-Verhältnis, in dem die elterliche Präferenz und Entscheidung („er sollte nicht“) dem kindlichen Willen („oder wollte“) vorausstehen.

Vor dem Hintergrund mütterlicher Interessen wird der formale Lehrplan autodidaktisch ergänzt: „Mein Sohn und ich wir lesen uns ja gegenseitig noch was vor und erzählen. [...] wenn ich da nicht selber was lesen würde, das was im Deutschunterricht dort vermittelt wird an deutscher Kultur äh ist mager“.

Die eigene Elternschaft wird als Positivbeispiel inszeniert, wenn moniert wird, dass es in anderen Familien „an Büchern [fehlt]“. Man ordnet sich darüber hinaus einem ambitionierten Kollektiv an Eltern zu, die ebenfalls darüber nachdenken, das „Kind auf ein klassisches Musikgymnasium, das ist was Besonderes“ zu schicken. Angesichts finanzieller Unterstützungsprogramme wird eine geringe materielle Ressourcenausstattung bei anderen Eltern nicht als Entschuldigung dafür akzeptiert, das eigene Kind nicht an Angeboten der kulturellen Bildung teilnehmen zu lassen. Die kindliche Zugänglichkeit zu kulturellen Bildungsangeboten wird ausschließlich vom elterlichen „Interesse“ an einer kindlichen Teilnahme abhängig gemacht.

Im Interview mit Frau Nachtsheim werden hohe Ansprüche an die eigene Mutterschaft hervorgehoben: Man bemüht sich um ein Management der Karriere des eigenen Kindes

hinsichtlich kultureller Bildung, deren Realisierung teilweise in Konflikt mit dem kindlichen Willen gerät. Förderlich für die Erfüllung der Selbstansprüche bzgl. der Angebote sei ein Mutterschaftsleitbild aus der Vergangenheit, von dem man selbst abweicht. Dennoch „funktioniert“ die Organisation des Alltags und der Angebote im eigenen Fall gut – allerdings unter der Voraussetzung der Inanspruchnahme von Diensten einer „Adoptivoma“.

4.3.2 Funktion des Widerspruchs

Das Ländliche: zwischen „lebenswert“ und „ausgedünnt“

Dass man sich mit den Gegebenheiten am eigenen Wohnort zufrieden zeigt, bedeutet nicht, dass das Landleben allgemein als komfortabel angenommen wird. Es wird primär die eigene Situation reflektiert, in der man nicht auf den ÖPNV angewiesen ist. Generell wird festgestellt: Auf dem Land ist jemand ohne eigenen PKW „aufgeschmissen“.

Während die subjektive Erreichbarkeit entfernter Destinationen nicht weiter problematisiert wird, deutet man Besorgnis angesichts einer kontinuierlichen Ausdünnung vorhandener Angebote an.

Vor diesem Hintergrund kann man sich flexibel positionieren: Indem die Existenz kultureller Bildungsangebote hervorgehoben wird, schafft man die Bedingung dafür, sich als kulturinteressierte und engagierte Mutter zu inszenieren, die dem eigenen Sohn in jedem Fall kulturelle Bildung ermöglichen kann. Angebotslücken werden kaum moniert, sondern dienen als Anlass, um sich als tatkräftige Mutter zu inszenieren, die Angebotslücken durch Fahrdienste kompensiert.

Die flexible Positionierung zwischen den beiden Extremen der Angebotsexistenz und dem Mangel an adäquaten Angeboten erlaubt es einem darüber hinaus, den eigenen Wohnraum wohlwollend zu betrachten, aber gleichzeitig kritisch auf grundlegende Probleme hinzuweisen: wie u.a. die mangelhafte politische Unterstützung von „privaten Initiativen“, die ländliche kulturelle Bildung ermöglichen.

Die Kritik an der mangelnden Mobilität im Kontext öffentlicher Verkehrsmittel täuscht nicht über die eigene Gesamtzufriedenheit (Gemeinschaft, Vertrautheit) mit dem eigenen Lebensraum hinweg. Die Bemängelung des ÖPNV kann man äußern, ohne die umfassende Befürwortung des „Heimatorts“ als „lebens- und liebenswert“ zurücknehmen zu müssen.

Die kulturelle Bildung: Entgrenzung eines fokussierten Bildes

In Aussagen zu Musik- und Theaterangeboten werden persönliche Präferenzen signalisiert und das eigene Bild von kultureller Bildung wird an weiteren Stellen sukzessive erweitert. Die Liste kultureller Bildungsangebote scheint unabgeschlossen und hierarchisch strukturiert zu sein.

Angesichts der vielen Unternehmungen mit dem Sohn (Tennispiel, Familienurlaub) fällt es schwer, die eigene Vorstellung von kultureller Bildung ausschließlich auf den favorisierten Bereichen Musik, Kunst, Literatur oder Theater zu verengen. Im Changieren zwischen einer geschlosseneren und einer offeneren Vorstellung kann man eine flexible Subjektposition

beziehen. Es entsteht die Möglichkeit, alle Familienaktivitäten als kulturelle Bildung verstehen zu können, wodurch man sich und den eigenen Sohn in jedem Fall als kulturnah positioniert.

Gleichzeitig wird durch die Fokussierung bestimmter Angebote und die Beurteilung der Qualitäten sowie der Wertigkeit der Angebote die eigene Kenntnis und Bewertungskompetenz hervorgehoben. Kulturelle Bildung kann dabei auch als etwas Besonderes verstanden werden, das man dem eigenen Kind bietet.

Kulturelle Bildungsangebote sollen dem eigenen Kind „Spaß“ machen, aber gleichzeitig „nicht nur für sich“ stattfinden.

Die ambivalente Sichtweise auf die Effekte ermöglicht, viele verschiedene Vorzüge zu benennen und sich stets in ein positives Licht zu rücken: Einmal betont man die kindlichen Darbietungen als angenehm für das Umfeld und wirkt auf die Mitmenschen bedacht. Zum zweiten werden die Angebote als „bereicher[nd]“ für das Kind selbst beschrieben und man subjektiviert sich dabei als gute Mutter, die dem Kind bedeutsame Entwicklungsmöglichkeiten und Momente bietet.

Obwohl man sich selbst jegliches Talent für Musik und Kunst abspricht, zeigt man sich kulturaffin und über das gesamte Interview hinweg auskunftsfähig, bewertungskompetent und souverän, wenn bspw. dem eigenen Sohn deutsche „Klassiker“ autodidaktisch vermittelt werden.

In dieser ambivalenten Artikulation entsteht die Möglichkeit, informiert und kulturnah zu wirken, ohne eigene Grenzen leugnen zu müssen. Gerade in der Kontrastierung mit dem „Talent“ des eigenen Sohnes werden dessen Fähigkeiten und Erfolg umso stärker hervorgehoben.

Zudem erhält man im Zwiespalt aus Kenntnis und Unwissenheit die Gelegenheit, sich als engagierte Mutter zu zeigen, die sich trotz eigener fachlicher Unzulänglichkeiten über die Angebote des Sohnes informiert und sich erfolgreich engagiert.

Die Elternschaft: Orientierung an eigener Bildungsaspiration und an den „Fähigkeiten“ des Kindes

Eltern wird hinsichtlich kultureller Bildung im Interview ein großes Maß an Verantwortung zugesprochen. Dabei subjektiviert man sich als engagierte Mutter, die dieser Verantwortung nachkommt: Man plant die musikalische Karriere des eigenen Kindes, überwacht das kontinuierliche Üben und entscheidet zugunsten musischer Angebote bei zeitlicher Kollision mit einem Sportangebot. Das mütterlich bestimmte „Sollen“ erscheint relevanter als das kindliche „Wollen“. Die Durchplanung des kindlichen Alltags nach eigenen Vorstellungen wird von Momenten abgelöst, in denen das Kind in einem begrenzten Bereich frei wählen darf, wobei dessen Neigungen gewichtet werden.

Die diskursive Funktion dieser Argumentation liegt in der flexiblen Positionierungsmöglichkeit zwischen einer starken Orientierung an kindlichen Interessen und dem Bestärken eigener Präferenzen. Man kann sich in diesem Rahmen als kümmernde und reflektierte Mutter inszenieren, die hohe Ansprüche an die kulturelle Bildung des eigenen Sohnes hat und letztlich sogar darüber entscheidet, was dem Kind „Spaß macht“.

An den Stellen, wo die Komplementarität von mütterlichem Anspruch und kindlichem Willen ins Wanken geraten könnte, kann so wiederkehrend entschärft werden.

Das Geschlechterrollenbild aus vergangenen Zeiten wird begrüßt: Die Mutter kümmert sich um familiäre Belange und der Vater trägt als Hauptverdiener zum Wohl der Familie bei. Allerdings wird im eigenen Alltag konträr zur gelobten innerfamilialen Aufgabenverteilung agiert.

Die Spannung zwischen befürwortetem Familienbild und dem eigenen Lebensalltag erlaubt auf der einen Seite die Äußerung von Kritik an u.a. ökonomischen und Arbeitsmarkt bezogenen Entwicklungen der heutigen Zeit, die in Konkurrenz zur Kinderbetreuung gesehen wird. Gleichzeitig kann man sich auch als berufstätige und eigenständige Mutter subjektivieren, die aufgrund ihrer Selbstständigkeit den Spagat zwischen Beruf und Kind bewältigt bekommt.

Die geringe Eingebundenheit des Ehemannes in die kulturelle Bildung des eigenen Kindes kann darüber hinaus auf eine als allgemeingültig unterstellte Vorstellung einer geschlechterspezifischen Arbeitsteilung zurückgeführt werden, was diese geringe Eingebundenheit gleichzeitig normalisiert.

Obwohl man sich souverän hinsichtlich der Organisation der kulturellen Bildung des Sohnes zeigt, wird der zusätzliche Bedarf einer „Adoptivoma“ signalisiert.

In dieser ambivalenten Artikulation kann man sich als souveräne Mutter subjektivieren, die die Organisation auch alleine bewältigen kann. Gleichzeitig kann auf die „Adoptivoma“ zurückgegriffen werden, die die Aufgaben der Mutter des vergangenen Leitbildes partiell übernimmt.

Ferner plausibilisiert man den Bedarf an einem „angestellt[en]“ Familienmitglied auch unter Verweis auf den Umstand, dass eine zusätzliche Vertrauensperson dem Kindeswohl zu Gute kommt.

4.4 Interview mit Frau Wahrlich

„Das war uns schon sehr sehr wichtig, dass die Kinder einfach auch ähm (-) an (-) die klassische (-) ähm Musiksache herangeführt werden und ähm (-) auch Zugang dazu haben.“

Frau Wahrlich ist eine verheiratete Mutter von zwei Töchtern im Grundschulalter. Zusammen mit ihrem Mann ist sie nach eigenen Angaben vor zehn Jahren zugunsten der Familienplanung an den jetzigen Wohnort gezogen. Als Krankenpflegerin arbeitet sie in der Arztpraxis ihres Mannes („Hand in Hand“), von dem sie bei der Erziehung und der Organisation der kulturellen Bildung für die Kinder Unterstützung erfährt. Den Klavier-, Geigen- sowie Ballettunterricht der Töchter integriert Frau Wahrlich in ihren Alltag und entwirft im Interview den Eindruck eines geschlossenen und harmonischen Familienbildes.

4.4.1 Konstruktion der Gegenstände

Konstruktion des Ländlichen

Als „idyllisch“ wird der eigene Wohnort in Randlage einer Kleinstadt im ländlichen Raum beschrieben. Sich selbst betrachtet man als Landbewohnerin, die auf der anderen Seite auch „hier in der Stadt“ angesiedelt ist. Durch den Wohnort am Kleinstadtrand sieht man sich in der günstigen Situation, sowohl die „Nähe zur Natur“ zu genießen, in der man Waldspaziergänge und Wandertouren mit der Familie erlebt, als auch den Zugang zu einem städtischen Raum zu genießen, der den eigenen Bedürfnissen gerecht wird: „Trotzdem haben wir aber ähm immerhin diese kleine Stadt und haben halt auch die Anwendung an kulturelle Sachen, heißt Konzerte und so weiter“.

Der Wohnort erfüllt die eigenen Ansprüche, denn dort ist „alles abgedeckt“: die „schulische Seite“, Kindergärten und „das Kulturelle“. Der eigene Wohnort wird stark romantisiert und neben den praktischen Kriterien wie dem Versorgungs- und Bildungssystem spielen emotionale Präferenzen wie die Integration in eine örtliche Gemeinschaft eine wichtige Rolle. Diese werden auch biographisch hergeleitet, wenn davon berichtet wird, dass die eigene Kindheit in einer „wirklich ländlich [...] vorm Dorf“ gelegenen Gegend verbracht wurde. Auch für die eigenen Kinder wird der derzeitige Wohnort als geeignet erachtet: „[W]ir sind äh glücklich hier (-) und für Kinder isses eigentlich schön, hier aufzuwachsen“.

Das Angebot an kultureller Bildung für die eigenen Kinder sieht man vor dem Hintergrund der eigenen Präferenzen klassischer Musik- und Tanzangebote als „wunderbar gegeben“ an:

„[I]ch sage mal hier in <Stadt W> direkt vor Ort sind wir hier sehr gut aufgestellt, [...] man kommt gut hin überall [...] Natürlich sind wir Eltern gefragt, wegen Hin- und Herfahren ((Luft holen)) (-) ähm da sind wir in <Stadt W> wirklich gut aufgestellt.“

Hier wird deutlich, dass die Beurteilung des Angebots auf der Möglichkeit beruht, den privaten PKW für die Fahrten zu den kulturellen Bildungsangeboten in der Stadt verwenden zu können. Die Dimension des individuellen Nahraums wird mobilitätsbedingt flexibel in die Ferne verschoben. Da die Tanz- und Musikschulen der Töchter offenkundig nicht fußläufig erreichbar sind, werden die eigenen Kinder gefahren. Eine gute Erreichbarkeit der Angebote „direkt vor Ort“ wird scheinbar mit deren Existenz gleichgesetzt. Dabei wird allerdings zwischen dem eigenen Wohnort und dem „Umland“ differenziert. Während am Wohnort erreichbare Angebote entdeckt werden, spricht man dem „Umland“ einen Mangel zu: „Wenn wir das Umland betrachten und das gehört ja nun mal mit zu <Stadt W>, [...], das ist schon schwieriger“. Allerdings wird im Umland auch kein umfangreiches Angebot erwartet, da es „schwierig“ wäre, „in jedem Ort dann was [...] anzubieten“. Auch schreckt der ländliche Raum viele Musiklehrkräfte bzw. Anbieter*innen kultureller Bildung ab, denn dort sei die Arbeit für die meist studierten Fachkräfte „nicht so lukrativ“. Es werden eigene Wünsche angedeutet: erstens, dass „Gelder“ zur Sicherstellung kultureller Bildung generell auf dem Land zur Verfügung gestellt werden und zweitens, dass das „Umland“, also „die kleineren (-) ähm Ortschaften [...], dass die besser miteingebunden werden ins öffentliche Verkehrsnetz“ – wie in den „Großstädten [...], da sind ja auch die Randgebiete miteinbezogen.“

Hier wird plötzlich nicht nur für das „Umland“, sondern auch für den eigenen Wohnort eine weitergehende Unterstützung für „mehr Angebote“ eingefordert. Dies lässt den Eindruck entstehen, dass eben doch nicht genügend Angebote vorhanden sind – wie viele Angebote zur eigenen Befriedigung zusätzlich etabliert werden sollten, bleibt allerdings ungeklärt. Es hat

dabei den Anschein, dass die Grenzen von Wohnort und Umland im Interview wiederkehrend argumentativ verfließen.

Während die Situation am eigenen Wohnort grundsätzlich positiv beurteilt wird, moniert man für ihn sowie für das „Umland“ dieselben Probleme hinsichtlich des ÖPNV:

„Weil ich sag mal auch die öffentlichen Verkehrsmittel, das ist ähm (-) nicht schön, wie wir aufgestellt sind. [...] da müssen wir sie zur Musikschule fahren [...] aber dann zurück fahren oftmals keine Busse und so weiter.“

Insofern der „Stadtbus“ für die Fahrt zu den Musik- und Tanzschulen in Frage käme, stehe dabei die ungünstige Taktung des Busfahrplans bzgl. der Unterrichtszeiten im Wege. Lediglich der Busverkehr für die tägliche Fahrt zur Schule wird als akzeptabel erachtet.

Alternative Fortbewegungsmittel zum PKW wie das „Fahrrad“ bieten nur eingeschränkte Optionen, die zumeist den „größeren“ Kindern vorbehalten bleiben, zu denen die eigenen Kinder nicht gezählt werden. Elterliche Fahrdienste werden als unvermeidlich dargestellt, weil „natürlich immer ne Traube von Autos ankommt und die Kinder natürlich bringt, ja. Das ist einfach so“. In diesem Zusammenhang stellt man die Etablierung von Fahrgemeinschaften als Option dar und wünscht sich, „dass die Eltern sich da besser absprechen oder [...] sagen, Mensch, ich kann doch dein Kind auch mal mitnehmen oder so, ja. Das wäre schon schöner“.

Diesbezüglich werden jedoch einige Herausforderungen registriert: Es gibt Eltern, „die sagen, ja, ich mach das alles alleine“. Zudem müssen sich bei den kulturellen Bildungsangeboten „die Zeit[en] [...] natürlich überschneide[n], sodass die Kinder zeitgleich haben“. Es sei ein Problem, dass „die Kinder [...] ja in verschiedene Schulen [gehen] [...] in verschiedene Kitas, ja. Da fängts schon an. [...] haben zu unterschiedlichen Zeiten“ Unterricht. Konträr dazu hat man für die eigene Fahrgemeinschaft „einfach miteinander geredet. [...] bei uns wars eben das Ballett. [...] So ist das eigentlich entstanden“.

Im Interview mit Frau Wahrlich werden zunächst viele Faktoren genannt, die für ein Leben im ländlichen Raum sprechen. Durch den eigenen Wohnraum in einer Randlage kann man sogar ländliche und urbane Atmosphäre gleichzeitig genießen. Im Gegensatz zum „Umland“ werden am Wohnort unter Verwendung eines PKWs Angebote erschlossen. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass nicht genügend Angebote vorhanden sind. Hinsichtlich der Mobilität bricht die positive Sichtweise auf den eigenen Wohnraum.

Konstruktion der kulturellen Bildung

Die Aufzählung „Kreismusikschule, [...] diverse kleinere Musikschulen und [...] eine Ballettschule“ gibt einen Einblick in das subjektive Verständnis von kultureller Bildung im Interview mit Frau Wahrlich. Fokussiert wird das „musische also die Kultur also im Sinne [...] die Kinder lernen ein Instrument [...] das [ist] sehr wichtig“. Dabei werden insbesondere „klassische Musik“ sowie weitere „vorwiegend klassisch“ etikettierte Angebote wie der Tanz subjektiv relevant gemacht. Das Attribut „klassisch“ scheint zur Hervorhebung einer besonderen Qualität eines Angebots verwendet zu werden, wodurch ein hoher Anspruch an die kulturellen Bildungsangebote der eigenen Kinder suggeriert wird. Es wird dabei die eigene Nähe zur Kultur vermittelt, denn es ist das „Kulturelle, was uns sehr am Herzen liegt“.

„Klassische“ Disziplinen werden auch als „Kultur“ identifiziert: „Musik, Malerei, Tanz, Theater. Das ist Kultur“. Dabei wird hinsichtlich der Musik noch weiter differenziert, denn: Es gibt auch Instrumente, die nicht als „klassisch“ akzeptiert werden, wie Gitarre und Schlagzeug, die zwar

im Kontext kultureller Bildung toleriert, aber nicht priorisiert werden. Daneben gibt es solche, die dem eigenen Präferenzbereich zugeordnet werden und im weiteren Interviewverlauf besonders häufig angesprochen werden. Geige und Klavier gelten dahingehend als „perfekt“ und Ballett wird befürwortet.

Das Verhältnis von Sport und kultureller Bildung erscheint ambivalent: Einerseits wird Sport von kultureller Bildung unterschieden, denn bspw. „Fußball“ gehört zu „anderen Sachen“. Andererseits bestehen Überlappungsbereiche, denn:

„Sport kann auch ne bestimmte Form von Kultur sein, ja, also die Sportkultur“.

Ein gewisser Teilbereich von Sport wird folglich als kulturelle Bildung markiert und diesem wird generell Bedeutung für Kinder zugesprochen, denn „das ist für Kinder auch ganz wichtig“. In dieser Schnittmenge findet sich in den eigenen Ausführungen Balletttanz bevorzugt wieder. Das Ballett hat eine besondere Funktion, denn:

„[D]as Tanzen ist natürlich auch ne sehr schöne Sache (-) mit dem Ballett [...], dass die [Kinder; MS] [...] an die klassische Musik herangeführt werden, das war uns auch sehr wichtig“.

Es entsteht der Eindruck einer Hierarchie kultureller Bildungsangebote, an deren Spitze klassische Musik steht, an die klassischer Balletttanz „heranführt“. Im Vergleich zu anderen Sportarten ist daher Ballett der Favorit und anderer Sport wird zum Substitut erklärt: „Ballett, (-) kann ja jetzt nicht jeder Ballett lernen, ja. Da ist ja ne andere sportliche Tätigkeit auch in Ordnung“.

Die Abgrenzung von kultureller Bildung erscheint schwierig und es werden weitere Angebote zu den eingangs berücksichtigten Musik- und Tanzangeboten hinzugefügt. Es wird geschlussfolgert: „Kultur, na Kultur ist eigentlich vieles, ja“. Während des Interviews werden weitere Angebote wie die Besichtigung von Kirchen oder Museen angesprochen, wodurch sich der Anschein einer ständig erweiterbaren Liste kultureller Bildungsangebote erhärtet.

Musikangebote sind einem selbst nicht unbekannt: In biographischen Narrationen zum Gitarrenunterricht in der eigenen Kindheit subjektiviert man sich als der kulturellen Bildung zugewandt, was durch die generell lobenden Ausführungen zur (klassischen) Musik fortlaufend unterstrichen wird. Allerdings wird diese Ansicht relativiert, denn man „spiele nur Gitarre“, nicht die präferierten klassischen Instrumente der eigenen Kinder. Der eigene Ehepartner spielt sogar „gar kein Instrument“. Dadurch wird biographisch durchaus eine gewisse Distanz zur kulturellen Bildung eingenommen.

Hohe Ansprüche an die (klassischen) Angebote der eigenen Kinder werden u.a. daran ersichtlich, dass vornehmlich institutionalisierte Angebote mit studierten Fachkräften zur Sprache kommen, die die beiden Töchter regelmäßig besuchen. Dabei wird „Einzelunterricht“ befürwortet und es werden diejenigen Eltern bedauert, die das eigene Kind „nur in Gruppenunterricht schicken [können], [w]eil das dementsprechend äh nicht so viel kostet“. Auch das eigenständige Üben zu Hause wird professionell durch Musikschulmaterial angeleitet. Ergänzt werden die non-formalen kulturellen Bildungsangebote der Kinder durch Besichtigungen von Kirchen und Museen im Rahmen des gemeinsamen „Urlaub[s]“ oder dem Besuch des „philharmonische[n] Orchester[s] [...] schöne[n] Konzerte[n] [...] wobei die Familien noch Picknick machen können“. Im Interview wird die „freizeitliche Kulturgestaltung“ geschätzt. Allerdings sieht man in der kulturellen Bildung aber gleichzeitig nicht nur einen bloßen Freizeitcharakter, denn: „[D]ie Wichtigkeit in der Gesellschaft [...], dass es eben nicht nur [...] so en Freizeitangebot, sondern nein, das ist wichtig, dass die vielleicht jedem Kind

zugänglich gemacht wird“. Der normative Selbstanspruch wird zu einem universellen gemacht: Kulturelle Bildung solle zu einer „ergänzende[n] Bildung“ „neben der Schule“ gemacht werden.

Die kindliche Teilnahme am non-formalen Musikunterricht wird mit einer Stärkung der Wettbewerbs- und Leistungsfähigkeit des eigenen Kindes verbunden: Kulturelle Bildung sei „wichtig“, denn „das erweitert den Horizont, das ist für die Bildung der Kinder so so wichtig. (2s) Dass sie da auch einfach nicht auf der Strecke bleiben“.

Insbesondere solche Eltern werden im Interview wiederholt zum Thema gemacht, wo kulturelle Bildung „eben nicht so die Rolle spielt“ und die sich kulturelle Bildung für ihre Kinder „natürlich nicht leisten möchte[n]“ – interessant ist die Wortwahl „möchten“ statt *können*, obwohl man steigende Teilnahmegebühren gerade deswegen moniert. Der distinktive Charakter kultureller Bildungsangebote wird außerdem am Besuch bzw. dem Fernbleiben von kulturellen Veranstaltungen exemplifiziert, wo immer nur „die Gleichen“ gesehen werden. Das Gesehen-Werden bei kulturellen Veranstaltungen erscheint bedeutsam – insbesondere, wenn das eigene Kind „Instrumente spielt (-) und das darbietet“. Auch in Hinblick auf die Kinder wird eine Grenzlinie markiert, wenn „ja jetzt nicht jeder Ballett lernen“ kann.

Im Kontrast dazu werden diejenigen gelobt, „die das [...] wie wir [...] so händeln, ja“ als befreundete Familien, mit denen man bspw. „[beim Ballett; MS] [...] ins Gespräch gekommen [ist], [...] sich auch angefreundet [hat]“. Mit diesen besucht man auch gemeinsam kulturelle Veranstaltungen und etabliert Fahrgemeinschaften. Vor dem Hintergrund solcher Ähnlichkeit wird der integrierende Charakter kultureller Bildungsangebote betont, denn im Kontext der Angebote „[wird] [d]as Gemeinschaftsgefühl [...] gestärkt“.

Klassische Musik- und Tanzangebote werden als persönliche Präferenz und qualitativ hochwertige Angebote markiert. Dem Begriff „Kultur“ wird „vieles“ zugeschrieben – die Liste scheint entgrenzt. Während sich von Eltern abgegrenzt wird, deren Interessen abseits von „Kultur“ liegen, wertschätzt man die Gemeinschaftlichkeit im Kreis „der Gleichen“.

Konstruktion eines Elternschaftsentwurfs

Die Herstellung der Zugänglichkeit von kultureller Bildung für die Kinder wird als essentieller Bestandteil der eigenen Elternschaft dargestellt. Dabei wird es als Ziel verstanden, den eigenen Kindern „diese Liebe für (-) diese Sache [kulturelle Bildung; MS] [...] auch so ein bisschen mitzugeben“. Mit dieser Selbsterwartung umzugehen, wird als „unproblematisch“ kommuniziert: Als Mutter kann man bei der Aufgabe, die kulturellen Bildungsangebote der Töchter in den Familienalltag zu integrieren, auf die Unterstützung des Vaters zurückgreifen. Wie im Beruf gilt bei der kulturellen Bildung „auch zusammen Hand in Hand“. Das eigene Elternchaftsbild zeichne sich durch eine egalitäre Aufgabenverteilung zwischen Vater und Mutter aus. „[B]eide als Elternteile“ vertreten ähnliche Schwerpunkte hinsichtlich der kindlichen kulturellen Bildung. Im Notfall hält man sich gegenseitig den Rücken frei, wenn „[m]anchmal [...] auch nur das eine Elternteil hin[geht]“. Aber die subjektive Normalvorstellung impliziert einen gemeinsamen elterlichen Auftritt bei den Angeboten der Töchter.

In der Betonung elterlicher Übereinstimmung und gegenseitiger Unterstützung wird ein harmonisches Familienbild angedeutet, in dem auch keine Konfliktmomente mit den Kindern

Raum erhalten. Der enge Bereich Familie wird dabei auf „vier Personen [...] mein Mann, mir und die beiden Mädchen“ abgesteckt.

Konturiert wird die eigene Vorstellung von guter Elternschaft durch die Auswahl eines passenden Wohnorts, an dem „man [...] ne Familie gründen [kann]“, da u.a. „von der schulischen Seite [...] alles abgedeckt [ist] [...] und für Kinder ist es eigentlich schön, hier aufzuwachsen“ – die Familie sei „glücklich“. Ebenso wird explizit erwähnt: „Also [...] beide wir sind verheiratet“ und die Arbeit wird geteilt. Diesen Eindruck zu vermitteln, erscheint persönlich bedeutsam: „[W]ir arbeiten auch zusammen Hand in Hand, das ist alles auch noch vielleicht wichtig“.

Kulturelle Bildung scheint – den Funktionen eines „Gen[s]“ entsprechend – die Struktur des Familienalltags vorzugeben, denn „das [ist] einfach als Familiengen mit eingeflochten und dann wird das [der Familienalltag; MS] einfach dadrauf ausgerichtet“.

Die persönliche Relevanz von kultureller Bildung im eigenen Elternschaftsentwurf wird insbesondere im Kontext klassischer Angebote vermittelt, denn es „war uns schon sehr sehr wichtig, dass die Kinder einfach auch [...] an (-) die klassische (-) ähm Musiksache herangeführt werden und [...] Zugang dazu haben“. Obwohl man sich eingesteht, dass bei zu hohen „Gebühren“ „der eine oder der andere sag[t] [...] das kann ich nicht“ oder sich angesichts mangelhafter Infrastruktur gewünscht wird, dass der kindliche Transport für „Eltern [...] einfach einfacher wär“, wird wiederkehrend der Selbstanspruch zu einem universalistischen ausgeweitet:

„Dass es [...] allen auch äh wichtig erscheint und nicht nur, wie es auch bei manchen Eltern ist. Ich bringe mein Kind da jetzt hin, das ist da jetzt ne ähm (-) bisschen über ne halbe Stunde, ja (-) und fertig. Ja, dass, dass die Eltern auch so sagen, wie wichtig das eigentlich ist.“

Die Eltern sind in der eigenen Vorstellung in vielerlei Hinsichten in die kulturelle Bildung involviert: Angesichts raumstruktureller Einschränkungen sind „[n]atürlich [...] wir Eltern gefragt, wegen Hin- und Herfahren“. Eltern müssen die entwicklungsförderlichen Effekte („das hat dann doch schon was gebracht“) erkennen, denn diese sind für die Kinder „natürlich auch wichtig“. Eltern sind es, die den Weg zu klassischen Angeboten scheinbar vorzeichnen und die eigenen Kinder „heranführen“. Nachdem ein Zugang gelegt wurde, ist man „als Elternteil auch in der Pflicht [...] das dem Kind auch zu ermöglichen und auch dahinter her zu sein“: Das kindliche Üben zu Hause müsse überwacht, über „Durststrecken“ müsse geholfen und damit schlussendlich dafür gesorgt werden, dass „dann trotzdem weiter das Instrument gespielt wird“.

Diese elterlichen „Pflichten“ – im Rahmen subjektiver Qualitätsansprüche und eigener Präferenzen – stehen stellenweise kindlichen Präferenzen gegenüber. Auch entgegen der elterlichen Tendenz zur Klassik würde die Wahl des Instruments („Schlagzeug“) dem Kind überlassen werden, denn: „[E]in Instrument das muss Spaß machen“ und „die Kinder müssens ja auch am Ende machen“. Ob eine vollständige Abwahl von Musikangeboten in Frage käme, bleibt ungeklärt. Die Anwahl favorisierter Klassikangebote wird auf die Passung zum Kind untersucht: „Man kann nicht jetzt grad ne schwere Oper sich anschauen“. Demgegenüber bevorzuge man eher das „philharmonische Orchester“ mit Sommerpicknick und Spielgelegenheit für die Töchter. Auch Sport als Substitut wird in Betracht gezogen, wenn den Kindern „Ballett“ nicht läge.

Selbst müsse nicht auf Ausweichangebote zurückgegriffen werden. Ebenfalls werden die kindlichen Interessen im Bereich elterlicher Präferenzen verortet, denn bei Klavier und Geige

„da ist das Interesse da“. Die Kinder scheinen von sich aus den Wünschen der Eltern zu entsprechen, denn „die Kinder, also die große [...] hatte mit vier Jahren den Wunsch selbst ähm Geige zu lernen“. Der elterliche Einfluss sei sowieso gering, da beide Eltern keine persönliche Erfahrung mit Geige und Klavier hätten.

Obwohl der elterliche Einfluss bei der Auswahl der Angebote für die eigenen Töchter dadurch marginalisiert wird, wird er im gesamten Gespräch immer wieder zur Sprache gebracht. So sind es die beiden Eltern, die „die Kinder da mal rangeführt ha[ben]. So peu à peu“.

Elternschaft muss dabei keinesfalls auf die eingangs beschriebene Familie begrenzt werden. Man hat sich „vor Ort [...] super integriert“. Der Austausch mit ähnlich handelnden Eltern wird als wichtiger Aspekt herausgestellt. Allerdings distanziert man sich von solchen Elternschaftsentwürfen, die den Unterricht in der Musikschule als Möglichkeit, die Kinder „über ne halbe Stunde“ abzuliefern „und fertig“, erwägen. Ebenfalls wird es im Horizont der eigenen Vorstellung von guter Elternschaft abgelehnt, dass das Musikinstrument in „sechs Wochen Sommerferien [...] nicht angefasst oder so, ja. [...] da könnte man als Eltern einfach noch [...] mehr hinterher sein“.

Im Interview mit Frau Wahrlich spielt die Darstellung der eigenen Familie als kulturnah eine wesentliche Rolle: Kulturelle Bildung wird als Bestandteil einer gelungenen Elternschaft inszeniert. Die eigenen Ansprüche werden mit normativer Kraft vorgetragen, während man den eigenen Einfluss als Eltern gleichzeitig verschiedentlich relativiert. In Ausführungen zu den von den eigenen Kindern besuchten kulturellen Bildungsangeboten droht sich die Kindzentrierung an der Durchsetzung elterlicher Präferenzen zu brechen.

4.4.2 Funktion des Widerspruchs

Das Ländliche: ein Raum mit Mängeln und wo „alles passt“

Als Bewohnerin der städtischen Randlage genießt man die naturnahen Gegebenheiten und kann die eigenen (kulturellen) Bedürfnisse im nahen Zentrum befriedigen. Die Argumentation wechselt zwischen „Umland“ und Stadt, wobei der Übergang fließend ist.

Die beiden Pole „ländlich“ und „urban“ reichen nicht aus, um den Facettenreichtum des eigenen Wohnorts – Waldnähe und „die Anwendung an kulturelle[n] Sachen“ in der Stadt – eindeutig einzuordnen. In der ambivalenten Sichtweise – einmal als Land- und einmal als Stadtbewohnerin – ist man flexibel, den Nahraum im jeweiligen Gebrauchskontext variabel zu beschreiben. So ist es möglich, städtische und ländliche Vorzüge zu loben und gleichzeitig auf Schwierigkeiten in beiden Räumen hinzuweisen.

Werden einerseits die eigenen Erwartungen an die kulturellen Bildungsangebote für die Kinder in erreichbarer Entfernung als erfüllt betrachtet, problematisiert man andererseits die Angebotsverknappung und wünscht sich ein größeres Angebotsspektrum.

Es entsteht die Möglichkeit, Angebotsdefizite zu kritisieren und den Wunsch nach „Geldern“ für ländliche Räume zu formulieren, ohne leugnen zu müssen, dass es erreichbare Angebote gibt und die Kinder an diesen partizipieren.

Auch wenn im eigenen Fall die Zugänglichkeit durch den privaten PKW gesichert wird, wird bemerkt: Der ÖPNV könnte besser sein. Der zuvor als so erfüllend beschriebene Wohnort erhält dadurch eine Schattenseite.

In dieser Spannung muss die eigene Umzugsentscheidung zugunsten einer Familiengründung nicht in Frage gestellt werden. Gleichzeitig wird der Raum eröffnet, Kritik zu üben und politische Maßnahmen für erleichterte Zugänge zu den Angeboten der kulturellen Bildung einzufordern. Da dieses lokale Defizit einen nicht persönlich trifft, besteht die Gelegenheit, besorgt und mitfühlend für seine Mitmenschen zu erscheinen.

Abwechselnde elterliche Fahrdienste zu etablieren, wird zwar begrüßt, allerdings auch kritisch reflektiert.

Die infrastrukturelle Problematik auf dem Land bietet die Möglichkeit, die eigene Bedeutung als Eltern hervorzuheben, wenn man durch Fahrgemeinschaften etwas gegen die selbst kritisierte „Traube von Autos“ unternimmt.

Die kulturelle Bildung: zwischen Fokussierung und Entgrenzung und uneindeutigem persönlichen Bezug zur kulturellen Bildung

Von universalistischen Vorstellungen wird teilweise Abstand genommen, denn nicht jedem wird im Interview ein Interesse an Oper und Orchester zugesprochen und nicht jedes Kind besitzt die Fähigkeit zum Balletttanz: Die präferierten kulturellen Bildungsangebote wirken distinktiv. Dieser Auffassung stehen Gemeinschaftlichkeit und elterliche Freundschaften gegenüber.

In dieser zweideutigen Sichtweise entsteht die Möglichkeit, sich als besonders gute Eltern zu subjektivieren, indem man sich von solchen abgrenzt, denen man ein schwächeres Interesse an der kulturellen Bildung ihrer Kinder attestiert. Dabei wirkt der eigene Geschmack erlesen. Gleichzeitig wird dieser nicht als speziell und außergewöhnlich markiert, denn das eigene Elternhandeln erscheint normal, wenn die eigenen Freunde ähnlich handeln. Die eigene Präferenz scheint dadurch eine soziale Akzeptabilität zu erhalten.

Auf die eigenen Interessen fokussiert erscheint zunächst das eigene Bild von kultureller Bildung geschlossen, das sich jedoch im Interviewverlauf öffnet. So erscheint es plausibel, dass die Sichtweise auf den Sport nicht eindeutig dargestellt wird.

Die diskursive Ordnung zwischen dem auf musische Disziplinen fokussierten Blick und der Öffnung ermöglicht eine flexible Positionierung. Durch die Zentrierung auf Musik und Tanz subjektiviert man sich als Kulturkennerin mit einem erlesenen Geschmack.

Gleichzeitig ermöglicht die Öffnung der eigenen Vorstellung, auch dann kulturnah zu wirken, wenn man „mal ins Museum“ geht oder im Familienurlaub eine Kirche besichtigt.

Insbesondere die beschränkte Entgrenzung in Richtung Sport optimiert den eigenen Handlungsraum unter Beibehaltung der Subjektivierung als kulturnahe Mutter: Man erscheint qualitätsbewusst, wenn „Fußball“ abgelehnt wird. Gleichzeitig ist man nicht dazu verpflichtet, den Sport komplett auszuschließen. Dadurch entsteht die Möglichkeit, das Ballett für die Töchter zu erwählen und bei Bedarf auf ein Substitut aus diesem Bereich zurückzugreifen, ohne die Interessen oder Fähigkeiten der eigenen Kinder in den eigenen Ablehnungsbereich

verschieben zu müssen. Man kann folglich kindzentriert entscheiden, ohne vom eigenen Anspruch oder Geschmack abweichen zu müssen.

Eine weitere Ambivalenz liegt im Selbstbild: einmal als informiert und kompetent im musischen Bereich, zum anderen als unerfahren, was den favorisierten Bereich klassischer Musikinstrumente betrifft, zu erscheinen.

In dieser Ambivalenz bietet sich die Möglichkeit, sich flexibel zu positionieren: Man kann sich kulturnah zeigen und durch die eigene in der Kindheit erfahrende „Liebe“ zur Musik rechtfertigen. Gleichzeitig wird der Eindruck, dass die Töchter die elterlich priorisierten Instrumente nach eigenem Interesse auswählen, betont, denn man selbst kommuniziert Unkenntnis in diesem Bereich. Dadurch wirkt man kindzentriert und kann die Bedeutung des elterlichen Einflusses gleichzeitig marginalisieren und hervorheben.

Die Elternschaft: zwischen einem elterlich unbeeinflussten und einem von den Eltern gelenkten Auswahlprozess

In einer guten Elternschaft sind Eltern im Fall von Frau Wahrlich in der „Pflicht“, die kindliche Zugänglichkeit zu (klassischen) kulturellen Bildungsangeboten zu gewährleisten und das kindliche Handeln zu überwachen. Abgelöst wird diese Sichtweise durch die Momente, in denen man sich tolerant gegenüber den Präferenzen der eigenen Kinder zeigt.

Die diskursive Funktion dieser Spannung liegt in der Möglichkeit, situativ unterschiedlich zu handeln. Sollte die kindliche Neigung nicht mit den elterlichen Interessen harmonieren, so kann im Sinne der Kinder gehandelt werden, ohne von eigenen Vorlieben, Idealvorstellungen und Ansprüchen an die kindliche kulturelle Bildung abzuweichen oder sich als weniger kulturnah zu zeigen. Ebenfalls kann man sich auch dann als gute Mutter subjektivieren, wenn die eigenen Kinder zum Üben bewegt werden oder diese an klassischen Musikangeboten partizipieren.

Man habe die Kinder „peu à peu“ an die klassische Musik herangeführt. Diese Auffassung steht im Widerspruch dazu, dass die Kinder vollständig alleine ihre klassischen Musikinstrumente ausgewählt haben.

In dieser Diskrepanz hat man die Möglichkeit, den Anschein einer intrinsischen Motivation an kultureller Bildung bei den Töchtern hervorzurufen – sie dadurch kulturaffin wirken zu lassen –, ohne sich zeitgleich als nicht um die kulturelle Bildung der eigenen Kinder kümmernde Mutter subjektivieren zu müssen.

4.5 Interview mit Frau Müller

„Naja, das ist ja beim klassischen Rollenbild [...] ja ganz gut getaktet. Also es ist ja einfach so, dass die Mutter [...] am Nachmittag zu Hause also bin ich diejenige die, die dafür sorgt, dass die Kinder zu ihren äh Freizeitangeboten kommen, hin- und herfahre, [...] das kriegen wir ganz gut hin, [...]“

„Naja grundsätzlich [ist das Angebot; MS] gut, wenn wir nicht so weit @außerhalb leben würden.@“

Frau Müller ist eine verheiratete Mutter von zwei Jungen im Kindergarten- bzw. Grundschulalter. Obwohl Familie Müller vier Kilometer von einem Ort entfernt lebt, an dem eine große Angebotsvielfalt bemerkt wird („tatsächlich relativ viel“), äußert Frau Müller, dass sie für die Sportangebote, die sie für ihre Kinder präferiert, „weiter“ fahren muss. Ihre Kinder partizipieren aktuell an Turn- und Ballsportangeboten. Die Begleitung zu den Freizeitangeboten und die Nachmittagsbetreuung der Kinder spannt die Mutter, die sich als dafür Hauptverantwortliche benennt, ein, was in Konkurrenz zu ihrer Berufstätigkeit als Leiterin einer Kindertagesstätte steht. Ihr Ehemann arbeitet als KFZ-Mechaniker.

4.5.1 Konstruktion der Gegenstände

Konstruktion des Ländlichen

Der konkrete Wohnort wird als „absolut ländlich“ beschrieben. Das Wohnhaus wird abseits des Ortskerns – „vier Kilometer von dem großen Dorf“ entfernt – lokalisiert. Weitere Interviewpassagen („bei uns auf dem Marktplatz“) weisen darauf hin, dass sich der Wohnort (das genannte „Dorf“) durch große innerörtliche Distanzen auszeichnet und man an dessen Rand wohnt.

Im „Dorf“ wird „tatsächlich relativ viel“ an kulturellen Bildungsangeboten gesehen:

„[E]s gibt [...] Sportvereine mit Handball, Fußball und so weiter. Es gibt [...] Sportangebote[...] für uns. (-) [...] gibt es auch regelmäßig einen (-) Musiktruck [...] was gibt es da noch? Wir haben ein Schwimmbad, wir haben eine Bücherei, (-) die regelmäßig etwas anbietet.“

Das scheinbar umfangreiche Sportangebot wird u.a. durch eine Bücherei und den „Musiktruck“ – ein regelmäßiges, mobiles Musikangebot einer Musikschule – ergänzt. Ferner wird ein Blick über den eigenen Wohnort hinaus geworfen: Filmische Angebote schätzt man „ungefähr 20 Minuten entfernt [...] sowohl in die eine Richtung als auch in die andere Richtung“. Für zunächst nicht näher bestimmte weitere Angebote „muss [man] über 20 (-) 25 Minuten fahren“. Lediglich in den Großstädten, die „zwei-, drei-, viermal im Jahr“ aufgrund kultureller „Highlights“ aufgesucht werden, finden sich „ganz spektakuläre, witzige Sachen, die es hier so auf dem Land nicht gibt“. In der Argumentation um den Angebotsbestand am Wohnort verschiebt man den Blick vom Nahraum auf die weitere Umgebung und zählt subjektiv erreichbare Angebote auf. Wie selbstverständlich wird bei der Bewertung des kulturellen Bildungsangebots die Inanspruchnahme des eigenen PKWs mit eingeplant, denn „tatsächlich [ist] immer alles mit dem Auto nur zu erreichen“. Fahrtzeiten bzw. -strecken bis zu 25 Minuten bzw. 20 Kilometer werden normalisiert. Die persönliche Situation wird mitunter durchaus humorvoll kommentiert: Die Erreichbarkeit von Angeboten der kulturellen

Bildung sei „grundsätzlich gut, wenn wir nicht so weit @außerhalb leben würden@“, denn „wenn man in dem Ort selber wohnt, kann man auch alles mit dem Fahrrad und zu Fuß erledigen“. Unumgänglich sei eine Autonutzung für Entfernungen ab fünf Kilometern. Mit vier Kilometern lokalisiert man sich auf dem Rand der subjektiven Toleranzgrenze für die PKW-Nutzung und sieht sich im gesamten Interview auf die Existenz eines eigenen PKWs angewiesen. Die Möglichkeit, mit dem ÖPNV die Mobilität auf dem Land zu gewährleisten, wird nicht angesprochen.

Die Notwendigkeit eines eigenen PKWs wird dabei sogar als Erschwernis bei der Etablierung von elterlichen Fahrgemeinschaften zu kulturellen Bildungsangeboten angegeben: „[W]eil man tatsächlich selber auf ein eigenes Auto angewiesen ist, weil man einfach ständig fahren muss“. Nur unter bestimmten Voraussetzungen erscheinen Fahrgemeinschaften möglich („gleiche[r] Weg“, ähnliche Uhrzeiten).

Obwohl dem Wohnort einige Angebote zugeordnet werden und auch permanent Fahrbereitschaft signalisiert wird, bricht das Bild eines ausreichenden Angebotsbestands: Vor dem Hintergrund, dass „ungewöhnliche“ bzw. „besondere Sportarten“ für die Söhne angewählt werden – erwähnt werden u.a. „Trampolin“, „Kampfsport“ und „Klettern“ –, bemerkt man ein Angebotsdefizit am eigenen Wohnort. In diesem Zusammenhang wird die Feststellung gemacht, dass man „da noch ein bisschen weiter fahren muss“ bzw. erst gar keine Angebote in subjektiver Erreichbarkeit lokalisieren kann: Daher kommt der Wunsch nach „Outdoormäßig[em]“, „[einer] Waldgruppe [...] also irgendwas Naturerlebnis-mäßiges“ oder Wassersport am Wohnort auf. Allerdings bestehe „Trainermangel“, denn „wenig Erwachsene [haben] nachmittags frei [...] sich darin [zu] engagieren“ und es „gibt zu wenig Ehrenamtliche, die das machen wollen“.

Die persönliche Sichtweise auf das Land allgemein wird ebenfalls auf familienunterstützende Institutionen gerichtet, die mit der Vermittlung und Bereitstellung kultureller Bildung assoziiert werden. Für diese wird „ein bisschen mehr Entlastung“ gewünscht, damit sie „einfach auch viel mehr für Kinder und Familien anbieten“ können. Auch würde man bei entsprechenden Einrichtungen „Kooperationen“ in dieser Angelegenheit begrüßen, während aktuell ein „Konkurrenzdenken“ auf dem Land hinsichtlich finanzieller Zuwendungen bemerkt wird. Insgesamt wird jedoch erklärt, dass diese Einrichtungen „en ganz guten Job“ machen.

Weiter lobt man die zwischenmenschlichen Beziehungen in ländlichen Räumen: „[T]oll ist, ist, dass man sich [...] über Generationen kennt, also Oma, Opa, Tante, Onkel“. Im Gegensatz zur Stadt sei es auf dem Land „nicht ganz so anonym“, die Kinder seien „ganz gut aufgehoben [...], also dass ich schon irgendwann meine Jungs alleine irgendwohin (-) fahren ka... lassen kann“. Geschätzt wird darüber hinaus die Nähe zur Natur.

Praktische Kriterien wie preiswertere Lebenshaltungskosten und kostengünstigere kulturelle Bildungsangebote sprechen für ein Leben in ländlichen Räumen, denn diese beurteilt man in einer Stadt mindestens „doppelt so teuer“.

Nichtsdestotrotz sei der Mangel an „spektakuläre[n] Angebote[n]“ auf dem Land bedauerlich. Auch kann man nur in einer Großstadt „dann da tatsächlich so richtig shoppen“. Die Vorzüge der Stadt werden im Kontrast zum ländlichen Wohnraum weiter hervorgehoben, denn auf dem Land „ist man [...] den ganzen Nachmittag [...] damit beschäftigt, die Kinder von A nach B zu fahren“.

Die raum- und infrastrukturellen Besonderheiten ländlicher Räume (u.a. weitere Fahrwege für „Haushaltseinkäufe“ und kulturelle Bildung für die eigenen Kinder) werden ein Stück weit entproblematisiert und subjektiv normalisiert, denn man zeigt sich an das Landleben gewöhnt:

„Wir [sind es; MS] [...] ja nicht anders gewohnt ist, wenn man so aufgewachsen ist, [...] dass man ähm halt die alltäglichen Dinge [...], dass man das vor Ort 20 Minuten entfernt, zehn Minuten entfernt mit dem Auto erledigen kann, also Haushaltseinkäufe und auch die (-) wichtigen Schuhe und so weiter.“

Im Interview mit Frau Müller werden Autofahrten bis zu 20 Kilometern Entfernung zu kulturellen Bildungsangeboten normalisiert. Der eigene Wohnort befindet sich auf der subjektiven Toleranzgrenze, ab der man auf das Auto angewiesen ist. Dort wird ein breites Angebotsspektrum gesehen, jedoch existieren nicht die gewünschten Angebote. Auch wenn u.a. gewünschte Angebote in der Stadt entdeckt werden, präferiert man andererseits das Landleben.

Konstruktion kultureller Bildung

Unmittelbar zu Beginn des Gesprächs wird die eigene Vorstellung von kultureller Bildung auf den Bereich Sport und Musik zentriert, wobei sportliche Angebote in den weiteren Ausführungen exzessiver thematisiert werden. In der systematischen Aufzählung von kulturellen Angeboten wird ebenfalls der filmische bzw. literarische Bereich angesprochen: Bücherei und Kinos. Dabei erscheint der Ort, an dem das Angebot stattfinden kann, flexibel – sowohl eine spezielle Lokalität, als auch das eigene Heim („lesen“) oder mobile Angebote („Musiktruck“) finden sich im subjektiven Verständnis von kultureller Bildung wieder. Auch in welchem Rahmen die Angebote konzipiert werden, scheint nicht beschränkt: informell im eigenen Zuhause („wir hören zu Hause Musik und Tanzen dazu“) oder im Kindergarten bzw. einem Verein. In diesem Kontext wird das Lesen von Büchern als Bestandteil von kultureller Bildung normalisiert, denn „das ist ganz klassisch“.

Obwohl Musik, Lesen und insbesondere der Sport in den Mittelpunkt des Interviews gerückt werden, distanziert man sich von einem geschlossenen Bild von kultureller Bildung. Die Suche nach weiteren subjektiv als kulturelle Bildung vermittelbaren Angeboten wird diskursiviert: „[W]as gibt es da noch?“ und „[W]as haben wa da noch?“. Das subjektive Verständnis wirkt entgrenzt, wenn Theaterangebote, gemeinsame Familienaktivitäten („Freizeitparks“, „Museum“) sowie der Besuch des eigenen Sohnes auf dem Tierhof und die handwerklichen Vorlieben des anderen Kindes im weiteren Gesprächsverlauf in Zusammenhang mit persönlich relevanten kulturellen Bildungsangeboten gebracht werden.

So unabgeschlossen die Auflistung kultureller Angebote im Fall von Frau Müller erscheint, wird jedoch nicht jedes Angebot uneingeschränkt als kulturelle Bildung etikettiert: Man kennt eine Mutter, „die geht lieber mit ihrer Tochter auf den Spielplatz oder trifft Freunde“ – offensichtlich ist der Besuch auf dem Spielplatz kein Bestandteil der eigenen Auffassung von kultureller Bildung.

Beim Thema Sport zeigt man sich kundig, wenn zwischen „Standard“ und „besondere[n] Sportarten“ unterschieden wird und letztere als eigene Präferenz festgestellt werden. Den „Standard für Kinder“ am eigenen Wohnort führt man auf Ballsport zurück. Für die eigenen Kinder jedoch seien vielmehr „Klettern“, „Trampolin“ oder „Pfadfinder“, die „ungewöhnliche[n] Sportrichtung[en]“, geeignet.

Allgemein werden die kulturellen Bildungsangebote nach dem kindlichen Geschlecht unterteilt: „Mädchen gehen da noch zum Reiten und zum Tanzen (-) [...] oder Chor [...] Für die Jungs find ich, ist es manchmal schwierig [...] was anderes zu finden außer (-) Sport und außer Handball und Fußball“. Ebenfalls wird auch nach dem Alter differenziert: „Pfadfinder, aber die sind erst ab acht“. Beide Aspekte erscheinen kontraproduktiv für einen selbst, ein passendes Angebot für die Söhne zu finden.

In der subjektiven Vorstellung wird davon ausgegangen, dass die Neigung und persönliche Eignung für bestimmte kulturelle Bildungsangebote „eher vererbbar“ sind. Dies als Grundlage spricht gegen Musik als für die eigenen Kinder interessantes Angebot:

„Musisch wär natürlich toll, aber die sind beide keine Musiker und ich, mein Mann und ich auch nich[t] [...], deswegen glaube ich das eher nich[t]“.

Die eigene Positionierung zur Musik erscheint ambivalent: Während man sich selbst und die Söhne davon distanziert, wird an anderer Stelle die eigene Kindheit als Chormitglied aufgegriffen, um zu begründen, dass „was musisches, also Chor [...] auch toll“ für die eigenen Kinder wäre.

Es zeigt sich ein Bewusstsein dafür, dass die Inanspruchnahme von kulturellen Bildungsangeboten kostenintensiv und aufwändig sein kann. Insbesondere für die eigens favorisierten „besondere[n] Sportarten“ zeigt man sich bereit, „weiter zu fahren“ und Aufwand zu betreiben. Bereits in Anspruch genommene Angebote gehen mit Kosten einher:

„[I]ch kauf für den Sommer eine Jahresfreibadkarte, sie gehen beide in den Sportverein, ich bezahle 100 Euro dafür im Jahr oder 200 Euro, dann geht der [Sohn; MS] noch [auf den Tierhof; MS], das kostet 180 Euro fürs ganze Jahr.“

In diesem Zusammenhang plausibilisiert man den Rückgriff auf kostenlose Angebote der Bücherei und die selbst durchgeführten Aktivitäten mit den Kindern zu Hause als Alternative. In Situationen von Familien mit sozialem Unterstützungsbedarf werden u.a. „Bildungskarte[n]“ als alternative Finanzierungsoptionen vorgeschlagen. Aber hier wird angenommen, dass sie „dann doch [mit einem; MS] hohe[n] Aufwand“ verbunden und deswegen von den Familien überwiegend „abgelehnt“ werden.

In der eigenen Vorstellung von kultureller Bildung richtet man den Blick auch auf die Anbieter*innen: „Turniere organisieren und Facebook-Gruppen mit Eltern leiten und managen“ wird als herausfordernd beschrieben. Es wird ein hoher Qualitätsanspruch an die fachliche und pädagogische Eignung der Anbieter*innen signalisiert, denn „wenn man ein Trainer sein möchte, muss man auch tatsächlich was können, ähm das reicht nicht, dass man Lust dazu hat, sondern man muss vielleicht auch nen Trainerschein haben“.

Ein diffuses Bild von kultureller Bildung wird im Interview mit Frau Müller dem Fokus auf u.a. Sport gegenübergestellt. Man diskursiviert Musik als Option für die eigenen Kinder auf Grundlage der Vererbung, denn einerseits war man selbst im Chor, andererseits distanziert man sich von Musik.

Konstruktion eines Elternschaftsentwurfs

Die eigene Familie wird stereotypisiert („klassisch“): „Ich lebe mit meinem Mann und mit meinen Kindern zusammen in einem Haus, also wir sind verheiratet, ganz klassisch“. Das als „klassisch“ beurteilte Familienbild mit Ehe und Kindern im eigenen Heim wird als persönliche

Normalvorstellung adaptiert. Der mütterliche Bereich im Elternschaftskonzept des Falls Müller wird in diesem Zusammenhang genau konturiert:

„Naja, das ist ja beim klassischen Rollenbild [...] ja ganz gut getaktet. Also es ist ja einfach so, dass die Mutter dem also, ich bin [...] am Nachmittag zu Hause also bin ich diejenige die, die dafür sorgt, dass die Kinder zu ihren äh Freizeitangeboten kommen, hin- und herfahre, vielleicht, dass ich mich auch mit anderen Eltern abspreche, das kriegen wir ganz gut hin.“

Dieses Elternschaftsmodell wird für eine Begleitung der Kinder zur kulturellen Bildung befürwortet, denn darin ist „es ja ganz gut getaktet“. Zugunsten der Kinderbetreuung „am Nachmittag“ arbeitet man in „Teilzeit“. Im „klassische[n] Rollenbild“ reklamiert man als Mutter die Hauptverantwortung für die kulturelle Bildung der eigenen Kinder für sich. Dieser Eindruck verstärkt sich an anderer Stelle, wenn der kleinere Sohn „ohne Mama“ – statt „ohne Papa“ – am Turnen teilnimmt.

Allerdings steht diese Auffassung zur elterlichen Aufgabenverteilung dem tatsächlich gelebten Alltag der Familie Müller gegenüber: Das „Kinderturnen“ des jüngsten Sohnes „hat mein Mann bislang immer gemacht äh weil ich an dem Mittwochnachmittag arbeite“ – anderweitig hätte man „Pech“ gehabt.

Im Gespräch werden die Eltern in mehreren Aspekten als Einflussgrößen hinsichtlich der kulturellen Bildung ihrer Kinder dargestellt: als Mobilitätsgaranten, zur Finanzierung und bzgl. einer „vererbbar[en]“ Eignung bzw. Neigung für die Angebote.

Bei entsprechendem elterlichem Desinteresse, „geht [man; MS] lieber mit [der] Tochter auf den Spielplatz oder trifft Freunde, als dass [man; MS] ihr dann irgendwie ermöglicht, am Sportunterricht teilzunehmen“, was mit einem „niedrigeren Bildungsstand“ entsprechender Eltern in Verbindung gebracht wird. Man beschreibt den eigenen Versuch, jenen Eltern, die „selber schon früher nicht gerne an so Sportaktionen teilgenommen ha[ben] und [...] jetzt auch mit ihrer Tochter da ungern hingeh[en]“, eine Teilnahme „ans Herz gelegt“ zu haben.

Der Faktor Geld spielt eine Rolle, denn wenn „die [Angebote; MS] tatsächlich Geld kosten“, dann sei es ressourcenschwächeren Eltern „auch nicht so wichtig“. Das elterliche Desinteresse bzw. Engagement wird hierbei stärker als Finanzierungshürden gewichtet, denn man benennt die Option, staatliche Hilfen in Anspruch zu nehmen. Allerdings wird deren Beantragung als mühevoll signalisiert, weshalb diese Möglichkeit „tatsächlich auch abgelehnt“ wird. Alternativ könnten Eltern auch „en bisschen selber da kreativ werden, um seinen Kindern was anzubieten oder halt tatsächlich auch kostenlose Angebote nutzen“.

Als Mutter hat man einen ganz besonderen Selbstanspruch in Bezug auf die kulturelle Bildung der eigenen Kinder, zu der im Interview mit Frau Müller immer auch sportliche Freizeitbeschäftigungen dazugehören:

„[A]lso natürlich [...] als Mutter [...] wünscht man sich [für] das Kind tatsächlich (-) ähm irgendetwas, wofür es brennt. Also ich würde mir wünschen, dass einer meiner Söhne eine Leidenschaft für irgendetwas entwickelt. Wenn das auf musikisches oder sportliches oder wie auch immer, dann (-) wär das mir ganz egal.“

Als wichtigen Anspruch an die eigene Elternschaft hebt man hervor, den eigenen Kindern „alles Mögliche zu ermöglichen, worauf sie Lust haben oder zumindest auszuprobieren“.

Hinsichtlich des Anspruchs, entsprechende Angebote zu organisieren, kommentiert man: „[D]as kriegen wir ganz gut hin“. Auch finanziell betrachtet man sich vergleichsweise in einer günstigen Situation, denn man ist „tatsächlich eine Familie, die ich würd jetzt mal sagen, ein

durchschnittliches Einkommen haben“. Die Kosten für die Inanspruchnahme der Freizeitangebote werden als tragbar beschrieben: „[F]ür unsere Verhältnisse ist es (-) ja ist es in Ordnung“. Insbesondere im Gegensatz zu weniger ressourcenstarken Eltern am „Rand der [finanziellen; MS] Abhängigkeit“, „[d]ie [...] sich [den Besuch auf dem Tierhof; MS] dann auch im Prinzip nicht leisten [können]“, sieht man sich in einer privilegierten Lage.

Von einer anderen Seite seien die eigenen Möglichkeiten begrenzt, denn der eigene „Mann ist tatsächlich kein guter Ver... also der hat keinen guten Verdienst, [der eigene; MS] Verdienst ist schon besser“. Auch das eigene Einkommen hat Grenzen, wenn „schon irgendwann das Budget auch einfach erschöpft“ ist. Man habe „nicht ganz so viel Spielraum“, „würde [den eigenen; MS] Kindern gerne mehr ermöglichen“ und bleibt dadurch stellenweise hinter dem Selbstanspruch, den „Jungs alles Mögliche zu ermöglichen“, zurück.

Dass jedoch mit finanziellen Begrenzungen im Hinblick auf kulturelle Bildung umgegangen werden kann und man „selber da kreativ“ wird, lässt die Mutter auch in diesem Kontext souverän erscheinen.

Den eigenen Kindern qualitativ hochwertige und „spektakuläre“ kulturelle Bildungsangebote bereitstellen zu können, damit sie sich „ausprobieren“, wird vielfach als mütterliches Ziel pointiert. Unter diesem Aspekt bewertet man den Tierhof: „Das ist auch gut [...] für ihn.“. An den kindlichen Vorlieben wird auch die Wahl des Kindergartens orientiert: „[D]er Kerl, der ist schon auch so ein kleiner Handwerker. Gott sei Dank sind meine Kinder in einem Montessori-Kindergarten, wo viel auch handwerklich gemacht wird, das ist ganz gut“. Formale Bildungseinrichtungen, wie eine „Nachmittagsgrundschule [...], wo die da auch nochmal unterschiedliche Projekte anbieten“, werden begrüßt.

Die Ausrichtung der kulturellen Bildungsangebote an der kindlichen Selbstverwirklichung bricht im Fall von Frau Müller an mehreren Stellen: an Finanzierungsgrenzen, raumstrukturellen Schwierigkeiten, die offenbar nicht ausgeglichen werden können, und insbesondere an der Auswahl der aktuell in Anspruch genommenen Angebote: „Also der ist glaube ich kein Ballspieler, er wird kein Handball und kein Fußball (-) spielen“ – hat dies bereits „ausprobiert“. Allerdings geht gerade dieser Sohn aktuell „zum Handballtraining (-)“ und auch „der Kleine ist angemeldet für eine kleine [...] Kindersportgruppe wieder, so so ne Art Kinderturnen“ – obwohl dieser eher handwerklich affin scheint und auch Turnen nicht zur Kategorie „besondere[r]“ Sportarten gezählt wird. Weiterhin bezweifelt man, dass musische Angebote oder Theater im kindlichen Interessenbereich liegen, jedoch kündigt man an, den beiden Söhnen „vielleicht auch irgendwann mal Theaterspielen (-), was Musisches, [nahezulegen]“.

Zusammengefasst: Die Befürwortung eines als „klassisch“ beurteilten, stark gegenderten Idealbildes von Familie steht im Widerspruch zur tatsächlichen Rollenverteilung zwischen Vater und Mutter im Alltag. Im Vergleich mit anderen Eltern betrachtet man die eigene Einkommenssituation wohlwollend, skizziert jedoch finanzielle Grenzen: Man würde gerne „mehr“ ermöglichen. Die Suche nach entsprechenden Angeboten kommuniziert man als am Kind orientiert, was insbesondere vor dem Hintergrund der aktuell besuchten kindlichen Angebote widersprüchlich erscheint.

4.5.2 Funktion des Widerspruchs

Das Ländliche: zwischen „besonders“ und dem „Standard“

Man ist es „nicht anders gewohnt“: Alltägliche Fahrten bis zu 20 Kilometern werden als selbstverständlich angenommen. Systematisch wird der Nahraum in die Ferne verschoben und auf Basis der subjektiven Einschätzung der Erreichbarkeit werden in verschiedenen Distanzen zahlreiche Angebote der kulturellen Bildung ausgemacht. Allerdings mangelt es dem eigenen Wohnort und erreichbaren Destinationen an bestimmten präferierten Angeboten.

Diese Spannung zwischen Existenz und Inexistenz von Angeboten kultureller Bildung ermöglicht eine flexible Positionierung. Man kann „besondere“ Angebote am eigenen Wohnort vermissen und dadurch sowohl den subjektiven erlesenen Geschmack hervorheben als auch Verbesserungsvorschläge anbringen, ohne das Vorhandensein von lokalen Angeboten vollständig leugnen zu müssen.

Im Rahmen des benannten Angebotsmangels können der „Trainermangel“ und das „Konkurrenzdenken“ kritisiert werden, ohne dabei diejenigen, die sich bereits im Ehrenamt, im Turnverein, etc. für kindliche kulturelle Bildung engagieren, diskreditieren zu müssen.

Im Vergleich zur Stadt, wo man u.a. „richtig shoppen“ kann, wirkt der eigene Wohnraum auf dem Land defizitär. Allerdings werden in der Stadt besonders zwei Nachteile ausgemacht: Höhere Lebenshaltungskosten und hohe Kosten für kulturelle Bildungsangebote. Vertrautheit und die Nähe zur Natur lassen ländliche Räume in der subjektiven Sichtweise attraktiver erscheinen.

In dieser Spannung kann man sich flexibel subjektivieren: Man kann sich als zufriedene Landbewohnerin zeigen, die den naturbelassenen und vertrauten Lebensraum Land schätzt, ohne städtische Vorzüge, wie ein umfangreicheres Angebot, verschmähen zu müssen.

Die kulturelle Bildung: ein entgrenzter Begriff mit vagen Konturen

Es ist primär Sport, der zusammen mit Musik unmittelbar zu Beginn des Interviews die Grundlage für alle weiteren Ausführungen zur kulturellen Bildung bildet. Dieser Fokus wird jedoch geöffnet, wenn u.a. Angebote der Familienfreizeit hinzugefügt werden und man sich auf die Suche nach weiteren Angeboten, die als kulturelle Bildung gerahmt werden, macht. Dabei werden sowohl teure, als auch kostengünstige Angebote gesehen. Die Öffnung ist nicht willkürlich, wenn der Spielplatz als Ort der kulturellen Bildung exkludiert wird.

Man kann sich flexibel zwischen einem offeneren und geschlossenen Verständnis von kultureller Bildung positionieren. Es können konkrete Beispiele für das eigene Verständnis von kultureller Bildung genannt werden und man kann durch die Abgrenzung zu anderen Angeboten („Spielplatz“) einen bestimmten Qualitätsanspruch unterstreichen. Daher können die eigenen Kinder als Partizipierende an exklusiven, förderlichen und hochwertigen Angeboten betrachtet werden. Sich selbst kann man in diesem Zuge auch als gute Mutter subjektivieren, die für ihre Kinder gute qualitativ hochwertige Angebote wählt.

Die Öffnung des Verständnisses von kultureller Bildung erlaubt es, alle Familienaktivitäten und die Angebote der eigenen Kinder sowie deren Hobbies als kulturelle Bildung darzustellen – was gleichzeitig die Positionierung der eigenen Familie als kulturnah ermöglicht.

Außerdem werden durch die tendenzielle Entgrenzung von kultureller Bildung Unsicherheiten handhabbar, „in welche Richtung“ die kindliche „Leidenschaft“ geht. So kann man auch die eigenen Kinder ganz unabhängig von dem, wofür sie „brennen“, als kulturnah positionieren.

Die Öffnung des eigenen Bildes von kultureller Bildung erlaubt es, viele mögliche Angebote auch vor dem Hintergrund der Kosten und des Fahraufwands in Erwägung zu ziehen und den Selbstanspruch nach der Ermöglichung kultureller Bildung in jedem Fall erfüllen zu können.

Bei der Musik als potentiell Angebot spaltet sich die Argumentation: Obwohl keiner der beiden Söhne aktuell einer musischen Beschäftigung nachgeht, signalisiert man als ehemaliges Chormitglied dennoch eine Affinität für zukünftige Aktivitäten der eigenen Kinder in diesem Bereich.

Da eigene Unsicherheiten auftreten, welche Richtung die eigenen Kinder bei kultureller Bildung einschlagen werden, erscheint es sinnvoll, den musischen Bereich als flexible Option zu betrachten. Sollten die eigenen Kinder kein Musikangebot wählen, kann man dies einfach begründen, ohne die eigenen Kinder als kulturfern begreifen zu müssen: nicht etwa durch ein kindliches Desinteresse an kultureller Bildung, sondern als Resultat der intransparenten Vererbung von Fähigkeiten und Neigung.

Die Elternschaft: zwischen einem klassischem Rollenbild und der lebensweltlichen Rollenverteilung sowie im Spagat zwischen Kindzentrierung und eigenen Ansprüchen

Die eigene Elternschaft wird mit einem „klassischen Rollenbild“ assoziiert, das sich jedoch am gelebten Alltag bricht.

Die diskursive Funktion dieser Widersprüchlichkeit ermöglicht eine situativ flexible Herstellung einer Passung zwischen elterlicher Erwerbstätigkeit und den Angebotszeiten. Man hat die Möglichkeit, sich an einem bekannten Rollenmodell zu orientieren, das insgesamt „gut getaktet“ erscheint.

Die Ermöglichung der kulturellen Bildung für die eigenen Kinder wird als gelungen behauptet und man sieht sich im Vergleich zu anderen Eltern in einer privilegierten Position. Allerdings wird die Zugänglichkeit zur kulturellen Bildung mit den persönlichen Grenzen konfrontiert.

Die diskursive Funktion dieser Ambivalenz liegt in der Möglichkeit, kompetent und sicher aufzutreten und die eigene Elternschaft als gelungen zu inszenieren, ohne gleichzeitig die lebenspraktischen Schwierigkeiten im eigenen Alltag leugnen zu müssen. Es können darüber hinaus Kritik an den Kosten für kulturelle Bildungsangebote angebracht werden. Angesichts der finanziellen Einschränkungen subjektiviert man sich umso mehr als ein Positivbeispiel einer souveränen Mutter, wenn man den strukturierenden Rahmenbedingungen zum Trotz den eigenen Kindern durch eigenes Engagement die Inanspruchnahme von kulturellen Bildungsangeboten ermöglicht.

Am hohen Selbstanspruch an die eigene Elternschaft kann die Mutter allerdings schließlich nur scheitern, denn „mehr [zu] ermöglichen“ gibt es immer. In der Widersprüchlichkeit zwischen Souveränität und begrenztem Spielraum kann man die Erfüllung dieses Anspruchs im eigenen Lebenskontext neu betrachten und sich als erfolgreiche Ermöglicherin kultureller Bildung für die eigenen Kinder subjektivieren.

Die Auswahl kindlicher Angebote kommuniziert man als an den kindlichen Neigungen und Fähigkeiten orientiert. Allerdings wirken sowohl äußere Umstände als auch die aktuelle Angebotsauswahl weniger kindzentriert.

In dieser Spannung wird es möglich, der Situation entsprechend zu handeln und sich gleichzeitig als kindzentriert zu verstehen: Man kann die Angebote wählen, die in den subjektiven Toleranzbereich hinsichtlich Zeit, Kosten und Aufwand passen, ohne sich gleichzeitig als Mutter darzustellen, die die kindlichen Interessen und den Selbstanspruch an gute Elternschaft missachtet.

4.6 Interview mit Herrn Grün

„Also man braucht immer jemanden, sage ich, der das Kind dahin fährt (-) und dann auch oft halt auch da dort wartet, (-) weil sich's nicht rentiert, [...] dauernd hin- und her zu gurken. [...] Das ist (dann) natürlich auch wieder ne Einstellungssache, wie wichtig ist mir das [...]“

Herr Grün ist ein verheirateter Vater von zwei Kindern im Grundschulalter. Obwohl Herr Grün und seine Frau ein „Familienkonstrukt“ erstellt haben, was den Vater zugunsten der Kinderbetreuung von der Erwerbsarbeit freistellt, und die Familie über mindestens ein Fahrzeug verfügt, wird die Herstellung der Erreichbarkeit der Angebote wiederkehrend als Herausforderung und elterliche „Einstellungssache“ beschrieben. Seine Kinder besuchen kulturelle Bildungsangebote im musikalischen Kontext und gehen in einen Turn- bzw. Fußballverein. Seine Frau arbeitet mit Kindern und Jugendlichen im Bereich der musikbezogenen kulturellen Bildung.

4.6.1 Konstruktion der Gegenstände

Konstruktion des Ländlichen

Der eigene Wohnort wird als „total ländlich“ eingestuft, was u.a. anhand der Einwohner*innenzahl von unter 300 festgemacht wird. Dass der ländliche Raum den persönlich präferierten Lebensraum darstellt („unbezahlbar“), argumentiert man entlang subjektiver Ansprüche im Vergleich mit der Stadt:

„Also bezüglich Versorgung, [...] einige [...] Hofläden, Biohofläden in der Nähe haben, wo man sich [...] sehr umfangreich mit anständigen Lebensmitteln eindecken kann. Das ist einer der ganz großen Boni, die wir hier haben, find ich. [...] mit den Corona-Beschränkungen (-) äh (-) stehe ich jeden Tag in der Früh auf und sag (-) wie toll ist das denn, dass wir hier so leben können. [...] wir haben sehr viel Freiräume, weil eben ländlicher Raum, [...] Aufenthalts(raum) mit dem eigenen Garten [...], also das ist schon unbezahlbar, wenn ich mir da manche Menschen in Hochhäusern überleg jetzt in der jetzigen Situation, ((Luft holen)) dann ist das im ländlichen Raum (-) toll.“

In dieser Ausführung werden zudem generelle Vorzüge des Lebens „im ländlichen Raum“ vermittelt, die im Kontext der Pandemiesituation während der Erhebungszeit besonders plastisch hervortreten. Auf dem Land schätzt man darüber hinaus die Schulen, wo die Kinder „so zwei Wochen, [...] quasi in der Natur mit der Natur leben und da halt viel mitkriegen“ – im

Gegensatz zu städtischen Schulen: „[A]lso es gibt [...] einiges [...] im Vergleich zu den Städten wahrscheinlich wahnsinnig viel“.

Die einseitig positiven Ausführungen, die den ländlichen Wohnraum als bevorzugten Lebensraum gegenüber der Stadt priorisieren, brechen sich an einem zentralen Aspekt: der Mobilität auf dem Land. Dass die eigenen Kinder selbstständig kulturelle Bildungsangebote erreichen können, wird verneint: „[Ö]ffentliche Verkehrsmittel, zumindest in unserer Region [sind] äh so ziemlich gleich null“ und für alternative Fahrzeuge, wie das Fahrrad, haben die eigenen Kinder nicht das entsprechende Alter. Dass man sich die Fahrten mit anderen Eltern aufteilt, wird nur dann als sinnvoll erachtet, „wenn jetzt äh zwei Kinder hier aus dem Dorf in diesen Kinderchor (-) äh fahren“ – für den eigenen Fall werden „Fahrgemeinschaft[en] ausgeschlossen“.

Es wird mit Fokus auf den eigenen Wohnort und die „Region“ zusammengefasst: Es ist „so dieses Transportwesen, was da (-) die Schwierigkeit verursacht“ sowie „die (-) Entfernungen, die zu bewältigen sind“. In Bezug hierauf erhofft man sich viel von dem Ausbau der infrastrukturellen Gegebenheiten: „[D]a wäre auf jeden Fall (-) Nachbesserungsbedarf, was [...] diesen Verkehr angeht“.

Eine Antwort darauf, wie man zu den Destinationen „hinkommt“, wird unmittelbar gegeben: „Also man braucht immer jemanden, sage ich, der das Kind dahinfährt“ und teilweise vor Ort wartet, „weil sich´s nicht rentiert heimzufahren oder [...] auch vielleicht aus Umweltgründen keinen Sinn macht, dauernd hin- und her zu gurken“.

In den Argumentationen zum eigenen Wohnort gerät unmittelbar die „Region“ in den Blick, wodurch der eigene Nahraum argumentativ in die Ferne verschoben wird. Vor demselben Hintergrund gibt man auch Auskunft zum Bestand an kulturellen Bildungsangeboten für die eigenen Kinder: Die Angebote sind unterschiedlich weit entfernt und teilweise „an wechselnden Orten“ in der „Region“. Allerdings kommt nicht jeder erreichbare Angebotsstandort infrage, wenn es nähere Alternativen gibt: Die Angebote des Zentrums liegen mit „22 oder 25 Kilometer[n]“ weiter entfernt als adäquate Angebote in kleineren, aber näher gelegenen Orten. Eine weitere Fahrt ins Zentrum „rentiert“ sich nicht, „wenn ich da die Kinder nicht hintereinander unterbringen kann“. Den eigenen PKW vorausgesetzt, schätzt man das persönlich erreichbare Angebot angesichts eines „doch sehr ländlichen Raum[s]“ mit „dünn besiedelten“ Ortschaften als „gar nicht so schlecht“ ein. Es werden dabei neben schulischen auch non-formale Angebote der kulturellen Bildung (u.a. „Musik“, „darstellerische“ Angebote, „Chor“) angesprochen, die teilweise von der eigenen Ehefrau etabliert wurden. Als Besonderheit des Wohnorts auf dem Land werden dabei außerdem kulturelle Bildungsangebote mit „Bezug zur Natur“ („Lernbauernhof“, „historische[...] Wanderwege“) betont.

Offenbar wird in der flexiblen Dimensionierung des Nahraums über das Angebotsdefizit am direkten Wohnort hinweggetäuscht: Kontrastiv zu den rühmenden Aussagen zum Angebotsbestand „in der Region“ stellt man fest, dass man „hier“ am Wohnort „ganz explizit auf Holzblasinstrumente beschränkt [ist] und äh (-) das wäre das einzige Angebot, was man derzeit hier im Dorf [...] wahrnehmen (-) könnte“.

Verschärft wird die defizitorientierte Perspektive auf den Angebotsbestand am eigenen Wohnort bzw. sogar in der „Region“ durch die Feststellung, dass u.a. „historische [...] Wanderweg[e] [...] verfallen gelassen worden [sind; MS] (-) zugunsten dieser <Sehenswürdigkeit GM>, die jetzt so hier Überhang nehmen“. Es wird die Inanspruchnahme

kultureller Bildungsangebote der eigenen Kinder in kleinen Orten der „Region“ befürwortet, um „zu [das; MS] fördern, [was; MS] die hier [...] anbieten, damit diese Angebote auch erhalten bleiben“. Manche Angebote auf dem Land seien umfunktioniert worden: „[Aus der musikalischen Früherziehung; MS] ist dann [...] dieser Kinderchor entstanden.“ Andere seien in die Zentren „mitgewandert“.

Man konkretisiert den Mangel an kulturellen Bildungsangeboten anhand persönlicher Vorlieben: „[K]ulturell gesehen jetzt [...] finde ich [...] den geschichtlichen Aspekt, den wir hier haben. [...] der ist auch generell, sag ich mal, (-) etwas stiefmütterlich in der in der Region“. Obwohl einerseits Theaterangebote lokalisiert werden, würde man sich „wünschen, dass es hier eine kleine Theatergruppe gibt“.

Gleichzeitig wird die eigene Erwartung nach mehr Angeboten abgeschwächt, denn: „[I]ch weiß, dass es äh (-) genügend einsatzbereite Menschen gibt, die was anbieten würden.“ Allerdings wirke die geringe Siedlungsdichte ländlicher Räume kontraproduktiv für die Etablierung weiterer Angebote:

„Ich glaub, weil [die Orte; MS] wahnsinnig klein [sind] [...]. Und man, (-) wenn man kulturelle Angebote erstellt, (-) äh jetzt einfach das Klientel das vor Ort nicht findet [...]. Und (-) da muss ich zusammenfassen, damit ich irgendein Angebot auf die Beine stellen kann [...] wegen der Teilnehmerzahl“.

Resümierend steht der ländliche Raum im Interview mit Herrn Grün in einem positiven Licht, das durch den Mobilitätsaspekt getrübt wird. U.a. die Erreichbarkeit der kulturellen Bildungsangebote mit dem eigenen Auto und persönliche Präferenzen bedingen die Sichtweise auf den Angebotsbestand. Insgesamt fasst man für sich das Kernproblem zusammen: „Ich finde eigentlich die Angebote [...]. (-) Wie gesagt, (-) ich muss nur irgendwie hinkommen“ und dazu „erfordert [es] schon ein gewisses Maß an Bereitschaft“.

Konstruktion kultureller Bildung

Kulturelle Bildung bedeutet im Interview mit Herrn Grün zunächst „Musik“, „geschichtliche[...] Aspekt[e]“ und „Darstellerische (-) theatermäßig“. Es sei „schon wichtig, dass man da in der in der äh Richtung was tut“. Hinsichtlich der Musik zeigt man sich kundig und differenziert zwischen „modernen Sachen“ und „diese[m] mh traditionellen Liedgut“. Obwohl man die traditionelle Variante „nicht abwerte[t]“, bevorzuge man die „modernen“ Angebote, wo „so das darstellerische mit reinfließt“ – obwohl sonst überwiegend ein starkes Interesse an regionaler Geschichte signalisiert wird.

Neben den wiederkehrend als ansprechend beschriebenen „Orte[n], (-) wo geschichtsträchtig sind“, zeigt man großes Interesse daran, den Kindern die Natur näher zu bringen. In dieser Argumentation zur kulturellen Bildung zeigt sich ein kurzer Irritationsmoment, da man überlegt, ob der Bereich Natur „da [...] innerhalb der Umfrage [des Interviews; MS] angebracht werden kann. Schlussendlich bemerkt man: Angebote mit „Bezug zur Natur [...] gehör[en] ja auch irgendwo mit dazu“. Dadurch löst man die Zentrierung auf die musischen und geschichtlichen Angebote auf und es zeigen sich offene Ränder bei der Konturierung des eigenen Bildes von kultureller Bildung. Das eigene Verständnis von kultureller Bildung weist Schnittmengen mit einer Allgemeinbildung („zumindestens mal [wissen]“) auf, denn auch landwirtschaftliche Kenntnisse werden im Rahmen der kulturellen Bildung angesprochen: „Tierhaltung und (-) ich nenne es jetzt mal Fleischproduktion“ seien wichtig und dass die Kinder „zumindestens mal [wissen], wie so ne Kuh ausschaut“. Welche weiteren kulturellen

Bildungsangebote über die bereits genannten hinaus aufgezählt werden können, „das ist (-) schwer zu definieren, finde ich“.

Der Eindruck der Unabgeschlossenheit der subjektiven Vorstellung von kultureller Bildung verstärkt sich beim Thema Sport. Ob „Fußball“ zur kulturellen Bildung gehört oder nicht, wird nicht abschließend geklärt. Man bringt ihn nur knapp im Kontext der von den eigenen Kindern besuchten Angebote ins Spiel („[D]er Junge, der ist [...] hier [im] Fußball.“). Argumentativ wird der Sport jedoch ein Stück weit von der Musik abgegrenzt, denn im Gegensatz zu einem selbst zeigen viele Bekannte bei „Fußball oder so [...] [größere] Bereitschaft als wenn’s jetzt um (-) meinetwegen das Erlernen irgendeines Instruments geht“.

Die Schule sei hinsichtlich ihres Potentials, kulturelle Bildung zu vermitteln, zwiespalten: Einerseits stellt in diesem Sinne der „Lernbauernhof“ eine gute Möglichkeit zur Vermittlung von kultureller Bildung in einem formalen Rahmen dar. Diese wird allerdings „in erster Linie von Waldorfschulen angenommen [...] so normale in Anführungszeichen Schulen, sind da weniger (-) mit ihren Kindern dort“. Eine andere Schulart wird andererseits sogar als hinderlich bei der Inanspruchnahme von außerschulischen kulturellen Bildungsangeboten beschrieben: „Und [...] da [...] am Gymnasium teilweise [...] auch nachmittags Unterricht stattfindet, [...] ist das nicht so einfach“. Hinsichtlich der Etablierung außerschulischer Angebote blickt man dem Ganztagschulkonzept kritisch entgegen, wenn „quasi die ganzen Angebote in die Schulen getragen werden sollten [...] denke ich, wird’s noch etwas schwieriger, (-) das Ganze zu gestalten“.

Kulturelle Bildung finde nicht nur im institutionalisierten Rahmen statt, sondern auch zu Hause, „weil wir da äh auch etwas engagierter sind (-) als jetzt, ja, generell so die Geschichte (-) dieser Region. (-) Und äh andere kulturelle Sachen wie jetzt musikalische, ja, definitiv“. Die kulturelle Bildung im eigenen Heim orientiert man offenbar entlang der eigenen Vorlieben und der beruflichen Tätigkeit der eigenen Frau.

Die eigene Auskunftsfähigkeit bzgl. kultureller Bildung, die über das gesamte Interview hinweg auftaucht, zeigt sich auch in konkreten Wirkungserwartungen: Theaterspielen sei „sehr förderlich“ für ein „selbstsicheres Auftreten zum Beispiel“ oder wenn das Kind „Musik [...] in die Öffentlichkeit trägt [...] Berührungssängste verlier[t]“ und dadurch „mehr Offenheit im Leben“ hat.

Kulturelle Bildung wird im Interview mit Herrn Grün stark auf Musik, Theater und Geschichte bezogen. Allerdings zeigen sich Entgrenzungstendenzen, wenn u.a. naturbezogene Angebote mit Lebensweltbezug zur Sprache kommen. An diesem Punkt zeigen sich förderliche formale Bildungsgelegenheiten von Waldorfschulen, die solchen Schularten gegenüberstehen, die außerschulische Angebote „terminlich“ wenig begünstigen.

Konstruktion eines Elternschaftsentwurfs

Die kulturelle Bildung der Kinder ist im eigenen Elternschaftskonzept verankert: Man signalisiert den Selbstanspruch, den Kindern einen Zuwachs an Kompetenzen im Zusammenhang mit kultureller Bildung zu ermöglichen. Theater und Musik seien förderlich für die kindliche Entwicklung, da sie „den eigenen Charakter mit präg[en]“. Auch in einer universalisierenden Perspektive sei die Heranführung der Kinder an „das Musikalische“ und das „Darstellerische“ für die Eltern obligatorisch, denn „dass man da in der [...] Richtung was tut“ sei allgemein „schon wichtig“.

Auf dem Land sei die kindliche Inanspruchnahme der Angebote in einem besonderen Maße an die Eltern gebunden: Während finanzielle Aspekte nicht zur Sprache kommen, liegt der Fokus auf dem Faktor Zeit und der Anzahl der Fahrten („hin und her“). In diesem Zuge moniert man den eigenen „logistisch[en]“ Aufwand mit dem PKW:

„Es erfordert schon ein gewisses Maß an Bereitschaft, dass dann auch zu tun. Wenn ich sag ok, (-) die die Kleine hat jetzt äh Gesang [...] oder Klavierstunde. [...] Und da bin ich dann mal ne Stunde unterwegs. (-) [...] und äh bleib dort und fahr wieder heim. [...] das erschwert's en bisschen, was heißt erschweren. Das ist dann natürlich auch wieder ne Einstellungssache, wie wichtig ist mir das, dass sie das tun.“

Indem man die elterlichen Bemühungen bei der Ermöglichung kultureller Bildungsangebote als besondere „Bereitschaft“ bzw. „Einstellungssache“ betont, wird suggeriert, dass kulturelle Bildung eine besondere elterliche Dienstleistung ist – weniger eine elterliche Verbindlichkeit. Die „große Herausforderung [...], die Kinder auch dahinzubringen, wenn irgendwo was angeboten wird“, wächst mit der Anzahl der eigenen Kinder – für die eigene Situation werden gewisse Schwierigkeiten markiert: „[M]it zweien muss man schon bisschen planen [...] und das strukturieren“.

Diesen Aufwand zu bewältigen, entspricht dem eigenen Bild eines guten Vaters, denn obwohl der kindliche Transport problematisiert wird, zähle letztlich nur, „wie wichtig ist [einem] das, dass [die Kinder; MS] das tun“ – ein Mangel an elterlichen Ressourcen stellt im Interview kein Ausschlusskriterium von kultureller Bildung dar. Hier zeigt man sich souverän, da man sich zu Bringdiensten bereit erklärt und die eigenen Kinder offensichtlich auf kein gewünschtes Angebot verzichten müssen.

Für den Fall von Familie Grün erscheint der Aufwand auch dadurch bewältigbar, dass ein „Familienkonstrukt“ konzipiert wurde, in dem sich der Vater auf die Kinderbetreuung und Alltagsorganisation konzentriert. Auch wenn man sich als primär Verantwortlichen für die Zugänglichkeit von Angeboten der kulturellen Bildung für die Kinder subjektiviert, entscheiden die Eltern gemeinsam über die Anwahl der kulturellen Bildungsangebote („Da gucken wir schon.“).

Dem Elternschaftsanspruch, den eigenen Kindern persönlich „wichtig[e]“ kulturelle Bildung zugänglich zu machen, genügt man durch eigene Vermittlungshandlungen:

„[D]a kriegen sie relativ viel (-) mit von unserer Seite, [...], generell so die Geschichte (-) dieser Region. (-) Und äh andere kulturelle Sachen wie jetzt musikalische, ja, definitiv, da werden sie sehr damit konfrontiert [...] weil ähm (-) meine Frau und ich viel Musik auch selbermachen. [...] Theater darstellerische kommt natürlich durch die Frau auch dazu.“

Durch die Aussage, dass „relativ viel“ vermittelt wird, zeigt man sich als ambitionierter Elternteil.

Der auf die elterlichen Ambitionen gerichtete Blick erhält an den Stellen einen Riss, an denen „nicht einfach nur nach Elternwillen [...] erzogen wird“. Hinsichtlich der kulturellen Bildungsangebote orientiere man sich auch an der eigenen Deutung der kindlichen „Stimmungen“: „Wir gucken jetzt da schon, dass wir [...] da irgendwelche Stimmungen aufnehmen, [wenn etwas; MS] nicht (-) äh erwünscht wär“. Scheinbar werden momentan keine Dissonanzen zwischen elterlich präferierten Angeboten und kindlichen Vorlieben wahrgenommen, denn es „ist jetzt äh nichts [...] Gegenteiliges bekannt“. Allerdings zeigen sich hier auch stellenweise Unsicherheiten des Vaters, der „einfach mal von aus [geht]“, dass die aktuell besuchten Angebote den eigenen Kindern gefallen. Was bei einer Unstimmigkeit geschehen würde, wird nicht angesprochen. Die Kinder scheinen den elterlichen Erwartungen

an kulturelle Bildung auch seitens kultureller Bildungsangebote „außer Haus“ nachzukommen: Beide Kinder nahmen an der musikalischen Früherziehung teil, spielen aktuell ein Musikinstrument und sind sportlich aktiv. Darüber hinaus singt die Tochter und wirkt auch an „kleine[n] Musical-Aufführungen“ mit.

Auf Ebene der kulturellen Bildung lösen sich kindzentrierte und eher autoritäre Entscheidungen des Vaters ab. Der Kinderwille scheint wichtig, der „Elternwille“ ebenfalls. Daher zeigt man sich engagiert, die eigenen Elternschaftserwartungen bei der kindlichen Inanspruchnahme von kultureller Bildung zu erfüllen. Der Organisationsaufwand wird zur elterlichen „Einstellungssache“ erklärt, während gleichzeitig persönliche Herausforderungen angesichts der Distanzen zu den Angeboten hervorgehoben werden.

4.6.2 Funktion des Widerspruchs

Das Ländliche: zwischen Idealisierung und Problematisierung des „tollen“ Landes

In den lobenden Ausführungen zum Leben in ländlichen Räumen subjektiviert man sich als Befürworter des Landlebens. Die regionalen Versorgungsmöglichkeiten und der „Bezug zur Natur“ werden geschätzt. In Hinblick auf den Ausbau des ÖPNV erscheint das Land jedoch defizitär.

Dass die eigenen Kinder nicht mit Bus oder Bahn zu den Angeboten kultureller Bildung gelangen, wird zum Anlass genommen, selbst Begleitdienste zu realisieren. Dadurch wird der Aktionsradius erweitert. Insofern man darin entsprechende Angebote erreichen kann, wird die Existenz kultureller Bildung bestätigt. Anders sieht es aus, wenn auf den örtlichen Angebotsbestand fokussiert oder der „Verfall[...]“ einzelner Angebote berücksichtigt wird.

Diese augenscheinliche Unvermittelbarkeit wirkt generativ im Diskurs zu ländlichen Räumen. Es wird möglich, sich sowohl kritisch als auch befürwortend zum Leben auf dem Land zu äußern. In dieser Differenz kann das Engagement der Landbevölkerung, die selbstständig Angebote bereitstellt, behauptet werden, ohne gleichzeitig die fortschreitende Angebotsverknappung oder diesbezüglich „logistische“ Probleme leugnen zu müssen. Man zeigt sich dabei engagiert, wenn man durch das Aufsuchen von Angeboten fernab der Zentren zum Erhalt von Angeboten der „Region“ beiträgt.

Indem man die beschriebenen Angebotslücken durch eigene Begleitfahrten kompensiert, subjektiviert man sich als guter Vater, der dem eigenen Elternschaftsanspruch in dieser Hinsicht nachkommt.

Die kulturelle Bildung: ein Begriff zwischen Bestimmtheit und Offenheit

Obwohl zu Beginn des Interviews Angebote im Bereich Musik, Theater und regionaler Geschichte in den Mittelpunkt gerückt werden, bleibt das subjektive Verständnis von kultureller Bildung entgrenzt: Naturbezogene Angebote werden integriert, die Zugehörigkeit des Sports nicht abschließend geklärt und die Frage nach weiteren möglichen Angeboten bleibt offen. Der persönlichen Auskunftsfähigkeit im Bereich kultureller Bildung stehen wenige Momente der Irritation und Unsicherheit gegenüber.

In der Entgrenzung der eigenen Annahme von kultureller Bildung lässt sich eine flexible Position beziehen. Indem man „Musik“, „Theater“ und „geschichtliche[...] Aspekt[e]“ benennen kann und diese teilweise zu erörtern vermag, inszeniert man sich als kulturnah und vermittlungskompetent. Allerdings scheint diese geschlossene Sichtweise nicht auszureichen, um die eigenen Interessen – den „Bezug zur Natur“ und lebenspraktische Kenntnisse – vollständig abzudecken. In diesem Zusammenhang ermöglicht die unscharfe Konturierung des subjektiven Begriffsverständnisses die persönlich „wichtigen“ Angebote und diejenigen, die die eigenen Kinder (u.a. „Fußball“) besuchen, ohne weiteres als kulturelle Bildung durchzusetzen und die eigenen Begriffsunsicherheiten zu entschärfen.

Indem sich Regionsspezifika uneingeschränkt in das Bild der kulturellen Bildung einfügen lassen, wird der Angebotsbestand am eigenen Wohnort weiter in ein positives Licht gerückt. Die Zugänglichkeit von kultureller Bildung für die Kinder kann dabei behauptet werden, denn: Wenn die Natur ebenfalls als kulturelle Bildung in Betracht gerät, sind nicht notwendigerweise große Distanzen zu überwinden, um kulturelle Bildung im ländlichen Raum zu erreichen. Den eigenen Ansprüchen an gute Vaterschaft kann auch daher unter Berücksichtigung der Schwierigkeiten mit dem „Transportwesen“ nachgekommen werden.

Die Elternschaft: zwischen „Elternwille“ und kindlichen „Stimmungen“ sowie „Herausforderung“ und „Einstellungssache“

Das elterliche Engagement wird als notwendige Bedingung für die Zugänglichkeit von kultureller Bildung auf dem Land beschrieben. Im Horizont dieses Engagements erscheint kulturelle Bildung – aller praktischen Herausforderungen zum Trotz – machbar.

Durch die Betonung der Herausforderungen kann die kulturelle Bildung als besondere elterliche Dienstleistung markiert werden. Dabei besonders man die eigene Elternschaft, da im Interview eine entsprechend günstige „Einstellung“ kommuniziert wird. Gleichzeitig zeigt man sich den eigenen Ansprüchen an eine gute Elternschaft gewachsen, denn die Organisation verläuft im eigenen Fall scheinbar problemlos. An dieser Stelle wechselt die Perspektive von kultureller Bildung als besondere Elterndienstleistung zu einem allgemeinen Anspruch an Elternschaft: Kulturelle Bildung erscheint „wichtig“ für die kindliche Entwicklung.

Außerdem hat man in dieser ambivalenten Sichtweise die Möglichkeit, sich angesichts von Herausforderungen als „engagiert“ zu begreifen und sich infrastrukturelle „Nachbesserung[...]“ zu wünschen, ohne die eigene Souveränität, das „Familienkonstrukt“ oder die eigene „Einstellung“ bezweifeln zu müssen.

Die Anwahl von außerhäuslichen und heimischen Angeboten der kulturellen Bildung für die eigenen Kinder wird entlang vorausgesetzter Relevanzen kommuniziert: Es kommt auf das an, was „wichtig“ ist, wobei diese Wichtigkeit selbst nicht noch einmal begründet wird. Die Konfrontation der eigenen Kinder mit den als „wichtig“ erachteten Angeboten und die Durchsetzung eines eigenen Konzepts des Heimunterrichts schließen nicht aus, dass man punktuell die Beachtung kindlicher Bedürfnisse und „Stimmungen“ hervorhebt.

Die gleichzeitige Orientierung an kindlichen und elterlichen Präferenzen ermöglicht es, sich als kindzentrierten Vater zu begreifen, dessen Angebotswahl die kindlichen Neigungen trifft, ohne die eigenen Vorlieben und Schwerpunkte, die man für die kulturelle Bildung der eigenen Kinder setzt, ablegen zu müssen.

4.7 Interview mit Frau Grün

„Dann hab ich praktisch selber eine (-) ähm Früherziehung angeboten, [...] Also ich muss praktisch, damit meine Kinder kulturell tätig werden können, (-) selbst aktiv werden“

„Also sein [des Sohnes; MS] kulturelles Leben ist letztendlich auch unseres.“

Frau Grün ist die Ehefrau von Herrn Grün und Mutter von zwei Kindern im Grundschulalter. Obwohl sie u.a. durch ihren Beruf als Musikpädagogin ihre „Leidenschaft“ – in ihren eigenen Worten – mit ihren „Kindern zusammen ausleb[t]“, wird das Verschwimmen der Mutter- und Trainerinnenrolle als problematisch beschrieben. Aktuell spielen beide Kinder Musikinstrumente und betreiben Sport. Die Organisation der Angebote nehmen die Eltern auch als Anlass für sozialen Austausch wahr.

4.7.1 Konstruktion der Gegenstände

Konstruktion des Ländlichen

Die Einschätzung des eigenen Wohnorts als „ländlich“ wird mit der überschaubaren Einwohneranzahl von etwa 300 legitimiert. Wiederkehrend wird auf die geringe Siedlungsdichte verwiesen, die dadurch als typisches Merkmal des eigenen Wohnraums erscheint: „[D]er Ort hat 300 Einwohner, der nächste [...] 300, [...] in drei Kilometer Entfernung ein Örtchen mit mit 200 Einwohnern“.

Am Wohnort selbst wird ein Musikverein und eine Feuerwehr als „das [...] Einzige letztendlich, was es jetzt kulturell gibt“, entdeckt. Dass „keine Sportvereine“ existieren, wird bedauert und man fügt dem bislang inventarisierten Angebotsdefizit das Fehlen einer „musikalische[n] Früherziehung“ hinzu.

Die kritische Sicht auf den örtlichen Angebotsbestand bricht sich jedoch an mindestens drei Punkten: Erstens werden bei der Angebotssuche weitere „Örtchen“ in der Umgebung („Nachbarort“) einbezogen, denn kulturelle Bildungsarbeit „ist halt ein Arbeiten (-) über die Dorfgemeinschaft hinaus“. In der Verschiebung der Grenzen des individuellen Nahraums registriert man z.B. den „Musikgarten“ „einen Kilometer weiter“ oder den Fußballverein, in dem der Sohn „dreimal die Woche Training [hat, und der; MS] [...] 25 Kilometer entfernt“ ist. In Hinblick auf die Betrachtung der weiteren Umgebung bekundet man: „[D]a sehe ich auch viel [...] da wird viel angeboten“. Die kindliche Inanspruchnahme wird dabei an eine Bedingung geknüpft: „[A]lso die [Kinder; MS] müssen halt immer gefahren werden“. Ein Bestehen von Angeboten kultureller Bildung wird mit der eigenen Möglichkeit, die Erreichbarkeit mit dem PKW herzustellen, gleichgesetzt. Die Überwindung von „Strecken von 20 Kilometer“ wird dabei normalisiert.

Zweitens wird an späterer Stelle im Interview die Beschränkung auf den örtlichen Musikverein durch die Bemerkung relativiert: „[D]er bietet schon einiges und [...] und wenn man musikalisch unterwegs sein will, dann hat man hier Möglichkeiten“.

Drittens wird der eigene Befund, dass es „schwierig“ mit Sport und musikalischer Früherziehung ist, eigeninitiativ ausgeglichen:

„[I]ch [habe] praktisch selber eine (-) ähm Früherziehung angeboten, weil ähm (-) (da) weil es sonst nichts gab [...] und dann hab ich also eine (-) Turngruppe [...] praktisch ins Leben gerufen, damit meine Tochter turnen kann.“

Obwohl partielle Angebotsdefizite bedauert werden, zeigt sich im Interview nicht der Wunsch nach einem größeren Angebot, sondern es wird begründet, warum die Errichtung weiterer Angebote auf dem Land sogar kontraproduktiv sei: „Die Leute nehmen sich praktisch die Kinder weg, ne? [...] Ja, ich hab vielleicht zu viele (-) Handballanbieter“. Vielmehr garantieren Kooperationen auf Anbieter*innen-Seite die kulturellen Bildungsangebote im ländlichen Raum: „[D]as Miteinanderarbeiten ist auch wichtig“, denn „wenn jetzt zum Beispiel jedes kleine Örtchen ähm alles machen will, ne, dann ähm das das schafft ja keiner“. Als Beispiel dient „eine (-) Spielgemeinschaft über zehn Orte“.

Wiederkehrend wird das Leben am Wohnort auf dem Land vor dem Hintergrund eines Stadt-Land-Vergleichs argumentiert, wobei man als Zugezogene die Vorzüge städtischer Lebensräume zu schätzen weiß:

„[Wir hatten; MS] diese Vorzüge der Stadt, grad in <Stadt GF1> ne, da sind wir um halb acht immer ins Theater (-) mit dem Fahrrad [...] Das gibt's halt hier nicht, das geht nicht. Oder mal mit nem Eis äh an der am <Flussufer GF1> äh zu schlendern. (-) Das Wasser fehlt uns.“

Allgemein werden in der Stadt außerdem Vorteile hinsichtlich der kindlichen Mobilität gesehen, da dort die Kinder „dann halt selber unterwegs sein können“. Zum ÖPNV im ländlichen Raum wird sich nur auf Nachfrage geäußert: „[I]ch denke, das wäre halt hier gar nicht machbar“, denn für einen flächendeckenden infrastrukturellen Ausbau sei „einfach alles viel zu individuell“.

Die Entscheidung, „zurück aufs Land“ zu ziehen, erscheint auch weiterhin erklärungsbedürftig, wenn man ursprünglich „eigentlich nie zurück aufs Land [wollte]“. Im Zusammenhang mit mobilitätsbezogenen Analogien zwischen städtischen und ländlichen Räumen, wird schließlich die Wahl des ländlichen Wohnortes plausibilisiert:

„Aber auch in <Großstadt GF2> [...] wenn wir dann (-) von <Viertel GF2> in die Stadt wollten, dann waren wir (-) auch manchmal ne Dreiviertelstunde unterwegs. [...] [W]enn ich [...] von dem einen Ende zu dem anderen will, dann dann brauch ich teilweise auch ne Stunde, [...]. Das war auch die Entscheidung damals, als ich [...] wieder zurückkam aufs Land. Dass wir dann gesagt haben (-) wenn wir in <Großstadt GF2> wohnen, haben wir auch lange Wege. (-) Und ähm und hier [auf dem Land; MS] komm ich halt äh in einer Stunde auch ziemlich weit. [...] Auch in <Großstadt GF3> ne, wenn ich auf der einen Seite wohne und muss auf die andere Seite, dann bin ich auch zwei Stunden unterwegs.“

Der einzige Unterschied: „Hier brauch ich halt das Auto“ – darüber verfügt man jedoch.

Überdies rückt das Land gegenüber der Stadt im Interview weiter in ein besseres Licht: Die Lebenshaltungskosten („Miete“) seien viel geringer. Dass auf dem Land der Besitz eines Grundstücks von „7000 Quadratmeter“ und landwirtschaftliche Tätigkeiten („Pferde“) möglich sind, schätzt man „als großes Privileg“. In der Stadt vermutet man vergleichsweise immense Kosten („wahrscheinlich eine Million“).

Auch für die heimische kulturelle Bildung kann ein Wohnort im ländlichen Raum begünstigend sein: „[W]ir sind auch [...] Musiker. Das heißt, ich kann nachts um zwölf, [...] mein Saxophon auspacken [...] oder die Anlage aufdrehen.“ „[V]orher [...] in der Stadt“ sei man aufgrund der räumlich näheren Nachbarschaft zurückhaltender gewesen. Und auch der „Fußballplatz hinterm Haus“ ermöglicht die Freiheit, zu jeder Zeit mit dem Kind zu Hause zu trainieren.

Im Interviewverlauf wird von der Auffassung, dass Angebote am Wohnort fehlen, u.a. dadurch abgewichen, dass man in die Nachbarorte fährt oder Angebote selbst etabliert. Durch den Besitz eines eigenen Autos kann man auch die Mobilität betreffend positiv auf das Landleben blicken, sodass die Vorzüge des Stadtlebens weniger relevant erscheinen.

Konstruktion kultureller Bildung

Unmittelbar zu Beginn des Interviews wird ein professioneller Standpunkt vertreten. Man subjektiviert sich als Musikpädagogin und zeigt sich fortlaufend auch dann kulturnah, wenn z.B. wie selbstverständlich musikalisches Fachvokabular („Klavierpartitur“) verwendet wird. In diesem Kontext besondert man sich, denn die verwendeten Begriffe werden stellenweise im Interview erklärt („Klavierpartitur, also Klavierauszug“). Dadurch entsteht der Eindruck, dass nicht von einer generellen Verständlichkeit dieser Fachbegriffe auszugehen sei.

Während es vor dem Hintergrund der eigenen Berufstätigkeit zunächst den Anschein eines auf Musik zentrierten Bildes von kultureller Bildung hat, öffnet man in den weiteren Ausführungen den Blick für regionale Angebote wie die „Feuerwehr“ – als „kulturell“ bezeichnet – sowie Tanz und Theater. Beim Thema Sport zeigt sich ein eindeutiger Blickwinkel: „[I]ch meine, Kultur ist ja auch Sport“. Man signalisiert hohe Erwartungen an die Qualität der Angebote in den persönlichen Präferenzbereichen Musik, Sport und Theater. So zeigt man die Bereitschaft, für eine „sehr gute Jugendarbeit“ oder das gewünschte „Fördertraining“ auch weitere Strecken („25 Kilometer entfernt“) zu fahren. Ebenfalls das heimische Spielen unter fachlicher Anweisung der Mutter fließt in das eigene Konzept von kultureller Bildung ein.

Der eigene Qualitätsanspruch an kulturelle Bildungsangebote wird zusätzlich bei der Konturierung scharfer Grenzen sichtbar gemacht, innerhalb derer digitale Angebote nicht verortet werden: „Da hocken die Kinder [...] vorm Tablet oder vorm Fernsehen (-) [...] die zocken dann mit mit sechs, sieben Jahren Fortnite oder (-) oder sowas“.

Obwohl im Interview mit Frau Grün eine Mutter angesprochen wird, wechselt man permanent zur Perspektive einer Anbieterin der eigenen kulturellen Bildungsangebote. Die persönlichen Fähigkeiten werden bei der Benennung der erworbenen Qualifikationen (u.a. „Studium“, Fortbildungskurse) und im Verweis auf erfolgreich durchgeführte Musical- und Theater-Projekte mit Kindern und Jugendlichen betont. Außerdem zeigen offenbar kulturnahe Anbieter*innen Interesse an einer Zusammenarbeit:

„[D]er Musikverein ist auf mich zugekommen und hat gefragt, ob ich mir vorstellen könnte, diese musikalische Früherziehung anzubieten“.

Die eigene Liste der Vorzüge eines Berufs in der kulturellen Bildung ist lang: Z.B. hat man „so ne Art kleines Musical gemacht [...] und das hat unheimlich gut geklappt, hat den Kindern auch wahnsinnig Spaß gemacht“. Die Rückmeldungen seitens anderer Eltern seien ebenfalls durchweg positiv. Man könne Kindern allgemein viel mitgeben, denn die ausgewählten Stücke seien „so reich [...] an Botschaft“. Man schätzt „das Soziale“ und lobt dabei bspw. Kooperationen zu befreundeten „Dirigent[en]“ oder dem „symphonischen Blasorchester“. Und auch von den eigenen Vorgesetzten der Haupttätigkeit werde das zusätzliche Engagement in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit begrüßt.

Der einseitig positiven Sichtweise auf den eigenen Beruf in der kulturellen Bildung stehen dessen Schattenseiten entgegen: Es wird bedauert, nicht alle Kinder durch die „reich[en] [...]“

Botschaft[en]“ der Angebote erreichen zu können. Es zeigen sich diesbezüglich Grenzen, wenn lieber manche Kinder „halt äh vorm Computer hocken“. Außerdem trüben Momente, in denen Konkurrenz zwischen den Anbieter*innen aufkommt, die positive Sichtweise:

„[D]as hat mir nämlich wehgetan, immer [die Kinder; MS] gehen ja dann, ne, also die sind ja drei Jahre bei mir, ich hab die dann aufgebaut und dann gehen die woandershin [...] ich hätte gerne [...] mehr Bindung gehabt“.

Ferner gesteht man auch vor dem Hintergrund, dass sich Haupt- und Nebenerwerbstätigkeiten größtenteils in Einklang bringen lassen, Schwierigkeiten ein: „Also das Problem ist die Zeit“. Hier kommt der Wunsch nach Unterstützung von „Institution[en], [...] [die; MS] das so koordinieren könnte[n]“, auf.

Dass nicht alle Pläne in der eigenen Berufsbiographie erfolgreich verwirklicht werden konnten („[I]ch wollt ja auch ins Musical gehen [...] das hat halt nicht geklappt“), wird zur Argumentationsgrundlage dafür, die eigene künstlerische Passion nun – quasi kompensatorisch – auf andere Weise auszuleben.

Das auf Musik zentrierte Bild von kultureller Bildung wird im Interview mit Frau Grün durch einerseits eine gewisse Offenheit (u.a. Sport) und andererseits durch das Ziehen schärferer Grenzen im Hinblick auf digitale Angebote konstruiert. Aus der Perspektive der Anbieterin schwankt man ambivalent zwischen Vorzügen und Nachteilen hinsichtlich des eigenen Berufs.

Konstruktion eines Elternschaftsentwurfs

Die hohe Bedeutung der Eltern für die kindliche Zugänglichkeit zur kulturellen Bildung wird im Interview mehrfach betont: Zuerst wird auf den Familienhabitus verwiesen: „wie man es vorlebt“. Es sei die Aufgabe der Eltern, für kulturelle Bildung zu sorgen, damit die Kinder nicht „einfach nur vorm Fernseher hocken“. Die kulturelle Bildung von Kindern wird im Interview ausschließlich an eine Aktivierung durch die Eltern – nicht etwa durch die Schule o.ä. – gebunden, denn „es braucht wirklich eine Initiative der Eltern, (-) um die Kinder irgendwo kulturell zu bilden“. In diesem Kontext führt man einige positive Beispiele an: Diejenigen, die in den „Chor kommen, [...] sind ja schon [die; MS] Engagierten“, andere „gehen zum Handball, die gehen zum Tanzen“. „[H]ier bei uns im Dorf [...] haben wir eine heile Welt (-) und viele Eltern, die ich sehe, sind sehr engagiert“.

Die eigene Elternschaft erfüllt diesen Anspruch, denn man grenzt sich von denjenigen Eltern ab, die ausschließlich solche Freizeitbeschäftigungen wählen, die nicht in das subjektive Bild von kultureller Bildung gehören (z.B. „Tablet oder [...] Fernseh“): In der eigenen Situation wurde dies „absolut unterbunden“. Der eigene Elternschaftsentwurf wird dabei als qualitativ höherwertig suggeriert – aber auch mühevoller: „Das war natürlich auch ein bisschen anstrengender für uns, weil wir mussten [...] ihnen Wege zeigen, wie sie sich beschäftigen können“.

In einer universalisierenden Perspektive bringt man „Engagierte“ mit einem höheren „Niveau“ und die Eltern, wo „eben gar nichts [passiert]“, mit einem „niedrige[n] Niveau“ in Verbindung – und subjektiviert sich gleichzeitig als „engagierte“ Mutter.

Zudem wird die Relevanz elterlicher Handlungen auch dadurch deutlich gemacht, dass man „das Ganze mit dem Auto fahren [muss]“. Dass man dem Elternschaftsanspruch, die Kinder zu

den Angeboten zu bringen, selbst gerecht wird, unterstützt auch weiter den Eindruck einer „engagierten“ Mutter:

„[W]ir müssen ihn [den Sohn; MS] halt dann, was heißt müssen, wir wollen ihn unterstützen (-) und aber dafür (-) ähm (-) ja, geben wir halt auch letztendlich unsere Zeit dran [...]. Also sein kulturelles Leben ist letztendlich auch unseres“.

Sollte ein Defizit an den elterlich gewünschten kulturellen Bildungsangeboten vorliegen, so sind die Eltern ferner von besonderer Wichtigkeit, um den festgestellten Mangel auch durch Eigeninitiative auszugleichen. Da die selbst begehrten Angebote am eigenen Wohnort nicht vorgefunden wurden, „hab ich also das auch gemacht“ – man etablierte Musik- und Sportangebote.

Obwohl es so den Anschein macht, als könnten Eltern sich gar nicht „engagiert“ genug um die kulturelle Bildung ihrer Kinder bemühen, so wird jedoch moniert:

„[Das Problem; MS] ist meiner Meinung nach, dass die Kinder viel zu viele verschiedene Sachen machen, ja. Die gehen also mittags zu mir zum Turnen, danach müssen sie schnell weg zum [...] Schwimmtraining und danach [...] noch was weiß ich was. (-) Also, ich finde, man sollte sich nochmal ein bisschen fokussieren, [...] also es gibt Eltern, die rennen wirklich von einem Termin zum anderen (-) und überfordern sich selbst und ihre Kinder meiner Meinung nach.“

Wie viel „zu viel“ ist, lässt sich allerdings schwer sagen. Man selbst scheint diesen Anspruch partiell zu verfehlen, wenn der straffe Zeitplan des Sohnes zitiert wird:

„[I]ch fahr dann, (-) ich arbeite auch in <Stadt GF4>, das heißt, ich fahre [...] komm irgendwann mittags um 15 Uhr zurück, [...] zwei Stunden später schnapp ich mir den [Sohn; MS], dann fahr ich wieder nach <Stadt GF4>. Dann hat der zwei Stunden Training und dann kommen [...] wir um halb heim“.

Und dieses Programm „also grad beim Fußball [...] vier- fünfmal in der Woche tatsächlich“.

Diese Begleitdienste werden von der Mutter viel weniger als mühsam beschrieben, sondern als elterliche Normalität: „das ist halt, das ist halt so“. Man selbst zeigt einen entspannten Umgang damit, indem sogar die Vorzüge der Wartezeit am Angebotsort hervorgehoben werden:

„[M]an bleibt dann meistens dort, unterhält sich mit anderen Eltern. [...] wir haben da ne sehr schöne Gemeinschaft, [...]. Manchmal wird auch der Grill angeschmissen und dann braten wir halt ein paar Würstchen oder en en Fetakäse (-) und haben dann ne schöne Zeit“.

Obwohl im Interview die Organisation der kindlichen Zugänglichkeit zur kulturellen Bildung vermeintlich problemlos erscheint, werden stellenweise die Grenzen der persönlichen Belastbarkeit beklagt: Zwischen der eigenen Haupterwerbsarbeit, den eigeninitiierten Angeboten und den Begleitdiensten zu den kulturellen Bildungsangeboten von anderen Anbieter*innen sowie der Hausarbeit bemerkt man, dass „[d]ie Arbeit [...] einem einfach über den Kopf [wächst]“. Vor diesem Hintergrund wägt man ab: Es müssen „manche Sachen [...] hintenanstehen“ – nicht aber die kulturelle Bildung der eigenen Kinder und der soziale Austausch mit den Eltern.

Dass die Care-Arbeit mit dem Vater geteilt wird – bspw. bei den kindlichen Begleitfahrten („wir“) – ändert zeitweise nichts an der eigenen Überforderung: „[I]ch [bin] halt wirklich im Dreieck hier gesprungen“.

Dass der kulturellen Bildung der eigenen Kinder eine hohe Bedeutung beigemessen wird, zeigt sich daran, dass die eigenen Kinder der „Hauptanlass“ gewesen wären, weshalb man selbst Angebote etabliert hat. Die Art der eigenen Angebote orientiert sich entlang der mütterlichen

Präferenzbereiche Musik, Sport und Theater. Man gibt zu, angesichts des Scheiterns der eigenen Musikkarriere nun die eigene („meine“) „Leidenschaft [...] eben mit den Kindern zusammen aus[zul]eben“ – unklar ist, inwiefern die eigenen Kinder diese „Leidenschaft“ teilen.

Die kulturellen Bildungsangebote, die selbst als „wichtig“ beurteilt werden (z.B. „musikalische Früherziehung“, „sportlich aktiv“), erscheinen obligatorisch im kindlichen Werdegang und werden dadurch zum elterlichen Selbstanspruch legitimiert. Man verspricht sich von diesen Angeboten ähnliche positive Effekte wie die, die in der eigenen Kindheit erfahrbar waren:

„[Der] Musikverein [...] hat mir so viel Halt gegeben und auch so viel Freude. Das sind Erinnerungen, die mir heute noch ähm (-) viel bedeuten. (-) Und [...] ich möchte meinen Kindern auch die Möglichkeit geben, auf solche (-) solche Erfahrungen eben, (-) wie soll ich sagen, die die in ihrem Herzen zu sammeln“.

Dass z.B. die Theaterstücke „so reich [...] an Botschaft“ seien, fördere u.a. das kindliche Wohlbefinden: In den Proben sei man „drin aufgegangen“. Dass man den eigenen Erwartungen genügt, wird im Verweis auf die von beiden Kindern in Anspruch genommenen Angebote deutlich gemacht.

Die Momente, in denen sich die Anwahl der kulturellen Bildungsangebote der eigenen Kinder an den elterlichen Richtlinien ausrichtet, stehen solchen gegenüber, wo sich vielmehr an den kindlichen Neigungen orientiert wird. Der Wechsel des eigenen Sohnes vom „Chor“ zum „Schlagzeug“ zeigt an, dass Wahlmöglichkeiten innerhalb der musikalischen Ausrichtung bestehen. Bei den eigenen Theater-Angeboten zeigt sich die Auswahl der Stücke an kindlichen Vorlieben orientiert: „[J]etzt haben wir zum Beispiel ähm <Kinderstück GF> angefangen. Das hören die gerne“ – man bekomme positives Feedback. Die Begeisterung der eigenen Tochter für Chorsingen kann die Orientierung an kindlichen Vorlieben zwar signalisieren, ändert aber nichts daran, dass es sich um ein von der Mutter gedeutetes Interesse handelt.

Die beiden ambivalenten Richtungen – mütterliches bzw. kindliches Interesse – stehen sich im Interview auch an einer anderen Stelle einander gegenüber: In der Doppelrolle als Mutter und Anbieterin verbirgt sich ein Konfliktmoment mit dem Sohn: „[I]ch bin auf der einen Seite die Mama und auf der anderen Seite eben jetzt d[er] Coach, der Trainer. Das geht nicht“. Diese Differenz wird zum Ausgangspunkt genommen, den Wechsel vom mütterlichen Angebot zum „Schlagzeug“ zu erlauben. Allerdings zeigen sich demgegenüber weniger kindzentrierte Momente:

„@[W]ir haben nämlich@ en kleinen Fußballplatz [...] der [Sohn; MS] ist wirklich jeden Tag [...] auf diesem Platz [...] manchmal spiele ich mit und wenn ich dann, ich bin ja [Anbieterin eines Sportangebots], ne, wenn ich ihm dann nen Tip geben will, [...] dann wird meistens abgeblockt. Mit mir nicht.“

Die Schwierigkeit vermutet man beim Sohn – weniger bei sich –, denn mit der Tochter „funktioniert [das]“, wenn „ich ja ihr Trainer [bin]“.

Die sportliche wie kulturelle Bildung im elterlichen Präferenzbereich (im Interview wird hier kein Unterschied markiert) wird im Interview mit Frau Grün zum Selbstanspruch erhoben. Man hebt den Unterschied zu Eltern hervor, die sich diesbezüglich auf einem „niedrige[n] Niveau“ engagieren. Wann von „zu viel“ Engagement gesprochen werden kann, erscheint unklar. Die selbst gesetzten Ansprüche erfüllt man vermeintlich mühelos, kommuniziert aber trotzdem auch persönliche Grenzen. Der Anschein, dass die Anwahl kultureller Bildungsangebote an den mütterlichen Vorgaben und Ansprüchen ausgerichtet ist, wird partiell durch am Kind orientierte Zugeständnisse aufgelöst.

4.7.2 Funktion des Widerspruchs

Das Ländliche: ein Leben zwischen (kultureller) Erfüllung und (kulturellen) Defiziten

Das eigene Bild vom ländlichen Raum zeigt einerseits einen erfüllenden Lebensraum, der gegenüber urbanen Räumen ganz besondere Boni hat, und andererseits einen defizitären Raum, in dem urbane Vorzüge vermisst werden.

Zwischen Vorzügen und Nachteilen, die mit dem Landleben einhergehen, fällt die eindeutige Stellungnahme scheinbar schwer. Die ambivalente Sichtweise ermöglicht es, das Ambiente der Stadt wertschätzen zu können, aber neben der Stadt den ländlichen Wohnraum nicht komplett defizitär wirken zu lassen. Man kann zur Befriedigung persönlicher Bedürfnisse beide Lebensräume in Betracht ziehen und dadurch beide Räume auf verschiedene Weise wertschätzen. Die eigene Umzugsentscheidung „zurück auf das Land“ muss dabei in keiner Weise bereut werden, auch wenn man städtischen Flair vermisst.

Der zweideutige Blick auf den ländlichen Wohnraum zeigt sich auch in den Argumentationen zum Angebot an kultureller Bildung. Wird einerseits ein Defizit bekundet, spricht man andererseits dem Wohnort doch eine Fülle an Angeboten zu und sieht außerdem aufgrund der geringen Einwohner*innenzahl nicht die Notwendigkeit, weitere Angebote zu etablieren.

In der Diskrepanz zwischen „viele Möglichkeiten“ und dem unzureichenden Angebotsbestand kann man sich flexibel positionieren: Im Verweis auf den Angebotsmangel kann die Initiierung eigener Angebote plausibilisiert werden, ohne auf der anderen Seite das Engagement der lokalen Anbieter*innen abwerten zu müssen. Zusätzlich kann man sich dann als auskunftsfähige und engagierte Mutter subjektivieren, wenn zahlreiche Angebote aufgezählt werden können.

Außerdem wird das Angebot des ländlichen Wohnraums, zu dem die eigenen Angebote schließlich auch zählen, im Vergleich mit der Stadt aufgewertet, wenn man „hier Möglichkeiten“ sieht und u.a. die Weiträumigkeit ländlicher Räume und das „Arbeiten (-) über die Dorfgemeinschaft hinaus“ als Vorteil für die kulturelle Bildung inszeniert.

Die kulturelle Bildung: ein Begriff zwischen Entgrenzung und Fokussierung sowie ein Berufsfeld zwischen Freude und Leid

Obwohl man angesichts der eigenen Profession zunächst auf Musik fokussiert scheint, wird im Interview relativ zügig das eigene Bild von kultureller Bildung ergänzt: u.a. Sport, Tanz und Theater sowie die „Feuerwehr“. Allerdings werden auf der anderen Seite auch schärfere Konturen gezeichnet, wenn z.B. das Spielen von Computerspielen ausgeklammert wird.

Die Zentrierung musischer Angebote betont die eigene Befähigung als Musikerin. Man subjektiviert sich als musisch affin, indem scharfe Grenzen um das eigene Bild der kulturellen Bildung gezogen werden. Zudem weist man sich als Kennerin aus, wenn im Interview diesen Angeboten als wertvoll identifizierte Eigenschaften zugesprochen werden können und eine Fachsprache verwendet wird. Da nicht von einem allgemeinen Verständnis des Fachvokabulars ausgegangen wird, besonders man die eigenen Fähigkeiten und den eigenen Geschmack.

In diesem Horizont kann man die eigene Elternschaft, in der hochwertige Angebote angewählt werden, die „reich an [...] Botschaften“ sind, gegenüber einer solchen als qualitativ höherwertig inszenieren, in der die Kinder „Fortnite zocken“ dürfen.

In einer vielmehr entgrenzten Vorstellung von kultureller Bildung kann man die eigene Familie bei vielen (alltäglichen) Aktivitäten als kulturell und kulturell engagiert darstellen. Da die kulturellen Bildungsangebote der Kinder einen nicht unwesentlichen Bestandteil des elterlichen Tagesablaufs ausmachen und die Grenze zwischen kultureller Bildung und Alltag fließend erscheinen, ermöglicht die Offenheit situativ, ebenfalls alltägliche Erfahrungen als kulturelle Bildung zu deuten.

Auch ermöglicht die tendenzielle Offenheit von kultureller Bildung, die kindlichen Bedürfnisse zu beachten und – insbesondere hinsichtlich des eigenen Sohnes – mögliche Angebotswechsel zu akzeptieren, ohne von den mütterlichen Erwartungen an eine qualitativ hochwertige kulturelle Bildung abweichen zu müssen.

In der Argumentation um kulturelle Bildung aus der Sicht einer Anbieterin tut sich ein Spalt zwischen Vorzügen und Nachteilen auf.

In dieser diskursiven Spannung lassen sich flexible Positionen einnehmen. Zum einen kann man die eigene Berufswahl rechtfertigen und aufzeigen, warum man beabsichtigt, den eigenen Kindern Sport, Musik und Theater ans Herz zu legen. Die subjektive Bedeutung der „schöne[n] Gemeinschaft“ und die unvergesslichen Momente bei Auftritten werden dabei hervorgehoben, auch wenn sie sich nur um den Preis von Vereinbarungsschwierigkeiten mit der Haupttätigkeit oder schwer erreichbare Zielgruppen erreichen lassen.

Auch wenn offenbar der Werdegang im Musical gescheitert ist, führt dies nicht zu einer Distanzierung von Musik und Theater, wenn man selbst nebenberuflich Angebote etabliert und auf die positiven Aspekte des Berufs, wie das wohlwollende Feedback von anderen Eltern, blickt. Außerdem erscheint das Scheitern als Voraussetzung, einen anderen Karriereweg im Bereich der kulturellen Bildung einzuschlagen. Dadurch wird es möglich, das eigene Engagement in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit zu betonen. In dieser Auslegung muss das Selbstbild als fähige „Musiker[in]“ nicht aufgegeben werden.

Die Elternschaft: zwischen Alltag meistern und im „Dreieck“ springen sowie zwischen Mutter und „Coach“

Ob die Kinder in Kontakt mit kultureller Bildung treten, hängt im Interview mit Frau Grün ausschließlich mit dem Elternhaus zusammen: der Familienhabitus, die Bereitschaft für elterliche Fahrdienstleistungen, etc. Das Elternengagement hinsichtlich kultureller Bildung wird in universalisierender Manier an zwei Polen verortet: zu wenig und zu viel. Das richtige Maß bleibt jedoch unbestimmt und man selbst scheint dieses im eigenen Fall z.T. zu verfehlen.

In dieser Spannung lässt es sich flexibel zum unbestimmten Mittelmaß verhalten und das eigene Handeln auch angesichts der vielen Termine der Kinder als genau richtig markieren. Man kann sich von den weniger engagierten Eltern abgrenzen und dadurch als Mutter, die um die kulturelle Bildung der eigenen Kinder bemüht ist, inszenieren. Aber man „überforder[t]“ die Kinder auch nicht durch „zu viele“ Angebote. Indem sich an den Bedürfnissen der eigenen Kinder orientiert wird und die eigenen und kindlichen Kraftreserven im Blick behalten werden,

kann auch hierbei die eigene Elternschaft in Abgrenzung zu anderen Eltern als eine besonders gute behauptet werden.

Auch wenn man die Bewältigung des Alltags als problemlos kommuniziert, zeigen sich Momente, die die eigene Belastungsgrenze überschreiten.

In der Differenz zwischen persönlicher Souveränität und den eigenen Grenzen kann man einen flexiblen Standpunkt beziehen. Es lassen sich die Punkte ansprechen, an denen die alltäglichen Strapazen zu hoch werden (z.B. im Hinblick auf Vereinbarungsschwierigkeiten mit dem Hauptberuf) und Hilfe einfordern. Angesichts dieser Belastungsgrenzen muss man jedoch keineswegs hilflos wirken, sondern kann andererseits auf die eigene Bedeutung als Mutter als relevanten Faktor für die Realisierung der kulturellen Bildung der eigenen Kinder hinweisen.

Ebenfalls ist es möglich, die eigenen Bemühungen um die kulturelle Bildung der Kinder als besondere Dienstleistung der Eltern darzustellen und die Angebote dadurch vom alltäglichen „Leben“ der Eltern abzuheben.

Indem eine Belastungsgrenze angesprochen wird, an die zugunsten der kulturellen Bildung gegangen wird, signalisiert man, dass dem elterlichen Selbstanspruch in dieser Hinsicht Genüge getan wird.

Dabei befindet man sich selbst an der Schnittstelle zwischen Trainerin und Mutter. Während im eigenen Präferenzbereich ein kindlicher Wechsel zwischen den Angeboten möglich ist, bleibt z.B. die Frage, ob ein gänzliches Austreten der eigenen Kinder aus entsprechenden Angeboten akzeptabel wäre, offen. Insbesondere in der Rolle als „Coach“ wird der kindliche Wille mit den mütterlichen Interessen und Präferenzen konfrontiert.

Die Grenzen zwischen Mutter- und Trainerinnenrolle scheinen selbstläufig zu verfließen. Offenbar fällt es schwer, die eigene Profession und die eigenen Ambitionen hinsichtlich der kulturellen Bildung zu unterbinden. In dieser diskursiven Spannung erhält man die Möglichkeit, flexibel zwischen beiden Rollen zu wechseln und dadurch zum einen an den eigenen hohen Erwartungen an die kulturelle Bildung der Kinder festhalten zu können. Treten Schwierigkeiten auf, müssen diese dann zum anderen nicht aus Anbieterinnen-Sicht bearbeitet werden, sondern können um die Bedürfnisse des Sohnes zentriert werden. Angesichts der größeren Anzahl an Handlungsoptionen kann man dem Sohn „nen Tip“ geben und ihn gleichzeitig das Angebot im mütterlichen Präferenzbereich selbst auswählen lassen.

4.8 Interview mit Herrn Bülow

„Kulturelles ist bei uns so, dass ich nicht viel Wert, sag ich mal, auf Musik und und und Kunst lege [...]“

„Also das werde ich auch nicht verhandeln, also Sport wird immer gemacht. Wenn die zum Beispiel sagen [...], sie möchte mit Singen anfangen [...] oder Gitarre spielen, sag ich gerne ja, aber nicht zu Lasten des Sports.“

Herr Bülow ist ein verheirateter Vater einer Tochter und eines Sohnes, die auf eine weiterführende Schule gehen. Im Interview zeigt er sich nicht an kulturellen Bildungsangeboten für seine Kinder interessiert, spricht demgegenüber jedoch Sportangeboten eine große Bedeutung zu. Wiederkehrend weist er auf seine Ausbildung auf der Polizeiakademie hin. In diesem Zusammenhang beschreibt der ehemalige Polizist die Vermittlung bestimmter Normen und Werte als essentiellen Bestandteil seines Erziehungskonzepts. Seine Kinder praktizieren Reitunterricht und Ausdauersport. Herr Bülow gibt an, dass seine aktuelle Tätigkeit als Selbstständiger nicht in zeitlicher Konkurrenz zu den Fahrten zu den kindlichen Angeboten steht und teilt sich die Alltagsorganisation mit seiner Frau, die in einer Zahnarztpraxis arbeitet.

4.8.1 Konstruktion der Gegenstände

Konstruktion des Ländlichen

In der Zuordnung des eigenen Wohnorts weicht die Beschreibung im Interview mit Herrn Bülow zunächst von einer einfachen Stadt-Land-Dichotomie ab. Man befinde sich „[g]enau dazwischen“. Die Möglichkeit einer eindeutigen Kategorisierung von Ländlichkeit wird hinterfragt: „Wie Sie das definieren, weiß ich nicht“. Wenn es um die Verortung des eigenen Wohnorts geht, wird im Fall von Herrn Bülow auf zwei Perspektiven zurückgegriffen: Es wird erstens argumentiert, dass die eigene Familie „selber auf [...] dem Land“ lebt und es „danach [...] relativ ländlich“ wird. Hier erscheint es auch möglich, dass das Leben auf dem Land in unterschiedlicher Weise als „ländlich“ qualifiziert werden kann. Der Bezugspunkt, von dem aus Ländlichkeit als solche qualifiziert wird, bleibt ein Stück weit unklar. Zweitens wird die Nähe zu großen Städten als Kriterium für die Einordnung des eigenen Wohnorts mitberücksichtigt. Als „Nähe“ wird im Interview mit Herrn Bülow eine Distanz von 20 Kilometern angegeben. Diese Argumentation, bei der die Grenzen zwischen Land und Stadt zu verschwimmen scheinen, bricht sich jedoch an Formulierungen, die eine Stadt-Land-Dichotomie hervorheben:

„Ja eher ländlich, sag ich mal. Hier ist es fast schon eher ländlicher, weil es ist keine wirkliche Stadt.“

Auch hier ist die klare Identifizierung des Ländlichen durch das Wort „eher“ nur unter Vorbehalt möglich.

Im Interview tauchen wiederkehrend Aussagen auf, in denen der eigene Wohnort von der Stadt unterschieden wird. Das Land wird als etwas dargestellt, das „[v]ielleicht viel anders als [...] ne Stadt“ ist. Im Zusammenhang mit der infrastrukturellen Anbindung des Trainingsorts des eigenen Sohnes – maximal 20 Kilometer vom Wohnort entfernt – wird die saloppe Wendung „irgendwo in der Pampa“ gewählt, wodurch eine weitergehende Marginalisierung

der Umgebung des eigenen Wohnorts deutlich wird. Insbesondere im Hinblick auf die kulturellen Bildungsangebote für die eigenen Kinder werden mehrheitlich Stadt-Land-Unterschiede herausgestellt.

Das Angebot an kultureller Bildung wird als „für die Kinder gut“ beurteilt. In diesem Zusammenhang werden zunächst prioritär formale Bildungsangebote aufgezählt. Es wird erklärt, dass man für die Schulen in die nächsten Städte „reinfährt“. Dadurch entsteht im Interview mit Herrn Bülow der Eindruck, dass solche Angebote als existent wahrgenommen werden, die erreichbar sind. Die Dimension des individuellen Nahraums wird im Interview flexibel verschoben, wenn auch weiter entfernte Orte für die Erreichung kindlicher Freizeitangebote angefahren werden. Das erreichbare Angebot scheint den eigenen Ansprüchen zu genügen: Es ist „im großen Ganzen [alles; MS] da“.

Auf die gezielte Nachfrage nach außerschulischen Angeboten an kultureller Bildung wird die Volkshochschule gelobt – man selbst partizipierte an einem „Sushikochkurs“. Die rühmenden Ausführungen zur Vielfalt an formalen kulturellen Bildungsangeboten für Kinder werden durch den außerschulischen Angebotsmangel am Wohnort kontrastiert. Auch hier argumentiert man entlang einer Stadt-Land-Unterscheidung, in der die Stadt als begünstigt dargestellt wird: Das Angebot sei dort „differenzierter“. Allerdings scheinen auch Unterschiede zwischen den Städten zu berücksichtigen zu sein, wenn dem erreichbaren Angebotsstandort Stadt R nur ein unzureichendes Angebot zugesprochen wird. Dies hat zur Folge, dass die eigenen Kinder „schonmal ein zwei Abstriche machen“ und auf die Erfüllung ihrer Wünsche verzichten müssen. Man habe sich jedoch damit „arrangiert“.

Die im Interview vermittelte Defizitperspektive des Landes gegenüber der Stadt wirkt jedoch an einzelnen Stellen inkonsistent, an denen von den tatsächlich besuchten Angeboten der eigenen Kinder gesprochen wird und davon, dass es „eigentlich für jeden was“ gibt. Diese Ansicht wird zwar dadurch relativiert, dass im Einzelnen „nicht unbedingt das 100 prozentig passende“ zur Verfügung stünde, aber diese Defizitperspektive wird umgehend mit dem Hinweis marginalisiert, dass man „es eh nie allen recht machen [kann]“.

Universalisierend werden die günstigeren Lebenshaltungskosten als ein Vorteil des Lebens in ländlichen Räumen im Vergleich zur Stadt ausgemacht. Außerdem privilegieren Zuschreibungen wie Freiheit und Ruhe das Landleben im Gegensatz zur Stadt. Diesen Vorzügen stehen allein die Einschränkungen der Freiheit durch schwierigere Mobilitätsbedingungen auf dem Land gegenüber:

„Und da hast du die Distanz. Und da musst natürlich du als Elternteil musst du fahren, ((Luft einatmen)) weil die Infrastruktur, sprich S-Bahn oder sowas, halt nicht so ausgebaut ist, ja.“

Scheinbar alternativlos „müssen“ Eltern die Erreichbarkeit der Angebote mit dem eigenen Auto herstellen. Der unzureichende Ausbau der Infrastruktur wird jedoch im eigenen Fall nicht notwendig als gravierenderes Problem dargestellt. Es lässt sich durch Absprachen mit der eigenen Frau kompensieren, und bei terminlichen Verpflichtungen beider Elternteile „springt einmal schnell der Nachbar ein“. Bemerkenswerterweise werden eigenständige Fahrten der Kinder mit dem ÖPNV, auch dort wo sie prinzipiell möglich wären, nicht angewählt, denn „bevor jetzt ich da großartig meinen Sohn mit dem Bus durch die Gegend schicke, ja [...] da fahre ich ihn halt schnell hin“. Die individuelle Herstellung einer Erreichbarkeit wird damit als vergleichsweise unkompliziert dargestellt. Als mögliche alternative Mobilitätsform kommt in der Sommersaison allenfalls das Fahrrad in Betracht.

Im Interview mit Herrn Bülow zeichnet sich das Leben im ländlichen Raum also durch logistische Anforderungen aus. Der flexiblen Dimensionierung von Grenzen des eigenen Nahraums entsprechend werden kulturelle Bildungsangebote in Betracht gezogen oder in ihrer Existenz negiert. Eine mangelnde Erreichbarkeit wird dabei primär in Hinblick auf außerschulische Angebote festgestellt. Mit den strukturräumlichen Gegebenheiten hat man sich „arrangiert“, denn den begrenzten Handlungsmöglichkeiten stehen bedeutsame Vorzüge des Landlebens gegenüber. Die Argumentation mit einem strengen Stadt-Land-Gegensatz wird durch die Beschreibung des eigenen Wohnorts durchbrochen, der zwischen ländlich und städtisch eingeordnet wird.

Konstruktion kultureller Bildung

Bereits zu Beginn des Interviews mit Herrn Bülow zeigen sich Unsicherheiten in der Identifizierung von kultureller Bildung. Im Gegensatz zur Auskunftsfähigkeit zu formalisierten Bildungsangeboten wird auf die Frage nach explizit kulturellen Bildungsangeboten mit einer Suchbewegung geantwortet:

Interviewende: „Ok. Ähm und was ist Ihnen denn bei kulturellen Bildung Ihrer Kinder besonders wichtig?“

Herr Bülow: „Was ist denn kulturelle Bildung für Sie? Was verstehen Sie darunter?“

Interviewende: „Ähm kulturelle Bildung äh oder [...] können Sie direkt mit dem Begriff etwas anfangen?“

Herr Bülow: „Ich ne. Weil so Kultur ist (-) äh Kultur ist für mich (-) sehr viel breit. Kultur kann jetzt sein ((Luft holen)) weiß ich, was Sie unter kulturell verstehen? Ist das jetzt was im Bereich Musik, ist es was im Bereich ähm ((langgezogen 2s)) Kunst, Dressur, oder?“

Interviewende: „Ja genau.“

Herr Bülow: „Für eine Kultur zählt mich aber auch dazu, sag ich mal, Werte und Normen und sowas. Also wir Deutsche haben ja vielleicht auch irgendwo eine Kultur, ja?“

Dieser Dialog ist besonders interessant, da er zunächst die Unsicherheit mit dem Begriff der kulturellen Bildung deutlich werden lässt. Die Frage, was man bei der kulturellen Bildung der eigenen Kinder für wichtig halte, wird mit der Gegenfrage beantwortet, was die Interviewende unter kultureller Bildung verstehe. In der Umkehr der Fragelogik steckt ein Irritationsmoment, denn hier wird in einem Interview zur kulturellen Bildung, auf das sich der Interviewte Herr Bülow eingelassen hat, deutlich, dass gar nicht klar ist, was überhaupt unter kultureller Bildung verstanden werden soll. Es wird sogar signalisiert, dass man mit dem Begriff gar nichts anzufangen weiß („Ich ne.“).

Obwohl man sich zunächst ahnungslos zeigt, treten im Dialog dann doch konkretere Vorstellungen von kultureller Bildung hervor. Kultur wird als „breit“ aufgefasst, verengt sich im weiteren Verlauf auf musische und ästhetische Sparten, wie Musik und Kunst, und auf „Dressur“. Unmittelbar danach werden Tugenden („Werte und Normen und sowas“) und ein nationales Konzept („Deutsche“) ergänzt. In der Argumentation positioniert man sich folglich ambivalent zwischen einem entgrenzten und einem eher verengten Bild von kultureller Bildung.

Das diffuse Verständnis von kultureller Bildung konkretisiert sich dort, wo es um das Thema Sport geht. Auf die gezielte Nachfrage, ob Sport im Fall von Herrn Bülow zur kulturellen Bildung zählt, wird in einem Reflexionsprozess erörtert:

„Ne, weil beim Sport bildet man sich ja nicht. Also es ist halt ((Luft holen)), wie soll ich sagen, es ist halt (-) ja, da dahingehend schon, dass man halt im Sport in einen Wettkampf geht, dass man sich irgendwo

stellen muss, dass man ((Luft holen und ausatmen)) mit Niederlagen umgehen muss, dass man mit Siegen (-) äh dass man Siege feiern kann, dass man irgendwo in der Gruppe zusammen trainiert, ja, sich misst, ja, der eine dem anderen hilft. [...] Also ich sag mal, das ist halt schon wichtig im Sport, ja ((Luft holen)). (-) Das ist ist ja irgendwo so ein geliebtes Team äh. Heute Abend geht [mein Sohn; MS] jetzt wieder zum Trainieren, da pushen die sich gegenseitig, ja? [...] Und wenn der eine halt mal schlecht ist, dann wird der vom anderen aufgebaut und das denke ich mir ((Luft einatmen)) das geht dann für mich so in diese ganze Werte-Normen-Schiene rein. Ja? [...] Ja, dass man halt dem anderen hilft, dass man für ihn da ist. Mh? [...] Dass man sich Ziele setzt, die erreicht, ja? Und fertig.“

Dass Sport nicht zur kulturellen Bildung gehöre („Ne, weil beim Sport bildet man sich nicht“), wird direkt im Anschluss entschärft, wenn insbesondere soziale Aspekte („Werte-Normen-Schiene“) betont werden. Man bringt den Sport in einen Bezug zur kulturellen Bildung, indem man ihn als Werkzeug zur Vermittlung von bestimmten, für wertvoll gehaltene Normen anerkennt.

Dafür, was als „Normen“ bzw. als „Grundwerte, die man halt so hat“, verstanden wird, findet sich im Interview eine ganze Reihe an Begrifflichkeiten: „Soziales Verhalten. Kommunikationsfähigkeit, Diskussionsfähigkeit, Konfliktfähigkeit (-) Ehrlichkeit“ – die Liste scheint offen.

Es wird fortgesetzt mit der dichotomen Unterscheidung zwischen einerseits dem musischen und ästhetischen Bereich und andererseits dem Bereich Sport, der deutlich favorisiert wird, argumentiert. Ob man den eigenen Kindern die Partizipation an kulturellen Bildungsangeboten zuschreibt, bleibt ein Stück weit offen, erscheint aber eher unwahrscheinlich: Der Sohn macht Ausdauersport und trainiert für Triathlon-Wettkämpfe und die Tochter geht zum Reitunterricht. Hinsichtlich musischer und ästhetischer Angebote sieht man bei den eigenen Kindern „keine Ader für solche Künste“.

Gleiches trifft auf den Vater zu: Im Hinblick auf musische und ästhetische Angebote wird wenig Interesse signalisiert. Alltäglicher Konsum scheint dazuzugehören: „Ich meine, ich höre natürlich Musik, aber nicht so weit“. Das eigene Desinteresse wird unmittelbar mit monetären Interessen begründet: „[I]ch glaube, damit kann man kein Geld verdienen, ja? [...]“. Im Gegensatz dazu spricht man dem Sport zu, erstrebenswerte Transfereffekte, wie u.a. die Vermittlung sozialer Kompetenzen und Wertvorstellungen, zu ermöglichen.

Kulturelle Bildung steht dabei argumentativ in Konkurrenz zu anderen Freizeitangeboten: So gehört das Fußballspiel im Fernsehen am Wochenende ebenso dazu wie die „Hobbies“, denen die eigenen Kinder nachgehen.

Konstruktion eines Elternschaftsentwurfs

Die Eltern „müssen“ sich insbesondere wegen logistischer Aspekte an der kindlichen Inanspruchnahme von Freizeitangeboten beteiligen. Im eigenen Fall wird mit dem Ehepartner besprochen: „Wer da ist, fährt“. Es sind meistens kurzfristige Absprachen oder spontan getroffene Entscheidungen, die die Passung zwischen elterlichem Terminkalender und kindlichen Angeboten ermöglichen. Dabei sind es v.a. die Angebote der Kinder, die durch ihre festen „Termine“ Konstanten im familialen Alltag darstellen. Es entsteht der Eindruck eines egalitären Geschlechterrollenmusters in der eigenen Familie: Beide Elternteile, das „Papa- oder Mama-Taxi“, ermöglichen die Erreichbarkeit von Freizeitangeboten für die Kinder.

Widerkehrend grenzt man sich und die eigene Familie von kultureller Bildung ab:

„Keine Ahnung, weils mich nicht interessiert [...] aber ich (-) ich orientiere mich da nicht, ja.“

„Also wir haben da keine Ader für solche Künste.“

Das Desinteresse, das den eigenen Kindern an „solche[n] Künste[n]“ zugeschrieben wird, wird offensichtlich durch einen gewissen Familienhabitus („keine Ader“) begründet. Lediglich der eigenen Frau attestiert man die Teilnahme an entsprechenden Angeboten: Malerei und „Kirchenchor. Das ist das einzige ((lacht)), was kulturell da passiert“ – wodurch die Bedeutung der künstlerischen Aktivitäten allerdings eher argumentativ marginalisiert wird. Die Kinder hingegen sieht man abseits kultureller Bildung, denn sie haben „kein Verlangen danach [...] auf eine Vernissage [zu] gehen oder [...] sich ein Konzert an[zu]hören oder sowas“. Auch ist „[...] noch nie eines [der Kinder; MS] an [ihn] herangekommen“ und hat einen entsprechenden Wunsch geäußert. Das scheint zur elterlichen Zufriedenheit zu genügen, denn „ich finde das ok so wie es ist. [...] Und ich denke, meine Frau auch“. Dabei kann es in anderen Familien anders aussehen, denn „die schauen wahrscheinlich am Wochenende kein Fußball, ja?“.

Unter Rückgriff auf die eigene Ausbildung subjektiviert man sich als kompetentes Vorbild für die eigenen Kinder. Die eigenen „Grundwerte“ erscheinen universell gültig („die man halt so hat“): Eine mögliche Spannung zwischen eigenen partikulären Wertvorstellungen und denen anderer Eltern ist im Interview mit Herrn Bülow immer schon als gelöst zu verstehen, weil die subjektiven Präferenzen als allgemeine durchsetzt werden. Davon ausgehend ist es der Vater, der festlegt, was die eigenen Kinder lernen sollen und welche Kompetenzen für ihre Erziehung wichtig sind. Man bewertet die eigene Lebensbiographie als erfolgreich und appelliert daher unmittelbar an die Kinder: „Ich bin ziemlich weit gekommen und orientiert euch an mir“. Individuelle Abweichungen von der väterlichen Leitvorgabe erzeugen Redebedarf: „[D]ann diskutiert man halt drüber“ und klärt die „Fehler, die [die Kinder; MS] machen“.

Auch in anderen Bereichen erscheint man souverän: Hinsichtlich der Alltagsorganisation und der notwendigen Fahrten kommuniziert man keine Organisationsprobleme. Auch die Interessen der eigenen Kinder scheinen dem Vater bekannt zu sein. Allerdings zeigen sich dabei Grenzen, die erstens die kindlichen Angebote auf „logistisch schwieriges“ zurückführen und zweitens Unsicherheiten hinsichtlich des Angebots der Tochter offenlegen („Ich kenn mich da nicht aus so Stan dieses Standardreiten, ja“).

Die Orientierung an „Grundwerte[n]“ lassen den Selbstanspruch entstehen, den Freizeitbeschäftigungen der eigenen Kinder eine Richtung vorzugeben:

„Nein. Sport gehört dazu. Die müssen raus an die frische Luft, die müssen sich bewegen, ja. [...] Und Sport fordert fördert auch die soziale Kompetenz. [...] Also das werde ich auch nicht verhandeln, also Sport wird immer gemacht.“

Sport muss zwangsläufig gemacht und demzufolge das entsprechende Angebot auch von den Eltern gewährleistet werden. Daher signalisiert man die Bereitschaft, die notwendigen Fahrten zu leisten.

Sportangebote stellen in der kindlichen Entwicklung ein obligatorisches Gerüst dar, um das sich weitere Angebote wie „singen“ oder „Gitarre spielen“ anordnen können – aber „nicht zu Lasten des Sports“, der als oberste Priorität betont wird. Im eigenen Erziehungskonzept zeigt sich eine Hierarchie, an dessen Spitze der Sport steht.

Diese Maxime lässt keine anderweitigen Aushandlungen zu – Sport muss sein. Allerdings wird den eigenen Kindern innerhalb des Sports ein Möglichkeitsraum eröffnet, in dem sie sich eine Sportart aussuchen dürfen, denn „es MUSS ihnen halt Spaß machen“. Und auch im formalen

Bereich kommt man den kindlichen Wünschen ein Stück weit entgegen: Ein Schulwechsel wäre akzeptiert, „wenn es dem Sohn nicht in <Stadt B> am Gymnasium nicht gefallen sollte“. Auch der Auswahlprozess von Angeboten wird durch die Kinder initiiert, die „in eine gewisse Richtung [...] gehen“. An diesen Stellen wird der Einwand, dass der Vater die Orientierung vorgibt, teilweise entkräftet. Innerhalb des väterlichen Rahmens würde man den eigenen Kindern auch Musik oder Kunst nach Wunschkundgabe „schon irgendwo bieten“. Allerdings hat die Kindzentrierung auch dann Grenzen, wenn die Bedingung der Teilnahme am Sport erfüllt ist:

„Wenn die sagen, Papa, ich möchte das unbedingt machen, ja, dann machen wir das, aber es ist nicht so, dass sie jetzt fünf Wünsche gleichzeitig frei haben. Sie sollen sich für ein, zwei Sachen entscheiden und das macht man ordentlich.“

Hier bleibt unklar, welche Angebote konkret angesprochen werden und ob auch die Anzahl an Sportangeboten beschränkt ist.

Als Vater zeigt man sich in manchen Äußerungen kommunikationsorientiert und verhandlungsbereit, wenn die Familie gemeinsam entscheidet: „[K]önnen wir das realisieren, können wir das umsetzen (-) ähm (Luft ausstoßen)) was kostet uns das, macht das Sinn, ja nein. Und dann entscheidet man das mit dem Kind zusammen“. Es wird suggeriert, dass sich die Kinder am Ende entscheiden, denn: „[D]ann (-) hat [der Sohn; MS] sich halt oder [die Tochter] sich für eine [Sportart; MS] entschieden“. Allerdings gilt das nur unter Vorbehalt, denn: Erstens „muss“ Sport dabei sein und zweitens „fällt vielleicht der ein oder andere Wunsch ((hustet)) von meiner Tochter mal hinten runter, (-) weil es [...] halt für uns logistisch nicht (-) nicht passt“. Die Kinder dürfen stellenweise ihr Angebot verhandeln und mitentscheiden, allerdings begrenzen die Eltern schließlich die Anzahl der „Wünsche“, die erfüllt werden, und bestimmen, was dahingehend „realisierbar“ ist.

4.8.2 Funktion des Widerspruchs

Das Ländliche: eine entgrenzte Kategorie zwischen Erfüllung und Defizit

Die diskursive Argumentation findet entlang einer Stadt-Land-Dichotomie statt. Angesichts der subjektiven Bewertung der Angebotsexistenz und der Ausstattung der Infrastruktur zeichnet sich eine Differenzierung zwischen dem ländlichen Raum und der Stadt unter dem Gesichtspunkt eines defizitären Raums ab. Die Stadt bietet einen Kontrast zur eigenen Vorstellung des ländlichen Raums insofern, dass dort vermehrt gewünschte Angebote vorhanden sind und diese außerdem mit „S-Bahn oder sowas“ zu erreichen sind. Im Gegensatz zu einer Abgrenzung beider Lebensräume wirkt die Beschreibung des eigenen Lebensraums entgrenzt zwischen ländlich und städtisch, wobei auch die Ländlichkeit nicht scharf konturiert, sondern unterschiedlich klassifiziert wird.

Die Funktion des Diskurses liegt in der Option, sich situativ die Stadt zur Sichtbarmachung ländlicher Merkmale heranzuziehen, ohne gleichzeitig eine scharfe Grenzziehung für den eigenen Wohnort anstellen zu müssen. Folglich können Vergleiche angestellt werden, ohne den eigenen Wohnraum dem einen oder anderen Pol zuzuordnen zu müssen. Die Inkonsistenz im Interview mit Herrn Bülow erlaubt einen flexiblen Umgang mit der Kategorisierungsschwierigkeit.

Die Perspektive auf die Existenz der Angebote ist im Interview ambivalent. Einer Vielzahl an formalen Bildungsangeboten sowie die Angebote der eigenen Kinder stehen einer scheinbar begrenzten Auswahl gegenüber. Auch mit dem Auto erscheint nicht alles erreichbar, jedoch „arrangiert“ man sich – u.a. durch Verzicht. Die Argumentation schwankt ambivalent zwischen Angebotsexistenz und dem Fehlen von präferierten Angeboten. Man changiert ferner zwischen lobenden Ausführungen zum generellen Leben auf dem Land und einer Defizitperspektive, in der Handlungsbegrenzungen und ein unzureichendes ÖPNV-Angebot bestehen.

Die diskursive Funktion solcher Ambivalenzen liegt in der flexiblen Positionierung zwischen lobend und kritisierend. Obwohl die Familie „Abstriche“ machen muss, subjektiviert man sich als zufrieden mit dem Angebotsspektrum und kann die Vorzüge des Landlebens betonen, ohne gleichzeitig Kritikpunkte leugnen oder Probleme, die mit dem Landleben verbunden sind, verschweigen zu müssen. Außerdem können die kindlichen Angebote innerhalb des subjektiven Toleranzbereichs angesteuert und gleichzeitig das Angebot als nicht ausreichend oder nicht differenziert genug moniert werden. Dass der ÖPNV als unzureichend markiert wird, ermöglicht die Subjektivierung als guter Vater, der dieses Defizit für seine Kinder selbstständig kompensiert.

Die kulturelle Bildung: unbestimmt bestimmt

In den Formulierungen signalisiert man eine gewisse Unsicherheit mit dem Begriff der kulturellen Bildung, wobei jedoch im formalen Bildungsbereich souverän und ausführlich Angebote dokumentiert werden können. Es zeigt sich ein unscharfes Bild der kulturellen Bildung, das durch Musik und Kunst sowie Tugenden und die Apostrophierung einer deutschen Kultur konturiert wird.

Die Entgrenzung der eigenen Annahme, was kulturelle Bildung ist, lässt die flexible Positionierung zwischen einer offenen und geschlossenen Auslegung zu. Normative Grundannahmen von Normen und Werten wirken generativ für den Diskurs im Interview mit Herrn Bülow, denn diese werden im Kontext von kultureller Bildung aufgeführt. Durch offene Grenzen bei der Bestimmung von kulturellen Bildungsangeboten kann die Auswahl auf genau die Angebote fallen, die den eigenen Wertvorstellungen entsprechen. Dabei muss man nicht von der Geringschätzung für Musik und Kunst abweichen bzw. die favorisierten Angebote in einen Zusammenhang mit den subjektiv weniger bedeutsamen bringen.

Im Diskurs werden sportbezogene Angebote priorisiert und insbesondere im Rahmen mit Sozialisationsprozessen der Kinder thematisiert. Dahingehend unterteilt sich die eigene Perspektive: Sportliche Angebote haben einen Zweck und wirken unterstützend für die kindliche Entwicklung hinsichtlich bestimmter Normen und Wertvorstellungen. Musischen und ästhetischen Angeboten wiederum wird keine entsprechende Nützlichkeit zugeordnet. In Anlehnung daran spaltet sich das eigene Interesse: Sport ist interessant. Von Angeboten aus Kunst oder Musik distanziert man sich und die eigene Familie weitestgehend.

Diese Differenzierung ermöglicht einen größeren Handlungsspielraum. Je nachdem, wie der Fokus zum einen auf den musisch-ästhetischen und zum anderen auf den Bereich Sport verschoben wird, ändert sich der subjektive Blickwinkel bzgl. des Interesses und der Nützlichkeit. Einerseits ist es möglich, das eigene Desinteresse begründet kundzutun, ohne

gänzlich desinteressiert sein zu müssen. Andererseits kann man partiell Interesse zeigen, ohne von seinen Vorbehalten und den eigenen Einstellungen Abstand nehmen zu müssen.

Die Elternschaft: zwischen väterlichen „Grundwerten“ und den „Wünschen“ der Kinder

Die Vorstellung von guter Elternschaft zentriert sich um die Vermittlung von bestimmten Normen, Werten und Kompetenzen. Eltern kommen dabei als Vorbilder ins Spiel, an denen man sich „orientiert“. Als ehemaliger Polizist subjektiviert man sich fortlaufend souverän dafür, den Kindern subjektiv präferierte und als allgemein gültig unterstellte „Grundwerte“ zu vermitteln. Der väterlichen Souveränität steht indessen an verschiedenen Stellen Unsicherheit gegenüber – bspw. angesichts des Begriffs der „kulturellen Bildung“. Auch wenn alltägliche Koordinations- und Vereinbarungsabsprachen nicht problematisiert werden, müssen die eigenen Kinder „Abstriche“ machen, wenn die Eltern die Fahrten nicht mit anderen Terminen abstimmen können.

Der Abstand zwischen den Extremen souverän und unsicher bzw. eingeschränkt ist groß. In dieser Ambivalenz kann man sich logistische Unzumutbarkeiten sowie persönliche Unsicherheiten eingestehen, ohne dass an der eigenen Wirkmächtigkeit als Orientierung für die eigenen Kinder gezweifelt werden muss.

Es wird suggeriert, dass der Erwerb der „Grundwerte“ oberste Priorität hat. Sport ist daher ein „Muss“ in der Erziehung der eigenen Kinder. Die Wahl der Sportart ist allerdings frei. In einem Rahmen finden die kindlichen Wünsche Beachtung und man verhandelt über die Angebotsauswahl. Der Kindzentrierung stehen jedoch die väterlichen Richtvorgaben, was ein „Fehler“ ist und wann kindliche Devianzen diskutiert werden müssen, gegenüber. Auch besteht eine obere Grenze für die Anzahl kindlicher Wünsche und schlussendlich entscheiden die Eltern, ob die Angebote den subjektiven Anforderungen entsprechen und ob es „logistisch passt“.

Diese Differenz eröffnet einen größeren elterlichen Handlungsspielraum. In der flexiblen Positionierung kann man gleichzeitig autoritär wirken und konkrete Wertvorstellungen und Voraussetzungen vorgeben, aber auch eine Erziehung auf Verhandlungs- und Diskussionsbasis für sich erwählen. Dadurch kann man sich als guten Vater begreifen, der sowohl auf die Wünsche der eigenen Kinder eingeht, als auch Orientierungen an die Hand gibt, die man selbst mit eigenen Wertvorstellungen in Einklang sieht.

4.9 Interview mit Frau Franzen

„Ja, für mich ist Sport keine Kultur [...] Nee, das ist eine körperliche (-) Bildung, aber keine kulturelle Bildung.“

„[Chartmusik; MS] hat jetzt nichts mit klassischer Musik zu tun, oder (-) was ich jetzt wieder unter Bildung verstehe [...] das wäre für mich jetzt eher (-) klassische Musik. Darunter verstehe ich tatsächlich Bildung“

Frau Franzen ist eine wiederverheiratete Mutter von drei Kindern: eines im Säuglingsalter und zwei im Sekundarschulalter. Die ehemalige Chorleiterin gibt an, dass die beiden ältesten Kinder aus erster Ehe regelmäßig mit ihrem entfernt lebenden Vater ins Museum gehen. Frau Franzen zeigt eine Vorliebe für klassische Musik. Ihre Tochter nimmt am Gesangs- und Klavierunterricht teil, ihr Sohn brach nach wenigen Monaten den Geigenunterricht ab. Hinsichtlich der Organisation der Fahrten zu den kindlichen Angeboten werden überwiegend keine Probleme identifiziert, wohl aber bei den Kosten. Zur innerfamiliären Aufgabenteilung zwischen ihr und ihrem jetzigen Mann, der in einer Softwarefirma tätig ist, macht die beruflich Angestellte keine Aussagen.

4.9.1 Konstruktion der Gegenstände

Konstruktion des Ländlichen

Der als „[l]ändlich“ eingestufte Wohnort wird im Interview an zahlreichen Stellen mit dem vorigen Wohnort in einer Großstadt verglichen. Die Beurteilung des örtlichen Angebots an kultureller Bildung wird ebenfalls entlang der Differenz zu dieser Stadt argumentiert. Es wird Bedauern angesichts des Umzugs ausgedrückt, denn „früher in <Großstadt FR>, [...] da habe ich ganz andere Möglichkeiten, (-) weil [...] Konzerte [...] (-) ja, die relativ leicht zugänglich sind“. Am jetzigen Wohnort sieht man demgegenüber nur eine „begrenzte Auswahl. Da gibt's dann Bauernmuseen und solche Geschichten, die mich also überhaupt nicht interessieren“. Im Gesamten zeigt sich Ernüchterung darüber, „dass [die eigenen Kinder; MS] einfach hier ähm (-) wenig Gelegenheiten haben, Kultur zu leben“.

Am ländlichen Wohnort werden auch Einrichtungen wie „Resorts“ oder ein „Bildungsreferat“ vermisst, „[w]o man quasi Kulturarbeit direkt im Ort macht“. Allerdings verwirft man diesen Gedanken mit der Bemerkung: „[E]s gibt kein so ein [Resort; MS] dafür müssten ja öffentliche Mittel [...] locker gemacht werden“. Man selbst gibt an, die Eröffnung eines eigenen „Resorts“ überlegt zu haben, allerdings „gibt's das durchaus“ im „Landkreis“: „[A]lso in einem (-) 20 Kilometer weiterem (-) Ort ist ja letztendlich ein [...] Bildungsreferat [...], das vergesse ich aber immer wieder. [...] vielleicht ist es gar nicht so sichtbar“. Jedoch am direkten Wohnort „fehlt [es] [...] irgendwie“.

In dieser Reflexion zeigt sich eine Öffnung des auf den direkten Wohnort zentrierten Blicks, durch den ein Widerspruch zum zuvor gestellten Befund eines Angebotsdefizits entsteht. Offensichtlich bestehen entsprechende Einrichtungen in weiterer Entfernung zum ländlichen Wohnort. Wenn „man sich proaktiv [...] überleg[t], ob die [kulturellen Bildungsangebote; MS] dann in einer anderen Stadt geboten“ werden, kann man im Interview weitere Angebote auf dem Land aufzählen. In Erweiterung der Grenzen des eigenen Nahraums führt man aus, dass

„in weiterer Entfernung, ungefähr 30 Minuten, (-) äh [...] dann die nächstgrößere Stadt [ist], wo es dann auch Möglichkeiten gibt“. Die subjektive Erreichbarkeit scheint für die Beurteilung, ob Angebote existieren, entscheidend. In diesem Kontext würde man auch weiter entfernte Destinationen ansteuern:

Frau Franzen: „[E]in Museum ist [...] weiter weg. Also da muss ich schon mal eine Stunde fahren [...].“

Interviewende: „[W]ären Sie (-) diesen Aufwand äh bereit äh (-) zu leisten quasi, diese einstündigen Fahrten?“

Frau Franzen: „Ja, ja, schon. Doch, das schon.“

Schließlich wird sogar am Wohnort selbst kulturelle Bildung entdeckt: „[H]ier bei uns im Ort gibt es eine Musikschule [...] private (-) Personen, Künstler, die Musikunterricht anbieten. [...] Chöre (-) und [...] Blasmusikorchester“. Darüber hinaus vermutet man „hier in im Ort [...] sicher noch Angebote“, von denen man keine Kenntnis besitzt. Auch durch die Aufzählung des Klavier- und Gesangsunterrichts der eigenen Tochter erscheint der eigene Wohnraum alles andere als angebotsarm. Außerdem bedauert man, dass die eigenen Kinder teilweise nicht mehr in dem Alter für die „musikalische Früherziehung [...] [, die; MS] hier relativ äh stark [ist]“, sind.

Insgesamt und unter der Voraussetzung von bis zu 30 Minuten Fahrtzeit mit dem als selbstverständlich signalisierten Besitz eines PKWs wird das Angebot an kultureller Bildung für die eigenen Kinder „[j]a, so mittel“ bewertet.

Der Stadt gegenüber erscheint der ländliche Raum also defizitär. Der ÖPNV „ist in dem Sinne nicht vorhanden, weil [...] wir hier mit dem Auto zum Zug fahren müssten“. Diesbezüglich nimmt man die universalisierende Perspektive ein, „dass es durchaus mehr ländliche Räume so, denen es genauso geht“, gibt. Das Auto wird also letztlich zur Voraussetzung dafür erklärt, den ÖPNV nutzen zu können.

Dass ausschließlich die Stadt befürwortet wird, wird von den Aussagen abgelöst, die die Anfahrtszeiten zu kulturellen Bildungsangeboten betreffen: „Also [ich sehe] [...] die nächstgrößere Stadt, die dann [...] [kulturelle Bildung; MS] bieten kann. (-) Aber [...] dann (-) habe ich natürlich eine Anfahrt. (-) Aber das hat man, wenn man in <Großstadt FR> wohnt, durchaus auch, (-) äh weil, wer wohnt schon im Zentrum von <Großstadt FR>“. Welches Verkehrsmittel jeweils gewählt wird, bleibt offen.

Vielfach wird im Interview mit Frau Franzen die eigene Herkunftsstadt gelobt und der aktuelle Wohnort daneben kritisiert. Entlang dieser Unterscheidung wird der Bestand an kulturellen Bildungsangeboten zunächst als „begrenzt“ angesehen, was man unter einem anderen Blickwinkel relativiert. Auch wenn der ländliche Wohnraum angesichts der Stadt überwiegend abgewertet wird, weist man hinsichtlich der Anfahrtszeiten zu entsprechenden Angeboten auf eine vergleichbare Zeitspanne hin.

Konstruktion kultureller Bildung

„[W]as ist kulturelle Bildung?“. Diese Frage kommt gleich zu Beginn des Interviews zur Sprache und man assoziiert damit zunächst „[r]ein Musik [...], Darstellung? (-) [...] ich würde jetzt sofort an Musik denken“. Musik erscheint essentiell für das eigene Verständnis von kultureller Bildung. Die Feststellung, dass einem „sofort Musik einfallen [würde]“, wird umgehend gerechtfertigt: Man war offenbar als Chorleiterin tätig und „Gott, meine Abschlussarbeit war

Bourdieu ((lacht)). Da[...] ist das kulturelle Kapital [...] deswegen [...] sofort Musik“ – man signalisiert einen professionellen und kulturnahen Standpunkt.

Während „Musik“ und Theater unmittelbar als kulturelle Bildung erkannt werden, diskursiviert man weiterhin „die Frage, was man denn noch unter Kultur versteht“. Anhand dieses Irritationsmoments wird neben der eigenen Unsicherheit mit dem Begriff der kulturellen Bildung außerdem die Öffnung einer auf musische Angebote gerichteten Perspektive angedeutet – die Subsumption weiterer Angebote erscheint vorstellbar und gleichzeitig begrenzt: „Theater, (-) äh Kunst, (-) Bildende Kunst. [M]ehr fällt mir schon gar nicht ein“. Trotzdem geht die Suchbewegung weiter:

„JA, das [Museum; MS] ist so auch Kultur, [...]. [D]as ist [...] wichtig. [...] [M]it den Kindern gehe ich gern in gerne ins Museum. Und das tun wir oft gerne. [...] [E]in Museum ist definitiv [...] Kunst[...] auch Ausstellungen“.

Dass das eigene Verständnis von kultureller Bildung nicht gänzlich konturlos ist, wird durch die Grenzlinie zu Sport deutlich, denn das „ist wahrscheinlich echt im weitesten Sinne (-) noch Kultur, (-) wahrscheinlich keine mehr“. Am Ende des folgenden Reflexionsprozesses konstatiert man: „Ja, für mich ist Sport keine Kultur (-) nee. (-) Nee, das ist eine körperliche (-) Bildung, aber keine kulturelle Bildung“ und schließt dadurch ein „weites[...]“ Begriffsverständnis von kultureller Bildung aus. „Körperliche Bildung“ wird nicht weiter erörtert, scheint allerdings kein Bestandteil von kultureller Bildung zu sein. Diese Einschätzung des Sports wird von einer persönlichen („für mich“) zur allgemeingültigen Definition („das ist“) erhoben.

Für kulturelle Bildung hingegen gilt eine „reine ästhetische (-) ähm (-) Definition“, was dennoch offenlässt, welche Angebote neben den u.a. bereits genannten Musik-, Kunst- und Theaterangeboten das eigene Bild von kultureller Bildung komplettieren.

Es zeigen sich hierarchische Abstufungen und persönliche Vorlieben bei den als kulturelle Bildung identifizierten Angeboten: Das „Bauernmuseum“ träfe nicht den eigenen Geschmack. Insbesondere bei der kontinuierlich in den Mittelpunkt des Gesprächs gelenkten Musik zeigt man sich kritisch. Obwohl zunächst suggeriert wird, dass Musik ausnahmslos kulturelle Bildung sei, distanziert man sich in der Konkretisierung des eigenen Bildes von kultureller Bildung von bestimmten Teilbereichen der Musik: So gibt es Musik, die „rauf und runter in den Charts“ und im Radio gespielt wird, was „jetzt nichts mit klassischer Musik zu tun [hat], oder (-) was ich jetzt wieder unter Bildung verstehe, das wäre für mich jetzt eher (-) klassische Musik. (-) Darunter verstehe ich tatsächlich Bildung“.

Klassische Musik wird als Musterbeispiel von „Bildung“ vermittelt. Das eigene Interesse daran wird als vergleichsweise hoch eingestuft und das der eigenen Kinder als geringer bedauert. Auch wenn deren Vorlieben in den Bereich „Charts“ verortet werden, beschreibt man sie als „sehr offen“ für Oper, wobei ein Opernbesuch nicht „freiwillig“ wäre. An als kulturelle Bildung identifizierten Angeboten, die aktuell von den eigenen Kindern in Anspruch genommen werden, benennt man die Ausübung von (klassischen) Musikinstrumenten („Klavier“, „Geige“) und Gesang.

Im Bereich Musik wird weiter abgegrenzt: „[A]lso es gibt halt die ernste [...] oder [...] für mich seriöse Musik“. Diese bringt man in Verbindung mit der klassischen Musik, mit der „muss man sich teilweise sogar bewusst auseinandersetzen [...] Dinge hinterfragen“. Diese sei daher vergleichsweise „nachhaltiger“. Auf einer anderen Ebene sieht man die „Unterhaltungs- ähm -musik, die [...] den Alltag ein bisschen netter gestaltet [...] und das träufelt einem“ ein.

„Klassisch“ erweckt den Eindruck eines qualitativen Merkmals, das ein Angebot definitiv als „seriöse Musik“, folglich als kulturelle Bildung, auszeichnet. Andere Musikangebote scheinen nicht unmittelbar und ausnahmslos kultureller Bildung zugeordnet zu werden.

Allerdings signalisiert man Schwierigkeiten bei der Bestimmung einer Grenze zwischen klassischer bzw. „seriöse[r] Musik“ und „populäre[r] Musik“. Klassische Musik sei „komplexer“ und man hält „Popmusik“ für „flüchtig“, allerdings gäbe es auch „populäre Musik, die [...] anspruchsvoll ist“ und deren „Texte“ ebenfalls eine Auseinandersetzung bedürfen. Die Komplexität von Musik scheint sich allerdings nicht immer heraushören und bestimmen zu lassen, denn „Mozart hat den Eindruck, als ob es sehr eingängig ist, aber ist total [...] hochkomplex“. Das Ringen um die Differenzierung von Musik, die kulturelle Bildung bedeutet, und die, die man davon ausklammert, zeigt, dass es „ganz schön schwierig“ ist, hierbei pauschale Abgrenzungen vorzunehmen.

In mehreren Hinsichten wirkt die subjektive Sicht auf die eigene Nähe zur kulturellen Bildung im Interview ambivalent:

Erstens im Bezug auf das eigene Interesse: Man signalisiert hohe Ansprüche an kulturelle Bildungsangebote und zeigt sich nicht mit jedem Angebot zufrieden („Aber das interessiert mich dann auch nicht unbedingt so.“). Ähnlichkeiten zu den Präferenzen der eigenen Kinder finden sich im Interview insbesondere in der Erinnerung an die eigene Kindheit, in der man ebenfalls nicht „freiwillig“ in die Oper gegangen wäre. Von einem durchgängig geringen persönlichen Interesse auszugehen, wäre jedoch falsch, denn man zeigt sich als begeisterte Chorleiterin, die „gern gesungen ha[t]“ und sich wünscht, dass „sie Interesse hätten, meine Kinder“. Zudem schließt man eine Interessensteigerung durch Teilnahme nicht aus, denn die Kinder „erf[ahren] durchaus Interesse“ während der Partizipation. Ferner distanziert man sich von den Interessen des Ehemanns („Fußballstadion“) und rekurriert im Vergleich dazu auf die „Oper“.

Zweitens im Bezug auf die Priorisierung kultureller Bildung: Mehrfach werden die Angebote als „wichtig“ beschrieben: „Also (-) der der Hintergrund ist eigentlich immer das, dass man den Kindern mehr (2s) ja, (-) ähm (-) den Horizont erweitert“. Allgemein reklamiert man kulturelle Bildung als Lebensbestandteil, denn „Kultur zu leben [...] das ist ja auch wichtig“ – insbesondere dem eigenen Professionsbereich spricht man einen gesundheitsförderlichen Gesichtspunkt zu: Gesang sei „gut [...]. Also für Körper, Seele, Geist“. Andererseits erscheinen kulturelle Bildungsangebote nicht als priorisiert, wenn sie anderweitigen lebensalltäglichen Aspekten untergeordnet werden. Bei der Kostenabschätzung für Oper, Konzerte und Museen wird mit „zehn Euro bis 20 Euro pro Person“ gerechnet – ergänzt durch mindestens „eine Stunde fahren“. In diesem Kontext „wäre [es] schön, wenn man in ein Konzert gehen würde [...], aber das Geld ist jetzt vielleicht doch wichtiger für was anderes“, denn „es waren einfach andere Dinge jetzt (-) vorrangig, [im] derzeitigen (-) Leben“, sodass man kulturelle Bildung „immer wieder [vergisst]“.

Drittens im Hinblick auf das eigene Engagement: Während einerseits die Eröffnung eines eigenen „Bildungsreferat[s]“ durchdacht wird und man gerne „auf die Bühne gehen“ möchte, wird andererseits die eigene Ambition, tätig zu werden, begrenzt. Auch als man „da [...] dieses Angebot (-) vor Ort [hatte, hat man es; MS] nicht (-) angenommen“. Diesbezüglich stellt man das eigene Engagement in Frage: „Also ich finde meine Gründe, warum ich nicht hingehe, [...] ich weiß gar nicht, ob die vorgeschoben sind oder ob die einfach berechtigt sind“.

In der Konsequenz des eigenen partiellen Desinteresses, den äußeren Lebensumständen und der aktuellen Untätigkeit sieht man sich in der Situation „quasi null Kultur gemacht“ zu haben und somit „so gefühlt seit vier Jahren (-) äh ohne Kultur“ zu leben.

Augenscheinlich kommen ausschließlich institutionalisierte Angebote in Frage, denn informelle Gelegenheiten der kulturellen Bildung im eigenen Heim kommen bei der ausgebildeten Chorleiterin nicht zur Sprache.

Allerdings gibt man an, „ab und an, (-) was weiß ich, vielleicht (-) einmal in drei Monaten“ in die Oper zu gehen. Es wird suggeriert, dass Oper und Konzerte alibimäßig bzw. pflichtgemäß – um kulturnah zu wirken – aufgesucht werden, denn: Kulturelle Bildungsangebote erscheinen nicht gerade als Leidenschaft, wenn man sich „*vorgenommen* ha[t], dass [die Familie; MS] einmal im Monat (-) in *irgendein* Museum oder in ein Konzert geh[t]“, allerdings befunden wird, dass „der Zoo [...] immer viel interessanter ist“. Und fortwährend werden Argumente zur Rechtfertigung gefunden, warum die Besuche bisher nicht durchgeführt wurden.

Es tritt im Interview ein vielschichtiges Bild von kultureller Bildung hervor, von dem Sport ausgeschlossen wird. Vor dem Hintergrund der eigenen Profession erscheint die Präferenz auf Musik nachvollziehbar. Jedoch werden auch vage Konturen innerhalb der Musik gezogen, wenn „seriöse[...] Musik“ als Inbegriff kultureller Bildung von „Popmusik“ unterschieden wird. Die eigene Nähe zur kulturellen Bildung wirkt angesichts eines ambivalenten Interesses, einer anderweitigen Priorisierung im Lebensalltag und unklarer Ambitionen zweigeteilt und es entsteht vielmehr der Eindruck einer Verpflichtung, in die Oper zu gehen, als einer Bereitwilligkeit.

Konstruktion eines Elternschaftsentwurfs

Was unter „Familiensituation“ verstanden werden kann, erscheint im Interview mit Frau Franzen nicht eindeutig zu sein. Erst auf Nachfrage seitens der Interviewenden gibt man Auskunft darüber, dass man wiederverheiratet ist. Während der aktuelle Partner im eigenen Elternschaftsentwurf hinsichtlich kultureller Bildung wenig thematisiert wird, kommt der Vater der beiden älteren Kinder deutlich öfter zur Sprache: Wenn man zusammen mit den Kindern diesen „regelmäßig“ in der Großstadt besucht, wird gemeinsam ins Museum gegangen.

Wenn es um kulturelle Bildung geht, wird primär die eigene Mutterschaft thematisiert, denn dem Ehemann attestiert man in erster Linie ein von dem eigenen „ambivalent[es]“ Interesse: den Fußball. Diese Interessendifferenz bei Eltern normalisiert man: „Weil sonst würden wir vielleicht alle nur in die Oper gehen (-) und manche nur ins Fußballstadion“.

Die persönliche Präferenz lässt sich in Bezug zum eigenen Bildungshintergrund bringen und unterstreicht die persönliche Kompetenz im Bereich der Angebote, die man als kulturelle Bildung identifiziert. Dass die eigenen Kinder „ein Verständnis, was Musik und und ähm (-) Kultur angeht“ besitzen, begründet man „dadurch, dass [man] selbst Konzerte [gibt], [...] und äh (-) die haben quasi dann schon mal [die eigenen] Konzerte besucht“.

Ebenfalls an den Stellen, wo es um die Organisation der kulturellen Bildungsangebote für die eigenen Kinder geht, zeigt man sich souverän, denn Probleme diesbezüglich werden negiert und die Unterrichtszeiten als passend zu der mütterlichen Erwerbsarbeit beschrieben.

Das Bild einer durchweg souveränen Mutter im Bereich kultureller Bildung bekommt u.a. an den Stellen einen Riss, wo man sich selbst eingesteht, nicht alle Informationen zur „Kulturarbeit [...] mehr mit[zu]kriege[n]“.

Wiederkehrend wird der Aufwand moniert, der mit der kindlichen Inanspruchnahme kultureller Bildung verbunden wird: „Aber das hat natürlich auch was mit Geld zu tun, [...] Konzerte muss man ja auch bezahlen“. Generell kosten manche Angebote „einen Haufen Geld“, was man momentan nicht zu leisten vermag („deswegen ist es immer ein bisschen schwierig“). Zu den Kosten kommt in den meisten Fällen „natürlich eine Anfahrt“ im ländlichen Raum hinzu, für die man „die Zeit nicht ha[t]“.

Als Elternteil betrachtet man kulturelle Bildungsangebote als Möglichkeit für die Kinder, „Kultur zu leben“, was als „wichtig“ gilt. Für die eigenen Kinder wünscht man sich „mehr Interesse“ an kultureller Bildung und nimmt sich regelmäßige Besuche in „irgendein Museum oder in ein Konzert“ vor. Dass dieser Selbstanspruch nicht immer erfüllt zu werden scheint, schiebt man u.a. auf die finanziellen Familienressourcen und spricht es sich zu, „sich proaktiv [zu] überlegen“, welche Alternativen in Anspruch genommen werden können.

Kulturelle Bildung scheint daher in die eigene Elternschaft integriert zu werden – wenn auch scheinbar nicht in dem Maße, wie man es von sich erwartet. Man gibt im Kontext eigener Ambitionen, den eigenen Kindern kulturelle Bildung näher zu bringen, an, dass man „ihnen irgendwie von einer Oper erzähl[t]“, auch wenn diese die Oper nicht favorisieren. Darüber hinaus wird eine kindliche Aktivität im Bereich Musik – insbesondere im klassischen und „sängerischen Bereich“ – befürwortet, auch wenn man nur das Interesse der eigenen Tochter an Klavier und Gesang als „wunderbar positiv“ beschreibt. Der Wunsch nach „mehr Interesse“ bei den eigenen Kindern kann sich daher in erster Linie auf den Sohn beziehen: Ob der Sohn nach Beendigung des Geigenunterrichts nach wenigen Monaten in einem anderen von der Mutter priorisierten Bereich tätig ist, wird nicht erwähnt. In der Vergangenheit ließ man daher die eigenen Kinder an der musikalischen Früherziehung teilnehmen.

Das mütterliche Interesse steht dabei den Vorlieben der Kinder gegenüber:

„[I]ch hab [die Kinder; MS] angemeldet, ich hab sie äh (-) versucht äh dorthin zu bringen, aber sie haben sich mit Händen und Füßen gewehrt“.

Daraus schließt man:

„[Sie] hatten kein Interesse daran (-) und da habe ich sie auch nicht gedrängt“.

Auch den Sohn ließ man gewähren, nachdem festgestellt wurde, dass „[der Geigenunterricht; MS] nicht seins war“. Die mütterlichen Interessen stehen stellenweise den eigenen eher kindzentrierten Handlungen gegenüber: Dass man die eigenen Kinder eher im Bereich der „Charts“-Musik statt im eigenen musikalischen Präferenzbereich verortet, wird offensichtlich nicht unterbunden. Dahingehend orientiert man sich besonders am kindlichen Interesse, wenn es um das Museum geht, denn „das tun wir oft gerne“.

Dass es „ihnen natürlich Spaß macht“, entscheidet über die Anwahl der Angebote. In diesem Sinne gedenkt man, kulturelle Bildungsangebote nach ihrer jeweiligen Praxisorientierung zu erwählen. Wenn „das alles immer nur Theorie [ist]“, eigne es sich nicht so gut, und für die mütterliche Heranführung „muss [man] ja in Konzerte gehen können, damit man (-) den Kindern beibringt“. In Museen muss v.a. eines geboten werden: ein spannendes „inhaltliches Thema [...] vielleicht auch die Haptik, dass man Dinge vor Ort wirklich anlangen und berühren

kann. (-) Also wo interaktive Museen zum Beispiel sind [...] wo mehr (-) mehr Abenteuer geboten ist, als dass man einfach nur reine Kunst (-) ansieht“.

Darüber hinaus würde man organisierte „Fahrten [...] für (-) junge Erwachsene (-) oder Kinder“ zu kulturellen Bildungsangeboten begrüßen, die die Neigungen der eigenen Kinder treffen würden: „[D]ann [macht’s; MS] vielleicht auch mehr Spaß“.

Kulturelle Bildung scheint in das eigene Mutterschaftsbild im Interview mit Frau Franzen eingewoben zu werden: Entweder partizipieren die eigenen Kinder oder es werden Gründe dafür gefunden, dass sie nicht teilnehmen. Letztere beinhalten u.a. Kosten und Zeitmangel, die der eigenen Souveränität als Ermöglicherin kindlicher kultureller Bildung entgegenstehen. Ein hoher Reflexionsgrad zeigt sich auch bei der Anwahl an Angeboten für die eigenen Kinder, die man auf deren Neigungen prüft. Jedoch steht manche Angebotsauswahl den kindlichen Vorlieben gegenüber.

4.9.2 Funktion des Widerspruchs

Das Ländliche: ein Lebensraum mit einigen „Möglichkeiten“ und „wenig Gelegenheiten [...], Kultur zu leben“

Die Artikulation zum ländlichen Wohnraum basiert auf einem permanenten Vergleich zur Großstadt. Am jetzigen Wohnort sind verhältnismäßig wenig subjektiv zufriedenstellende Angebote „sichtbar“. Demgegenüber werden in subjektiv erreichbarer Entfernung kulturelle Bildungsangebote entdeckt und auch am Wohnort verzeichnet man Angebote, die teilweise von den eigenen Kindern genutzt werden.

Die abschließende Einstufung des Angebotsspektrums am ländlichen Wohnort als „mittel“ indiziert die Beurteilungsschwierigkeit. Viele Faktoren beeinflussen, ob Angebote gesehen werden oder nicht, u.a.: das eigene Interesse, die kindliche Einstellung den Angeboten gegenüber, der mit den Distanzen verbundene Aufwand, die Kosten, persönliche Uninformiertheit oder andere „Gründe, warum [man] nicht hingeh[t]“. Die diskursive Spannung ermöglicht, sich je nach Situation zu positionieren:

Indem man erstens keine persönlich relevanten Angebote auf dem Land sieht, können die eigenen Präferenzen als so erlesen dargestellt werden, dass nur die Angebote der Großstadt diese befriedigen können – man erscheint kulturaffin, auch wenn man nicht partizipiert. Es kann zweitens auf die hohen Gebühren hingewiesen werden, wodurch offensichtlich manche erreichbaren Angebote von vornherein ausscheiden. Das mangelnde Interesse, das dem eigenen Sohn attestiert wird, kann angesichts einer unzureichenden Angebotsauswahl außerdem entschuldigt werden. Sind keine Angebote vorhanden, muss man die eigenen Kinder nicht zur Teilnahme überreden und entsprechend keine elterlichen Begleitfahrten bewältigen. Wird zudem kein „Resort“ gesehen, kann man engagiert auftreten, wenn man die Eröffnung eines eigenen „Resorts“ reflektiert.

Allerdings muss man ein solches „Resort“ nicht gezwungenermaßen eröffnen und kann sich die Mühen sparen, da ja doch eine entsprechende Einrichtung sichtbar ist. Im Spannungsfeld zeigt sich die Wichtigkeit, dass Informationen zum Angebotsbestand „mit[ge]kriegt“ werden.

Auch das Leben im ländlichen Raum betrachtet man von mehreren Perspektiven: In der Bevorzugung der Großstadt erscheint der ländliche Raum nicht lebenswert. Man stellt keine generellen Vorzüge zur Großstadt fest, weist aber auf eine vergleichbare Anfahrtszeit zu den Angeboten kultureller Bildung hin.

Dieser mehrdeutige Blick auf den ländlichen Raum als Lebensraum ermöglicht es einem, sich sowohl distanziert als auch weniger kritisch zum Land zu positionieren. Auch wenn der Eindruck entsteht, dass das Landleben nicht unbedingt bevorzugt wird, kann die Umzugsentscheidung teilweise begründet werden.

Außerdem bieten verschiedene subjektive Positionierungen die Möglichkeit, in Abgrenzung zur Stadt lokale Defizite zu benennen und deren Drastik aufzuzeigen.

Die kulturelle Bildung: konkrete Vorstellungen und „die Frage, was man denn noch unter Kultur versteht?“

In der Diskursivierung, was kulturelle Bildung ist, signalisiert man eine Unsicherheit mit dem Begriff, der allerdings umgehend danach mit dem musischen Bereich verknüpft wird. Bei Sport zeigt man sich schließlich sicher, diesen als „körperliche Bildung“ von kultureller Bildung zu differenzieren. Innerhalb der Musik werden Abgrenzungsschwierigkeiten („klassische Musik“, „Popmusik“) geltend gemacht. Die Suche nach weiteren Angeboten („Museen“) indiziert die partielle Offenheit des eigenen Verständnisses von kultureller Bildung.

Die Differenz zwischen einem geschlossenen Bild und einer schärferen Konturierung im Diskurs um kulturelle Bildung ist generativ und ermöglicht eine flexible Positionierung. In einem geschlossenen Bild kann man auf die eigene Profession („Bourdieu“) hinweisen und sich dadurch sachkundig darstellen. Beim Abgrenzen von „körperlicher Bildung“ kann kultureller Bildung eine gewisse Wertigkeit zugeordnet werden, die die Partizipierenden elitär erscheinen lassen. Kulturelle Bildung kann dabei als Distinktionskriterium geltend gemacht werden. Man kann sich durch einen erlesenen Geschmack auszeichnen, wenn die Präferenzen in den entsprechenden Angebotsbereich verlagert werden.

Die Entgrenzung des kulturellen Bildungsbegriffs verhindert, dass man bei der anfänglichen Suche nach weiteren kulturellen Bildungsangeboten vollständig unsicher und unstet wirkt.

Außerdem lassen sich in einem offenen Verständnis die Angebote der eigenen Kinder, insofern sie von u.a. klassischer Musik abweichen, als kulturelle Bildung markieren – dadurch wirkt auch der Sohn kulturnah, obwohl er das Geigenspielen abbrach.

Dabei muss man den vielseitigen Bereich der Musik jedoch nicht vollständig integrieren, sondern kann sich auch derweil durch eine elitäre Vorstellung auszeichnen, wenn alltägliche „Charts“-Musik von klassischer Musik differenziert wird.

Wird die Grenze zwischen subjektiv als anspruchsvoll und als weniger qualitativ beurteilter Musik flexibel verlegt, können sämtliche musikalische Vorlieben der eigenen Kinder als kulturell wertvoll durchgesetzt werden, auch wenn diese zuvor als „populäre Musik“ oder „Charts“-Musik identifiziert wurden. Gleichzeitig kann man sich als Kennerin erweisen, die in der Lage ist, zwischen verschiedenen Musikgenres zu differenzieren und anhand selbst genannter Kriterien zu bewerten.

Die eigene Affinität zu kultureller Bildung stellt sich als nicht eindeutig dar: Persönliches Interesse, das eigene Engagement und die Priorisierung der Angebote im Alltag fluktuieren.

Diese wechselnden Sichtweisen ermöglichen, dass nicht jeder Bereich der kulturellen Bildung als persönliche Präferenz erwählt werden muss und man dennoch kulturnah wirken kann. Die Angebote, für die Interesse besteht, wirken umso exklusiver und man subjektiviert sich als besonders.

Durch die kommunizierte Lethargie hinsichtlich Oper in der eigenen Kindheit hat man die Möglichkeit, das partielle Desinteresse des eigenen Kindes zu marginalisieren. Es wird gleichzeitig in Aussicht gestellt, dass sich Interessen daran entwickeln können, wodurch die eigenen Kinder nicht kulturnah wirken.

Außerdem kann ein partielles Desinteresse rechtfertigen, warum gesehene Angebote kultureller Bildung nicht aufgesucht werden. Erreichbare Angebote können daher abgelehnt werden, ohne dass man unbeteiligt, zu bequem oder kulturnah wirken muss.

Ebenfalls kann man sich situativ vor dem Hintergrund der eigenen Familien- und Alltagssituation positionieren. Ohne den subjektiv befundenen Wert der Angebote schmälern zu müssen, ist es möglich, den Hausbau und entsprechend essentielle Investitionen vorzuziehen. Außerdem erscheint es weniger abschätzig, wenn keine Angebote aus materiellen statt aus motivationalen Gründen aufgesucht werden – es bietet sich hier eine Legitimationsgrundlage und die Gelegenheit, auch ohne Partizipation kulturnah zu wirken.

Die diskursive Funktion der Ambivalenz zwischen dem eigenen Engagement und der eigenen Passivität ermöglicht, auch dann kulturnah zu wirken, wenn das geplante Vorhaben nicht umgesetzt wird. Man kann sich gute Ambitionen und Absichten zuschreiben, ohne sich – angesichts der Mühe oder weiteren „Gründen“ – in der Verpflichtung zu sehen, diese auch durchführen zu müssen.

Die Elternschaft: zwischen Kindzentrierung und mütterlichen Präferenzen

Die eigene Elternschaft verbindet man stellenweise mit der Herausforderung, die „Anfahrt“ zu den Angeboten kultureller Bildung zu bewältigen, die Kosten zu stemmen und sich kontinuierlich über mögliche Angebote in der Region zu informieren. Insbesondere durch zeitliche und finanzielle Aspekte entschuldigt man die eingeschränkte Selbstwirksamkeit als Mutter. Zeigt man sich in der Lage, den eigenen Kindern ein „Verständnis, was Musik und [...] Kultur“ angeht, zu vermitteln, wird die persönliche Kompetenz als Mutter im Bereich kultureller Bildung hervorgehoben.

In der diskursiven Inszenierung als sowohl wirksam als auch eingeschränkt kann man als Mutter flexibel Stellung nehmen. Die Hinweise auf die persönlichen Grenzen bieten die Gelegenheit, die Nicht-Teilnahme der Kinder an manchen Angeboten („Oper“) zu rechtfertigen: Hat man nicht genügend materielle Ressourcen aufgrund anderweitiger Ausgaben, wird das unzureichende Einlösen des Selbstanspruchs begründet, ohne dass man auf die eigene Bequemlichkeit, das kindliche Desinteresse oder andere „Gründe“ zurückgreifen muss.

Ferner deutet man durch die Infragestellung der eigenen Informiertheit über kulturelle Bildungsangebote auf die eigene Reflexionskompetenz hin, die ein gänzlich defizitorientiertes Selbstbild ablöst.

Gleichzeitig kann man sich selbstsicher zeigen. Dass man selbst im Bereich kultureller Bildung versiert ist, den eigenen Kindern auf eigenen Konzerten ein Gefühl für kulturelle Bildung vermittelt hat, kann ebenso das eigene Mutterschaftsbild schönen, wie die Tatsache, dass man die kindlichen Angebote und die eigene Berufstätigkeit in Einklang bringen kann.

Eine weitere Spannung kann zwischen eigenen und kindlichen Vorlieben ausgemacht werden: u.a. wenn der eigene Sohn den Geigenunterricht verlässt, die eigenen Kinder die musikalische Früherziehung ablehnen oder „Popmusik“ bevorzugen. Primär am Kind orientiert erwählt man auch die Museumsinhalte („Abenteuer“, „Spaß“).

Die Vermittlung zwischen eigenen und kindlichen Interessen ist es, die im Kontext dieser Spannung diskursiv bearbeitbar wird. Als gute Mutter lässt es sich begreifen, wenn die Neigungen der Kinder nicht außenvor gelassen, sondern in die kulturelle Bildung einbezogen werden. Gleichzeitig muss man sich jedoch nicht davon abwenden, was man selbst für wertvoll und „wichtig“ für die kindliche Entwicklung hält – werden die Kinder damit in Kontakt gebracht, kann man sich auch dann als gute Mutter begreifen.

5. Vergleichende Perspektive auf die ausgewählten Fälle

Bei den Analysen der neun einzelnen Interviewgespräche wurden verschiedene Artikulationspraktiken sichtbar, wie über Elternschaft, kulturelle Bildung und ländliche Räume gesprochen werden kann, und welche Positionen dazu eingenommen werden. Im Folgenden geht es um die Frage, welche diskursiven Regelmäßigkeiten sich über alle analysierten Interviews hinweg abbilden. Zu diesen Regelmäßigkeiten gehört auch die Bearbeitung von Diskontinuitäten und immanenten Widersprüchlichkeiten, denn auch in einer „diskontinuierliche[n] Praxis [...] finden die Ereignisse des Diskurses das Prinzip ihrer Regelmäßigkeit“ (Foucault, 2012, S. 34f.).

Über alle näher betrachteten Interviews hinweg stößt man auf ähnliche Spannungsfelder und vergleichbare „heterogene[...] Aussageeinheiten“ (Foucault, 2012, S. 43) zu ländlichen Räumen, kultureller Bildung und Elternschaft.

Im Folgenden wird daher eine vergleichende Perspektive auf die zuvor analysierten Fälle entworfen. Es geht darum, „„übergreifende[...] Ordnungsmuster[...]“ (Schäfer A., 2011, S. 201), die den elterlichen Diskurs um kulturelle Bildung auf dem Land organisieren, zu identifizieren.

5.1 Ländlichkeit – zur diskursiven Funktion einer unscharfen Kategorie

In den untersuchten elterlichen Artikulationen werden heterogene und teils widersprüchliche Sichtweisen auf den ländlichen Raum hervorgebracht. Das Ländliche ist dabei *keine* eindeutige oder stabile Referenz. Als ein wiederkehrendes Muster erfüllt der Bezug auf das Ländliche im untersuchten elterlichen Diskurs unterschiedliche Funktionen.

Zum einen kann mit der Signifizierung des eigenen Wohnorts als „ländlich“ ein Distinktionsgewinn gegenüber dem Städtischen sichtbar gemacht werden. Stellenweise wird souverän in dichotomer Manier argumentiert und auf eine generelle Verschiedenheit des eigenen „ländlichen“ Wohnraums zur Stadt hingewiesen. So werden in Hinblick auf den Versorgungsgrad mit kulturellen Bildungsangeboten deutliche Stadt-Land-Unterschiede markiert (vgl. u.a. Herr Tanner). Ferner wird bei der Ausweisung des eigenen Wohnorts als „ländlich“ (Herr Tanner, Frau Franzen) oder „auf dem Land“ (Frau Grün) auf objektivierbare Angaben wie Einwohnerzahl oder Distanz zu den nächsten Zentren zurückgegriffen, wodurch „Ländlichkeit“ bestimmbar erscheint.

Zum anderen werden in manchen Fällen Abgrenzungsschwierigkeiten angezeigt. Wo das „Städtische“ oder das „Ländliche“ beginnt oder aufhört, erscheint nicht immer klar identifizierbar, bzw.: Man „[m]üsst auf die Karte schauen“ (Herr Bülow). Es kommt zu Rückfragen, denn: „Wie Sie das [Ländliche; MS] definieren, weiß ich nicht“ (ebd.). Mehrfach geht es um die Berücksichtigung von Randlagen oder des „Umlandes“ (Frau Wahrlich): Im Horizont solcher Beschreibungen kann man den eigenen Wohnort sowohl als „städtisch“ wie als „ländlich“ ausweisen oder man entwirft ein Kontinuum unterschiedlicher Grade an

Ländlichkeit. Einschätzungen wie „eher total ländlich“ (Herr Grün) oder „absolut ländlich“ (Frau Freud) weisen dementsprechend auf Abstufungen von Ländlichkeit hin.

Inhaltlich kann die „Ländlichkeit“ dabei relativ konturlos bleiben. Es geht eher um das subjektive Empfinden von Ländlichkeit als um objektive Manifestationen (z.B. eine topographische Grenze).

Und die „Ländlichkeit“ fungiert auch nicht notwendig als Gegenpol zum Städtischen. Mitunter kommen auch andere Vergleichshorizonte ins Spiel, wenn z.B. Bezüge zu anderen ländlichen Räumen hergestellt werden (vgl. u.a. Herr Tanner und Herr Bülow). Hierbei wird der eigenen ländlichen Wohnumgebung durch den Kontrast zu einer *anderen* „Ländlichkeit“ Kontur gegeben.

Die Ländlichkeit erscheint also insgesamt gesehen als unscharfe Kategorie. Produktiv ist diese Kategorie deshalb, da nicht gesagt werden muss, was „ländlich“ ist und trotzdem Distinktionsgewinne mobilisiert werden können. Das Ländliche kann unbestimmt bleiben und birgt gerade in dieser Unbestimmtheit ein großes Identifikationspotential.

5.2 Unklare Beziehungen zwischen der Existenz und der Zugänglichkeit von kulturellen Bildungsangeboten im ländlichen Raum

In den verschiedenen Interviewgesprächen werden differente und stellenweise widersprüchliche Perspektiven auf den Versorgungsgrad mit Angeboten an kultureller Bildung im ländlichen Raum erzeugt. Der Bestand an kultureller Bildung am Wohnort und in dessen Umgebung ist dabei *keinesfalls* eindeutig bestimmt, sondern wird durch die subjektive Dimensionierung des Nahraums bedingt. Dass die Existenz von kulturellen Bildungsangeboten mit subjektiven Einschätzungen von deren Erreichbarkeit kurzgeschlossen wird, erfüllt als ein wiederkehrendes Argumentationsmuster unterschiedliche Funktionen.

Auf der einen Seite kann der eigene Wohnort gegenüber anderen Wohnräumen besonders werden, wenn z.B. das kulturelle Bildungsangebot als „sehr gut bei uns“ (Frau Nachtsheim) bewertet wird. Es lässt sich ein Distinktionsgewinn gegenüber anderen ländlichen Räumen hervorheben, in denen das Angebot weniger gut ausgebaut ist (vgl. Frau Freud), wodurch der eigene Wohnraum implizit in ein positiveres Licht gerückt wird.

Auch subjektiviert man sich als informierter Elternteil im Hinblick auf das Angebot an kultureller Bildung, wenn man entsprechende Angebote identifizieren oder souverän auf einzelne Defizite hinweisen kann.

Indem teilweise sogar ein Überangebot in Relation zur geringen Bevölkerungsdichte festgestellt wird (vgl. u.a. Herr Grün), erweckt man den Eindruck eines Elternteils, der für die eigenen Kinder durch die Wahl des Wohnorts oder die Organisation von Fahrdiensten möglichst viele Angebote der kulturellen Bildung zugänglich machen kann.

Auf der anderen Seite werden dem ländlichen Raum insgesamt Angebotsdefizite zugeschrieben. So verfügt der topographisch begrenzte Wohnraum – im Gegensatz zum subjektiven Nahraum – plötzlich doch über kein hinreichendes kulturelles Bildungsangebot: In

Unklare Beziehungen zwischen der Existenz und der Zugänglichkeit von kulturellen Bildungsangeboten im ländlichen Raum

einem bestimmten Umkreis gebe es „gar nix“ (Frau Freud) oder es sei „schwierig [...] im Ort“ (Frau Grün). Dadurch lassen sich Kritikpunkte an der eigenen ländlichen Wohnsituation formulieren, die in manchen Fällen in einer universalisierenden Perspektive auf ländliche Räume in „ganz Deutschland“ (Herr Tanner) ausgeweitet werden, wenn z.B. eine generelle finanzielle Bezuschussung des öffentlichen Nahverkehrs in ländlichen Räumen eingefordert wird.

Auch ermöglicht der Hinweis auf ein geringeres kulturelles Bildungsangebot im ländlichen Raum auf Seiten der Eltern spezifische Subjektivierungseffekte:

Eltern können die mangelnde Partizipation der eigenen Kinder an kultureller Bildung durch den Mangel entsprechender Angebote im ländlichen Raum erklären (vgl. Frau Franzen). Man reklamiert dann durchaus einen erlesenen Geschmack sowie einen hohen Qualitätsanspruch an die Angebote kultureller Bildung für sich und subjektiviert sich als ambitionierter Elternteil, der nur das Beste für die eigenen Kinder in Betracht zieht, auch wenn dieses Beste aktuell nicht verfügbar ist (vgl. Frau Müller).

Ggf. kann außerdem unter Hinweis auf das wahrgenommene Angebotsdefizit das Engagement legitimiert werden, selbst kulturelle Bildungsangebote für die eigenen Kinder zu etablieren (vgl. u.a. Frau Grün).

Ob ein Angebot der kulturellen Bildung als vorhanden oder nicht vorhanden bewertet wird, hängt mit der Erreichbarkeit dieser Angebote zusammen. D.h., es kommt auf den Ausbaugrad des öffentlichen Nahverkehrs oder die Fähigkeit zur Nutzung eines PKWs an. Es gibt Angebote, sobald man hinkommt (vgl. u.a. Herr Grün). In mehreren Elterninterviews wird eine Distanz von etwa 20 Kilometern zum Angebotsort als Normalvorstellung präsentiert (vgl. u.a. Frau Müller, Frau Freud und Herr Bülow). In einzelnen Fällen signalisiert man die Bereitschaft, auch noch größere Distanzen in Kauf zu nehmen (vgl. Frau Nachtsheim). Das Leben auf dem Land wird damit als Herausforderung markiert und man signalisiert, dass man dieser Herausforderung gewachsen ist, indem man über die materielle Grundlage (z.B. den Besitz eines Autos) und die Bereitschaft zu zusätzlichem Engagement (z.B. Fahrdienste) verfügt, um den eigenen Kindern die Teilhabe an kultureller Bildung zu ermöglichen.

Weiter entfernte, aber erreichbare Angebote der kulturellen Bildung können im Interviewgespräch relativ unbefangen dem eigenen Wohnort zugesprochen werden. Dadurch kann der eigene ländliche Wohnraum auch im Vergleich zu städtischen Räumen, in denen man in der Regel eine höhere Angebotsdichte ausmacht, in Bezug auf den Angebotsbestand aufgewertet werden.

Genau hier zeigt sich die Teilhabe an kultureller Bildung auf dem Land allerdings auch als besonders distinktiv, denn die Eltern des Samples, die z.B. über kein Auto verfügen (vgl. Herr Tanner), können nicht in gleicher Weise Ressourcen mobilisieren. Das hat nichts mit dem elterlichen Interesse an einer kulturellen Bildung der eigenen Kinder zu tun, wird hier aber zum limitierenden Faktor. Im Interview mit Herrn Tanner bleibt der subjektive Nahraum in Ermangelung eines eigenen Autos primär auf den direkten Wohnort begrenzt. Die Ländlichkeit kann jedoch hier in anderer Weise als Ressource für kulturelle Bildung inszeniert werden. Es wird argumentiert, dass man den eigenen Kindern durch die räumlichen Gegebenheiten dieses Wohnorts („Wald“), sowie durch darauf abgestimmte autodidaktische Initiativen ebenso einen Zugang zu kultureller Bildung bieten könne, sodass man sich ebenfalls als engagierten Vater subjektivieren kann.

Die Existenz und die Zugänglichkeit von kulturellen Bildungsangeboten in ländlichen Räumen stehen also in einem Spannungsverhältnis, das fallspezifisch unterschiedlich bearbeitet wird, in dem aber soziale Distinktionen und ungleiche Lebensbedingungen eine zentrale Rolle spielen.

5.3 Ambivalenzen im subjektiven Verhältnis zur Ländlichkeit

In den analysierten Interviewgesprächen mit den Eltern werden *verschiedene* Positionen zum ländlichen Raum eingenommen.

Einerseits kann der eigene Wohnraum gegenüber städtischen Räumen als besonders lebenswert hervorgehoben werden. So wird wiederkehrend der Bezug zur „Natur“ (Herr Tanner, Herr Grün) hergestellt und soziale Kriterien ländlicher Räume, wie eine „tolle Gemeinschaft“ (Frau Nachtsheim) und die größere Vertrautheit, werden gelobt. Die subjektiven Befindlichkeiten, wie „ein viel besseres Gefühl“ (Herr Tanner), spielen bei den Inszenierungen der ländlichen Wohnräume als besonders gute Lebensräume eine wesentlichere Rolle als bspw. materielle Ressourcen. So kann man sich trotz der Abwesenheit eines eigenen Autos mit der eigenen Lebenssituation auf dem Land „rundum glücklich“ (Herr Tanner) zeigen.

Andererseits werden in einigen Fällen Differenzen zur Stadt aufgezeigt, die ländliche Räume defizitär erscheinen lassen. Wenn man „eigentlich nie zurück aufs Land [wollte]“ (Frau Grün) oder „spektakuläre, witzige Sachen“ (Frau Müller) in der Stadt vermisst, entwirft man das Bild eines mangelhaften Raums, in dem die eigenen Bedürfnisse nicht befriedigt werden können. An dieser Stelle geht es vielmehr um subjektive Eindrücke als um objektivierbare Aufzählungen darüber, was am Wohnort im Vergleich zur Stadt fehlt: Ist alles subjektiv Relevante erreichbar, werden die Gegebenheiten am ländlichen Wohnraum gutgeheißen (vgl. u.a. Frau Freud).

Doch wiederkehrend wird das Angebot des ÖPNV bemängelt, was die Forderung nach Unterstützungs- und Bezuschussungsmaßnahmen legitimiert. Zu einem gelungenen Elternschaftsentwurf auf dem Land scheint es dann zu gehören, raumstrukturelle Defizite selbstständig kompensieren zu können.

Insgesamt kann man in dieser Differenz eine flexible Position zwischen Befürworter*in und Kritiker*in des ländlichen Wohnraums einnehmen. Das Changieren zwischen diesen Polen ermöglicht es, sich situativ unterschiedlich zur Passung des Wohnorts zu den eigenen bzw. kindlichen Bedürfnissen zu positionieren. Es zeigt sich sowohl ein großes Identifikationspotential mit „unserer Region“ (Herr Grün) als auch die Möglichkeit, den eigenen Wohnraum kritisch zu reflektieren.

5.4 Kulturelle Bildung zwischen geschlossenen und offenen Begriffsverständnissen

In den verschiedenen elterlichen Artikulationen dokumentieren sich unterschiedliche und teilweise inkonsistente Verständnisse von kultureller Bildung. Die „kulturelle Bildung“ stellt also *keine* eindeutig bestimmbare, unstrittige oder stabile Referenz dar. Vielmehr zeigt sich im elterlichen Diskurs ein Ringen mit dem Begriff. Dieses Ringen erfüllt unterschiedliche Funktionen.

Zum einen kann z.B. durch die Fokussierung auf musische Angebote eine subjektive Kennerschaft hervorgehoben werden. Es wird signalisiert, dass man genau weiß, worüber man spricht, indem man den Begriff in den meisten Fällen ohne Rückfrage semantisch füllt. Damit erweckt man den Eindruck eines informierten Elternteils, der in der Lage ist, die Präferenz für ein bestimmtes kulturelles Bildungsangebot, das die eigenen Kinder besuchen, klar legitimieren zu können.

Die Souveränität der Bestimmung von kultureller Bildung zeigt sich erstens in Abgrenzungen der Bestimmung, wenn bspw. der Besuch eines „Spielplatz[es]“ (Frau Müller), der Konsum von Computerspielen und das Fernsehschauen (vgl. Frau Grün) explizit von aller kulturellen Bildung ausgeklammert werden. Zweitens lässt sich eine Fokussierung beobachten, wenn z.B. wiederkehrend der Bezug zur Klassik hergestellt wird: Wo ein Angebot als „klassisch“ identifiziert wird, wird es in das eigene Bild von kultureller Bildung integriert. Unter „klassischer Musik“ verstehe man „tatsächlich Bildung“ (Frau Franzen), denn Klassisches sei „nachhaltiger“, „komplexer“ (ebd.) und bedürfe einer bewussten Auseinandersetzung. Im Horizont von derart scharfen Konturierungen eröffnet sich die Möglichkeit, Unterschiede in Hinblick auf kulturelle Bildung zu markieren. Es wird dann zwischen einem allgemeinen Verständnis von kultureller Bildung und einer qualitativ höherwertigen, klassischen kulturellen Bildung unterschieden. Da nicht jedes kulturelle Bildungsangebot „klassisch“ ist, lassen sich auch die eigenen elterlichen Präferenzen besondern.

In den einzelnen Elterninterviews wird dementsprechend eine Hierarchie von Angeboten der kulturellen Bildung entworfen, wenn bspw. „klassisches Ballett“ (Frau Freud, Frau Wahrlich) im Gegensatz zu „Modern Dance, Hip Hop und ne solche Sachen“ (Frau Freud) einfacher auf einen Begriff zu bringen ist.

Für die Begrenzung des Bildes von kultureller Bildung wird in den Interviews häufig und in unterschiedlicher Weise auch auf den Sport referenziert, ohne dass im Gespräch ausdrücklich danach gefragt wird:

So wird bspw. eine Differenz zwischen Sport als „körperlicher Bildung“ (Frau Franzen) und der kulturellen Bildung aufgerufen und man gibt der subjektiven Vorstellung einer elitären kulturellen Bildung eine Kontur. Die Argumentation mit einer klaren Distinktion zwischen den Registern von „kultureller“ und „körperlicher“ Bildung ermöglicht es, die eigenen Interessen von den weniger interessanten Angeboten zu separieren (vgl. Frau Franzen und Herr Bülow).

Dort, wo hingegen punktuelle Schnittmengen zwischen Sport und kultureller Bildung ausgemacht werden, können bestimmte Freizeitangebote wie das „Ballett“ (Frau Wahrlich) als höherwertige Angebote gegenüber dem „Fußball“ (ebd.) inszeniert werden, den man weiterhin von der kulturellen Bildung abgrenzt.

Ferner gibt es auch noch die Möglichkeit, gar keine genaue Grenzlinie zwischen Sport und kultureller Bildung zu markieren (vgl. Frau Freud). Die diskursive Unschärfe der Demarkationslinie zwischen Sport und kultureller Bildung hat dann die Funktion, diesen auch dann, wenn Sport vom eigenen Bild der kulturellen Bildung ausgeschlossen wird, in Bezug zu subjektiv interessanten Aspekten der kulturellen Bildung – z.B. der „Werte-Normen-Schiene“ (Herr Bülow) – zu bringen.

Durch die Feststellung „Kultur ist ja auch Sport“ (Frau Grün) wird schließlich die Grenze zwischen kultureller Bildung und Sport verwischt. In diesem Horizont erhält man die Möglichkeit, subjektiv relevante und lebensweltnahe Angebote in den Bereich der kulturellen Bildung zu verlegen (vgl. Herr Tanner), aber auch eigenen Unsicherheiten, ob Sport im „Grundkreise“ (Frau Nachtsheim) zur kulturellen Bildung gehört, Ausdruck zu verleihen. Außerdem wird in dieser Argumentationspraktik auch der Selbstanspruch, dass im Kontext von kultureller Bildung „die Sportkultur [...] für Kinder auch ganz wichtig [ist]“ (Frau Wahrlich), erfüllbar.

Unschärfe Grenzen des Begriffsverständnisses werden auch dort markiert, wo offensiv über den konventionellen Bezugshorizont in kultureller Bildung (Musik, Kunst, Tanz und Theater) hinausgegangen wird. Wo kulturelle Bildung aufhört, ist nicht immer klar, denn u.a. „geschichtliche[n] Aspekte[n]“ (Herr Grün), der „Feuerwehr“ (Frau Grün), „Waldspaziergänge[n]“ (Herr Tanner), „Lesen“ (Frau Müller) oder „fremde[n] Kulturen“ (Frau Nachtsheim) wird in den Interviews eine Nähe zur kulturellen Bildung attestiert. Die „kulturelle Bildung“ fungiert daher auch nicht notwendigerweise als Opposition bzw. Spezifizierung von anderen Freizeitangeboten.

Auch bleibt in den meisten Elterninterviews die Frage offen, wie sich regionale bzw. „traditionelle“ Aspekte (vgl. u.a. Herr Grün) zu allgemeinen Vorstellungen von kultureller Bildung verhalten.

Die tendenzielle Offenheit des eigenen Begriffsverständnisses von kultureller Bildung ermöglicht es, konfligierende Elternschaftsentwürfe – einmal der Selbstanspruch, den Kindern kulturelle Bildung zugänglich zu machen, und einmal die kindlichen Neigungen zu berücksichtigen – in Einklang zu bringen.

Wenn z.B. der „Musikunterricht“ als zu teuer bewertet wird (vgl. Herr Tanner und Frau Müller), müssen die eigenen Kinder dennoch nicht von der kulturellen Bildung ausgeschlossen bleiben und der elterliche Selbstanspruch bleibt realisierbar, denn: Man greift auf Familienaktivitäten im Park oder das Handwerken an einem „Schrank auf der Terrasse“ (Herr Tanner) zurück und kann sich dadurch im Lebensalltag und am eigenen Wohnort trotzdem als kulturnah positionieren.

Insgesamt erscheint die kulturelle Bildung als unscharfe Kategorie, die insofern produktiv ist, als dass sie nicht trennscharf definiert werden muss und dennoch als etwas Besonderes, das man den eigenen Kindern ermöglicht, hervorgehoben werden kann. Der subjektive Handlungsspielraum, in dem man diesbezüglich die eigenen Elternschaftsansprüche als erfüllt betrachten kann, wird dabei maximiert.

5.5 Uneindeutige Positionierungen zur kulturellen Bildung

Zwar kann unter dem Begriff der kulturellen Bildung unterschiedliches verstanden werden, aber das, worum es geht, wird im Interview nur selten in Frage gestellt. Zu dem Signifikanten „kulturelle Bildung“ wird in den Interviews ein *unterschiedliches* Verhältnis eingenommen. So reklamieren bspw. nicht alle Eltern einen persönlichen Bezug zu diesen Angeboten für sich, auch wenn in den Interviews mehrheitlich Angebote der kulturellen Bildung für die eigenen Kinder befürwortet werden.

Auf der einen Seite kann durch die Subjektivierung als Kulturkenner*in, der bzw. die in der eigenen Kindheit selbst in Kontakt mit kultureller Bildung kam, der elterliche Anspruch, dass die eigenen Kinder ebenfalls mit dieser kulturellen Bildung in Kontakt kommen sollen, plausibilisiert werden: Den eigenen Kindern wolle man z.B. ebenfalls die Möglichkeit auf schöne Erlebnisse auf der Theaterbühne gönnen, „die man einfach nicht vergisst, weil sie so intensiv waren“ (Frau Grün). Kulturelle Bildung gebe „Halt“ (ebd.) und begünstige als erprobtes didaktisches Mittel u.a. die Entwicklung der Selbstsicherheit (vgl. u.a. Herr Grün). Man subjektiviert sich damit immer auch als engagierte Eltern, die die Sinnhaftigkeit kultureller Bildungsangebote quasi autobiographisch bezeugen können. Partiiell sieht man hier auch die Möglichkeit, die eigenen Kinder in Hinblick auf einzelne kulturelle Bildungsangebote aktiv zu unterstützen (vgl. Frau Nachtsheim, Herr und Frau Grün). Durch den Verweis auf die Fähigkeit, den Kindern ggf. sogar selbst Unterricht zu erteilen, reklamiert man außerdem eine kulturelle Kennerschaft für sich.

Zum anderen wird in einzelnen Interviewaussagen die Bedeutung des eigenen Kontakts zur kulturellen Bildung heruntergespielt. Auch wenn man sich z.B. zuvor bereits als ehemaliges Chormitglied vorgestellt hat, verortet man sich dann abseits der Musik (vgl. Frau Müller und Frau Wahrlich). Im Zuge dieser Selbstpositionierung kann der elterliche Einfluss auf die Auswahl und den Erfolg der kulturellen Bildungsangebote rhetorisch marginalisiert werden und man hebt die intrinsische Motivation der eigenen Kinder für kulturelle Bildung hervor. Es wird der Eindruck erweckt, als wären die Kinder ganz jenseits elterlicher Einflussnahmen auf die Idee gekommen, z.B. ein klassisches Musikinstrument zu erlernen (vgl. Frau Wahrlich). In diesem Sinne erfüllt man dann ebenfalls einen spezifischen Elternschaftsanspruch, in dem man darauf verweist, dass es darauf ankomme, im Kind eine „Leidenschaft“ (Frau Müller) zu erwecken und kulturelle Bildung nicht zu verordnen, sondern die Kinder an entsprechende Angebote „heran[zu]führ[en]“ (Frau Wahrlich).

Wenn man sich als Elternteil demgegenüber alle musischen Fähigkeiten abspricht, lässt sich im Kontrast dazu die Kompetenz des eigenen Kindes, das „wunderbar singen [kann]“ (Frau Nachtsheim), umso effektvoller rhetorisch inszenieren.

In den Elterninterviews wird einerseits relativ souverän eine Urteilskraft in Hinblick auf kulturelle Bildung reklamiert. Man zeigt sich informiert, wenn z.B. zahlreiche Vergleichshorizonte zu Theaterhäusern aufgerufen werden können (vgl. u.a. Frau Nachtsheim) und man nutzt ggf. auch einen elaborierten Sprachstil, um die eigenen Präferenzen präzise beschreiben zu können (vgl. u.a. Frau Freud und Frau Grün). Die wiederkehrend auftretenden Begriffsfindungs- und Argumentationsschwierigkeiten (vgl. u.a. Frau Freud und Frau Nachtsheim) andererseits müssen nicht als Störung dieses Eindrucks auffällig werden, wenn Kenntnislücken nur punktuell auftreten. Man muss sich nicht überall auskennen.

Der eigenen Position kann implizit auch durch die Positionierung zu anderen Eltern Gestalt verliehen werden. Z.B. bietet sich die Gelegenheit, den eigenen Geschmack zu inszenieren: Insbesondere in einer Außenperspektive erscheint man dann besonders, wenn man anderen Eltern „jetzt wahrscheinlich wirklich nicht so das Interesse“ (Frau Nachtsheim) an erlesenen kulturellen Bildungsangeboten zuschreibt. Weiterhin bietet sich hier die Möglichkeit, Ansprüche an die kulturelle Bildung situativ zu entschärfen, da nicht überall partizipiert werden muss, wenn dies vor dem Hintergrund der eigenen Anspruchshaltung nur hinreichend begründbar bleibt.

Inhaltlich kann die Nähe zur kulturellen Bildung insgesamt unbestimmt bleiben, was insofern produktiv ist, als dass diese Unschärfe in jedem Fall auf verschiedene Weisen die Besonderung der eigenen Elternschaft ermöglicht.

5.6 Zwischen elterlicher Souveränität und begrenzter Handlungsmacht

Im elterlichen Diskurs um kulturelle Bildung in ländlichen Räumen wird wiederkehrend ein Spannungsfeld zwischen der Souveränität einer elterlichen Einflussnahme und den Grenzen elterlicher Handlungsmacht erzeugt. Die persönliche Möglichkeit, den eigenen Kindern kulturelle Bildung zugänglich zu machen, ist demnach *keine* stabile Größe. Über alle elterlichen Artikulationen hinweg zeigt sich dabei eine Ambivalenz hinsichtlich der eigenen Wirkmächtigkeit sowie deren Grenzen.

In Bezug auf die Zugänglichkeit zur kulturellen Bildung wird in allen Interviews ein hohes Maß an Verantwortung an die elterliche Position herangetragen: Allgemein sei man „als Elternteil [...] in der Pflicht [...] das [kulturelle Bildungsangebot; MS] dem Kind auch zu ermöglichen“ (Frau Wahrlich). Indem man sich im Interview zum einen als Ermöglicher*in der kulturellen Bildung für das eigene Kind subjektiviert, zeigt man, dass man dem normativen Anspruch an eine bildungsendagierte Elternschaft gerecht wird. U.a. durch den Verweis auf getätigte Ausgaben zu diesem Zwecke (vgl. u.a. Frau Freud und Frau Müller) oder durch die Absicherung von elterlichen Fahrten zu den kulturellen Bildungsangeboten (vgl. u.a. Frau Grün) subjektiviert man sich als wirkmächtiges Elternteil, das für den Erfolg von kultureller Bildung relevant ist.

Auch die Abgrenzung zu anderen Eltern, denen man weniger Engagement oder weniger praktische Möglichkeiten zuschreibt, ihr Kind mit kultureller Bildung in Kontakt zu bringen, wird dazu genutzt, die eigene Position hervorzuheben. So markiert man bspw. einen Distinktionsgewinn gegenüber denjenigen, die sich „das natürlich nicht leisten *möchte[n]*“ (Frau Wahrlich; Hervorhebung durch MS).

Vermeintlich allgemeine Herausforderungen von im ländlichen Raum lebenden Eltern in Bezug auf die kulturelle Bildung ihrer Kinder brechen sich an subjektiven Sichtweisen: Während z.B. die Fahrten zum und die Wartezeiten am Angebotsstandort im Allgemeinen problematisiert werden können, beschreibt man sie im eigenen Fall als „ne schöne Zeit“ (Frau Grün) im Kreise der wartenden Eltern.

Aber zum anderen wird auf persönliche Beschränkungen hingewiesen: Zeit, Geld, persönliche Belastbarkeit oder ein Mangel an Fähigkeiten und Wissen werden zu Grenzen des elterlichen

Engagements erklärt. Im Horizont solcher Argumentationen lässt sich Kritik an hohen Angebotsgebühren, dem Fahraufwand sowie dem als defizitär beschriebenen Ausbaugrad des ÖPNV oder den Vereinbarungsschwierigkeiten mit dem eigenen Beruf legitimieren.

Wenn angesichts solcher Schwierigkeiten Hilfe von außen in Anspruch genommen wird (vgl. Herr Tanner und Frau Nachtsheim), muss dies nicht als Zeichen von elterlicher Unfähigkeit gedeutet werden, sondern als Aufrechterhaltung der eigenen Handlungsfähigkeit.

Die Markierung von Grenzen der eigenen Handlungsfähigkeit kann im Dienst der Absicherung dieser Handlungsfähigkeit stehen, da sich der „Druck“ (Herr Tanner), die elterlichen Selbstansprüche hinsichtlich kultureller Bildung erfüllen zu müssen, situativ entschärft. Erfüllt man trotz der eigenen Einschränkungen die weiterhin aufrecht erhaltenen Ansprüche stellenweise, indem man bspw. selbst „kreativ wird“ (Frau Müller), kann man sich dadurch als besonders engagiertes Elternteil subjektivieren.

Es lässt sich feststellen, dass im Horizont der unterschiedlichen Dimensionierung der elterlichen Handlungsfähigkeit auch der Charakter der kulturellen Bildung changiert: Einerseits wird kulturelle Bildung als Selbstverständlichkeit normalisiert, um die sich alle Eltern kümmern sollten. Andererseits lässt sie sich als besondere Dienstleistung kenntlich machen, über die Eltern ihr eigenes Engagement besonders können.

5.7 Das Beste fürs Kind – zur funktionalen Einheit gegenläufiger Elternschaftsansprüche

In den Artikulationspraktiken der befragten Eltern werden in Bezug auf die kulturelle Bildung des eigenen Kindes differente und teils konfligierende Elternschaftsentwürfe hervorgebracht. Es scheint dabei *nicht* den einen Referenzpunkt bzw. *nicht* nur die eine Orientierungsrichtung in der Argumentation um kulturelle Bildung zu geben. Der Wechsel zwischen einer Bezugnahme auf den „Elternwillen“ (Herr Grün) und eine Orientierung an den kindlichen „Fähigkeiten“ (Frau Nachtsheim) oder „Wünschen“ (Herr Bülow) zeigt sich als interviewübergreifendes Artikulationsmuster, das unterschiedliche Funktionen erfüllt.

Auf der einen Seite gibt es Eltern, die ihre eigene Bildungsaspiration in den Mittelpunkt stellen. Die eigenen Kinder sollen an das subjektive Idealbild einer kulturellen Bildung „herangeführt werden“ (Frau Wahrlich). Dabei muss es nicht nur um das Erlernen kulturbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten gehen, sondern als ebenso relevant kann das Erlernen lebensrelevanter Tugenden hervorgehoben werden (vgl. Herr Bülow).

In diesem Zuge wird aber auch regelmäßig hervorgehoben, dass die Durchsetzung der Bildungsaspiration den Eltern ein hohes Engagement abverlangt, indem sie z.B. die heimischen Übungsstunden überwachen müssen.

Auf der anderen Seite lassen sich eher kindzentrierte Argumentationen auffinden. Bei der Anwahl von kulturellen Bildungsangeboten orientiere man sich dann eher daran, wofür die eigenen Kinder „brennen“ (Frau Müller). Man betont, dass es darum gehen müsse, dass das kulturelle Bildungsangebot den Kindern „Spaß“ (vgl. u.a. Frau Nachtsheim) macht.

Der Möglichkeitsraum, in dem die Kinder ihre Angebote auswählen dürfen, erscheint dabei in den Interviews unterschiedlich groß, wenn z.B. einmal die kindliche Instrumentenauswahl innerhalb der „klassische[n] Musik“ (Frau Wahrlich) stattfinden soll, während es ein anderes Mal irrelevant ist, welches Musikinstrument vom Kind schließlich gewählt wird (vgl. Frau Freud).

Die beiden skizzierten Elternschaftsentwürfe stehen einander nicht in scharfer Abgrenzung gegenüber, da : Auch kindzentriert argumentierende Eltern heben die Notwendigkeit hervor, ihre Kinder mitunter zum Üben zu animieren, während autoritär argumentierende Eltern berücksichtigen müssen, dass sich die Leidenschaft zum Erlernen eines Instruments auch nicht einfach verordnen lässt.

6. Schlussbetrachtung mit Blick nach vorne

Das Ziel der Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Dissertation war es, einen Einblick in elterliche Sichtweisen auf kulturelle Bildung in ländlichen Räumen zu erhalten. Dazu lag der Fokus auf den verschiedenen Artikulationspraktiken, in denen „Elternschaft“, „kulturelle Bildung“ und „ländliche Räume“ als Themen in ihrer jeweiligen Eigenlogik hervorgebracht und in Bezug zueinander gestellt wurden. Ebenfalls lag der Blick auf den unterschiedlichen Positionierungen, die von den Eltern im Kontext der Artikulationen eingenommen wurden.

Im abschließenden Teil werden zunächst die einzelnen Schritte der vorliegenden Arbeit kurz rekapituliert. Anschließend werden die Forschungsergebnisse resümiert, diese in Bezug zum aktuellen Forschungsstand gebracht und mögliche Ausblicke aufgezeigt.

Im Forschungsstand ging es darum, einen Überblick über die heuristischen Bezüge zu Elternschaft, kultureller Bildung und ländlichen Räumen zu geben und im Verweis auf die Pluralität der Begriffsverständnisse einen Deutungsraum für die Interviews mit den Eltern zu öffnen (vgl. Kap. 2).

Es wurde eine qualitative Forschungsperspektive eingenommen, in deren Kontext an vier kontrastiv gewählten, peripher gelegenen, ländlichen Untersuchungsregionen leitfadengestützte Interviews mit Eltern zur kulturellen Bildung an ihren Wohnorten durchgeführt wurden (vgl. Kap. 3.2.2). Die Auswahl der Standorte fand anhand sozialgeographischer Kriterien (z.B. Typisierungsschemata des BBSR, des Thünen-Instituts und des Teilhabeatlas) und Rechercheergebnissen zu regionalen Auffälligkeiten vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses statt (vgl. Kap. 3.2.1).

Methodisch situierte sich die Untersuchung im Schnittfeld von Grounded Theory und Diskursanalyse (vgl. Kap. 3.3). Zur Strukturierung und Vergleichbarkeit des Gesagten wurden Anleihen des offenen Kodierens aus dem Horizont der Grounded Theory (vgl. hierzu Strauss & Corbin, 1996) gemacht. Für die Analyse von Differenzen in den elterlichen Artikulationspraktiken und die vergleichende Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionierungsmöglichkeiten der Eltern erwies sich ein diskursanalytischer Zugang in Anlehnung an Foucault (vgl. hierzu Foucault, 1981; Foucault, 2012) als fruchtbar.

Für die vorliegende Arbeit war ein Fall als ein Interview als zunächst betrachtete „unit of analysis“ (Yin, 2003, S. 24) zu verstehen. In der qualitativen Analyse wurden neun Fälle diskursanalytisch untersucht (vgl. Kap. 4), die kontrastiv ausgewählt wurden und ein möglichst facettenreiches Spektrum an elterlichen Sichtweisen auf kulturelle Bildung in ländlichen Räumen offerierten (vgl. Kap. 3.2.3). Dazu wurden jeweils in einem ersten Schritt die Heterogenität des Gesagten und in einem zweiten Schritt die diskursive Ordnung betrachtet (vgl. hierzu Krüger, Schäfer, & Schenk, 2014; Schäfer, 2011).

Auf Grundlage der Fallanalysen wurde eine vergleichende Perspektive auf die neun Fälle eingenommen (vgl. Kap. 5), wobei die diskursiven Regelmäßigkeiten, die sich über alle diese Fälle abbildeten, identifiziert wurden. Bei der Rekonstruktion des elterlichen Diskurses um kulturelle Bildung in ländlichen Räumen wurden sieben zentrale Ordnungsmuster, die den elterlichen Diskurs organisieren, unterschieden:

1. Die Ländlichkeit als unscharfe Kategorie (O1)

Im elterlichen Diskurs wird das Ländliche nur vage bestimmt. Es lassen sich Distinktionsgewinne sowohl gegenüber urbanen Räumen als auch gegenüber anderen ländlichen Räumen mobilisieren. Zum Ausdruck des subjektiven Empfindens von Ländlichkeit können verschiedene Vergleichshorizonte relevant gemacht werden, ohne genau definieren zu müssen, was „ländlich“ eigentlich bedeutet.

2. Unklare Beziehungen zwischen der Existenz und der Zugänglichkeit von kulturellen Bildungsangeboten im ländlichen Raum (O2)

Ob Angebote der kulturellen Bildung am ländlich gelegenen Wohnort existieren, wird fallspezifisch vor dem Hintergrund der subjektiven Erreichbarkeit dieser Angebote argumentiert. Der eigene Wohnort kann gegenüber anderen – ländlichen wie auch urbanen – Räumen wahlweise als benachteiligter oder privilegierter Lebensraum mit einem „guten“ Angebotsbestand inszeniert werden. Die Artikulation weiterer Wünsche bleibt fortgesetzt möglich.

3. Ambivalenzen im subjektiven Verhältnis zur Ländlichkeit (O3)

Im elterlichen Diskurs zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen wird das Ländliche als einerseits erfüllender und andererseits defizitärer Lebensraum entworfen. Dadurch lassen sich z.B. auch dann infrastrukturelle Veränderungsmaßnahmen für den eigenen Wohnort einfordern, wenn die ländliche Idylle gelobt wird. Situativ verschiedentlich kann sich zur Passung des ländlichen Wohnorts an die elterlichen bzw. kindlichen Bedürfnisse positioniert werden.

4. Kulturelle Bildung zwischen geschlossenen und offenen Begriffsverständnissen (O4)

In den Interviews dokumentieren sich inkonsistente Verständnisse von kultureller Bildung und es zeigt sich ein permanentes Ringen mit diesem Begriff. Einzelne Eltern zeigen sich sehr souverän in der Artikulation einer klaren Bestimmung. Diese Bestimmbarkeit von kultureller Bildung setzt in mehreren Fällen allerdings eine semantische Verengung voraus. Angebote, die den elterlichen Ansprüchen nicht genügen, werden diskursiv ausgegrenzt.

Umgekehrt wird das Verständnis von kultureller Bildung im Kontext von Elterninterviews, in denen eine weniger dezidierte Bildungsentscheidung sichtbar ist, tendenziell entgrenzt. Über musische Fächer hinausgehend kann offenbleiben, inwiefern bspw. andere Familienaktivitäten oder Sport ebenfalls den elterlichen Selbstanspruch nach kultureller Bildung erfüllen.

5. Uneindeutige Positionierungen zur kulturellen Bildung (O5)

Der Anspruch der Eltern, ihren Kindern die Teilnahme an Angeboten der kulturellen Bildung zu ermöglichen, wird nicht notwendig kindzentriert, sondern mitunter auch mit der Kulturaffinität der Eltern begründet. Die Identifikation der Eltern mit Angeboten der

kulturellen Bildung fällt unterschiedlich aus – kulturelle Bildung wird jedoch nie gänzlich zurückgewiesen.

6. *Zwischen elterlicher Souveränität und begrenzter Handlungsmacht (O6)*

In den Elterninterviews wird einerseits die eigene Handlungsfähigkeit in Hinblick auf die Gewährleistung von kultureller Bildung betont. Andererseits werden dieser Handlungsfähigkeit mitunter enge Grenzen attestiert.

Die Begrenzung und die argumentative Entfaltung der eigenen Handlungsfähigkeit hängen notwendigerweise miteinander zusammen, denn innerhalb eines subjektiv bestimmten Bereichs kann die elterliche Souveränität rhetorisch hervorgehoben werden. Dort, wo sich die elterlichen Selbstansprüche tendenziell entgrenzen, schwächt sich die Legitimation der eigenen Handlungsmacht ab.

Kulturelle Bildung wird in den Elterninterviews wahlweise als Selbstverständlichkeit, als besondere Elternleistung oder als beides zugleich beschrieben.

7. *Das Beste fürs Kind mit teilweise gegenläufigen Elternschaftsansprüchen (O7)*

Die Herstellung der Legitimation einer bestimmten Angebotsauswahl erfolgt auch im Rahmen einer flexiblen Positionierung zwischen zwei konfligierenden Elternschaftsentwürfen, in denen sich einerseits am Kind, andererseits an elterlichen Bildungsambitionen orientiert wird. Beide Elternschaftsentwürfe stehen im elterlichen Diskurs um kulturelle Bildung in ländlichen Räumen nicht trennscharf einander gegenüber, sondern werden in den Interviews situativ zur argumentativen Ressource, um die eigene Elternschaft zu besondern.

Ein wesentlicher Effekt des elterlichen Diskurses um kulturelle Bildung auf dem Land liegt in den verschiedenen Möglichkeiten zur Inszenierung der eigenen Elternschaft als eine normativ als „gut“ gelesene Elternschaft. Diesbezüglich werden im Diskurs verschiedene Idealvorstellungen und Subjektkonzeptionen aufgerufen, zu denen der eigene Fall in ein Verhältnis gesetzt wird. Hierbei zeigen sich im elterlichen Diskurs flexible Positionierungsmöglichkeiten.

Wiederkehrend wird der eigene Fall dabei als Positivbeispiel inszeniert. Dieses Bestreben, sich in ein positives Licht zu rücken, lässt sich im Antwortverhältnis zu einem großen Druckerleben auf Seiten der interviewten Eltern plausibilisieren. Der Anspruch, möglichst alles richtig machen zu *wollen*, lässt sich stets auch als Druck beschreiben, alles richtig machen zu *müssen* – ohne sich diesbezüglich auf eine allgemein geteilte Urteilsgrundlage berufen zu können.

U.a. dies stützt Aspekte aus der Elternforschung aus dem Forschungsstand, die das Druckempfinden angesichts (Selbst-)Ansprüchen von Eltern und schwindender Sicherheitsstützen bei Erziehungs- und Bildungsfragen aufgreifen. Im Anschluss an die Ergebniszusammenfassung wird daher nun systematisch ein Bezug zum Forschungsstand hergestellt. Im Forschungsstand wurde die Triade Elternschaft, kulturelle Bildung und ländliche Räume genauer in den Blick genommen. Dabei wurden die Themen in ihrer

Eigenlogik, aber auch bereits Schnittmengen zwischen z.B. Elternschaft und ländlichen Räumen (Kap. 2.3.3) thematisiert.

Das In-Bezug-Setzen von Forschungsstand und den Ergebnissen dieser Studie wird im Weiteren am Schema in Abbildung 3 orientiert. Dazu werden ausgewählte Befunde aus Kap. 2 aufgegriffen, die sich in den jeweiligen (Schnitt-)Mengen (siehe (1), (2), etc.) verorten lassen, und mit den Studienergebnissen in Verbindung gebracht. Es wird versucht, die nummerierten (Schnitt-)Mengen zu bespielen, wobei die Übergänge zwischen den Mengen jedoch als fließend zu verstehen sind. Außerdem werden dabei die Leistungen, inwieweit die vorliegende Arbeit dazu geeignet ist, Forschungslücken zu schließen oder die bisherigen Befunde zu stützen bzw. zu widersprechen, hervorgehoben. Ebenfalls werden mögliche Limitationen der vorliegenden Untersuchung angesprochen.

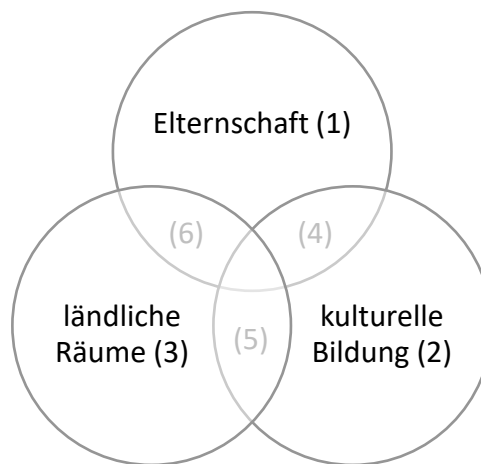


Abbildung 3: Bezugsmöglichkeiten zwischen Forschungsstand und Ergebnissen

Zu (1): Mit dieser Arbeit wurde ein Beitrag dazu geleistet, Eltern als eigenständige Akteur*innengruppe in den Fokus zu setzen. Dass z.B. im elterlichen Diskurs konfligierende Orientierungen bei der Anwahl kultureller Bildungsangebote hervorgebracht werden (vgl. O7²⁰), supplementiert bisherige Forschungsergebnisse, in denen auf die Pluralität von Erziehungsstilen und elterlichen Ansprüchen an die Bildung der Kinder hingewiesen wird. Das trifft insbesondere auch auf Debatten zu unterschiedlichen Elternschaftsleitbildern zu (vgl. Kap. 2.1.2): Die geführten Elterninterviews stützen, dass Eltern eine sehr heterogene Gruppe darstellen und die Ausgestaltung der eigenen Elternschaft von einer Vielzahl an äußeren und inneren Dispositionen abhängt (vgl. O6, Kap. 2.1.3 und Kap 2.1.4).

Da die Ordnung diskursiver Praxis entlang der jeweiligen Aussagepraxis am Material ermittelt wird (vgl. Diaz-Bone, 2006a, Abschn. 19; Truschkat, 2013, S. 80), stoßen die vorliegenden Studienergebnisse hinsichtlich einer Aussagekraft über das Material hinaus an ihre Grenzen. Auch wenn eine „prinzipielle Unmöglichkeit objektiver Aussagen“ (Feustel, 2010, S. 82) jenseits der Interviews zum Vorschein kommt, beansprucht die Arbeit eine gewisse Reichweite, denn: Ihre Stärke liegt darin, im Vergleich zwischen den Fällen, möglichst viele verschiedene Aspekte elterlicher Sichtweisen auf die eigene Elternschaft und Bedingungsgefüge für Elternschaft aufzugreifen, deren Gültigkeit einer permanenten

²⁰ Zur Förderung der Lesbarkeit wird an dieser Stelle statt auf Kapitelnummern aus Kap. 5 stellvertretend auf die Ordnungsmuster („O1“ bis „O7“), die in diesem Schlusskapitel knapp zusammengefasst wurden (s.o.), referenziert.

Untersuchung an den Fällen unterzogen wird. Ihre Reichweite zeichnet sich durch „die Repräsentativität der Konzepte in Variation im Unterschied zur Repräsentativität der Population“ (Muckel, 2011, S. 337) aus. Das Bewusstsein über diese Variationen kann in der Praxis hinsichtlich einer Zusammenarbeit mit Eltern fruchtbar gemacht werden (vgl. hierzu Krüger, 2019, o.S.).

Die Studie eignet sich dafür, einen Elternfall in seiner Komplexität zu untersuchen und so auf die „rhizomatische Struktur“ von „Interessen und Sinnsetzung von darin involvierten Diskursakteuren“ (Gasteiger & Schneider, 2014b, S. 143) zu verweisen, die keineswegs als abgeschlossen oder als starres Gebilde zu verstehen ist. An dieser Stelle steht die Leistung der vorliegenden Studie, verschiedene Aspekte aus der Elternschaftsforschung u.a. in Richtung kulturelle Bildung weiterzuschreiben. Dabei werden Bezüge zwischen Elternschaft und kultureller Bildung – z.B. Zusammenhänge zwischen starken elterlichen Bildungsansprüchen und einem elterlichen Interesse an kultureller Bildung – fallspezifisch in den Mittelpunkt gerückt (4):

Die im wissenschaftlichen Diskurs thematisierten starken Ansprüche an Eltern spiegeln sich im untersuchten elterlichen Diskurs zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen wider: In dieser Arbeit wurde ersichtlich, dass kulturelle Bildung z.B. als Selbstanspruch aufgefasst werden kann, für eine gute Bildung der Kinder zu sorgen. Der Eindruck, dass dieser Selbstanspruch mit u.a. dem öffentlichen „Druck auf die Eltern, [bildungsbezogen; MS] keine Chance zu verpassen“ (Walper, 2015, S. 19; vgl. auch Kap. 2.1.4), zusammenhängen kann, wird verstärkt, wenn bspw. die *allgemeine* Relevanz kultureller Bildung als Bildung akzentuiert und mehrheitlich die Verantwortlichkeit für die Zugänglichkeit zur kulturellen Bildung von den Eltern explizit für sich reklamiert wird (vgl. O2, O5 und O6). Hinsichtlich der Gewährleistung dieser Zugänglichkeit wird in den Interviews teilweise ein „Druckleben“ (Herr Tanner und Frau Grün) beschrieben und Elternschaft wird in Übereinstimmung mit bisherigen Forschungsergebnissen „als zunehmend schwieriger zu bewältigende Gestaltungsaufgabe mit hohen Erwartungen“ (Henry-Huthmacher, 2008, S. 6) kenntlich.

An dieser Stelle lassen sich auch weitere Limitationen der vorliegenden Untersuchung benennen: Im Rahmen dieser Studie wurde lediglich ein Ausschnitt aus der sozialen Wirklichkeit abgebildet. Trotz des Bemühens um soziale Heterogenität, zeigt sich im Sample (vgl. Kap. 3.2.3) ein Überhang der Mittelschichtorientierung. Dies ist hinsichtlich Untersuchungen zur kulturellen Bildung aber wenig verwunderlich, da Eltern mit diesem sozialen Hintergrund auch in bisherigen Studien eine große Nähe zu kulturellen Bildungsangeboten attestiert wird (vgl. Kap. 2.2.2; insbesondere Henry-Huthmacher, 2008, S. 35; Merkle & Wippermann, 2008, S. 50f.).

In den Elterninterviews wird stellenweise die elterliche Ausstattung mit ökonomischem und kulturellem Kapital als Bedingung für eine kindliche Teilhabe an kulturellen Bildungsangeboten angenommen, wenn bspw. materielle Einschränkungen genannt werden (vgl. O6). Entsprechendes findet sich auch in wissenschaftlichen Diskursen zur Teilhabe an kultureller Bildung wieder, in denen verschiedene Rahmenbedingungen für Elternschaft allgemein als Herausforderungen für eine soziale Teilhabe an kultureller Bildung eingestuft werden (vgl. Kap. 2.1.3 und 2.1.4; auch BMFSFJ, 2021, S. 223; Kohl & Gatermann, 2012, S. 71).

Die Herstellung eines pauschalen Zusammenhangs zwischen z.B. einer geringen Ressourcenausstattung und der kindlichen Exklusion von kultureller Bildung wäre mit Hinblick auf die geführten Interviews jedoch verfrüht: Denn obgleich dort z.T. sehr enge Grenzen der

persönlichen Ressourcen gezogen werden (vgl. O6), entwickelt man verschiedene Umgangsformen, wie man z.B. die Selbstansprüche hinsichtlich kultureller Bildung auch dann einlösen kann, wenn man kein Auto, wenig Zeit oder ein geringes Einkommen hat (vgl. O2 und O6). Die vermeintlich objektiven Herausforderungen angesichts unterschiedlicher Lebenslagen brechen sich daher stellenweise an den subjektiven Sichtweisen und individuellen Bearbeitungsstrategien der Eltern – ohne dass der Einfluss objektiver Gegebenheiten in den Interviews komplett negiert wird. Dies zeigt an, dass auch angesichts ähnlicher Ressourcenausstattung „[n]icht alle Eltern [...] das Gleiche [brauchen]“ (Henry-Huthmacher, 2008, S. 24).

Im Hinblick auf die Elterninterviews ist es diesbezüglich interessant, dass dieser pauschale Zusammenhang zwischen geringen materiellen Ressourcen und einer kindlichen Exklusion von kultureller Bildung in den meisten Interviews überwiegend bei der Thematisierung von *anderen* Eltern als gültig angenommen wird (vgl. O2 und O6). Die eigene Elternschaft wird dahingehend häufig entschärft – was auch als Druck, besonders „gut“ statt „normal“ sein zu *müssen*, gelesen werden kann.

Das Bestreben, z.B. im Hinblick auf die kulturelle Bildung persönliche Limitationen im Vergleich mit anderen Eltern als entschärft zu vermitteln, kann als Beispiel einer Selbstinszenierung des eigenen Falls als Positivbeispiel betrachtet werden. Es geht dann darum, zu unterstreichen, dass man „Simply the Best“ (Heimerdinger, 2013, S. 249) ist. Die kindliche Teilnahme an kultureller Bildung als besonderer Elternleistung erscheint im elterlichen Diskurs als Indikator dafür.

Das elterliche Verhalten in Bezug auf kulturelle Bildung lässt sich hier zwar beschreiben, aber nicht hinreichend erklären, da nicht von linearen Kausalzusammenhängen (für ein Beispiel hierzu vgl. Bücker, 2020, Abschn. 47) ausgegangen wird. Hier zeichnet sich die Arbeit dadurch aus, Anknüpfstellen für weitere Forschungsvorhaben an der Schnittstelle von Elternforschung und Forschung zur kulturellen Bildung zu offerieren.

Wie bei den materiellen Ressourcen finden sich pauschalisierende Aussagen auch hinsichtlich des kulturellen Kapitals: Insbesondere bei der sogenannten „Hochkultur“ (vgl. Kap. 2.2.1), z.B. beim Musizieren, wird eine „sehr deutliche Milieuabhängigkeit“ (Betz, 2006, S. 187) festgestellt und das Interesse bzw. die Partizipation an kultureller Bildung häufig von „milieuspezifischen Faktoren“ (Keuchel, 2013, S. 113) wie dem „Geschmack“ (Bourdieu, 1987, S. 31) abhängig gemacht (vgl. Kap. 2.2.2). Allerdings greift angesichts der erhobenen Elternaussagen auch dieser pauschale Zusammenhang zu kurz: Zwar wird punktuell von einem „niedrigen Niveau“ (vgl. z.B. Frau Grün und Frau Müller) bei *anderen* Eltern ausgegangen, das einer kindlichen Partizipation im Wege steht, aber: Mitunter zeigt sich auf der Ebene eines Falls ein vielschichtigeres Bild des Verhältnisses von elterlichem Interesse an kultureller Bildung und sozialem Hintergrund (vgl. O5.; vgl. auch Herr Tanner).

Ob allerdings *wirklich* ein elterliches Interesse oder eine kindliche Teilhabe an kultureller Bildung, die in den meisten Fällen postuliert werden, vorliegt, kann im Rahmen der Studie nicht ermittelt werden, denn „[a]us diskurstheoretischer Perspektive ist Wahrheit – verstanden als gültiges, Geltung beanspruchendes Wissen über die Welt, an dem sich Handeln orientiert und damit Wirklichkeit schafft – der Effekt diskursiver Praktiken“ (Gasteiger & Schneider, 2014b, S. 143).

Elterliches Interesse an kultureller Bildung steht auch mit vermeintlich allgemeinen Zuschreibungen von Wirkungserwartungen an kulturelle Bildungsangebote in Verbindung,

wenn z.B. „Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit“ (Bockhorst, 2013/2012; vgl. auch Kap. 2.2.3) im elterlichen Idealbild von kultureller Bildung eine Rolle spielen (vgl. O4, O5 und O7). Ebenfalls sozialtheoretische Diagnosen wie der gesellschaftliche Anspruch nach Einzigartigkeit (vgl. Reckwitz, 2018a; vgl. Kap. 2.1.2 und Kap. 2.2.3) können mit verschiedenen Elterninterviews zusammengebracht werden, wo es bspw. um ein besonderes, auf das einzelne Kind abgestimmtes Ausbildungsprofil oder die Besonderung der eigenen Elternschaft im Kontext kultureller Bildung geht (vgl. O4).

U.a. an dieser Stelle bietet die vorliegende Untersuchung Anknüpfstellen für die Erforschung von Orientierungen bzgl. des elterlichen Interesses und Engagements hinsichtlich kultureller Bildung aus dem generierten Material – für „Motive, Intentionen, Meinungen und Einstellungen, mithin auf das [...] *Wozu* und *Warum*“ (Przyborski & Slunecko, 2010, S. 629; Hervorhebung i.O.).

Die „Unvoreingenommenheit gegenüber dem Untersuchungsmaterial“ (Bock, 2018, S. 305) und die prinzipielle Ergebnisoffenheit des methodischen Zugangs dieser Studie stützen die Entdeckung von Unerwartetem hinsichtlich elterlicher Verständnisse von kultureller Bildung jenseits von „vermeintliche[n] Selbstverständlichkeiten oder Normalitäten“ (Truschkat, 2013, S. 71). Es treten unterschiedliche, vergleichbare Bezugspunkte bei der elterlichen Konturierung von kultureller Bildung hervor, die Parallelen zum Forschungsstand (vgl. Kap. 2.2.1) aufzeigen (2):

Wie auch im wissenschaftlichen Diskurs zeigen sich in den elterlichen Argumentationen diskursive Konstruktionen von kultureller Bildung, die nicht vollständig losgelöst von einem mehr oder weniger konventionalisierten Verständnis erscheinen: Musik, Kunst, Tanz und Theater werden von den Eltern unmittelbar mit kultureller Bildung in Verbindung gebracht und „klassische“ Angebote der sogenannten „Hochkultur“ erscheinen in den Bildungsaspirationen mancher Eltern als besonders bedeutsam (vgl. O4). Aber darüber hinaus wird nicht nur auf wissenschaftlicher Ebene eine Öffnung von kultureller Bildung über den konventionellen Bezugshorizont hinaus diskutiert: Die unterschiedlichen Deutungsangebote und punktuell auftretenden Unsicherheiten im elterlichen Diskurs verstärken den Eindruck von kultureller Bildung als „Suchbegriff“ (Baecker, 2000, S. 7).

Die ermittelten Definitionsunsicherheiten im elterlichen Diskurs hinsichtlich kultureller Bildung können vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsbefunde zu elterlicher Unsicherheit über die *richtige* Erziehung und *richtige* Bildung von Kindern gelesen werden (vgl. Kap. 2.1.4). In den meisten Interviews bleibt mehrheitlich unabgeschlossen bzw. *vage*, *welche* kulturelle Bildung hierfür *alles* behauptet werden kann – was nichts an der Notwendigkeit kultureller Bildung an sich ändert: Eine qualitative kulturelle Bildung gehört zu einer guten Elternschaft.

Zu (5): In welchem Verhältnis raumbezogene ländlich-regionale oder traditionelle Angebote der kulturellen Bildung zu allgemeinen elterlichen Verständnissen von kultureller Bildung stehen, kann vor dem Hintergrund der analysierten Fälle offenbleiben: Es wird nicht abschließend geklärt, inwiefern der *konkrete* ländliche Untersuchungsraum einen Einfluss auf das Verständnis von kultureller Bildung von den dort interviewten Eltern hat. Eine Leistung der Studie liegt dahingehend auch darin, anhand der Fokussierung der Fallkomplexität mögliche Anspielungsräume für die weitere Erforschung der Verständigung über kulturelle Bildung auf dem Land zu geben. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie (insbesondere O2 und O3) stützen bisherige Forschungsbefunde, die davon ausgehen, dass ländliche Räume im

Kontext von kultureller Bildung besondere Bedingungsgefüge bedeuten (vgl. Kap. 2.3.2) und verbinden diese mit bisherigen Befunden zu Elternschaft in ländlichen Räumen (vgl. Kap. 2.3.3) – zu (6):

Die Aussagen in den erhobenen Elterninterviews lassen sich daher auch in Beziehung zu bisherigen Forschungsergebnissen bringen, die räumliche Gegebenheiten in ihre Untersuchung einbeziehen: Der vom BBSR aufgegriffene Rückschluss von objektiven Lebensbedingungen auf die Zufriedenheit der Bevölkerung (vgl. Kap. 2.3.1; BBSR, 2012, S. 8) erscheint vor dem Hintergrund der hier durchgeführten Untersuchung ebenfalls nicht zu deterministisch: Einen Zusammenhang zwischen den objektivierbaren, statistischen Werten einer ländlichen Region, wie z.B. Arbeitslosenquote, Haushaltseinkommen oder Teilhabemöglichkeiten (vgl. Kap. 3.2.1), und den subjektiven Sichtweisen und persönlichen Lebenslagen der Eltern findet man nicht notwendigerweise: Bspw. wird die Region im Osten im Kontext des Teilhabeatlas in das Cluster, das durch die ungünstigsten Voraussetzungen gekennzeichnet wird, eingeordnet (vgl. Kap. 3.2.1). Dennoch wird diese Region in den dort geführten Elterninterviews hinsichtlich u.a. der Teilhabemöglichkeiten an kultureller Bildung gelobt (vgl. Frau Nachtsheim und Frau Wahrlich). Umgekehrt finden sich starke Kritikpunkte in den Interviews aus der süddeutschen Region (vgl. Frau Franzen), die einem privilegierterem Cluster zugewiesen wird. Die Wahrnehmung einer ländlichen Region hängt stark mit den subjektiven Voraussetzungen zusammen, wie bspw. der individuellen Möglichkeit, kulturelle Bildungsangebote zu erreichen. Daher werden die raumstrukturellen Bedingungen ländlicher Räume nicht von allen interviewten Eltern in gleicher Weise relevant gemacht (vgl. O2 und O3) und gelobt und „gejammert wird fast überall“ (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2019, S. 74).

Die Fallstruktuiertheit der vorliegenden Arbeit lässt sich nicht notwendigerweise mit objektiven Kriterien von Ländlichkeit zusammenbringen (3): Die Argumentationen um das, was „Ländlichkeit“ eigentlich ausmacht, werden im elterlichen Diskurs vielmehr an individuellen Kriterien ausgerichtet (vgl. O1). Der Fokus der Studie wird vielmehr auf die individuellen Voraussetzungen und Strategien der befragten Eltern gelenkt, mit denen kulturelle Bildung in ländlichen Räumen umgesetzt werden kann. Mehrheitlich signalisiert man dabei bspw. ein starkes Bewusstsein der eigenen „Gatekeeper“-Funktion, wenn u.a. der Bedarf an elterlichen „Begleitdiensten“ (Herget, 2016, S. 202) als selbstverständlich vorausgesetzt wird (vgl. O2).

Insgesamt zeigt sich im elterlichen – sowie im wissenschaftlichen – Diskurs um ländliche Räume (vgl. Kap. 2.3.1 und Kap. 2.3.3) nicht ausschließlich eine defizitorientierte bzw. positive Sichtweise auf das Land (vgl. O3) und man stellt dort auch im Lichte von kultureller Bildung (vgl. Kap. 2.3.2) sowohl Herausforderungen als auch Potentiale fest (vgl. O2). Diese Potentiale und Herausforderungen ländlicher Räume werden im elterlichen Diskurs im Vergleich mit anderen urbanen und ländlichen Räumen hervorgebracht, ohne dass exakt definiert werden muss, was „ländlich“ oder „städtisch“ bedeutet (vgl. O1). Ähnliches zeigt sich im wissenschaftlichen Diskurs um ländliche Räume, wo angesichts einer Vielzahl verschiedener Differenzierungsansätze von „ländlichen Räume[n] heute nur noch im Plural [...] gesprochen werden“ (Mose, 2018, S. 1324) kann.

Welche Perspektiven und welche Positionen Eltern aus ländlichen Räumen bzgl. der kulturellen Bildung ihrer Kinder haben bzw. einnehmen, ist nicht eindeutig – allerdings auch nicht willkürlich (vgl. O1-O7). Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes stützt die vorliegende Untersuchung zwei wesentliche Befunde:

1. Die Förderung der Kinder durch kulturelle Bildung bzw. die Förderung der Kinder in der Freizeit besitzt im elterlichen Diskurs eine hohe Relevanz. In den Elterninterviews wird der Sinn von kultureller Bildung nie abgestritten, denn die Gewährleistung des Zugangs zu kultureller Bildung wird in Verbindung zu einem normativ für gut befundenen Elternschaftsentwurf gebracht, in dem man sich um die Förderung der eigenen Kinder zu bemühen hat. In den Diskurs um Elternschaft hinsichtlich kultureller Bildung in ländlichen Räumen wurden im Rahmen der vorliegenden Studie insbesondere – aber nicht ausschließlich – Eltern mit Mittelschichtorientierung hineingerufen, die die Gewährleistung der kindlichen Zugänglichkeit zu kulturellen Bildungsangeboten dabei als selbstverständlichen Bestandteil eines Elternschaftsentwurfs markieren. In diesen Resonanzraum lassen sich aber auch Eltern aus anderen Milieus rufen, die ebenfalls eine starke Verantwortlichkeit für die kulturelle Bildung ihrer Kinder signalisieren. Dieser Selbstanspruch, kulturelle Bildung zu ermöglichen, erscheint in den Elterninterviews insgesamt also hegemonial, jedoch fallen die Voraussetzungen und Performanzen in Bezug auf die Umsetzung dieser Zugänglichkeit sehr unterschiedlich aus. Diese Verschiedenheiten verweisen auf die unterschiedliche Verteilung von ökonomischem bzw. kulturellem Kapital. Elternschaft zeigt sich in dieser Hinsicht als wenig standardisierbar und Eltern stellen keine homogene Gruppe dar, woran nicht zuletzt vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse weitere analytische Betrachtungen anschließen können.
2. Die Perspektiven der Eltern zur kulturellen Bildung auf dem Land hängen ebenfalls mit der räumlichen Situation zusammen: Ländliche Räume werden in den Elterninterviews als besonders herausfordernde Räume thematisiert, in denen sich Eltern besonders stark für die kulturelle Bildung ihrer Kinder verantwortlichen müssen. Einheitlich wird den ländlichen Untersuchungsräumen z.B. ein unzureichender Ausbau des ÖPNV, lange Wege zu den Destinationen sowie ein ausgedünntes Angebot an kulturellen Bildungs- und Freizeitmöglichkeiten für die Kinder attestiert. Angesichts dessen sind die Rahmenbedingungen für die Zugänglichkeit der Kinder zur kulturellen Bildung für die interviewten Eltern ähnlich herausfordernd – allerdings variieren die individuellen Voraussetzungen und Umgangsweisen mit diesen Herausforderungen. Obgleich die beforschten ländlichen Räume vergleichbare Herausforderungen bereitstellen, zeigen sich auf statistischer Ebene Unterschiede zwischen diesen Räumen, die z.B. einzelne Räume gegenüber anderen als günstiger für eine kulturelle Teilhabe der Kinder ausweisen. Im Zuge der sozialgeographischen Recherchen konnte auch ein unterschiedlicher Vernetzungsgrad an kultureller Bildung ermittelt werden (vgl. Kap. 3.2.1), was die Verschiedenheit von ländlichen Räumen als Bedingung für die kindliche Zugänglichkeit zur kulturellen Bildung betont. Diese Verschiedenheiten zwischen den ländlichen Räumen erhalten in den Interviews im Rahmen dieser qualitativen Erhebung keine allzu große Relevanz, da sich diese Heterogenität der Bedingungen für kulturelle Bildung in der Regel an der Heterogenität der Eltern vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Kapitalverteilung bricht.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein erster Einblick in die Eigenlogik von Elternschaft in Hinblick auf die kulturelle Bildung in ländlichen Räumen im Horizont aktueller Elternforschung.

Es wurden Verflechtungen zwischen Elternschaft, kultureller Bildung und ländlichen Räumen dargestellt, die die Komplexität dieser drei Fokussierungen in ihrer Eigenlogik und in ihrem Zusammenwirken unterstreichen. Somit wurde der Raum für weitere Vorhaben in verschiedenen Disziplinen wie bspw. Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Geographie und Kulturwissenschaften (vgl. Kap. 1) eröffnet.

Transkriptionsregeln

(-)	Kurze Pause, kurzes Stocken
20s	Längere Pausen mit Angabe der ungefähren Dauer in Sekunden
BEISPIEL	Betonung des Wortes, das in großen Buchstaben geschrieben wurde
()	Unverständliches Wort
(Beispiel)	Unverständlich, vermuteter Wortlaut
(Beispiel/Brettspiel)	Alternative Möglichkeiten bei Unsicherheit über genauen Wortlaut
((lacht))	Nonverbales Verhalten
@Beispiel@	Lachend gesprochen
[Telefon klingelt]	Vom Interview unabhängige Ereignisse
<Name>	Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung
[...]	Auslassung von Gesagtem
[Beispiel; MS]	Von der Autorin hinzugefügte Anmerkungen wie <ul style="list-style-type: none"> • Bezüge auf den vorangegangenen, nicht-zitierten Satz • Einschübe zur besseren Lesbarkeit bei gleichbleibendem Inhalt des Gesagten
[D]er bzw. [d]er fehl[t] „... genommen [wird].“	Anpassungen an Rechtschreibung und Grammatik bei wortwörtlich Gesagtem

Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. v., Klemm, K., & Kühn, S.-M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems – Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Adorno, T. W. (1966). Erziehung nach Auschwitz. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969* (S. 92-109). Frankfurt am Main.
- Adriaans, J., Bohmann, S., Liebig, S., Priem, M., & Richter, D. (2019). *Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung – Begleitforschung zum sechsten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). Berlin.
- Ahlmeier, F. (2020). Erreichbarkeitsmodellierung in ländlichen Räumen. In M. Herget, S. Neumeier, & T. Osigus (Hrsg.), *Mobilität – Erreichbarkeit – Ländliche Räume... und die Frage nach der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse – Wissenschaftliche Konferenz 17.-18. März 2020 Braunschweig. Tagungsband MobilER 2020* (S. 1-4). Braunschweig.
- Ahrens, R. (2017). Familienpolitik für junge Eltern zwischen Leitbild und Alltag – Elterngeld (Plus) und Kinderbetreuungs-Rechtsanspruch auf dem Prüfstand. In I. Gerlach (Hrsg.), *Elternschaft – Zwischen Autonomie und Unterstützung* (S. 249-262). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., & Schneekloth, U. (2011). Jugend 2010: Die 16. Shell Jugendstudie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, S. 199-205. Abgerufen am 23. September 2021 von <https://budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/viewFile/5158/4300>
- Alt, C., & Lange, A. (2012). Erschöpft und ausgelaugt, und dann noch Kinder – Elternschaft zwischen Erwerbsarbeit und Familie. In R. Lutz (Hrsg.), *Erschöpfte Eltern – Unter Mitarbeit von Corinna Frey* (S. 107-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Althans, B., & Audehm, K. (2019). Bildung, Kultur, ästhetische Erfahrung? Eine Einladung zur begrifflichen Reflexion. *ZfK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 13(2), S. 9-16.
- Amann, A. (2019). *Leben-Teilhaben-Altwerden – Vermutungen und Gewissheiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Anders, K. (2018). *Es geht um Freiheit. Über die ländliche Kultur als Gegenstand öffentlicher Förderung und eine kulturelle Bildung als Landschaftliche Bildung*. Abgerufen am 4. Juli 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/geht-um-freiheit-ueber-laendliche-kultur-gegenstand-oeffentlicher-foerderung-kulturelle>

- Angermüller²¹, J. (2005). Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland: Zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, & W. Viehöver (Hrsg.), *Die diskursive Konstruktion der Wirklichkeit* (S. 23-48). Konstanz: UVK.
- Angermüller²⁰, J., & van Dyk, S. (2010). Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung – Zur Einführung. In J. Angermüller, & S. van Dyk (Hrsg.), *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung – Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen* (S. 7-22). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Ariès, P. (1996). *Geschichte der Kindheit*. München: Deutscher Taschenbuchverlag GmbH & Co. KG.
- Asbury, C., & Rich, B. (Ed.). (2008). *Learning, Arts, and the Brain. The Dana Consortium Report on Arts and Cognition*. New York/Washington D.C.: Dana Press.
- Baecker, D. (2000). *Wozu Kultur?* Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Ballschuh, C. (2021). Land intakt! Investitionen für die Zukunft. *SOZIOkultur – Zeitschrift des Bundesverbandes Soziokultur e.V.*, S. 42-43. Abgerufen am 6. Juli 2021 von <https://www.soziokultur.de/land-intakt-investitionen-fuer-die-zukunft/>
- Barlösius, E., & Neu, C. (2008). Territoriale Ungleichheit: Eine spezifische Ausprägung räumlicher Untergleichheit. (E. Barlösius, & C. Neu, Hrsg.) *Peripherisierung – eine neue Form sozialer Ungleichheit?* S. 17-24. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- Basko, J. (2021). Geld aus Berlin – NEUSTART weit über die Soziokultur hinaus. *SOZIOkultur – Zeitschrift des Bundesverbandes Soziokultur e.V.*, S. 38-39. Abgerufen am 6. Juli 2021 von <https://www.soziokultur.de/land-intakt-investitionen-fuer-die-zukunft/>
- Bäßler, K. (2018). *Kulturelle Feldentwicklung: Wie sich Kultureinrichtungen in ländlichen Räumen weiterentwickeln*. Abgerufen am 5. Juni 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-feldentwicklung-sich-kultureinrichtungen-laendlichen-raeumen-weiterentwickeln>
- Bastian, H. G. (1987). *Jugend musiziert – Der Wettbewerb in der Sicht von Teilnehmern und Verantwortlichen*. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Bauer, P. (2006). Schule und Familie – Reflexionen zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In P. Bauer, & E. J. Brunner (Hrsg.), *Elterpädagogik – Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 107-128). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Bauer, S. (2009). Ansteigende Diversitäten ländlicher Räume? Schlussfolgerungen für die Regionalpolitik. In R. Friedel & E. A. Spindler (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung ländlicher Räume – Chancenverbesserung durch Innovation und Traditionspflege* (S. 97-112). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

²¹ Je nach Werk wird der Autorennamen auch „Angermüller“ geschrieben.

- Bauer, P., & Brunner, E. J. (2006). *Elternpädagogik – Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Bauer, P., & Wiezorek, C. (2017). Familienwandel zwischen Kontinuität und Wandel – Einleitende Bemerkungen. In P. Bauer, & C. Wiezorek (Hrsg.), *Familienwandel zwischen Kontinuität und Wandel – Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie* (S. 7-22). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Baum, S., & Weingarten, P. (2004). *Interregionale Disparitäten und Entwicklung ländlicher Räume als regionalpolitische Herausforderung für die neuen EU-Mitgliedstaaten*. Discussion Paper, No. 61, Institute of Agricultural Development in Central and Eastern Europe (IAMO), Halle (Saale). Abgerufen am 12. Oktober 2022 von <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/23949/1/dp61.pdf>
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in children. *Youth & Society*, 9(3), S. 239-267. Abgerufen am 4. Januar 2021 von <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0044118X7800900302>
- BBR – Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung. (Hrsg.). (2007). *Frauen - Männer - Räume – Kurzfassung*. Bonn. Abgerufen am 8. Oktober 2021 von https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/veroeffentlichungen/abgeschlossen/berichte/2006_2007/Bd26Kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. (Hrsg.). (2012). *Raumordnungsbericht 2011*. Bonn: Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung.
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. (Hrsg.). (2017). *Raumordnungsbericht 2017 – Daseinsvorsorge sichern*. Bonn: Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung.
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. (Hrsg.). (2018). *Gleichwertige Lebensverhältnisse im Spiegel demographischer Indikatoren. Welche Indikatoren sind relevant und welche Ausprägungen/Schwellen zeigen die Verletzung gleichwertiger Lebensverhältnisse an?* Dezentertagung des DGD-Arbeitskreises „Städte und Regionen“ in Kooperation mit dem BBSR Bonn am 30. November und 1. Dezember 2017 in Berlin. Bonn.
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. (2019). *Raumtypen 2010: Lage. Raumabgrenzungen*. Abgerufen am 30. Juni 2020 von: <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/downloads/download-referenzen.html>
- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. (2020a). *Laufende Raumbeobachtung – Raumabgrenzungen. Raumtypen 2010 auf Kreisebene*. Abgerufen am 30. Juni 2020 von Raumbeobachtungen: https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/kreise/Raumtypen2010_krs/Raumtypen2010_Kreise.html?nn=25449

- BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. (2020b). *Laufende Raubeobachtung – Raumabgrenzungen. Raumtypen 2010*. Abgerufen am 30. Juni 2020 von Raubeobachtungen: https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raubeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/Raumtypen2010_vbg/Raumtypen2010_LageSied.html?nn=2544954
- Beach, D., & Öhrn, E. (2021). Using Rural Frameworks and Research to Develop Understandings of Educational Justice and Equity Across Socio-Spatial Settings. In P. Roberts, & M. Fuqua, *Ruraling Education Research – Connections Between Rurality and the Disciplines of Educational Research* (S. 77-90). Singapur: Springer Nature.
- Bebel, A. (1894). *Die Frau und der Sozialismus. (Die Frau in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft)*. Stuttgart: J.H.W. Dieck.
- Beck, U. (1983). Jenseits von Stand und Klasse? – Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In H. Solga, J. Powell, & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit – Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 221-237). Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beck, U. (2002). *Das Zeitalter des „eigenen Lebens“*. Abgerufen am 29. Juni 2021 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/apuz/26127/das-zeitalter-des-eigenen-lebens>
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1994). Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In U. Beck, & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Risikante Freiheit – Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 10-42). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Becker, H. (1997). *Dörfer heute – Ländliche Lebensverhältnisse im Wandel 1952, 1972 und 1993/95*. Köln: Hundt Druck GmbH.
- Becker, H. (2016). Ländliche Räume sind heterogen. S. 28-29. (ASG e.V., Interviewer). Abgerufen am 1. Oktober 2021 von ASG: Agrarsoziale Gesellschaft e.V.: https://www.asg-goe.de/zeitschrift_archiv.shtml
- Becker, H., & Moser, A. (2013). *Jugend in ländlichen Räumen zwischen Bleiben und Abwandern – Lebenssituation und Zukunftspläne von Jugendlichen in sechs Regionen in Deutschland*. (Thünen-Institut für Ländliche Räume, Hrsg.), Braunschweig.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2002). Familie und Armut in Deutschland. In R. Nave-Herz (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland – Eine zeitgeschichtliche Analyse* (S. 159-182). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.
- Beck-Gernsheim, E. (1988). Von der Pille zum Retortenbaby: Neue Handlungsmöglichkeiten, neue Handlungszwänge im Bereich des generativen Verhaltens. In K. Lüscher, F.

- Schultheis, & M. Wehrspaun (Hrsg.), *Die „postmoderne“ Familie – Familiäre Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit* (S. 201-215). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz GmbH.
- Beck-Gernsheim, E. (1997). Stabilität der Familie oder Stabilität des Wandels? Zur Dynamik der Familienentwicklung. In U. Beck, & P. Sopp (Hrsg.), *Individualisierung und Integration – Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus?* (S. 65-80). Opladen: Leske + Budrich.
- Beetz, S. (2008). Peripherisierung als räumliche Organisation sozialer Ungleichheit. (E. Barlösius, & C. Neu, Hrsg.) *Peripherisierung – eine neue Form sozialer Ungleichheit?* S. 7-16. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaft.
- Behnke, C. (2017). Soziokultur. In H.-O. Hügel (Hrsg.), *Handbuch Populäre Kultur – Begriffe, Theorien und Diskussionen* (S. 61-66). Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Berfelde, R. (2020). Dialektische Methodologie vor dem Hintergrund planetarischer Urbanisierung. Rezension zu Neil Brenner (2019): *New Urban Spaces. Urban Theory and the Scale Question*. New York: Oxford University Press. *sub\urban.zeitschrift für kritische stadtforschung* 8(3), S. 257-261.
- Berger, P. A. (2010). *Individualisierungen – Ein Vierteljahrhundert „Jenseits von Stand und Klasse“?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergold, P., & Buschner, A. (2018). *Regenbogenfamilien in Deutschland*. Abgerufen am 9. Juni 2022 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/homosexualitaet/269064/regenbogenfamilien-in-deutschland/>
- Berliner Debatte Initial e.V. (2014). Stadtkindheit – Aufwachsen in urbanen Räumen. *Berliner Debatte Initial*.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung & Wüstenrot Stiftung. (2019). *Teilhabeatlas Deutschland – Ungleichwertige Lebensverhältnisse und wie die Menschen sie wahrnehmen*. Berlin.
- Bernhardt, J., & Zerle-Elsässer, C. (2019). Home-Office und grenzübergreifende, digitale Kommunikation als Chance für eine gelungene Vereinbarkeit? Mütter und Väter im Vergleich. (S. Kuger, S. Walper & T. Rauschenbach, Hrsg.) *Aufwachsen in Deutschland 2019 – Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien*, S. 118-127.
- Berninger, I., & Dingeldey, I. (2013). Familieneinkommen als neue Normalität? *WSI-Mitteilungen*, S. 182-191.
- Betz, T. (2006). ‚Gatekeeper‘-Familie. Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1, S. 181-195.
- BIB – Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. (Hrsg.). (2013). *Familienleitbilder – Vorstellungen. Meinungen. Erwartungen*. Wiesbaden.

- Bilstein, J. (2017). Spiel, Erlebnis, darstellendes Spiel. Ästhetische Bildung und musische Erziehung in der Pfadfinderschaft. Grundlagen. In W. Breyvogel (Hrsg.), *Pfadfinderische Beziehungsformen und Interaktionsstile – Vom Scoutismus über die bündische Zeit bis zur Missbrauchsdebatte* (S. 131-148). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Bilstein, J., & Zirfas, J. (2017). Muss das sein? Zur Anthropologie der Kulturellen Bildung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 29-50). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bischoff, S., & Betz, T. (2015). „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“ – Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In S. Fegter, F. Kessler, A. Langer, M. Ott, & D. W. Rothe (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung – Empirische Analyse zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 263-282). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hrsg.). (2011). *Kultur öffnet Welten – Mehr Chancen durch kulturelle Bildung*. Remscheid.
- Blome, J. (2017). Öffentliche Kinderbetreuung in Deutschland – Suboptimale Problemlösung im Förderalismus? In I. Gerlach (Hrsg.), *Elternschaft – Zwischen Autonomie und Unterstützung* (S. 197-226). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (Hrsg.). (2016). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Bonn.
- BMEL – Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft. (Hrsg.). (2019). *Bundesprogramm Ländliche Entwicklung*. Berlin. Abgerufen am 8. August 2020 von www.bmel.de/publikationen
- BMEL – Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft. (Hrsg.). (2020). *Entwicklung ländlicher Räume – Dritter Bericht der Bundesregierung*.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2008). *Facetten der Vaterschaft – Perspektiven einer innovativen Väterpolitik*. Abgerufen am 17. Mai 2021 von BMFSFJ: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/76350/71f7fd9dc8cafbe5ee2393cbe16b6e2c/facetten-vaterschaft-data.pdf>
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2016). Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). In BMI – Bundesministerium des Inneren (Hrsg.), *Gemeinsames Ministerialblatt* (S. 803-824).

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2017). *Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends*. Berlin.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2021). *Neunter Familienbericht – Eltern sein in Deutschland*.
- BMVI – Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur. (Hrsg.). (2016). *Schnelles Internet in ländlichen Räumen im internationalen Vergleich*.
- BMVI – Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur. (Hrsg.). (2020). *Aktuelle Breitbandverfügbarkeit in Deutschland (Stand Ende 2020) – Erhebung der atene KOM im Auftrag des BMVI*. Abgerufen am 11. Oktober 2021 von https://www.bmvi.de/SharedDocs/DE/Publikationen/DG/breitband-verfuegbarkeit-ende-2020.pdf?__blob=publicationFile
- Bock, B. M. (2018). Diskurslinguistik und Grounded-Theory-Methodologie. In I. H. Warnke, *Handbuch Diskurs*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Bockhorst, H. (2013/2012). „Lernziel Lebenskunst“ in der Kulturellen Bildung. Abgerufen am 27. Juni 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/node/3220>
- Bode, R., Hesse, B., & Nagel, T. (2013/2012). *Kulturelle Bildung in den Soziokulturellen Zentren*. Abgerufen am 17. Juni 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-den-soziokulturellen-zentren>
- Böhnisch, L. (2012). *Männerforschung: Entwicklung, Themen, Stand der Diskussion*. Abgerufen am 17. Mai 2021 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/apuz/144853/maennerforschung-entwicklung-themen-stand-der-diskussion?p=all>
- Boll, C. (2018). Die Familie aus der Perspektive der Wirtschaftswissenschaften. In A. Wonneberger, K. Weidtmann, & S. Stelzig-Willutzki, *Familienwissenschaften – Grundlagen und Überblick* (S. 315-350). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Boos-Nünning, U. (2011). Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. *WISO Diskurs*.
- Bormann, I. (2011). *Zwischenräume der Veränderung – Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. (R. Kreckel, Hrsg.) *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welten), Sonderband II*, S. 183-198.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2017). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Bremer, H., Lange-Vester, A., & Vester, M. (2014). „Die feinen Unterschiede“. In G. Fröhlich, & B. Rehbein, *Bourdieu Handbuch – Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe Ausg., S. 289-312). Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Brentano, L. (1909). Die Malthussche Lehre und die Bevölkerungsbewegung der letzten Dezennien. In *Abhandlungen der historischen Klasse der Königlich Bayerischen Akademie der Wissenschaften* (Bd. XXIV, S. 565-625). München.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst* (1. Ausg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bublitz, H. (2014). Soziologie. In C. Kammler, R. Parr, & U. J. Schneider, *Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe.* (S. 385-395). Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Büchner, P., & Brake, A. (2007). Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27(2), S. 197-213.
- Bücker, N. (2020). Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 21(1).
- Budde, H. (2007). Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen Räumen unter dem Paradigma demografischer Schrumpfung. Das Beispiel zweier Landkreise des Landes Brandenburg. *Zeitschrift für Pädagogik* 53(3), S. 314-325.
- Bullerjahn, C., Hantschel, F., & Hirchenhein, T. (2017). Anreize für die Teilnahme am mittelhessischen Regionalwettbewerb „Jugend musiziert“ – eine Fragebogenstudie. In W. Auhagen, C. Bullerjahn, & C. Louven (Hrsg.), *Musikpsychologie – Akustik und musikalische Hörwahrnehmung* 27, S. 153-186. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Bunce, M. F. (1994). *The Countryside Ideal: Anglo-American Images of Landscape*. London, New York: Routledge.
- Bundesagentur für Arbeit. (2020). *Statistiken nach Regionen*. Abgerufen am 28. Januar 2021 von <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Regionen/Politische-Gebietsstruktur/Rheinland-Pfalz-Nav.html>
- Burkart, G. (2010). Familiensoziologie. In G. Kneer, & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (S. 123-144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Busch, C., & Dethloff, M. (2010). *Ganztagschule und dörflicher Sozialraum*. Göttingen: Agrarsoziale Gesellschaft e.V.
- Buschner, A., & Bergold, P. (2017). Regenbogenfamilien in Deutschland. In P. Bergold, A. Buschner, B. Mayer-Lewis, & T. Mühlhng, *Familien mit multipler Elternschaft: Entstehungszusammenhänge, Herausforderungen und Potenziale* (S. 143-172). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Büttner, S. (2006). *Antike Ästhetik – Eine Einführung in die Prinzipien des Schönen*. München: Verlag C.H. Beck.
- Chantah, J., Frankenberg, E., Lupo, S., Roden, I., Kreutz, G., & Bongard, S. (2020). Effekte musikalischer Aktivität auf Selbstberichte psychischer Gesundheit und Akkulturation von geflüchteten jungen Männern. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 279-296). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Claßen, T., & Bunz, M. (2018, 16. Mai). Einfluss von Naturräumen auf die Gesundheit – Evidenzlage und Konsequenzen für Wissenschaft und Praxis. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, S. 720-728.
- Cloos, P. (2013/2012). *Kulturelle Bildung und Eltern*. Abgerufen am 10. Dezember 2021 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-eltern>
- Correll, L., & Kassner, K. (2018). Der Frauenleib als gesellschaftspolitischer Ort? – Die Verschränkung von Kinderlosigkeit, Elternschaft und Demografie im familienpolitischen Diskurs in Deutschland seit den 1950er Jahren. In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 65-102). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Dahrendorf, R. (1968). Gibt es noch Klassen?. In H. Solga, J. Powell, & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit – Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 207-219). Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Dehne, P. (2010). Ländliche Räume. In D. Henckel, K. v. Kuczkowski, P. Lau, E. Pahl-Weber, & F. Stellmacher (Hrsg.), *Planen - Bauen - Umwelt – Ein Handbuch* (S. 284-288). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Rhizom*. Berlin: Merve Verlag.
- Denzin, N. K. (2010). Symbolischer Interaktionismus. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (S. 136-149). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Det Paulsen Legaat gGmbH. (2021). *Artist-in-Residence*. Abgerufen am 4. Februar 2022 von Museum – Kunst der Westküste: <https://www.mkdw.de/de/artists-in-residence>
- Deter, A. (2019). *IWH: „Förderung ländlicher Räume im Osten stoppen“ – Landjugend empört*. Abgerufen am 2. Oktober 2021 von top agrar online: <https://www.topagrar.com/management-und-politik/news/iwh-empfehl-laendliche-raeume-in-ostdeutschland-aufzugeben-landjugend-empoert-10371644.html>

- Dettinger, D. (2017). *Neues Leben in der alten Welt – Der Beitrag frühchristlicher Schriften des späten ersten Jahrhunderts zum Diskurs über familiäre Strukturen in der griechisch-römischen Welt*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt GmbH.
- Deutsche Shell Holding GmbH. (Hrsg.). (2019). *Shell Jugendstudie 2019 – Zusammenfassung*. Abgerufen am 5. Mai 2021 von Shell Jugendstudie: www.shell.de/about-us/shell-youth-study/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf
- Deutscher Bundestag. (Hrsg.). (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. Berlin.
- Deutscher Bundestag. (Hrsg.). (2016). *Der UN-Sozialpakt und die Teilhabe am kulturellen Leben – Inhalt und Umsetzung in Deutschland*. WD 10 - 3000 - 036/16. Berlin.
- Deutscher Kulturrat e.V. (Hrsg.). (2009). *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel*. Berlin.
- Deutscher Landkreistag. (Hrsg.). (2009a). *Starke Landkreise gestalten Zukunft des ländlichen Raumes*. Berlin. Abgerufen am 9. Juli 2021 von <https://www.landkreistag.de/publikationen/176-band-57>
- Deutscher Landkreistag. (Hrsg.). (2009b). *Landkreise im Prozess der Verwaltungsreform*. Berlin. Abgerufen am 9. Juli 2021 von <https://www.landkreistag.de/publikationen/175-band-58>
- Diabaté, S. (2015). Mutterleitbilder: Spagat zwischen Autonomie und Aufopferung. In N. F. Schneider, S. Diabaté, & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland – Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 207-226). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Diaz-Bone, R. (2006a). Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 7(1).
- Diaz-Bone, R. (2006b). Die interpretative Analytik als methodologische Position. In B. Kerchner, & S. Schneider (Hrsg.), *Foucault: Diskursanalyse der Politik – Eine Einführung* (S. 68-84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diaz-Bone, R. (2010). *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil – Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diaz-Bone, R. (2015). Die Sozio-Epistemologie als methodologische Position Foucaultscher Diskursanalyse. (R. Keller, W. Schneider, & W. Viehöver, Hrsg.) *Zeitschrift für Diskursforschung. Journal for Discourse Studies – Diskurs – Interpretation – Hermeneutik*, S. 43-61.
- Diaz-Bone, R. (2017). Diskursanalyse. In L. Mikos, & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung – Ein Handbuch* (S. 131-143). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

- Dietrich, C. (2013/2012). *Ästhetische Erziehung*. Abgerufen am 18. Juni 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erziehung>
- Dorbritz, J., & Ruckdeschel, K. (2015). Heirat, Haus, Kinder? Leitbilder der Familiengründung und der Familienerweiterung. In N. F. Schneider, S. Diabaté, & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland – Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 133-154). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dörr, N. (2004). 165 Jahre Einschränkung der Kinderarbeit in Preußen: Ein Beitrag zum Beginn der Sozialgesetzgebung in Deutschland. *MRM – MenschenRechtsMagazin* (2), S. 141-151.
- Drews, K. (2018). *Ländlicher Kulturtourismus – „Dritte Orte“ für (raum)produktive Transformation und partizipative Begegnung*. Abgerufen am 4. Juli 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/laendlicher-kulturtourismus-dritte-orte-raumproduktive-transformation-partizipative>
- Eagleton, T. (2017). *Kultur*. Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.
- Eberlein, K. K. (1924). *Caspar David Friedrich – Bekenntnisse*. Leipzig: Klinkhardt & Biermann Verlag.
- Ebert, T. (2018). *Die Zukunft des Generationenvertrags* (Bd. Schriftenreihe 10293). Bonn.
- Ecarius, J. (2007a). *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ecarius, J. (2007b). Familienerziehung. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 137-156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ecarius, J., Berg, A., Serry, K., & Oliveras, R. (2017). *Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens – Wohlbefinden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ecarius, J., Köbel, N., & Wahl, K. (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eco, U., & Memmert, G. (2007). *Kunst und Schönheit im Mittelalter*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
- Eickels, K. v. (2007). Ehe und Familie im Mittelalter. *Festrede zum „Dies academicus“ der Otto-Friedrich-Universität Bamberg*. Abgerufen am 25. Mai 2022 von https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/43620/1/vanEickels_Ehe_A3a.pdf
- Eigner-Thiel. (2017). Gesünder leben auf dem Land durch Verantwortungsübernahme – Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Lebensqualität und Partizipation im Dorf. Vortrag am 26.9.2017 in Daun, Dr. Swantje Eigner-Thiel, HAWK Hochschule Hildesheim/Holzminde/Göttingen.
- Einig, K., Kawka, R., Lutter, H., Pütz, T., & Spangenberg, M. (2006). Analytische Grundlagen der Leitbilder. *Informationen zur Raumentwicklung* (11/12), S. 621-636.

- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus – Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ermert, K. (2009). *Was ist kulturelle Bildung?* Abgerufen am 14. Juni 2022 von Bundeszentrale für politische Bildung: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung>
- Ermert, K. (2012). *Kultur für alle oder Produktion der „feinen Unterschiede“? Wozu kulturelle Bildung dient*. Norderstedt: Books on Demand.
- Equit, C., & Hohage, C. (2016a). *Handbuch Grounded Theory – Von der Methodologie bis zur Forschungspraxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Equit, C., & Hohage, C. (2016b). Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theory-Methodologie. In C. Equit, & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory – Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 9-47). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ewers, H.-H. (1984). *Kinder- und Jugendliteratur der Romantik – Eine Textsammlung*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Farwick, A. (2007). Die räumliche Polarisierung von Armut in der Stadt – Ursachen, Ausprägungen und soziale Folgen. *Armutsbericht*, S. 38-53.
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Sozialisation. In H. Faulstich-Wieland, & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 58-81). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fegter, S. (2012). *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung – Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D., & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung – Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, & D. W. Rothe (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung – Empirische Analyse zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9-58). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Feustel, R. (2010). „Off the Record“. Diskursanalyse als die Kraft des Unmöglichen. In R. Feustel, & M. Schochow (Hrsg.), *Zwischen Sprachspiel und Methode – Perspektiven der Diskursanalyse* (S. 81-98). Bielefeld: transcript Verlag.
- Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fobel, L., Kolleck, N. (2022). Regional Patterns of Access and Participation in Non-Formal Cultural Education in Germany. *Education Sciences*. Abgerufen am 08. September 2022 von <https://doi.org/10.3390/educsci12010013>
- Föhl, P. S., Sievers, N., & Kucher, K. (2014). *Kulturentwicklungskonzeptionen für die Modellregionen Kyffhäuserkreis und Landkreis Nordhausen (Nord) sowie Landkreis*

Hildburghausen und Landkreis Sonnenberg (Süd) – Kulturentwicklung im ländlichen Raum – Eine Dokumenten- und Literaturanalyse – Kurzfassung. Abgerufen am 11. Juni 2022 von https://www.kulturkonzept-hbn-son.de/fileadmin/user_upload/hbn-son/Kulturausgaben_Modellregion_HBN_SON_Dez.2014_final.pdf

- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (1982). *Dits et Écrits*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1993). Technologien des Selbst. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Hrsg.), *Technologien des Selbst* (S. 24-62). Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.
- Foucault, M. (2012). Die Ordnung des Diskurses. In M. Foucault (Hrsg.), *Die Ordnung des Diskurses* (S. 7-50). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Friebertshäuser, B., Matzner, M., & Rothmüller, N. (2007). Familie: Mütter und Väter. In J. Ecarus (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 179-198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedel, R., & Spindler, E. A. (2009). Einleitung: Die Vitalität ländlicher Räume bedarf vieler Hände. In R. Friedel, & E. A. Spindler (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung ländlicher Räume – Chancenverbesserung durch Innovation und Traditionspflege* (S. 13-16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritz, J., Lampert, C., Schmidt, J.-H., & Wittig, T. (2011). *Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet*. Düsseldorf, Berlin: VISTAS Verlag GmbH.
- Fthenakis, W. E. (2002). Mehr als Geld? Zur (Neu-) Konzeptualisierung väterlichen Engagements. In W. F. Fthenakis, & M. R. Textor (Hrsg.), *Mutterschaft, Vaterschaft* (S. 82-109). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Fthenakis, W. E., & Textor, M. R. (Hrsg.). (2002). *Mutterschaft, Vaterschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Fthenakis, W. E., Kalicki, B., & Peitz, G. (2002). *Paare werden Eltern. Die Ergebnisse der LBS-Familien-Studie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs, M. (2010). Konzepte Kultureller Bildung. *Kulturelle Bildung – Reflexionen. Argumente. Impulse*, S. 10-11.
- Fuchs, M. (2013/2012a). Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. Abgerufen am 25. August 2020 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturbegriffe-kultur-moderne-kultureller-wandel>
- Fuchs, M. (2013/2012b). Kulturelle Bildung als Menschenrecht? Abgerufen am 7. Oktober 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-menschenrecht>

- Fuchs, M. (2014a). *Zu den Problemen theoretischer Abgrenzungen in der kulturellen Bildung – Vortrag bei der Fachtagung „Vermessung kultureller Bildung. Streitfälle“ am 2. und 3. Juni 2014 in der Akademie Remscheid*. Abgerufen am 15. Juni 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/den-problemen-theoretischer-abgrenzungen-kulturellen-bildung>
- Fuchs, M. (2014b). *Überforderung, Überforschung, Überlagerung... Versuch über die Grenzen der Wirksamkeit kultureller Bildung*. Abgerufen am 08. Oktober 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/ueberforderung-ueberforschung-ueberlagerung-versuch-ueber-grenzen-wirksamkeit-kultureller>
- Fuchs, M. (2018). *Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt: Subjekte stärken – Rahmenbedingungen für Integration fördern*. Abgerufen am 14. September 2021 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftlicher-zusammenhalt-subjektstaerken->
- Fuchs-Heinritz, W. (1995). Lebenslage, soziale. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt, & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 393). Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Fuchs, B. (1997). Von der pädagogischen Provinz zur erziehungswissenschaftlichen Peripherie. Zum Wandel ländlicher Bildungs-Räume. In M. Löw, & J. Ecarius (Hrsg.), *Raumbildung Bildungsräume – Über Verräumlichung sozialer Prozesse* (S. 167-196). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fuchs, B. (2007). Zur Geschichte der Familie. In J. Ecarius, *Handbuch Familie* (S. 17-35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Funk, H. (1993). *Mädchen in ländlichen Regionen – Theoretische und empirische Ergebnisse zur Modernisierung weiblicher Lebenslagen*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Gasteiger, L., & Schneider, W. (2014a). Diskursanalyse und die Verwendung von CAQDA-Software – Zur Herausforderung der Instrumentalisierung von technischen Programmen. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisinger, J. Wedl, . . . A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band II: Methoden und Praxis der Diskursanalyse – Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse* (S. 164-184). Bielefeld: transcript Verlag.
- Gasteiger, L., & Schneider, W. (2014b). Die Modernisierung der Hochschule im Spannungsfeld von politischer Steuerung – Interpretativ-rekonstruktive Diskursforschung und Grounded Theory Methodologie. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisinger, J. Wedl, . . . A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Band II: Methoden und Praxis der Diskursanalyse – Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse* (S. 140-163). Bielefeld: transcript Verlag.
- Geier, B. (2015). Zwischen Familie, Bildung und Peers. Die Bedeutung von Alter und sozialer Herkunft für Freizeitaktivitäten Jugendlicher. (S. Walper, W. Bien & T. Rauschenbach,

- Hrsg.) *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*, S. 41-45. Abgerufen am 22. September 2021 von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_AIDA_gesamt_v03.pdf
- Geißler, R. (2014). *Bildungsexpansion und Bildungschancen*. Abgerufen am 9. März 2021 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/198031/bildungsexpansion-und-bildungschancen/#:~:text=Mit%20%22Bildungsexpansion%22%20wird%20die%20enorme,der%20Fachschulen%2C%20Fachhochschulen%20und%20Universit%C3%A4ten>
- Gembris, H., & Welscher, U. (2015). *Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung – Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung*. Güthersloh, Paderborn: Bertelsmann Stiftung.
- Gerdiken, U. (2018). *Management mit Taktgefühl – Qualifizierung von Führungskräften durch ästhetische Bildung, dargestellt am Beispiel Rhythmik*. Abgerufen am 7. Juli 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/management-taktgefuehl-qualifizierung-fuehrungskraeften-durch-aesthetische-bildung>
- Gerhardt, V. (2007). *Partizipation – Das Prinzip der Politik*. München: Verlag C.H. Beck.
- Gerlach, I. (2017a). Einleitung: Wandel von Elternschaft als Herausforderung für familienpolitische Akteure und Eltern. In I. Gerlach (Hrsg.), *Elternschaft – Zwischen Autonomie und Unterstützung* (S. 9-18). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Gerlach, I. (2017b). Elternrechte und Elternpflichten: Art. 6 GG sowie das Familienrecht und seine Reformen. In I. Gerlach (Hrsg.), *Elternschaft – Zwischen Autonomie und Unterstützung* (S. 127-146). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Gerris, J. R., & Grundmann, M. (2002). Reziprozität, Qualität von Familienbeziehungen und die intergenerationale Transmission von Beziehungskompetenz. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22(1), S. 3-24.
- Gerth, U. (2009). Partnerschaftsprobleme und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder. *Fachtag „Gesellschaftliche Bedeutung gelingender Partnerschaft“ – Deutscher Arbeitskreis für Jugend-, Ehe- und Familienberatung (DAKJEF)*. Frankfurt am Main. Abgerufen am 28. Mai 2022 von http://www.dakjef.de/pdf/gerth_partnerschaftsprobleme-und-ihre-auswirkungen-auf-kinder-_2009.pdf
- Gestrich, A. (2013). *Geschichte der Familie im 19. und 20. Jahrhundert*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Gestring, N. (2013). Stadt und Land. Siedlungsstruktur. In S. Mau, & N. M. Schöneck (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands – Band 1. Band 2* (S. 857-869). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Gierke, D. (2017). *Eheprobleme im griechischen Drama – Eine Studie zum Diskurs von Oikos und Polis im Athen des 5. Jahrhunderts vor Christus*. München: Herbert Utz Verlag GmbH.
- Giesel, K. D. (2007). *Leitbilder in den Sozialwissenschaften – Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giuliani, R. (2006). Adoptivelternschaft. *Zeitschrift für Interdisziplinäre Frauenforschung* (18), S. 191-212.
- Glabica, K. (2019). *Studie zu „Jugend musiziert“ vorgestellt*. Abgerufen am 15. Juni 2022 von Forschungsnachrichten der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn: <https://kw.uni-paderborn.de/forschung/forschungsnachrichten/forschungs-nachricht/studie-zu-jugend-musiziert-vorgestellt>
- Glantz, A., & Micheal, T. (2014). Intervieweffekte. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 313-322). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Glaser, U. (2014). *Mythos Kultur für Alle? Kulturelle Teilhabe als unerfülltes Programm*. Abgerufen am 24. November 2021 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/mythos-kultur-alle-kulturelle-teilhabe-unerfuelltes-programm>
- Gloger-Tippelt, G. (1999). Das Bild vom Kind während der Schwangerschaft. In W. E. Fthenakis, M. Eckert, & M. v. Block (Hrsg.), *Handbuch Elternbildung – Band 1: Wenn aus Partnern Eltern werden* (S. 209-230). Opladen: Leske + Budrich.
- Gloger-Tippelt, G. (2007). Eltern-Kind- und Geschwisterbeziehung. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 157-178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goethe-Institut e. V. (2021). *Residenzprogramme*. Abgerufen am 4. Juni 2022 von Goethe-Institut: <https://www.goethe.de/de/kul/ser/rep.html>
- Goetz, H.-W. (1994). *Leben im Mittelalter – vom 7. bis 13. Jahrhundert*. München: Verlag C.H. Beck.
- Goetz, H.-W. (2006). *Proseminar Geschichte: Mittelalter*. Stuttgart: Verlag Eugen Ulmer KG.
- Götzky, D. (2013). *Kulturpolitik in ländlichen Räumen – Eine Untersuchung von Akteuren, Strategien und Diskursen am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie (Dr. phil.). Hildesheim. <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/170>
- Götzky, D. (2014). Breitenkultur – ein Thema in der Kulturpolitik? – Empirische Erkenntnisse aus Niedersachsen. In W. Schneider (Hrsg.), *Weißbuch Breitenkultur – Kulturpolitische Kartografie eines gesellschaftlichen Phänomens am Beispiel des Landes Niedersachsen* (S. 37-44). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Götzky, D. (2015). Ist der Begriff Soziokultur noch verständlich? Über das Verhältnis Soziokultur und Hochkultur. (Stiftung Niedersachsen, Hrsg.) *Handbuch Soziokultur mit*

- Projekten aus Niedersachsen. Theorie: Qualität. Demographischer Wandel. Interkultur. Audience Development. Breitenkultur. Ausbildung. Fakten. (2), S. 3-6.*
- Graf, J. (2004). *Partner werden Eltern: Wechselwirkungen zwischen Paaren und Kindern*. Abgerufen am 7. Juni 2022 von Familienhandbuch: <https://www.familienhandbuch.de/familie-leben/familienformen/muetter-vaeter/partnerwerdeneltern.php>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2005). *Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten*. Abgerufen am 6. Juni 2022 von Das Kita-Handbuch – herausgegeben von Martin R. Textor und Antje Bostelmann: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gestaltung-von-uebergaengen/uebergang-von-der-familie-in-die-tagesbetreuung/1220>
- Gropp, R. E. (2019). Stadt, Land, Frust. *Wirtschaft im Wandel* 25(1), S. 3.
- Grunert, C. (2021). Freiräume erobern! – kubi im Gespräch mit Prof.in Dr.in Cathleen Grunert, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. S. 53-56. (BKJ, Interviewerin).
- Grunert, C., Reißig, B., Fehser, S., Ludwig, K., Plappert, E., & Tillmann, F. (2022). Mehr als weiße Flecken – Eine Bestandsaufnahme kultureller Bildung für Jugendliche. In N. Kolleck, M. Büdel, & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde* (S. 141-159). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gumz, H., Rohde, J., & Thole, W. (2019). *Bildungslandschaften und Kulturelle Bildung*. Abgerufen am 6. Juni 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/bildungslandschaften-kulturelle-bildung>
- Hagedorn, J., & Neher, L. (2017). Familie und Alter – Lebensformen zwischen Deinstitutionalisierung und pflegepolitischer Reinstitutionalisierung. *ethik und gesellschaft* (1), S. 1-36.
- Halfacree, K. H. (1993). Locality and Social Representation: Space, Discourse and Alternative Definitions of the Rural. *Journal of Rural Studies* 9(1), S. 23-37.
- Halfacree, K. H. (1995). Talking about rurality: Social Representations of the Rural as Expressed by Residents of Six English Parishes. *Journal of Rural Studies* 11(1), S. 1-20.
- Hartmann, M. (2004). Eliten in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 10, S. 17-24.
- Hartmann, M. (2012). Wodurch gehört man „dazu“? Beobachtungen zur Kultur der deutschen Wirtschaftselite. In K. Ermert, *Kultur oder Produktion der „feinen“ Unterschiede? Wozu kulturelle Bildung dient* (S. 30-53). Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung.
- Hartung, W. (1995). Arbeitsplatzsicherung durch Kultur. In G. Henkel (Hrsg.), *Außerlandwirtschaftliche Arbeitsplätze im ländlichen Raum – Vorträge und Ergebnisse des 9. Essener Dorfsymposiums in Bleiwäsche (Kreis Paderborn) am 09. und 10. Mai 1995* (S. 31-40). Essen: Klartext Verlag.

- Harweg, R. (2014). *Studien zum Verbum und seinem Umfeld – Aufsätze*. Berlin: LIT Verlag.
- Heidbrink, L. (2006). Verantwortung in der Zivilgesellschaft: Zur Konjunktur eines widersprüchlichen Prinzips. In L. Heidbrink, & A. Hirsch (Hrsg.), *Verantwortung in der Zivilgesellschaft – Zur Konjunktur eines widersprüchlichen Prinzips* (S. 13-38). Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Heimerdinger, T. (2013). Simply the Best. Elternschaft als kompetitive Praxis. In M. Tauschek (Hrsg.), *Kulturen des Wettbewerbs. Formationen kompetitiver Logiken (Kieler Studien zur Volkskunde und Kulturgeschichte, Bd. 10)*. Münster u.a., S. 249-267.
- Heineberg, H. (2014). *Stadtgeographie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Heintel, M. (2019). Ländlich und peripher? *Ländliche Räume* 49(2), S. 12-15.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Henkel, G. (2020). *Der ländliche Raum – Gegenwart und Wandlungsprozesse seit dem 19. Jahrhundert in Deutschland*. Stuttgart: Borntraeger Verlagsbuchhandlung.
- Henry-Huthmacher, C. (2008). Eltern unter Druck – Die wichtigsten Ergebnisse der Studie. In T. Merkle, & C. Wippermann (Hrsg.), *Eltern unter Druck – Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten – Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.* (S. 1-24). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.
- Henry-Huthmacher, C. (2015). Das selbstständige Kind – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In C. Henry-Huthmacher, E. Hoffmann, H. Keller, J. Oelkers, & N. F. Schneider (Hrsg.), *Das selbstständige Kind – Das Kinderbild in Erziehung und Bildung* (S. 5-7). Sankt Augustin/Berlin.
- Henschen, H.-H. (2016). Alexander Gottlieb Baumgarten. In J. Rohbeck, *Kindler Kompakt Philosophie 18. Jahrhundert*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag GmbH.
- Henßler, P., & Schmid, J. (2007). *Bevölkerungswissenschaft im Werden – Die geistigen Grundlagen der deutschen Bevölkerungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herget, M. (2016). *Mobilität von Familien im ländlichen Raum – Arbeitsteilung, Routinen und typische Bewältigungsstrategien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hermanns, H. (2010). Interviewen als Tätigkeit. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (S. 360-368). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Herrmann, U. (2005). Familie, Kindheit, Jugend. In N. Hammerstein, & U. Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: Band II 18. Jahrhundert: Vom späten 17.*

- Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (S. 69-96). München: Verlag C.H. Beck.
- Hettlage, R. (1998). *Familienreport – Eine Lebensform im Umbruch*. München: Verlag C.H. Beck.
- Hildenbrand, B. (2013). *Fallrekonstruktive Familienforschung – Anleitung für die Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hillenbrand, K., & Geißlinger, E. (2021). Weltreise ins nächste Dorf – Öffentlicher Nahverkehr auf dem Land. *taz*. Abgerufen am 5. Juli 2021 von <https://taz.de/Oeffentlicher-Nahverkehr-auf-dem-Land/!5779081/>
- Hitzler, R. (1997). „Der Vorhang im Tempel zerreißt...“ – Orientierungsprobleme im Übergang zu einer ‚anderen‘ Moderne. In U. Beck, & P. Sopp (Hrsg.), *Individualisierung und Integration – Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus?* (S. 49-64). Opladen: Leske + Budrich.
- Höffer-Mehlmer, M. (2007). Erziehungsratgeber. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 669-687). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, L. W. (2002). Berufstätigkeit von Müttern. In W. F. Fthenakis, & M. R. Textor (Hrsg.), *Mutterschaft, Vaterschaft* (S. 63-80). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Höflehner, T., & Meyer, J. (2016). Nachhaltigkeit und Regionen – die Renaissance ländlicher Räume? In F. M. Zimmermann (Hrsg.), *Nachhaltigkeit wofür? – Von Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Zukunft* (S. 147-170). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Spektrum.
- Hölder, E. (1874). *Die römische Ehe – Ein akademischer Vortrag*. Zürich: Orell Füssli & Co.
- Honneth, A. (2010). *Verwilderungen. Kampf um Anerkennung im frühen 21. Jahrhundert*. Abgerufen am 2. Januar 2021 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/apuz/33577/verwilderungen-kampf-um-erkennung-im-fruehen-21-jahrhundert>
- Hopf, C. (2010). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (S. 349-359). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Höpflinger, F., & Fux, B. (2007). Familien – intereuropäische Perspektive. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 57-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höppner, C. (2013/2012). *Musik und Kulturelle Bildung*. Abgerufen am 16. Juni 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/musik-kulturelle-bildung>
- Hornberger, B. (2019). Schön und gut? Aber! Über den Status Populärer Kultur in der kulturellen Bildung. *ZfK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 13(2), S. 41-55.

- Hornung, D. (2006). Breitenkultur statt Laienkultur – Wie sich Ehrenamtliche auch in Zukunft für das Kulturelle Leben vor Ort engagieren können. *kultur – kompetenz – bildung. Regelmäßige Beilage zu politik & kultur* (5), S. 1.
- Hradil, S. (1987). Lagen und Milieus: Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. In H. Solga, J. Powell, & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit – Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 281-311). Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Hradil, S. (2006). Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 44-45, S. 3-17.
- Hübner, K., Kelb, V., Schönfeld, F., & Ullrich, S. (Hrsg.). (2017). *Teilhabe. Versprechen?! – Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse*. München: kopaed.
- Hüfken, V. (2014). Telefonische Befragung. In N. Baur, & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 631-642). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Huinink, J. (2009a, 20. März). *Wandel der Familienentwicklung: Ursachen und Folgen*. Abgerufen am 4. Mai 2021 von Bundeszentrale für politische Bildung: <http://www.bpb.de/izpb/8036/wandel-der-familienentwicklung-ursachen-und-folgen>
- Huinink, J. (2009b, 20. März). *Familienleben und Alltagsorganisation*. Abgerufen am 28. Mai 2021 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/izpb/8023/familienleben-und-alltagsorganisation>
- Huinink, J. (2009c, 20. März). *Familie: Konzeption und Realität*. Abgerufen am 26. Mai 2021 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/izpb/8017/familie-konzeption-und-realitaet?p=all>
- Huinink, J., & Konietzka, D. (2007). *Familiensoziologie – Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Hünersdorf, B. (2014). „Verantwortete“ Elternschaft – Eine formentheoretische Betrachtung. In E. Drieschner, D. Gaus (Hrsg.), *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen – Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive* (S. 147-165). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2018). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, K., & Mansel, J. (1993). Individualisierung in der Freizeit? In Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.), *Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute*. (S. 77-93). Opladen: Leske + Budrich.

- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften – für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW). (2015). *Aktuelle Entwicklungen der sozialen Mobilität und der Dynamik von Armutsrisiken in Deutschland (Follow Up-Studie zur Armuts- und Reichtumsberichterstattung) – Abschlussbericht*. Universität Tübingen, Tübingen.
- Institut für Demoskopie Allensbach. (Hrsg.). (2005). *Einstellungen junger Männer zu Elternzeit, Elterngeld und Familienfreundlichkeit im Betrieb – Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. Abgerufen am 16. Juni 2022 von IfD Allensbach: https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/studien/6697_Junge-Maenner_Elternzeit.pdf
- Ismaili-Rohleder, S., Kegler, B., Kröger, F., Kucher, K., Mahnken, G., Sievers, N., & Wingert, C. (2015). *Förderpotenziale für die kulturelle Infrastruktur sowie für kulturelle Aktivitäten in ländlichen Räumen – Eine Bestandsaufnahme*. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft, Bonn.
- Israel, A. (2017). *Frühe Fremdbetreuung in der DDR – Erfahrungen mit der Krippenerziehung*. Abgerufen am 25. Mai 2020 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/259587/erfahrungen-mit-der-krippenerziehung>
- Jäger, S. (2001). Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse – Band I: Theorien und Methoden* (S. 81-112). Opladen: Leske + Budrich.
- Jebe, F. (2019). *Kulturelle Bildung durch Künstlerinnen und Künstler in der Schule – Eine empirische Untersuchung zu den künstlerischen Angeboten im offenen Ganztagsbereich von Grundschulen*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Jergus, K. (2015). Produktive Unbestimmtheit(en) – Analyse des Sprechens über Liebe und Verliebtheit. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, & D. W. Rothe (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung – Empirische Analyse zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 159-174). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jergus, K. (2018). Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes. In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 121-140). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Jergus, K., Krüger, J. O., & Roch, A. (Hrsg.). (2018a). *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jergus, K., Krüger, J. O., & Roch, A. (2018b). Elternschaft zwischen Projekt und Projektion - Einleitung in den Band. In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft*

- zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 1-30). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Jonides, J. (2008). Musical Skill and Cognition. In C. Asbury & B. Rich (Ed.), *The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain* (S. 11-16). New York, Washington D.C.: Dana Press.
- Jörissen, B. (2010). Georg Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In B. Jörissen, & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (S. 87-108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jurczyk, K. (2014). Familie als Herstellungsleistung. Hintergründe und Konturen einer neuen Perspektive auf Familie. In K. Jurczyk, A. Lange, & B. Thiessen (Hrsg.), *Doing Family – Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist* (S. 50-70). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Jurczyk, K. (2018). Familie als Herstellungsleistung – Elternschaft als Überforderung? In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 143-166). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Jurczyk, K., & Lange, A. (2002). Familie und die Vereinbarkeit von Arbeit und Leben – Neue Entwicklungen, alte Konzepte. *Diskurs* 12(3), S. 9-16.
- Jurczyk, K., & Szymenderski, P. (2012). Belastungen durch Entgrenzung - Warum Care in Familien zur knappen Ressource wird. In R. Lutz (Hrsg.), *Erschöpfte Familien - Unter Mitarbeit von Corinna Frey* (S. 89-106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jurt, J. (2012). Bourdieus Kapital-Theorie. In M. M. Bergmann, S. Hupka-Brunner, T. Meyer, & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden – Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und Erwachsenenalter* (S. 21-41). Wiesbaden: Springer VS.
- Kammler, C., Parr, R., & Schneider, U. J. (Hrsg.). (2014). *Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2013). Auf dem Wege zum „normalen“ Superkind. In H. Kelle, & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 178-194). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kaufmann, F.-X. (1990). *Zukunft der Familie. Stabilität, Stabilitätsrisiken und Wandel der familialen Lebensformen sowie ihre gesellschaftlichen und politischen Bedingungen*. München: C.H. Beck.
- Kaufmann, F.-X. (2019). *Bevölkerung – Familie – Sozialstaat – Kontexte und sozialwissenschaftliche Grundlagen von Familienpolitik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Kawka, R., & Sturm, G. (2006). Objektive regionale Lebensqualität und subjektives Wohlbefinden – Was macht Bürgerinnen und Bürger zufrieden? *Informationen zur Raumentwicklung* (6/7), S. 309-316.
- Kegler, B. (2014). Ganz nah dran. Der ländliche Raum zwischen Breitenkultur und Soziokultur. In W. Schneider (Hrsg.), *Weißbuch Breitenkultur – Kulturpolitische Kartografie eines gesellschaftlichen Phänomens am Beispiel des Landes Niedersachsen* (S. 57-80). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Kegler, B. (2015). Ganz nah dran – Ländliche Kulturarbeit zwischen Breiten- und Soziokultur. (Stiftung Niedersachsen, Hrsg.) *Handbuch Soziokultur mit Projekten aus Niedersachsen. Theorie: Qualität. Demographischer Wandel. Interkultur. Audience Development. Breitenkultur. Ausbildung. Fakten.* (2), S. 27-30.
- Kegler, B. (2017). Wege zu kreativen und partizipativen Kooperationen zwischen Stadt und Land. In K. Hübner, V. Kelb, F. Schönfeld, & S. Ullrich (Hrsg.), *Teilhabe. Versprechen?! – Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse* (S. 267-276). München: kopaed.
- Kegler, B. (2018). *Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperationen zwischen Stadt und Land*. Abgerufen am 4. Juli 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/zukunft-land-perspektiven-einen-kulturellen-umgang-transformationsprozessen-chancen>
- Kegler, B. (2020). Ländliche Kulturarbeit als Bindefaktor für Jugendliche an die Region. In J. Faulde, F. Grünhäuser, & S. Schulte-Döinghaus (Hrsg.), *Jugendarbeit in ländlichen Regionen – Regionalentwicklung als Chance für ein neues Profil* (S. 133-142). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Keil, A., Röhner, C., & Seyfi, N. (2018). Wie beurteilen Erwachsene die Lebensbedingungen von Kindern in ländlichen Räumen? Ausgewählte Ergebnisse der Langzeitstudie „Ländliche Lebensverhältnisse im Wandel 1952, 1972, 1993 und 2012“ des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft. In M. Stein, & L. Scherak (Hrsg.), *Kompodium Jugend im ländlichen Raum* (S. 73-93). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus – Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2007). *Diskursforschung – Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse – Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R., & Viehöver, W. (2018). *Diskursanalyse & Bioethikdiskurse*. Abgerufen am 9. April 2022 von Bundeszentrale für politische Bildung:

<http://www.bpb.de/gesellschaft/umwelt/bioethik/276019/diskursanalyse-bioethikdiskurse>

- Kempa, D., Krätzig, S., & Schneider, C. (2019, Februar). Zukunftsdiskurs Raumbezogene Identitäten nutzen – Eine Chance für zukunftsorientierte Regionen. *Ländliche Räume*, S. 43-46.
- Kern, U.-M. (2017). Kulturelle Bildung in ländlichen Regionen – Von der Wirksamkeit niedrigschwelligen kreativ-musischen Gestaltens. In K. Hübner, V. Kelb, F. Schönfeld, & S. Ullrich (Hrsg.), *Teilhabe. Versprechen?! – Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse* (S. 431-438). München: kopaed.
- Kersten, J., Neu, C. & Vogel, B. (2017). Das Soziale-Orte-Konzept. Ein Beitrag zur Politik des sozialen Zusammenhalts. *Umwelt und Planungsrecht : UPR – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis 2017(2)*, S. 50-56.
- Kesselhut, K., Kluge, M., & Krinninger, D. (2018). „Papa, du fährst viel zu schnell.“ – Eltern und Kinder als Akteure familialer Pädagogik. In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 215-233). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Kessl, F., & Reutlinger, C. (2008). Zur Archäologie der Sozialraumforschung – Eine Einleitung. In F. Kessl, & C. Reutlinger (Hrsg.), *Schlüsselwerke Sozialraumforschung – Traditionslinien in Texten und Kontexten* (S. 9-21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F., & Reutlinger, C. (2010). (Sozial)Raum – ein Bestimmungsversuch. In F. Kessl, & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum – Eine Einführung* (S. 21-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keuchel, S. (2013). Jugend und Kultur – Zwischen Eminem, Picasso und Xavier Naidoo... *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 16, S. 99-122.
- Keuchel, S. (2015). Diversität, Globalisierung und Individualisierung – Zur möglichen Notwendigkeit einer Neuorientierung in der Kulturpädagogik. In S. Keuchel, & V. Kelb (Hrsg.), *Diversität in der Kulturellen Bildung* (S. 37-58). Bielefeld: transcript Verlag.
- Keuchel, S. (2017). Kulturelle Teilhabe, Kulturelle Bildung und soziale Ungleichheit. In K. Hübner, V. Kelb, F. Schönfeld, & S. Ullrich (Hrsg.), *Teilhabe. Versprechen?! – Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse* (S. 347-358). München: kopaed.
- Kirsch, L., & Stenger, U. (2020). *Frühkindliche Kulturelle Bildung – Stand der Forschung*. Universität zu Köln. i.A. der Robert Bosch Stiftung. Köln.
- Klepacki, L., & Zirfas, J. (2009). Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt. In E. Liebau, & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kunst der Schule – Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (S. 111-142). Bielefeld: transcript Verlag.

- Klepacki, L., & Zirfas, J. (2013/2012). *Die Geschichte der Ästhetischen Bildung*. Abgerufen am 5. April 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/geschichte-aesthetischen-bildung>
- Klima, R. (1995). Leitbild. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt, & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (S. 399). Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Kluschatzka, R. E., & Wieland, S. (Hrsg.) (2009a). *Sozialraumorientierung im ländlichen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluschatzka, R. E., & Wieland, S. (2009b). Sozialraumorientierung im ländlichen Kontext. Eine kurze Einführung. In R. E. Kluschatzka, & S. Wieland (Hrsg.), *Sozialraumorientierung im ländlichen Kontext*. (S. 9-14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klüter, H. (2014). Garten der Metropolen – ein neues Lichtbild für die ländlichen Räume Nordostdeutschlands. In F. Dünkler, M. Herbst, & T. Schlegel (Hrsg.), *Think Rural! – Dynamiken des Wandels in peripheren ländlichen Räumen und ihre Implikationen für die Daseinsvorsorge* (S. 281-295). Wiesbaden: Springer VS.
- Knab, M. (2001). *Frauen und Verhältnisse – Eine sozialpolitische Netzwerkanalyse*. Herbolzheim: CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG.
- Knöbl, W. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten 1 – Eine neue Moderne?* Abgerufen am 30. Mai 2022 von Soziopolis – Gesellschaft beobachten: <https://www.sozio.polis.de/die-gesellschaft-der-singularitaeten-1.html>
- Knoblich, T. J. (2007). *Soziokultur und kulturelle Bildung*. Abgerufen am 18. Juni 2022 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60034/soziokultur-und-kulturelle-bildung/#:~:text=Soziokultur%20ist%20jene%20aktive%20Kultur,und%20Institutionen%20unserer%20Gesellschaft%20statt.>
- Knoblich, T. J. (2018). *Programmformen und Praxisformen von Soziokultur – Kulturpolitik als kulturelle Demokratie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Knüsel, P. (2012). Fünf Nöte und fünf Maßnahmen. In K. Erbert (Hrsg.), *Kultur oder Produktion der „feinen“ Unterschiede? Wozu kulturelle Bildung dient* (S. 149-153). Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung.
- Koch, G., Klein, A., Klitzing, K. v., Romer, G., Bergelt, C., Weschenfelder-Stachwitz, H., . . . Brähler, E. (2013). Elternschaft, Krebs und Kindersorgen – Indikation und Setting-Wahl der kindzentrierten Familienberatung. *Psychotherapeut*, S. 576-582.
- Kohl, S., & Gatermann, D. (2012). Mentale Erschöpfung in Armut und an Armutsgrenzen – Zum Verhältnis von Lebenszufriedenheit, Elternschaft und Einkommen. In R. Lutz (Hrsg.), *Erschöpfte Familien – Unter Mitarbeit von Corinna Frey* (S. 71-88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In H. Solga, J. Powell, & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale*

Ungleichheit – Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse (S. 387-410).

Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.

- Kohli, M. (1997). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs – Historische Befunde und theoretische Argumente. In J. Friedrichs, K. U. Mayer, & W. Schluchter (Hrsg.), *Soziologische Theorie und Empirie* (S. 284-312). Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Kolleck, N., & Büdel, M. (2020). *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Vorstellung der Forschungsvorhaben der BMBF-Förderrichtlinie*. Abgerufen am 4. Oktober 2021 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen-vorstellung-forschungsvorhaben-bmbf>
- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH.
- Köller, O. (2020, Juli). *Sind Schulkinder auf dem Land abgehängt?* Abgerufen am 12. Juli 2022 von Das Deutsche Schulportal: <https://deutscheschulportal.de/expertenstimmen/bildungschancen-sind-schulkinder-auf-dem-land-abgehaengt/>
- Konersmann, R. (2012). Der Philosoph mit der Maske – Michel Foucaults L'ordre du discours. In M. Foucault, *Die Ordnung des Diskurses* (S. 51-91). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Konietzka, D. (2010). *Zeiten des Übergangs – Sozialer Wandel des Übergangs in das Erwachsenenalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köppe, T., & Winko, S. (2013). *Neue Literaturtheorien – Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Koppetsch, C. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten 2 – Eine kultursoziologische Kartierung der Gegenwart – doch stimmt sie auch?* Abgerufen am 30. Mai 2022 von Soziopolis - Gesellschaft beobachten: <https://www.sozio-polis.de/die-gesellschaft-der-singularitaeten-2.html>
- Kreckel, R. (1982). Dimensionen vertikaler Ungleichheit heute. In H. Solga, J. Powell, & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit – Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 143-154). Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Krüger, J. O. (2011). *Pädagogische Ironie – Ironische Pädagogik. Diskursanalytische Untersuchungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Krüger, J. O. (2019). Vorhabenbeschreibung „Elternsache Kulturelle Bildung. Elterliches Bildungsengagement in ländlichen Räumen“ (ElKuBi). Abgerufen am 23. Mai 2020 von https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/sempaed/allg_paed1/projekte/elkubi

- Krüger, J. O., & Grammes, T. (2021). Unbestimmte Positionierungen: Diskursanalytische Perspektiven auf eine Politikunterrichtsstunde. In C. Hempel, D. Jahr, & A. Petrik (Hrsg.), *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung – Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen* (S. 78-98). Wochenschau Verlag.
- Krüger, J. O., Roch, A., & Breidenstein, G. (2020). Die Grundschulwahl in Deutschland – Einführung in das Thema und das Forschungsprojekt. In J. O. Krüger, A. Roch, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Szenarien der Grundschulwahl – Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich* (S. 3-26). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Krüger, J. O., Schäfer, A., & Schenk, S. (2014). Zur Analyse von Erfahrungsdiskursen. Eine empirische Annäherung an Bildung als Problem. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen – Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 153-174). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Krüger, J. O., & Schön, M. (2022). Kein Weg zu weit? „Entfernungssensibilität“ als bedingender Faktor für die Teilhabe an kultureller Bildung in ländlichen Räumen. In N. Kolleck, M. Büdel, & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde* (S. 176-191). Weinheim: Beltz Juventa.
- Krüger, J. O., & Schön, M. (im Erscheinen). „Die Eltern mit ins Boot holen.“ Zur Ansprechbarkeit ländlich lebender Eltern für die kulturelle Bildung ihrer Kinder. In N. Kolleck & L. Fischer (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich/Budrich Academic Press.
- Krutzler, G. (2011). *Kult und Tabu – Wahrnehmungen der Germania bei Bonifatius*. Wien: LIT Verlag GmbH & Co. KG.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuhl, J. (2009). Macht Musik reifer? Theoretische und methodische Aspekte der Persönlichkeitsbildung. (BMBF, Hrsg.) *Pauken mit Trompeten – Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?*, S. 98-113. Bonn, Berlin.
- Kühlmeier, K., Muckel, P., & Breuer, F. (2020). Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der „Instruktionalität“ qualitativer Auswertungsverfahren. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 21(1).
- Kümmel, T. (2015). *Schulen als Kulturanbieter im ländlichen Raum*. Abgerufen am 5. Juli 2022 von Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015“: <http://publikation.kulturagentenprogramm.de/detailansicht0cd8.html?document=27&page=schulentwicklung.html>

- Küpper, P. (2016). *Abgrenzung und Typisierung ländlicher Räume*. Thünen Working Paper 68, (Thünen-Institut für Ländliche Räume, Hrsg.), Braunschweig.
- Küpper, P. (2020). *Was sind eigentlich ländliche Räume?* Abgerufen am 1. Juli 2021 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/izpb/laendliche-raeume-343/312687/was-sind-eigentlich-laendliche-raeume>
- Kutschera, F. v. (1988). *Ästhetik*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Laclau, E. (2010). *Emanzipation und Differenz*. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant.
- Landesmusikakademie und Musikland Niedersachsen gGmbH. (2021). *Dorf macht Oper*. Abgerufen am 4. Oktober 2021 von Musikland Niedersachsen: <https://musikland-niedersachsen.de/projekte/dorf-macht-oper/>
- Landsberg, G. (2019). *Statement zur Kommission Gleichwertige Lebensverhältnisse: Ländliche Räume als Innovationsräume stärken*. Abgerufen am 30. Juni 2022 von Deutscher Städte- und Gemeindebund: <https://www.dstgb.de/publikationen/positionspapiere/%20%20laendliche-raeume-als-innovationsraeume-staerken/pp-laendlicher-raum-1701.pdf?cid=6a4>
- Lang, S. (2015). Partizipative Räume als Nährboden kultureller Bedeutungsproduktion. *p|art|icipate – Kultur aktiv gestalten* (6), S. 15-20. Abgerufen am 28. Oktober 2022 von p|art|icipate – Kultur online gestalten: <http://www.p-art-icipate.net/cms/partizipative-raume-als-nahrboden-kultureller-bedeutungsproduktion/>
- Lang, S. (2018). *Raum im Raum schaffen. Kunst, Ortsspezifität und Teilhabe als Ingredienzen kultureller Entwicklungsprozesse*. Abgerufen am 4. Juli 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/raum-raum-schaffen-kunst-ortsspezifitaet-teilhabe-ingredienten-kultureller>
- Lange, A. (2001). Landkindheiten. Aktuelle und historische Diskurse um das Aufwachsen in ländlichen Räumen. In I. Behnken, & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. – Ein Handbuch* (S. 962-979). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Lange, A. (2011). Gestaltungsaufgaben in der Familienbiographie. In H. Macha, & M. Witzke (Hrsg.), *Familie – Handbuch der Erziehungswissenschaft 5* (S. 435-456). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lange, A., & Thiessen, B. (2018). Eltern als Bildungscoaches? Kritische Anmerkungen aus intersektionalen Perspektiven. In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 273-294). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Langfeld, A. (2019). *Elternschaft in jungen Familien zwischen Lebenswelt und Institution – Eine qualitative Studie zu Erziehungserfahrungen und familienbiographischen Prozessen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt .

- Langner, S. (2016). *Rurbane Landschaften – Landschaftsentwürfe als Projektionen produktiver Stadt-Land-Verschrankungen*. Abgerufen am 6. Juli 2022 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/236843/rurbane-landschaften/?p=all>
- Laß, I., & Heddendorp, H. (2017). Nur aufgeschlossen oder wirklich überzeugt? Konzeption und Rahmenbedingungen aktiver Vaterschaft. In I. Gerlach (Hrsg.), *Elternschaft – Zwischen Autonomie und Unterstützung* (S. 71-104). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Lauterbach-Dannenberg, N. (2019). *Kulturelle Teilhabe Älterer in ländlichen Räumen – Ermöglichungsstrukturen schaffen durch Innovation, Vernetzung, Partizipation und Eigensinn*. Abgerufen am 7. Juli 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-teilhabe-aelterer-laendlichen-raeumen-ermoeglichungsstrukturen-schaffen-durch>
- Leinfellner, S. (2018). Die Aufrufung von Doppelkarrierepaaren im postfordistischen Gesellschaftsmodell als „gewünschte Eltern“. In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 295-315). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Leisering, L. (1997). Individualisierung und „sekundäre Institutionen“ – der Sozialstaat als Voraussetzung des modernen Individuums. In U. Beck, & P. Sopp (Hrsg.), *Individualisierung und Integration – Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus* (S. 143-159). Opladen: Leske + Budrich.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology* (10), S. 271-299.
- Li, X., & Zerle-Elsäßer, C. (2015). Können Väter alles unter einen Hut bringen? – Das Vereinbarkeitsdilemma engagierter Väter. (S. Walper, W. Bien & T. Rauschenbach, Hrsg.) *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*. S. 16-20. Abgerufen am 22. September 2021 von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_AIDA_gesamt_v03.pdf
- Liebau, E. (2015). *Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung*. Abgerufen am 5. Juli 2022 on Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-alle-allen-ueber-teilhabe-zugaenge-zur-kulturellenbildung>
- Liebau, E., & Jebe, F. (2016). *Gegenstände Kultureller Bildung. Der Blick auf die Phänomene und ästhetischen Erfahrungen*. Abgerufen am 6. Juli 2021 von Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/gegenstaende-kultureller-bildung-blick-phaenomene-aesthetischen-erfahrungen>
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus – Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Liebisch, P. (2012). Das eigene Leben leben: Alleinerziehende und die tägliche Klischeeüberwindung. In R. Lutz (Hrsg.), *Erschöpfte Familien – Unter Mitarbeit von Corinna Frey* (S. 143-154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lobinger, T. (2017, 17. Juli). Vater, Mutter, Kind – Elternschaft als Herausforderung. *Ruperto Carola Forschungsmagazin* (10). Abgerufen am 4. Juni 2022 von <https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/index.php/rupertocarola/article/view/23682/17399>
- Löw, M. (2017). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Lück, D. (2015). Vaterleitbilder: Ernährer und Erzieher? In N. F. Schneider, S. Diabaté, & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland – Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 227-246). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lück, D., & Ruckdeschel, K. (2015). Was ist Familie? Familienbilder und ihre Vielfalt. In N. F. Schneider, & S. Diabaté, K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland – Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 61-76). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lück, S. (2021). „Wenn mal watt los is, mööt we ook hingahn!“. *SOZIOkultur – Zeitschrift des Bundesverbandes Soziokultur e.V.*, S. 8-9. Abgerufen am 6. Juli 2021 von <https://www.soziokultur.de/land-intakt-investitionen-fuer-die-zukunft/>
- Lutz, R. (2012). *Erschöpfte Familien – Unter Mitarbeit von Corinna Frey*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maase, K. (2015). *Der Mainstream der Populärkultur: Feld oder Feind Kultureller Bildung?* Abgerufen am 22. November 2021 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/mainstream-populaerkultur-feld-oder-feind-kultureller-bildung>
- Mahnken, G. (2015). Soziale Referenzräume ländlicher Kulturpolitik. *Kulturpolitische Mitteilungen – Zeitschrift für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft* 151(IV), S. 32-34.
- Maier, J. (2008). Definitorische Abgrenzung peripherer ländlicher Räume und inhaltliche bzw. regionale Auswahl der Beiträge. In J. Maier (Hrsg.), *Ziele und Strategien einer aktuellen Politik für periphere ländliche Räume in Bayern: Entwicklungsperspektiven ländlicher Räume, Teil 1* (S. 15-19). Hannover: Verlag d. ARL.
- Maier, M. S. (2009). Gleichgeschlechtliche Partnerschaft und Elternschaft. In G. Burkhart (Hrsg.), *Zukunft der Familie – Prognosen und Szenarien* (S. 195-212). Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Maier, M. S. (2018). Familie im Wandel – Herausforderungen einer diversitätsreflexiven Elternforschung. In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 255-272). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

- Malthus, T. (1817). *An Essay On the Principle of Population As It Affects the Future Improvement of Society with Remarks on the Speculations of Mr. Godwin, M. Condorcet, and Other Writers*. London.
- Mandel, B. (2013/2012). *Kulturelle Bildung im Tourismus*. Abgerufen am 5. Juli 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-tourismus>
- Mandel, B. (2014). „Niedrigschwellige“ Kulturvermittlung öffentlicher Kulturinstitutionen als integrales Konzept zwischen Kunstmissionierung und Moderation kultureller Beteiligungsprozesse. Abgerufen am 22. November 2014 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/niedrigschwellige-kulturvermittlung-oeffentlicher-kulturinstitutionen-integrales-konzept>
- Mandel, B. (2017/2016). *Audience Development, Kulturelle Bildung, Kulturentwicklungsplanung, Community Building. Konzepte zur Reduzierung der sozialen Selektivität des öffentlich geförderten Kulturangebots*. Abgerufen am 22. November 2021 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/audience-development-kulturelle-bildung-kulturentwicklungsplanung-community-building>
- Marx, K., & Engels, F. (1971 [1890]). Manifest der kommunistischen Partei. In H. Solga, J. Powell, & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit – Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 75-84). Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Masche, G. J. (2006). Eltern-Kind-Beziehung und Elternverhalten bei 13- und 16-Jährigen. Individuation oder Ablösung? *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26(1), S. 7-22.
- Maschke, L., Miessner, M., & Naumann, M. (2020). *Kritische Landforschung – Konzeptionelle Zugänge, empirische Problemlagen und politische Perspektiven*. (Rosa-Luxemburg-Stiftung, Hrsg.), Berlin.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (Hrsg.). (2019). *JIM-Studie 2019 – Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Abgerufen am 21. Juni 2022 von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (Hrsg.). (2021). *JIM-Studie 2021 – Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Abgerufen am 21. Juni 2022 von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf

- Meier-Gräwe, U. (2006). Bedarfsgerecht, verlässlich und von guter Qualität – Infrastrukturen für Kinder und Eltern als unverzichtbare Kontextbedingung familialer Lebensführung. *Zeitschrift für Interdisziplinäre Frauenforschung* (18), S. 37-50.
- Mengel, M. (2007). *Familienbildung mit benachteiligten Adressaten – Eine Beobachtung aus andragogischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkle, T., & Wippermann, C. (2008). Eltern unter Druck – Die Studie. In T. Merkle, & C. Wippermann (Hrsg.), *Eltern unter Druck – Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten – Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.* (S. 25-243). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.
- Mertin, A. (2019). Erfahrungsräume ‚Kunst‘ und ‚Religion‘ – Überlegung zu ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen. In A. Mickan, T. Klie, & P. A. Berger (Hrsg.), *Räume zwischen Kunst und Religion – Sprechende Formen und religionshybride Praxis* (S. 97-112). Bielefeld: transcript Verlag.
- Mettenberger, T. (2017). *Jugendliche Zukunftsorientierungen in ländlichen Mittelstädten. Zur Rolle des alltäglichen (sozial-)räumlichen Kontexts beim Übergang von der Hauptschule in den weiteren Ausbildungsweg*. Thünen Report 50, (Thünen-Institut für Ländliche Räume, Hrsg.), Braunschweig.
- Mey, G., & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G., & Ruppel, P. S. (2018). Qualitative Forschung. In O. Decker (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Sozialtheorie – Band 1: Zugänge* (S. 205-244). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Meyer, T. (2002). *Moderne Elternschaft – neue Erwartungen, neue Ansprüche*. Abgerufen am 15. Mai 2021 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/apuz/26894/moderne-elternschaft-neue-erwartungen-neue-ansprueche>
- Meyermann, A., & Porzelt, M. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung qualitativer Daten*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main. Abgerufen am 22. April 2022 von VerbundFDB: <https://www.forschungsdatenbildung.de/files/fdb-informiert-nr-1.pdf>
- Michelsen, A. L. J. (1876). *Briefe von Schiller an Herzog Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg über ästhetische Erziehung*. Berlin: Verlag von Gebrüder Paetel.
- Mielke, J. (2012). Der Armutsdiskurs. In M. Edlefsen, J. Mielke, & M. Mühlhausen (Hrsg.), *Der Armutsdiskurs im Kontext der Zivilgesellschaft – Drei Studien über Wirkungsmessung und Wahrnehmung als Erfolgsfaktoren* (S. 19-32). Berlin.

- Miessner, M., & Naumann, M. (2019). Kritische Geographien ländlicher Entwicklung: Globale Transformationen und lokale Herausforderungen – Zur Einleitung. In M. Miessner, & M. Naumann (Hrsg.), *Kritische Geographien ländlicher Entwicklung: Globale Transformationen und lokale Herausforderungen* (S. 9-26). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Mirbach, D. (Hrsg.) (2007). *Alexander Gottlieb Baumgarten. Ästhetik – Übersetzt, mit einer Einführung, Anmerkung und Registern*. Hamburg: Felix Meiner Verlag GmbH.
- Mitterauer, M. (1987). Familie und Arbeitswelt aus historischer Sicht. *Gewerkschaftliche Monatshefte* (4), S. 200-207.
- Mobilität in Deutschland (MID). (2018). *Ergebnisbericht*. Bonn. Abgerufen am 4. April 2021 von: www.mobilitaet-in-deutschland.de/pdf/MiD2017_Ergebnisbericht.pdf
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 36(4), S. 481-494.
- Morawietz, H. (2018). Zwergschulen und Riesenschulen auf dem Land – Entwicklungen, Probleme und Problemlösungen. In M. Stein, & L. Scherak (Hrsg.), *Kompendium Jugend im ländlichen Raum* (S. 199-219). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Morgenstern, U. (2013). Lebensstile, Familientraditionen und bildungsbürgerliche Elitekonzepte einer liberalen Gelehrtenfamilie. Das Beispiel der Schückings. In M. S. Baader, P. Götte, & C. Groppe (Hrsg.), *Familientradition und Familienkultur – Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 119-138). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mormont, M. (1990). *Qui est Rural? Rapports de classe et espace social*. Abgerufen am 30. Juni 2022 von ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/233895497_Who_is_rural_or_how_to_be_rural_towards_a_sociology_of_the_rural
- Mose, I. (2018). Ländliche Räume. In ARL – Akademie für Raumforschung und Landesplanung, *Handwörterbuch der Stadt- und Raumentwicklung* (S. 1323-1334). Hannover.
- Moser, A., & Mettenberger, T. (2018). Alltagswelten und Zukunftsvorstellungen Jugendlicher – Befunde aus zwei empirischen Studien in ländlichen Räumen. In M. Stein, & L. Scherak (Hrsg.), *Kompendium Jugend im ländlichen Raum* (S. 94-115). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 333-356). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Naujokat, K. (2018). *Schulen als ländliche Kulturzentren*. Abgerufen am 9. Mai 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/schulen-laendliche-kulturzentren>

- Nave-Herz, R. (2003). *Familie zwischen Tradition und Moderne – Ausgewählte Beiträge zur Familiensoziologie*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Nave-Herz, R. (2012). Familie im Wandel? – Elternschaft im Wandel? In K. Böllert, & C. Peter (Hrsg.), *Mutter + Vater = Eltern? – Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit* (S. 33-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nave-Herz, R. (2013). *Ehe- und Familiensoziologie – Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nave-Herz, R. (2015). *Familie heute – Wandel der Familienstrukturen und Folge für die Erziehung*. Darmstadt: WBG.
- Nave-Herz, R. (2018). Familiensoziologie. Historische Entwicklung, theoretische Ansätze, aktuelle Themen. In A. Wonneberger, K. Weidtmann, & S. Stelzig-Willutzki (Hrsg.), *Familienwissenschaft – Grundlagen und Überblick* (S. 119-148). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Neu, C. (2006). *Territoriale Ungleichheit – eine Erkundung*. Abgerufen am 4. Juni 2022 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/29546/territoriale-ungleichheit-eine-erkundung/>
- Neu, C. (2009). Daseinsvorsorge und territoriale Ungleichheit. In C. Neu (Hrsg.), *Daseinsvorsorge – Eine gesellschaftswissenschaftliche Annäherung* (S. 80-96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neu, C. (2014). Ländliche Räume und Daseinsvorsorge – Bürgerschaftliches Engagement und Selbstaktivierung. In F. Dünkel, M. Herbst, & T. Schlegel (Hrsg.), *Think Rural! Dynamiken des Wandels in peripheren ländlichen Räumen und ihre Implikationen für die Daseinsvorsorge* (S. 117-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neu, C. (2020). Neue Ländlichkeit – zwischen Idylle und rechter Landnahme. *Der kritische Agrarbericht 2020*, S. 8-13. Abgerufen am 7. Oktober 2021 von https://www.kritischer-agrarbericht.de/fileadmin/Daten-KAB/KAB-2020/KAB2020_8_13_Neu.pdf
- Neubert, S. (1998). *Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation – John Deweys Philosophie des „experience“ in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
- Neugebauer, W. (2005). Niedere Schulen und Realschulen. In N. Hammerstein, & U. Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band II 18. Jahrhundert: Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (S. 213-261). München: Verlag C.H. Beck.
- Neuhaus, C., & Punz, M. (2019). IWH-Chef verteidigt Studie: Stadt statt Land. *Der Tagesspiegel*. Abgerufen am 17. November 2021 von

<https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/iwh-chef-verteidigt-studie-stadt-statt-land/24068788.html>

- Neumeier, S. (2018). *Erreichbarkeit von Regelschulen in Deutschland: eine Betrachtung des ersten Bildungswegs nach Primarstufe, Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2*. Thünen Working Paper 113, (Thünen-Institut für Ländliche Räume, Hrsg.), Braunschweig.
- Niestratt, F., & Ricken, N. (2014). Bildung als Habitus – Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus – Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 99-124). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 271-294). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- OECD. (Hrsg.). (2001). *Lernen für das Leben – Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (Hrsg.). (2007). *Deutschland – OECD-Prüfbericht zur Politik für ländliche Räume*. Abgerufen am 6. Oktober 2021 von <https://www.yumpu.com/de/document/read/2440122/oecd-pruefbericht-zur-politik-fur-landliche-raume-in-bmelv>
- Oelkers, J. (2008). Erziehung. In H. Faulstich-Wieland, & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 82-109). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oelkers, N. (2011). Kindeswohlgefährdung: Selektive Korrektur elterlicher Erziehungspraktiken in der Kinder- und Jugendhilfe. In B. Dollinger, & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung?* (S. 263-279). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers, N. (2016). *Sicherheit im ländlichen Raum*. Abgerufen am 6. Oktober 2021 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/innere-sicherheit/207263/sicherheit-im-laendlichen-raum>
- Oelkers, N. (2018). Kindeswohl: Aktivierung von Eltern(-verantwortung). In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 103-120). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Oelkers, N., & Richter, M. (2009). Re-Familialisierung im Kontext post-wohlfahrtsstaatlicher Transformationsprozesse und Konsequenzen für die Soziale Arbeit. *Kurswechsel* (3), S. 35-46.
- Oeming, M., & Pregla, A.-R. (2001). New Literary Criticism. *Theologische Rundschau* 66, S. 1-23. Abgerufen am 3. Juli 2021 von <https://www.jstor.org/stable/26149434>

- Ortega y Gasset, J. (1938). *Der Aufstand der Massen*. Stuttgart, Berlin: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Ott, M., & Roch, A. (2018). Elternverantwortung als Lerngegenstand? – Zur disparaten Produktivität praktischer Bezugnahmen auf das ‚Wohl(ergehen) des Kindes‘. In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 167-186). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Ott, N. (2018). Armutsmessung und Armutsbekämpfung: OECD-Skala und „Statistik“-Modell der Regelbedarfsberechnung auf die Probe gestellt. *AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv* (12), S. 5-25.
- Otto, U. (2013/2012). *Mimesis*. Abgerufen am 16. Juni 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/mimesis>
- Papenhagen, A. (2015). *Kunst, überall!* Abgerufen am 5. Juni 2022 von Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015“: <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht3b0e.html?document=134>
- Pardo-Puhlmann, M., Bischoff, S., & Betz, T. (2016). *Leitbilder. Systematisierungen und begriffliche Klärungen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive*. Educare working paper 3, Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- Parr, R. (2014). Diskurs. In C. Kammler, R. Parr, & U. J. Schneider (Hrsg.), *Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe*. (S. 233-237). Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Parsons, T. (1954). The Motivation of Economic Activities. *Essays in Sociological Theory*, S. 50-68.
- Petzold, M. (2001). Familien heute. Sieben Typen familialen Zusammenlebens. *Television. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI)* 14(1), S. 14-19.
- Peuckert, R. (2007). Zur aktuellen Familie. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 36-56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peuckert, R. (2019). *Familienformen im sozialen Wandel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Plieninger, T., Bens, O., & Hüttl, R. (Hrsg.) (2005). Naturräumlicher und sozioökonomischer Wandel, Innovationspotenziale und politische Steuerung am Beispiel des Landes Brandenburg. *Materialien der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Zukunftsorientierte Nutzung ländlicher Räume*. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- Plumpe, G., & Kammler, C. (1980). Wissen ist Macht: Über die theoretische Arbeit Michel Foucaults. *Philosophische Rundschau* 27(3/4), S. 185-218.

- Pollinger, K. (2009). Frauen am Land. Kinder, Kombis und Gemeinderat. In R. E. Kluschatzka, S. Wieland (Hrsg.), *Sozialraumorientierung im ländlichen Kontext* (S. 119-132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pollmann-Schult, M. (2015). Familie, Erwerbsarbeit, Einkommen. In P. B. Hill, & J. Kopp (Hrsg.), *Handbuch Familiensoziologie* (S. 613-640). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Presse und Informationsamt der Bundesregierung. (Hrsg.). (2016). *Bericht der Bundesregierung zur Lebensqualität in Deutschland*. Ostbevern: MKL Druck GmbH & Co. KG. Abgerufen am Januar 2021 von <https://www.gut-leben-in-deutschland.de/SiteGlobals/PL/18795112>.
- Prinz, K.-H. (1995). Thema: Kommunalpolitik und dörfliches Handwerk. Das Beispiel Görzke im Kreis Potsdam-Mittelmark. In G. Henkel (Hrsg.), *Außerlandwirtschaftliche Arbeitsplätze im ländlichen Raum – Vorträge und Ergebnisse des 9. Essener Dorfsymposiums in Bleiwäsche (Kreis Paderborn) am 09. und 10. Mai 1995* (S. 41-53). Essen: Klartext Verlag.
- Pross, H. (1975). *Die Wirklichkeit der Hausfrau – Die erste repräsentative Untersuchung über nichterwerbstätige Ehefrauen: Wie leben sie? Wie denken sie? Wie sehen sie sich selbst?*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Przyborski, A., & Slunecko, T. (2010). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 627-642). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2017). Subjektivierung. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie – Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 125-131). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reckwitz, A. (2018a). *Gesellschaft der Singularitäten – Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Reckwitz, A. (2018b). Die Gesellschaft der Singularitäten – Zur Kulturalisierung des Sozialen. In H. Busche, T. Heinze, F. Hillebrandt, & F. Schäfer (Hrsg.), *Kultur – Interdisziplinäre Zugänge* (S. 45-62). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Rehbein, B., & Saalman, G. (2014a). Habitus. In G. Fröhlich, & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu Handbuch – Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe Ausg., S. 110-118). Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Rehbein, B., & Saalman, G. (2014b). Kapital. In G. Fröhlich, & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu Handbuch – Leben – Werk – Wirkung* (Sonderausgabe Ausg., S. 134-139). Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Reinhard, C. (2018). Wo das Glück wohnt. *Frankfurter Allgemeine*. Abgerufen am 7. Oktober 2021 von <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/dorfleben-wo-das-glueck-wohnt-15731966.html>

- Reinwand-Weiss, V.-I. (2013/2012). *Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung*. Abgerufen am 4. Oktober 2020 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2016). *Kulturelle Bildung und Globalisierung*. Abgerufen am 29. Mai 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-globalisierung>
- Reutlinger, C., & Walther, A. (2016). *Partizipation Jugendlicher: eine Frage von Raum und Stil? Konzeptionelle Grundlagen, Prozesse und erste Erkenntnisse des EU-Forschungsprojekts PARTISPACE*. Abgerufen am 28. Juni 2022 von sozialraum.de: <https://www.sozialraum.de/partizipation-jugendlicher-eine-frage-von-raum-und-stil.php>
- Rittelmeyer, C. (2013/2012). *Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten*. Abgerufen am 10. Dezember 2020 von Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/erforschung-transferwirkungen-kuenstlerischer-taetigkeiten>
- Rittelmeyer, C. (2017). Stellungnahme – Öffentliches Fachgespräch zum Thema „MINT-Bildung in Deutschland“ am Mittwoch, 8. März 2017. *Ausschussdrucksache 18(18)332 a*. Kassel.
- Roberts, P., & Fuqua, M. (2021). Ruraling Education Research. In P. Roberts, & M. Fuqua (Hrsg.), *Ruraling Education Research – Connections Between Rurality and the Disciplines of Educational Research* (S. 1-12). Singapur: Springer Nature.
- Roberts, P., & Guenther, J. (2021). Framing Rural and Remote: Key Issues, Debates, Definitions, and Positions in Constructing Rural and Remote Disadvantage. In P. Roberts, & M. Fuqua (Hrsg.), *Ruraling Education Research – Connections Between Rurality and the Disciplines of Educational Research* (S. 13-28). Singapur: Springer Nature.
- Röbke, T. (2014). *Bürgerschaftliches Engagement Älterer für die Kultur – Vielfalt der Formen und Anforderungen*. Abgerufen am 6. April 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/buergerschaftliches-engagement-aelterer-kultur-vielfalt-formen-anforderungen>
- Roch, A. (2014). Teilnahme-Perspektiven im Interview. Aushandlungsprozesse in der Forschungsbegegnung. *Berliner Debatte Intial* 25(3), S. 95-105.
- Röhl, K.-H. (2017, Mai/Juni). Land ist nicht gleich Land – Über die wirtschaftliche Lage und Perspektiven ländlicher Räume. *Politische Meinung* 62(544), S. 32-36. Abgerufen am 15. Oktober 2022 von Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Politische Meinung: <https://www.kas.de/de/web/die-politische-meinung/artikel/detail/-/content/land-ist-nicht-gleich-land>

- Rolf, E. (2005). *Metaphertheorien – Typologie, Darstellung, Bibliographie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Rosenbaum, H. (2014). Familienformen im historischen Wandel. In A. Steinbach, M. Hennig, & O. Arránz Becker (Hrsg.), *Familie im Fokus der Wissenschaft* (S. 19-40). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rosenbaum, H. (2018). Zwischen Traditionalität und Modernität – Eltern-Kind-Beziehungen in verschiedenen sozialen Milieus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 47-64). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Rosenbaum, H., & Timm, E. (2008). *Private Netzwerke im Wohlfahrtsstaat: Familie, Verwandtschaft und soziale Sicherheit im Deutschland des 20. Jahrhunderts*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Rosenberg, F. v. (2014). Schülerhabitus und Habitustransformation. Peergroups als Potentiale für Bildungsprozesse. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus – Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 274-292). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rothe, D. (2015). „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ – Chancengleichheit – Chancengerechtigkeit – Bildungsgerechtigkeit. Zur ambivalenten Produktivität einer begrifflichen Transformation. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, & D. W. Rothe (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung – Empirische Analyse zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 363-384). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ruckdeschel, K. (2015). Verantwortete Elternschaft: „Für die Kinder nur das Beste“. In N. F. Schneider, S. Diabaté, & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland – Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 191-206). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Salem, T. (2009). Kultur – Standortfaktor für die Kulturwirtschaft. In M. Hey, & K. Engert (Hrsg.), *Komplexe Regionen – Regionenkomplexe – Multiperspektivische Ansätze zur Beschreibung regionaler und urbaner Dynamiken* (S. 173-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Salzmann, D., Lorenz, S., Sann, A., Fullerton, B., Liel, C., Schreier, A., . . . Walper, S. (Hrsg.). (2018). Wie geht es Familien mit Kleinkindern in Deutschland? (Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH), Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut (DJI) und TU Dortmund, Hrsg.) *Datenreport Frühe Hilfen. Ausgabe 2017*, S. 6-23.
- Schäfer, A. (2011). *Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, M. (2018). Welche Jugend musiziert eigentlich? – Eine qualitative Interviewstudie mit Instrumentallehrenden zu „Jugend musiziert“. *üben & musizieren* (2). Abgerufen

am 13. Juni 2022 von <https://uebenundmusizieren.de/artikel/welche-jugend-musiziert-eigentlich/>

- Schametat, J., Schenk, S., & Engel, A. (2020). Binefaktoren für Jugendliche in ländlichen Räumen – Eine Studie zu Potenzialen in der Berufsorientierung. In J. Faulde, F. Grünhäuser, & S. Schulte-Döinghaus (Hrsg.), *Jugendarbeit in ländlichen Regionen – Regionalentwicklung als Chance für ein neues Profil* (S. 117-125). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schatz, H. (2018). Individuum zwischen Ohn- und Allmacht. (Das Denknetz, Hrsg.) *Diskurs* 27.
- Schein, C., & Schneider, A. K. (2017). Nicht-staatliche Akteure in der Familienpolitik – Die besondere Bedeutung von Arbeitgebenden. In I. Gerlach (Hrsg.), *Elternschaft – Zwischen Autonomie und Unterstützung* (S. 161-196). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Schelsky, H. (1965 [1953]). Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft. In H. Solga, J. Powell, & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit – Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 201-206). Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Schiefer, K., & Naderi, R. (2015). Mütter in Ost- und Westdeutschland: Wie wichtig sind regionalspezifische Leitbilder für Elternschaft? In N. F. Schneider, S. Diabaté, & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland – Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 155-170). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schiller, F. (2015 [1793/94]). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. (M. Holzinger, Hrsg.)
- Schimank, U. (2012). *Individualisierung der Lebensführung*. Abgerufen am 21. Mai 2021 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/137995/individualisierung-der-lebensfuehrung>
- Schmid, M. (2011). *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Schmidt, C. (2017). Neue Politik für ländliche Regionen – Raus, auf's Land!. (Hanns-Seidel-Stiftung e. V., Hrsg.) *Politische Studien* 68, S. 53-61.
- Schmitt, M., Seiser, G., & Oedl-Wieser, T. (2015). Das Ländliche und die Land_Frauen: Sozialwissenschaftliche De_Re_Konstruktionen. *SWS-Rundschau* 55(3), S. 335-354.
- Schmitz, W. (2007). *Haus und Familie im antiken Griechenland*. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Schneewind, K. A. (2002). Familie und Gewalt. In R. Nave-Herz (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland – Eine zeitgeschichtliche Analyse* (S. 131-158). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.

- Schneider, N. (2011). *Geschichte der Kunsttheorie – Von der Antike bis zum 18. Jahrhundert*. Köln: Böhlau Verlag.
- Schneider, N. F. (2015). Die Romantisierung des Kindes und der Wandel der Lebensphase Kindheit. In C. Henry-Huthmacher, E. Hoffmann, H. Keller, J. Oelkers, & N. F. Schneider (Hrsg.), *Das selbstständige Kind – Das Kinderbild in Erziehung und Bildung* (S. 8-14). Sankt Augustin/Berlin.
- Schneider, N. F. (2016). Kinder, Kindheit, Elternschaft – Eine kritische Analyse der gesellschaftlichen Debatte über den Wandel der Lebensphase Kindheit.
- Schneider, N. F., Diabaté, S., & Ruckdeschel, K. (Hrsg.). (2015). *Familienleitbilder in Deutschland – Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schneider, W. (2012). Kulturelle Bildung als gesellschaftlicher Faktor. Zuschreibungen der Politik, Perspektiven für die Praxis. In K. Ermert (Hrsg.), *Kultur oder Produktion der „feinen“ Unterschiede? Wozu kulturelle Bildung dient* (S. 7-16). Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung.
- Schneider, W. (2014a). Vorwort des Herausgebers. In W. Schneider (Hrsg.), *Weißbuch Breitenkultur – Kulturpolitische Kartografie eines gesellschaftlichen Phänomens am Beispiel des Landes Niedersachsen* (S. 9-14). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Schneider, W. (2014b). Kultur von allen? Beschreibungen von Breitenkultur. In W. Schneider (Hrsg.), *Weißbuch Breitenkultur – Kulturpolitische Kartografie eines gesellschaftlichen Phänomens am Beispiel des Landes Niedersachsen* (S. 15-36). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Schnell, C. (2010). Der Kulturbetrieb bei Pierre Bourdieu. In S. Bekmeier-Feuerhahn, S. Höhne, R. Keller, B. Mandel, M. Tröndle, K. van den Berg, & T. Zembylas (Hrsg.), *Theorien für den Kultursektor – Jahrbuch für Kulturmanagement 2010* (S. 43-53). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schockenhoff, E. (2014). *Die Zukunft der Familie: Anthropologische Grundlagen und ethische Herausforderungen* [Tagungsbeitrag zur Jahrestagung des Deutschen Ethikrats am 22. Mai 2014 in Berlin zu Fortpflanzungsmedizin in Deutschland. Individuelle Lebensentwürfe – Familie – Gesellschaft]. Berlin, Deutschland. Abgerufen am 16. Dezember 2020 von <https://www.ethikrat.org/fileadmin/PDF-Dateien/Veranstaltungen/jt-22-05-2014-schockenhoff.pdf>
- Schön, B. (2011). Geschlechterrollen: Mutter – Vater – Sohn – Tochter. In H. Macha, & M. Witzke (Hrsg.), *Familie – Handbuch der Erziehungswissenschaft 5* (S. 215-236). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schubarth, W. (2007). Bildung im ländlichen Raum: Probleme und Perspektive des demographischen Wandels. (S. Beetz, Hrsg.) *Die Zukunft der Infrastrukturen in*

- ländlichen Räumen*, S. 61-68. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaft.
- Schubert, E. (2020). *Wird der ländliche Raum vernachlässigt?* Abgerufen am 20. Juni 2022 von Österreichischer Gemeindebund: <https://gemeindebund.at/wird-der-laendliche-raum-vernachlaessigt/>
- Schumann, K. (2015). *Elterliches Bildungshandeln im ländlichen Raum – Eine empirische Untersuchung im Norden Sachsen-Anhalts*. Berlin: epubli GmbH.
- Schütz, A., & Steinwand, J. (2015). Gymnasium zwischen Defizitkompensation und Elite. Kontrastierendes Kurzporträt des Spree-Gymnasiums (Brandenburg). In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Ide, & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen – Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S. 170-174). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schwab-Trapp, M. (2003). Methodische Aspekte der Diskursanalyse. Probleme der Analyse diskursiver Auseinandersetzungen am Beispiel der deutschen Diskussion über den Kosovokrieg. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse – Band II: Forschungspraxis* (S. 169-195). Opladen: Leske + Budrich.
- Schwanenflügel, L. v., & Walther, A. (2013/2012). *Partizipation und Teilhabe*. Abgerufen am 27. Juni 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/node/3269>
- Seehaus, R. (2018). Elternverantwortung – Responsibilisierung in prä- und postnatalen Settings. In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 187-200). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Seithe, M. (2007). Hilfe zur Erziehung. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 568-592). Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH. (2020). *Profil SINUS-Institut*. Abgerufen am 20. Oktober 2020 von SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH: <https://www.sinus-institut.de/ueber-uns/sinus-institut/>
- Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung – Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Arbeitspapier 171, Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.). Düsseldorf.
- Sommer, R., Zoller, P., & Felder, W. (2001). Elternschaft und psychiatrische Hospitalisation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 50(7), S. 498-512.
- Sommerkorn, I. N., & Liebsch, K. (2002). Erwerbstätige Mütter zwischen Beruf und Familie: Mehr Kontinuität als Wandel. In R. Nave-Herz (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland – Eine zeitgeschichtliche Analyse* (S. 99-130). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.

- Sons, E. (2014). *Die Erforschung Kultureller Bildungsprozesse mit Hilfe Grounded Theory basierter Einzelfallstudien*. Abgerufen am 25. Juni 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/erforschung-kultureller-bildungsprozesse-hilfe-grounded-theory-basierter-einzelfallstudien>
- Spelke, E. (2008). Effects of Music Instruction on Developing Cognitive Systems at the Foundations of Mathematics and Science. In C. Asbury & B. Rich (Ed.), *The Dana Consortium Report on Arts and Cognition: Learning, Arts, and the Brain* (S. 17-50). New York, Washington, D.C.: Dana Press.
- Stadelmann, S., Perren, S., Kölch, M., Groeben, M., & Schmid, M. (2010). Psychisch kranke und unbelastete Eltern – Elterliche Stressbelastung und psychische Symptomatik der Kinder. *Kindheit und Entwicklung* 19(2), S. 72-81. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (Juni 2020a). *Regionaldatenbank Deutschland*. Abgerufen am 25. August 2021 von <https://www.regionalstatistik.de/genesis/online>
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2020b). *Arbeitslose nach ausgewählten Personengruppen sowie Arbeitslosenquoten – Jahresdurchschnitt – (ab 2009) regionale Tiefe: Kreise und krfr. Städte*. Abgerufen am 25. August 2021 von <https://www.regionalstatistik.de/genesis//online?operation=table&code=13211-02-05-4&bypass=true&levelindex=1&levelid=1636627475295#abreadcrumb>
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2021a). *Jugendquotient, Altenquotient – Stichtag 31.12. – regionale Tiefe: Kreise und krfr. Städte*. Abgerufen am 25. August 2021 von <https://www.regionalstatistik.de/genesis/online?operation=statistic&levelindex=0&levelid=1636627210601&code=12411#abreadcrumb>
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2021b). *Haushalte nach Haushaltstypen – Stichtag 09.05.2011 – regionale Ebenen*. Abgerufen am 25. August 2021 von <https://www.regionalstatistik.de/genesis//online?operation=table&code=12111-32-01-4-B&bypass=true&levelindex=1&levelid=1629893784478#abreadcrumb>
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2022). *Regionalatlas Deutschland*. Abgerufen am 3. März 2022 von <https://regionalatlas.statistikportal.de/>
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Kreisfreie Städte und Landkreise nach Fläche, Bevölkerung und Bevölkerungsdichte am 31.12.2019*. Abgerufen am 25. August 2021 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Laender-Regionen/Regionales/Gemeindeverzeichnis/Administrativ/04-kreise.html>
- Stein, A., Wiegand, T. S., Dehne, P., Hülz, M., Kühn, M., Kujath, H. J., . . . Stahlkopf, E. (2016). *Wissensgesellschaft als Herausforderung für ländlich-periphere Regionen – Beispiele aus Norddeutschland*. Forschungsbericht der ARL 6, Akademie für Raumforschung und Landesplanung. Hannover.

- Steinbach, A., Kuhnt, A.-K., & Knüll, M. (2015). *Kern-, Eineltern- und Stieffamilien in Europa: Eine Analyse ihrer Häufigkeiten und Einbindung in haushaltsübergreifende Strukturen*. Universität Duisburg-Essen, Institut für Soziologie. Duisburg: Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung. Abgerufen am 25. September 2021 von <https://www.uni-due.de/soziologie/>
- Stiens, G. (2002). Vom Stadt-Land-Gegensatz zum Stadt-Land-Kontinuum. (Leibnitz-Institut für Länderkunde, Hrsg.) *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland – Dörfer und Städte* (S. 36-39). Leipzig. Abgerufen am 18. Januar 2021 von [nationalatlas.de: http://archiv.nationalatlas.de/?page_id=28550](http://archiv.nationalatlas.de/?page_id=28550)
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink Verlag GmbH & Co. KG.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). Methodological Assumptions. In C. Equit, & C. Hohage, *Handbuch Grounded Theory – Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 128-140). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory – Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2014). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457-472). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stummbaum, M., & Hempel, T. (2018). Wohnst Du noch auf dem Land oder lebst Du schon in der Stadt? – Ländliche Perspektiven des Aufwachsens in Zeiten des demographischen Wandels. In M. Stein, & L. Scherak, *Kompodium Jugend im ländlichen Raum* (S. 45-57). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, G. (1999). Raum und Identität als Konfliktkategorien. In S. Thabe (Hrsg.), *Räume der Identität – Identität der Räume* (S. 26-37). Dortmund: Technische Universität Dortmund, Fakultät Raumplanung, Institut für Raumplanung. Abgerufen am 28. Juni 2022 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58547-6>
- Süßlin, W. (2015). Unterstützungsbedarf von Eltern bei der Erziehung und Förderung ihrer Kinder. (Vodafone Stiftung Deutschland, Hrsg.) *Was Eltern wollen*, S. 8-17.
- Tenzer, E. (2011). Berufstätige Mütter: Schluss mit dem schlechten Gewissen! *Psychologie Heute*. Abgerufen am 26. Mai 2022 von <https://www.psychologie-heute.de/familie/artikel-detailansicht/39688-berufstaetige-muetter-schluss-mit-dem-schlechten-gewissen.html>
- Textor, M. R. (1993). *Familien: Soziologie, Psychologie – Eine Einführung für soziale Berufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

- Thön, C. (1857). *Die Gliederung der römischen Familie mit besonderer Rücksicht der privatrechtlichen Verhältnisse, in welchen die einzelnen Glieder derselben zu einander stehen*. Kronstadt: Johann Gött.
- Tillmann, A., & Helbig, C. (2013). *Evaluation der Kampagne: „Dein Spiel. Dein Leben. – Find your level!“ – Eine Initiative des Dialog Internet*. Fachhochschule Köln, Institut für Medienforschung und Medienpädagogik, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Köln.
- Tillmann, F. (2018). Teilhabechancen von Jugendlichen in ländlichen Räumen – Eine indikatorgestützte Abbildung räumlicher Disparitäten. In M. Stein, & L. Scherak (Hrsg.), *Kompendium Jugend im ländlichen Raum* (S. 173-185). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Traunsteiner, B. S. (2018). *Gleichgeschlechtlich liebende Frauen im Alter – Intersektionalität, Lebenslagen und Antidiskriminierungsempfehlungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Treinen, H. (2012). Die „feinen Unterschiede“ in der Kulturnutzung. Zur Soziologie der Nutzer von Kulturangeboten. In K. Ermert (Hrsg.), *Kultur oder Produktion der „feinen“ Unterschiede? Wozu kulturelle Bildung dient* (S. 17-29). Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung.
- Treptow, R. (2016). *Hand in Hand. Soziale Arbeit und Kulturelle Bildung*. Abgerufen am 3. März 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/hand-hand-soziale-arbeit-kulturelle-bildung>
- Treptow, R. (2017). *Facetten des Sozialen und Kulturellen – Gesammelte Aufsätze*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Truschkat, I. (2013). Zwischen interpretativer Analytik und GTM – Zur Methodologie einer wissenssoziologischen Diskursanalyse. In R. Keller, & I. Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse – Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 69-89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M., & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 353-380). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tuitjer, G. (2015). Teilprojektbericht: Ländliche Arbeitsmärkte: Chancen für Frauen – Frauen als Chance. (BMEL, Hrsg.) *Ländliche Lebensverhältnisse im Wandel 1952, 1972, 1993 und 2012*, S. 28-29. Berlin.
- Tyrell, H. (1988). Ehe und Familie – Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung. In K. Lüscher, F. Schultheis, & M. Wehrspau, *Die „postmoderne“ Familie – Familiäre Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit* (S. 201-215). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz GmbH.

- Ullrich, H. (1999). *Das Kind als schöpferischer Ursprung: Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- UN-Generalversammlung. (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. A/RES/217/A (III). Abgerufen am 7. Oktober 2022 von <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- UN-Generalversammlung. (1966). *Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. Dezember 1966*. Abgerufen am 7. Oktober 2022 von https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICESCR/ICESCR_Pakt.pdf
- Ustorf, A.-E. (2021). Frauen und ihre Väter. *Psychologie Heute* 48(5), S. 12-19.
- VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH (2021a). *MAXQDA – The Art of Data Analysis*. <https://www.maxqda.de/>
- VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH (2021b). *MAXQDA Visual Tools*. <https://www.maxqda.de/produkte/maxqda-standard/visual-tools>
- Vering, F. H. (1857). *Die eigenthümlichen Grundlagen des civilen römischen Erbrechts: Habilitationsschrift*. Heidelberg: Druckerei von Georg Mohr.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.). (2015). *Was Eltern wollen*. Düsseldorf.
- Vogel, B. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten 3 – Mehr Nostalgie wagen!?* Abgerufen am 30. Mai 2022 von Soziopolis – Gesellschaft beobachten: <https://www.sozio.polis.de/die-gesellschaft-der-singularitaeten-3.html>
- Voß, G. (2010). Auf dem Weg zu einer neuen Verelendung? Psychosoziale Folgen der Entgrenzung und Subjektivierung der Arbeit. *Vorgänge* (3), S. 15-22.
- Wagner, M., Franzmann, G., & Stauder, J. (2001). Neue Befunde zur Pluralität der Lebensformen. *Zeitschrift für Familienforschung* 13(3), S. 52-73.
- Wahl, K. (1997). Familienbilder und Familienrealität. In L. Böhnisch, & K. Lenz (Hrsg.), *Familien – Eine interdisziplinäre Einführung* (S. 99-112). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Walper, S. (2015). Eltern auf der Suche nach Orientierung. (Vodafone Stiftung Deutschland, Hrsg.) *Was Eltern wollen*, S. 18-25.
- Walter, W., & Künzler, J. (2011). Familie und Arbeitsmarkt, Familienpolitik, Work-Life-Balance. In H. Macha, & M. Witzke, *Familie - Handbuch der Erziehungswissenschaft 5* (S. 283-294). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Waterstradt, D. (2018). Nationsbildung, Macht, Elternschaft. Zum hierarchischen Zusammenhang der Entwicklungsprozesse von Nation und Elternschaft – am Beispiel Deutschlands. In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen*

- Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 31-46).
Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Weber, G. (2010). Der ländliche Raum – Mythen und Fakten. *Online-Fachzeitschrift des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft*.
- Weber, M. (1980 [1921]). Stände und Klassen. In H. Solga, J. Powell, & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit – Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 127-132).
Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Weingarten, P. (2009). Ländliche Räume und Politik zu deren Entwicklung . In R. Friedel & E. A. Spindler (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung ländlicher Räume – Chancenverbesserung durch Innovation und Traditionspflege* (S. 93-96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? – Einleitung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 13-28). Bielefeld: transcript Verlag.
- Weiß, R. (2009). Pierre Bourdieu: Habitus und Alltagshandeln. In A. Hepp, F. Krotz, & T. Thomas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Cultural Studies* (S. 31-46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wenzlik, A. (2013/12). *Schlüsselkompetenzen in der Kulturellen Bildung*. Abgerufen am 25. März 2021 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/schluesselkompetenzen-kulturellen-bildung>
- Wiegandt, C.-C., & Krajewski, C. (2020). Einblicke in ländliche Räume in Deutschland – zwischen Prosperität und Peripherisierung. In C.-C. Wiegandt, & C. Krajewski (Hrsg.), *Land in Sicht – Ländliche Räume in Deutschland zwischen Prosperität und Peripherisierung* (S. 12-32). Frankfurt am Main: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG.
- Wiese, A., Dömming, J. v., & Mataruga, M. (2019/2020). *Kulturelle Bildung im ländlichen Raum*. [Reader der Stiftung Universität Hildesheim, Seminar: Grundbegriffe der Kulturellen Bildung aus Theorie & Praxis, Institut für Kulturpolitik, B. Kegler]. S. 34-36. Abgerufen am 11. Juni 2022 von: <https://www.uni-hildesheim.de/kulturpraxis/kulturelle-bildung-im-laendlichen-raum/>
- Wiesinger, G., & Machold, I. (2001, Dezember). Dörfliche Gemeinschaften und soziale Integration – Soziale Integration/Ausgrenzung in Sozialsystemen peripherer ländlicher Regionen. (Bundesanstalt für Bergbauernfragen, Hrsg.) Wien. Abgerufen am 20. Juni 2022 von AMS – Forschungsnetzwerk: https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/artikel_wiesinger_soziale-Integration_dorf.pdf
- Williger, B., & Wojtech, A. (2018). *Digitalisierung im ländlichen Raum – Status Quo & Chancen für Gemeinden*. (A. Pflaum & R. Fischer, Hrsg.), Fraunhofer IIS, Fraunhofer-Arbeitsgruppe für Supply Chain Services SCS.

- Wimmer, M. (2013). *Bildung für alle gestalten. Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit*. In Online-Magazin „Kultur macht Schule“. Abgerufen am 21. Juni 2022 von: <https://www.yumpu.com/user/kultur.macht.schule.de>; <http://www.kultur-macht-schule.de/om/artikel/id/>
- Wimmer, M., Schad, A., & Nagel, T. (2013). *Ruhratlas Kulturelle Bildung – Studie zur Qualitätsentwicklung kultureller Bildung in der Metropole Ruhr*. (Stiftung Mercator GmbH, Hrsg.). Essen-Kettwig: Woeste Druck.
- Witt, K. (2012). „Mein Haus, mein Auto, mein Geigenunterricht“ – Distinktionspotentiale kultureller Bildung. Ein Tabuthema und wie wir trotzdem gute kulturelle Bildungsarbeit machen können. In K. Ermert (Hrsg.), *Kultur oder Produktion der „feinen“ Unterschiede? Wozu kulturelle Bildung dient* (S. 131-143). Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung.
- Wittke, V. (2012). Familien in benachteiligten Lebenslagen als Adressaten der Familienbildung. In R. Lutz (Hrsg.), *Erschöpfte Familien – Unter Mitarbeit von Corinna Frey* (S. 191-208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wochnik, M. (2018). Bleibestrategien von Jugendlichen im ländlichen Raum. In M. Stein, & L. Scherak (Hrsg.), *Kompendium Jugend im ländlichen Raum* (S. 116-129). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wohlrab-Sahr, M. (1992). Institutionalisation oder Individualisierung des Lebenslauf? Anmerkungen zu einer festgefahrenen Debatte. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 5(1), S. 1-19.
- Wohlrab-Sahr, M. (1997). Individualisierung: Differenzierungsprozess und Zurechnungsmodus. In U. Beck, & P. Sopp (Hrsg.), *Individualisierung und Integration – Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus?* (S. 23-36). Opladen: Leske + Budrich.
- Wolf, F. A. (1832). *Vorlesungen über die Alterthumswissenschaft: 3. Bd. Vorlesung über die Geschichte der römischen Litteratur*. (J. D. Gürtler, Hrsg.). Leipzig: August Lehnhold.
- Wolff, S. (2010). Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (S. 334-348). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Wolfrum, A.-L. (2006). „Wo kommt der Embryo denn her...?“ Herkunft und Elternschaft in Zeiten der Reprogenetik – Aspekte einer qualitativen Studie. *Zeitschrift für Interdisziplinäre Frauenforschung* (18), S. 179-190.
- Wrana, D., & Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 8(2).
- Wuggenig, U. (2017). Pierre Bourdieu (1939-2002) – Die Feld-Kapital-Habitus Theorie der Künste. In C. Steuerwald (Hrsg.), *Klassiker der Soziologie der Künste – Prominente und bedeutende Ansätze* (S. 731-798). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Zarth, M. (1995). Bilanz und Perspektiven der Beschäftigungsentwicklung im ländlichen Raum. In G. Henkel (Hrsg.), *Außerlandwirtschaftliche Arbeitsplätze im ländlichen Raum – Vorträge und Ergebnisse des 9. Essener Dorfsymposiums in Bleiwäsche (Kreis Paderborn) am 09. und 10. Mai 1995* (S. 13-26). Essen: Klartext Verlag.
- Zill, E. (2015). *SchülerInnen Gehör schenken. Ästhetische Erfahrungen von Beteiligten Kultureller Bildungsangebote am Beispiel von Kompositionsprojekten*. Abgerufen am 27. November 2021 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/schuelerinnen-gehoer-schenken-aesthetische-erfahrungen-beteiligten-kultureller>
- Zillenbiller, E. (1995). Sanfter Tourismus als Wirtschaftsfaktor? Beispiele und Erfahrungen aus Sachsen. In G. Henkel (Hrsg.), *Außerlandwirtschaftliche Arbeitsplätze im ländlichen Raum – Vorträge und Ergebnisse des 9. Essener Dorfsymposiums in Bleiwäsche (Kreis Paderborn) am 09. und 10. Mai 1995* (S. 95-128). Essen: Klartext Verlag.
- Zimmermann, F. M., & Pizzera, J. (2016). Nachhaltiger Tourismus – Realität oder Chimäre? In F. M. Zimmermann, *Nachhaltigkeit wofür? – Von Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Zukunft* (S. 171-200). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Spektrum.
- Zirfas, J. (2016/2015). *Die Arena der Kulturellen Bildung. Ein analytisches Modell*. Abgerufen am 16. Juni 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/arena-kulturellen-bildung-analytisches-modell>
- Zürner, C. (2015). *Lebenskunst als Lernziel Kultureller Bildung?*. Abgerufen am 17. Juni 2022 von Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/lebenskunst-lernziel-kultureller-bildung>
- Zybok, O. (2019). „Am Nullpunkt der Religion“. Kunst in der Kirche. In A. Mickan, T. Klie, & P. A. Berger (Hrsg.), *Räume zwischen Kunst und Religion – Sprechende Formen und religionshybride Praxis* (S. 113-130). Bielefeld: transcript Verlag.