

## Rezensionen

**Rieger-Goertz, Stefanie: Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann 2008, 463 Seiten**

Innovationen werden in den Institutionen zumeist initiiert, indem neue Konzepte wie z. B. Wissensmanagement eingeführt werden. Gefürchtet sind Entwicklungen wie die sogenannte Überalterung in Organisationen oder Auswirkungen flexiblerer Arbeitsformen. Was haben denn nun hier Innovationen und Geschlechterbilder miteinander zu tun?

Das Thema Gender wurde in den letzten Jahren eher bilanzierend verarbeitet, es finden sich nur einige wenige Studien, die neues Wissen hervorgebracht haben. Die hier vorliegende leicht veränderte Dissertationsschrift ist aus verschiedenen Perspektiven als Grundlagenforschung zu betrachten: Sie zeichnet sich in besonderer Weise dadurch aus, dass sie den Institutionalisierungsprozess Katholischer Erwachsenenbildung aufarbeitet und die Rolle der Kategorie Geschlecht als ein grundsätzliches tiefgreifendes Strukturierungsprinzip auf den verschiedenen Ebenen offenlegt und in seinen Wissensgrundlagen interdisziplinär zwischen Bildungswissenschaften und Theologie verwurzelt. Es entsteht so ein differenziertes Bild strukturierender Aspekte und Auslegungsweisen von Gender und einer daran anschließenden gelebten Bildungswirklichkeit. Besonders interessant aus heutiger Sicht ist es zu verstehen, wie stark sich Folgen von Beharrung und Stagnation sowie mangelnde Auslegungsflexibilität spezifisch-traditioneller Geschlechterbilder auf die Innova-

tionsfähigkeit von Weiterbildungsinstitutionen auswirken können. Betrachtet man die hier vorliegenden Ergebnisse aus der Distanz, legt sich die Befürchtung nahe, dass diese Institutionalisierungsform öffentlicher Weiterbildung von einem „Austrocknungsprozess bedroht“ ist, u. a. deshalb, weil sie Genderwissen nicht ausreichend in die Organisationsentwicklung und Bildungsarbeit einbezieht. Die sowohl theoretisch als auch empirisch angelegte Studie leistet darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur Institutionenforschung und zur Programmforschung, aber auch zur erwachsenenpädagogischen Theoriebildung, jeweils aus der Genderperspektive.

Die Studie gliedert sich in vier große Teile und ein Fazit. In den ersten drei Teilen nimmt die Autorin eine umfassende theoretische Aufarbeitung und Bilanzierung des Wissensstandes über Gender vor; dies bezogen auf die Genderforschung insgesamt, es folgt eine Genderanalyse der Katholischen Erwachsenenbildung sowie eine Analyse der Geschlechterdebatten im erwachsenenbildnerischen Kontext. Am Beispiel katholischer Akademien – als wegbahnende Institutionen – werden in Teil vier die Ergebnisse einer Programmanalyse dargelegt.

Im ersten Teil erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht aus der Sicht der feministischen Theorie-tradition, der Männerforschung sowie aus der Sicht kirchlicher Quellen. Für erstere zeigt die Autorin die Kontroversen und Möglichkeiten des Gleichheits- und des Differenzdiskurses sowie des dekonstruktiven Feminismus. Das Doing Gender steht nun, so das Fazit (S. 60) im Fokus des Interesses. Die Diskurse der Männerforschung werden daran anschließend ebenso genau beleuchtet. Als entscheidende Differenz zu den feministischen Auslegungen wird ein primär

handlungstheoretisch an Praxis orientiertes Verständnis analysiert. Bei der quellenhermeneutischen Betrachtung kirchlicher Quellen (römischer, weltkirchlicher Schriften) setzt die Autorin nun die Genderkategorie als Analyseinstrument ein: Hier tritt die Frau hervor als das Andere, das Diskussionswürdige. Die Feststellung, dass es nur wenige Anknüpfungspunkte zwischen der sozialwissenschaftlichen Genderforschung und der kirchlichen Lehre gibt, führt die Autorin zu der Frage „Geht sie (Katholische Erwachsenenbildung, S. R.) der Fährte der katholischen Lehrmeinung nach oder wählt sie Wege aktueller Sozialforschung? Oder weicht sie dieser Entscheidung aus...?“ (S. 137) Dieser Frage zu folgen wird als ein zutiefst authentisches Interesse der Autorin deutlich, verbunden mit der Suche nach gleichberechtigten Anschlüssen für beide Geschlechter. Die tiefenstrukturelle Durchdringung von Gender und Institution zeigt sich in einer Parallele – so wie Katholische Erwachsenenbildung sich Erosionen und Dilemmata stellen muss befinden sich die tragenden Konzepte von Männlichkeit im Prozess der Erosion.

Im zweiten Teil der Studie wird Katholische Erwachsenenbildung näher beleuchtet, in ihren Dilemmata, ihrem Profil, in ihren Teilnehmerstrukturen sowie in ihrer Geschichte der Institutionalisierung.

Auch in den programmatischen Schriften zur Begründung Katholischer Erwachsenenbildung findet sich die Frau als das Andere, das Besondere wieder. Schlägt sich dieses vielleicht in der Schwierigkeit neue Teilnehmer/innen-Gruppen zu erschließen nieder? Sollten vielleicht die herauskristallisierten Kernmotive Katholischer Erwachsenenbildung – Dialog, Verhältnisbestimmung von Christentum und Moderne sowie das christliche Menschenbild (vgl. S. 199)

– nicht mehr ausreichend Orientierung und Lebensweltbezug als Bildungsmomente integrieren?

Auf der Suche nach theoretischen Impulsen für praxisöffnende Momente führt die Autorin in einem nächsten Schritt profund die verschiedenen Richtungen der Anthropologie systematisch zusammen und analysiert mitlaufende Geschlechterbilder, theologische und pädagogische Ansätze gehen hier Hand in Hand. Dabei interessiert, ob es überhaupt eine „schlüssige Theorie des Menschen“ gibt (S. 224). Die Autorin kommt hier zu interessanten Ergebnissen, die für die Bildungswissenschaften insgesamt relevant sind. Gleichzeitig schimmert implizit die Aufforderung durch, dass die anthropologischen Diskurse – radikal gedacht – der Ort wären, an dem eine Reaktivierung des Subjektes unter der Prämisse der Zweigeschlechtlichkeit geschehen müsste.

Der größte Teil drei beschäftigt sich mit den Geschlechterdebatten im erwachsenenbildnerischen Kontext. Die Autorin nimmt eine Analyse wichtiger Einführungen vor als auch wichtiger Zeitschriften. Für die Einführungen fällt die Bilanz ernüchternd aus: „Das Praxisfeld Frauenbildung erfährt in den achtziger/neunziger Jahren in den Einführungen mehr oder weniger Anerkennung und eine egalitäre Sprachregelung setzte sich langsam durch. ... Die Etablierung der Kategorie Gender indes ist nicht weit gediehen“ (S. 253). Die Genderanalysen des „Report“ belegen, dass sich durchaus ein bestimmter Genderdiskurs in der Auseinandersetzung durchgesetzt hat und sowohl die Teilnehmenden, die Lehrenden als auch die Lehrstrukturen, Lernumgebungen etc. einbezogen wurden. Während die Männerforschung im Report bislang marginalisiert blieb (vgl. S. 269), wird dieses Thema in der DIE-Zeitschrift innovativ mit einbezogen

(vgl. S. 275). Interessant sind die Analysen der Zeitschriften nicht nur in Bezug auf die Genderkategorie, sondern auch in Bezug auf die thematischen Linien und deren Ausformungen, die herausgearbeitet werden. Schade ist, dass die Zeitschrift *Hessische Blätter für Volksbildung* nicht berücksichtigt wurde.

Im Weiteren werden Entwicklungen und Stand der Frauenbildung und der Männerbildung aufgearbeitet. Allein mit dieser zweigeschlechtlichen Perspektive wird die Genderkategorie in innovativer Weise eingesetzt. Im zweiten Kapitel von Teil drei „Institutionen und Konzeptionen der Erwachsenenbildung im exemplarischen Vergleich“ nimmt die Autorin eine vergleichende Genderanalyse des Trägers der Katholische Erwachsenenbildung (KBE), der Evangelischen Erwachsenenbildung (DEAE) sowie des Deutschen Volkshochschulverbands vor. Darüber hinaus werden noch nationale und internationale Diskurse zur Geschlechtergerechtigkeit eingebunden (z. B. UNESCO).

Die Genderanalyse der KBE (analysiert wurden die Organisationsstruktur, Texte, Projekte und die Zeitschrift „Erwachsenenbildung. Vierteljahreszeitschrift für Theorie und Praxis“) belegen, dass Genderfragen noch eine „Leerstelle“ bilden (vgl. S. 335) und erst langsam an Raum gewinnen (vgl. S. 355). Dies ist erstaunlich, da andere Ziele wie z. B. eine lernende Gesellschaft zu schaffen, soziale Gerechtigkeit und die Achtung der Menschenwürde durchaus im Vordergrund stehen (ebd.).

Im Teil vier werden empirisch die Programmhefte aller Katholischen Akademien zwischen 1994 und 2004 ausgewertet im Hinblick auf geschlechtsspezifische und geschlechtssensible Angebote und Themen, die von oder für Frauen- oder Männergruppen angeboten werden. Ein interessantes Ergebnis ist z. B., dass

die Bildungswirklichkeit mancher Akademien (anders als ihr theoretischer Bezug) nahe an aktuellen Genderdiskursen liegt. Zwar haben nur wenige Institutionen das Engagement im Geschlechterverhältnis konzeptionell in ihr Hausprofil eingeschrieben, viele waren aber als offene, flexible Institutionen in der Lage, die Inhalte trotz innerinstitutioneller Widerstände überzeugend aufzunehmen. Der Praxis scheint Weitergehendes zugestanden zu werden als der Theorie.

Die erarbeitete Systematik und die Ergebnisse sind sowohl für Bildungswissenschaftler (in Bezug auf Programmforschung) als auch für die Praxis (in Bezug auf die Profilentwicklung) von hoher Bedeutung und sollten, damit kehre ich zum Eingangsthema zurück, unter dem Innovationsaspekt diskutiert werden.

*Steffi Robak*

**Carsten Krinn, Zwischen Emanzipation und Edukationismus – Anspruch und Wirklichkeit der Schulungsarbeit der Weimarer KPD. Geschichte und Erwachsenenbildung, Band 22. Essen (Klartext) 2007, 660 S., 44,90**

Seit den Zeiten des Kalten Kriegs ist der Topos vom doktrinären Charakter der sozialistischen Arbeiterbildung beliebt. Diese habe, speziell in ihrer marxistisch-leninistischen Variante, eine Schulungsarbeit betrieben, die gnadenlos auf die Rezeption marxistischer Literatur nach dem Lehrbuch setzte. Eine solche Einschätzung trifft nicht die Bildungsbemühungen der Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert (vgl. Erhard Lucas, „Vom Scheitern der Arbeiterbewegung“, oder Peter Faulstich/Christine Zeuner, „Erwachsenenbildung und soziales Engagement“). In den sozialdemokratischen Arbeiterbibliotheken vor dem Ersten Weltkrieg gehörten etwa naturwissenschaftliche, „materialistische“ Publikationen zu den Rennern; auch pseudoauf-

klärender Titel wie Corvins berühmter „Pfaffenspiegel“, von dessen Lektüre die Parteiführung eher abriet.

Und später ergab sich ebenfalls ein anderes Bild. Max Hoelz, einer der führenden Kämpfer der Weimarer KPD, hat z. B. in seinen 1929 erschienenen Erinnerungen „Vom ‚Weißen Kreuz‘ zur roten Fahne“ eindrucksvoll beschrieben, wie er sich durch die Erfahrungen der Kriegsjahre 1914-18 vom überzeugten Mitglied eines evangelischen Keuschheitsbundes zum kommunistischen Agitator entwickelte: Er kam ganz ohne Kenntnis der marxistischen Klassiker aus. Was ihn politisierte, war der Herrenmenschenstandpunkt der wilhelminischen Offiziere, die ihr Fußvolk verheizten, so dass er sich 1918 sofort den Arbeiter- und Soldatenräten anschloss und in der Folge einige Aufstände anzettelte. Erst danach absolvierte er, wie er unter der Überschrift „Ich mache mich mit der Theorie des Sozialismus bekannt“ schilderte, bei Otto Rühle in Hannover einen sechswöchigen Kurs zum Marxismus-Leninismus.

Waren also die Kommunisten, wie es noch 1999 in einer zeitgeschichtlichen Publikation hieß, von einer „totalitären Ideologie durchdrungene und fanatisierte ‚politische Soldaten‘, die sich ihrer Partei als ‚williges Propaganda- und Kampfinstrument‘ zur Verfügung stellten“? Oder war die große Mehrheit der KPD-Mitglieder, wie der ehemalige KPD- und spätere SED-Funktionär Fritz Grosse kurz nach dem Zweiten Weltkrieg feststellte, von marxistischer Schulung völlig unbeleckt?

Mit solchen Fragen beginnt Carsten Krinns materialreicher Beitrag zur Geschichte der politischen Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Der Autor thematisiert hier nicht nur ein weitgehend vergessenes Kapitel der Weiterbildungsgeschichte – das man in der

DDR eher im Lichte des späteren Parteierfolgs plakativ positiv aufarbeitete, während es im Westen unter Indoktrination abgebucht wurde. Er nimmt auch eine Korrektur am westdeutschen Paradigma der Kommunismusforschung, an Hermann Webers „Stalinisierungsthese“, vor. Weber zufolge hat sich die KPD Luxemburgs und Liebknechts unter dem Einfluss Moskaus zu einer „monolithischen, straff disziplinierten und zentralisierten Organisation“ entwickelt, in der das Prinzip „Partei befehl – wir folgen“ galt.

Diese Sicht ist, so Krinn, angesichts der mittlerweile verfügbaren Materiallage nicht haltbar. Krinns Studie, die nach einem ausführlichen zeitgeschichtlichen Einleitungskapitel Anspruch, Akteure und Praxis der KPD-Schulungsarbeit analysiert, kommt vielmehr zu dem Schluss, dass hier eine breite, von vielen Aktivisten mitgetragene und von den ‚bildungsfernen Zielgruppen‘ angenommene Bildungsbewegung entstand, die nicht als Indoktrination einer passiven Parteibasis durch einen autoritären Parteiapparat zu erklären ist; von einer Beherrschung der Schulungsteilnehmer durch Weisungen der „Stalinschen KPdSU“ könne keine Rede sein. So liefert das Buch auch eine Revision der aus der Zeit des Kalten Kriegs stammenden Totalitarismustheorie, die nach dem Ende des Ostblocks fröhliche Urständ feierte und mittlerweile in die Konzeptbildung zeitgeschichtlicher Bildungsarbeit Eingang gefunden hat.

Krinn bescheinigt den Anstrengungen der KPD, dass sie in Anspruch und Reichweite eine Arbeiterbildung geschaffen haben, die „in der damaligen politischen Landschaft einzigartig war.“ Dies gelte gerade auch im Vergleich zur gewerkschaftlichen oder sozialdemokratischen Bildungsarbeit, in der man eher dem Prinzip „Volksbildung als Volks-

Bildung“ gefolgt sei, also den Verzicht auf eine eigenständige emanzipatorische Bildungsperspektive für Arbeiter zugunsten einer Integration in den neu zu schaffenden Volkskörper des Weimarer Staates praktiziert habe. Die Probleme der KPD-Bildungsarbeit sieht der Autor vor allem in der mangelnden pädagogischen Reflexion: „Eine pädagogische Rezeption marxistischer Schriften fand nicht statt.“ So sei in der Praxis ein „Eduktionismus“ (W. F. Haug), d. h. ein dirigistischer pädagogischer Ansatz, dem emanzipatorischen Anspruch ständig in die Quere gekommen.

Was Krinn als edukationistisches Problem bezeichnet, betrifft wohl insgesamt die Tradition der Volksbildung, die die von höherer Bildung ausgeschlossenen Massen mit dem kulturellen Erbe der bürgerlichen Ära und einer darauf fußenden sozialistischen Weltanschauung versorgen wollte. Das ist etwa auch in der katholisch-sozialen Linie der Arbeiterbildung spürbar, die ihr ganz eigenes Problem mit autoritärer Leitung und autoritativen Texten hatte. Dass die Gleichsetzung von marxistischer Bildung mit Indoktrination nicht haltbar ist, dass vielmehr im Blick auf die Bildungsbemühungen der Arbeiterbewegung einige antikommunistische Klischees über Bord zu werfen sind, belegt Krinns Studie jetzt nachdrücklich.

*Johannes Schillo*

**Dollhausen, Karin: Planungskulturen in der Weiterbildung (Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), wbv: Bielefeld 2008, 128 S., 19,90 Euro**

Dollhausen stellt die Ergebnisse ihrer Studie in das Spannungsfeld der Angebotsplanung zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Es handelt sich um eine Weiterentwicklung eines Projekts, das von der

Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) gefördert wurde. Im Mittelpunkt steht die Programmplanung als pädagogisch-didaktisches und organisationskulturelles Konstrukt, nicht als Teil von Managementprozessen. „Wichtig in der Programmplanung sind die pädagogischen Ziel und die Inhalte, die vermittelt werden sollen, und jenseits aller betriebswirtschaftlichen Paradigmen bleibt dies als Kernaufgabe von Weiterbildungseinrichtungen bestehen“ (Eckehard Nuissl in den Vorbemerkungen S. 7).

Theoretischer Bezugsrahmen des Projekts (Teil 1) ist ein systemtheoretisches Verständnis von Weiterbildungsorganisationen. Während in der Debatte zwei prominente Argumentationsmuster ausgemacht werden: prinzipielle Unverträglichkeit (S.10) vs. Vereinbarkeit von wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen (S. 11) konstatiert Karin Dollhausen, „dass eine scharfe Abgrenzung der pädagogischen Handlungslogik gegenüber administrativen und betrieblichen Handlungslogiken zunehmend an Plausibilität verliert“ (S. 17). Den pädagogischen Programmen wird eine „zentrale und zugleich dynamische Referenz der Regulierung des organisatorischen Selbst- und Umweltverhältnisses“ zugeschrieben (S. 28).

Vor dem Hintergrund einer Analyseperspektive ausgehend von „Planungskulturen“ (Teil 2) und von ethnographischen Interviews mit Mitarbeiter/innen in sieben Einrichtungen der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung (Teil 3) entwickelt Dollhausen drei Typen von Planungskulturen: integrierte, differenzierte und fragmentierte (Teil 4). Dabei werden die folgenden Bezugspunkte berücksichtigt (S. 49-116):

- Selbst- und Aufgabenverständnis der Organisation (4.1.1)

- Planungsverständnis und organisatorische Einbettung des Planungsprozesses (4.1.2)
- Finanzierung und betriebswirtschaftliche Aspekte der Planung (4.1.3)
- Spannungsfelder (4.1.4).

Die *integrierte Planungskultur* zeichnet sich durch pädagogisches Engagement der Handelnden unter gleichzeitiger Distanzierung vom wirtschaftlichen Effizienzparadigma aus; dies wird am Beispiel einer kulturellen Weiterbildungseinrichtung dargestellt.

Eine Volkshochschule, die gleichzeitig als Amt für Weiterbildung in die kommunale Verwaltung eingebunden ist, zeigt eine *differenzierte Planungskultur*, in der sich Widersprüche aufzeigen zwischen kulturellen Perspektiven und dem öffentlichen Bildungsauftrag.

Eine *fragmentierte Planungskultur* wird am Beispiel einer Einrichtung für Jugend- und Erwachsenenbildung unter kirchlicher Trägerschaft im ländlichen Raum vorgestellt. Die Planungskultur „changiert“ unter dem „Diktat der Wirtschaftlichkeit“ (S. 95). Die Angebotspla-

nung findet statt zwischen Ansprüchen des Trägers, der Stiftung, Leitung und Mitarbeiter/innen und den Anforderungen, die sich aus dem Zwang der Wirtschaftlichkeit ergeben.

Die Untersuchung von Karin Dollhausen zeigt „zunächst, dass das Vordringen von wirtschaftlichen Denk- und Handlungsmustern heute unabhängig von bestimmten Organisationssituationen und planungskulturellen Ausprägungen an Bedeutung gewinnt“ (S. 117). Zugleich zeigt sich eine „Verschränkung von wirtschaftlichen und pädagogischen Leistungs- und Bedarfsaspekten“, sodass nicht durchgängig „Ökonomisierung“, ‚Verbetrieblichung‘ oder ‚marktbewusste Modernisierung‘ unterstellt werden kann (S. 118). Möglicherweise ist dieses Resultat aber nur logische Konsequenz eines dualistisch angelegten Analyseproblems, in dem die systemtheoretische Perspektive sich der Komplexität der mikropolitischen Prozesse in der Organisation nicht stellt – wie sie am Beispiel der „fragmentierten Planungskultur“ herausgearbeitet werden könnten.

*Peter Faulstich*