dung „als Moment einer gesellschaftlichen Freiheitsbewegung“ (S. 10) entstand, zum Heute, wo sie „in die Dialektik der Aufklärung verstrickt“ radikal vergesellschaftet und damit „zunehmend instrumentalisiert und für fremde Zwecke in Dienst genommen“ werde (ebd.). Sie laufe inzwischen als „expandierende(s), hochdifferenzierte(s), funktional operierende(s) Qualifizierungsgeschäft ... leer“ und verliere ihr „inwendiges Telos“ (S. 29). Das Markt- und Verwertungsprinzip werde bis in „den letzten Winkel der Erkenntnisproduktion“ durchgesetzt (S. 23). Die konstruktivistische Erwachsenenbildung erlebt er als „passgenaue Begleitmusik zur neoliberalen Vermarktungsideologie“ (S. 154). Diese Einschätzung zu begründen bestimmt fast das ganze Buch. Seine Hoffnung ruht darauf, dass die Markt-Rationalität die Möglichkeit in sich schließt, „der eigenen Borniertheit inne zu werden. Sie lehrt den Zweifel, die Differenz, die Kritik“ (S. 23).
Pongratz wehrt sich gegen die Verleumdung der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ (S. 46 f.). Er setzt auf „kritische Bildung“ (S. 24 u. ö.) und „kritische Erwachsenenbildung“ (S. 67 f.), was noch präziser zu systematisieren wäre, da er bislang unter „Bildung“ sowohl Subjektentwicklung als Selbstaufklärung wie auch die Erziehung Dritter mit aufklärerischer Absicht versteht.

Erhard Meueler

Volker Reinhardt
Aspekte der politischen Bildung nach 1945
(Krämer Verlag) Hamburg 2004, 142 Seiten, 14,40 Euro, ISBN: 3-89622-066-7

Die Geschichte der politischen Bildung ist in den letzten Jahren mehrfach wissenschaftlich ausgeleuchtet worden und es macht daher neugierig, was eine weitere Publikation zu diesem Thema „zu bieten hat“ und welche Forschungslücken identifiziert werden. In einem schmalen Band von knapp 120 Seiten geht Reinhardt der interessanten These nach, dass sich die schulische politische Bildung und die politische Erwachsenenbildung nach 1945 „sehr ähnlich entwickelt“ (S. 8) und gegenseitig beeinflusst haben, dass es Überschneidungen und Ähnlichkeiten gibt, die bisher noch nicht erforscht sind. Diese Fragestellung wird für die Theorie- und Ideengeschichte sowie konzeptionellen Ansätze aus der Perspektive der politischen Erwachsenenbildung in den – mehr oder weniger – abgrenzbaren Phasen nach 1945 untersucht. In sieben Kapiteln wird ein konzentriertes historisches Panorama aus den zeitgenössischen Quellen angeboten, dass von der Umerziehung in den ersten Nachkriegsjahren, den Konzepten von Oetinger und Borinski, den beiden Gutachten des Deutschen Ausschusses, über die realistische Wende, den Streit um die politische Bildung bis hin zur Wiedervereinigung und einem umfänglichen Kapitel über die politische Bildung in den neunziger Jahren reicht. Mit knappem Blick in den jeweiligen zeitgeschichtlichen Horizont und auf die zentralen Publikationen, Initiativen, maßgeblichen Akteure und Stichwortgeber gelingt es Reinhardt bis in die achtziger Jahre zentrale konzeptionelle Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und auch Unterschiede der schulischen politischen Bildung und der politischen Erwachsenenbildung herauszuarbeiten.
Zu den Erkenntnissen gehört u. a., dass es in der Reeducationphase das von den Alliierten geprägte „gemeinsame Ziel einer demokratischen Gesellschaft und eines demokratischen Zusammenlebens aller Bürger“ (S. 26) gab; dass in den fünfziger Jahren mit Oetinger (Wilhelm) und der „Partnerschaftserziehung“ für die Schule und mit Borinski und der „Mitbürgerlichkeit“ für die Erwachsenenbildung zwei Konzepte vorgelegt wurden, die – bei allen Unterschieden – beide einen „Ansatz von unten, vom einzelnen Bürger“ (S. 35) favorisierten. Mit den beiden Gutachten aus den Jahren 1955 und 1960 folgt dann für die Schule die Kompromisssuche zwischen staatsbürgerlicher und partnerschaftlicher Erziehung und für den zunehmend marginalen Randbereich der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung deutet sich eine erste Verbindung von Ausbildung und Bildung an. Es folgen mit unterschiedlichen Akzenten in den sechziger Jahren die sozialwissenschaftliche Orientierung und didaktische Wende, zentral werden jetzt Kategorien wie Konflikt, Mitbestimmung und Demokratisierung sowie schließlich das Leitmotiv emanzipatorische Bildung. Der polarisierten Debatte „emanzipatorische versus affirmativer Ausrichtung“ (S. 62) folgt in den siebziger Jahren die Ver-

ständigung in den drei Grundprinzipien – u. a. mit dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses; in der Erwachsenenbildung wird darüber hinaus die Synthese der politischen und beruflichen Bildung akzentuiert.
In der folgenden Zeit bis zur Wiedervereinigung werden in beiden Bereichen vielfältige Debatten geführt und didaktische Prinzipien entwickelt – verbunden u. a. mit den Stichworten Kommunitarismus, soziale Bewegungen, Subjektorientierung, Politik von unten – aber die Zeiten der „allumfassenden Konzepte", der „Grabenkämpfe" und des „Richtungsstreits" scheinen für die Politikdidaktik wie für die politische Erwachsenenbildung vorbei zu sein.
Der Autor wird bis zu diesem Kapitel seinem vergleichenden Blick gerecht und er kann zeitbezogen ähnliche theoretisch-konzeptionelle wie auch praktische Grundzüge identifizieren. Demgegenüber bezieht sich das letzte und umfänglichste Kapitel über die neunziger Jahre (S. 82–118) nur auf die politische Erwachsenenbildung. Hier skizziert der Autor vor dem Hintergrund der Diagnose „Risikogesellschaft" die mehr oder weniger bekannten Themenschwerpunkte wie Europa, Rechtsextremismus, Ökologie, Arbeitslosigkeit und die Entwicklungen bzw. Herausforderungen der politischen Bildung in den neuen Bundesländern. Unklar bleibt, warum andere bedeutende Themen wie Geschlechterfrage, Migration/Interkulturalität oder Medien/Technologie nicht angesprochen werden; vor allem aber bleibt unklar, warum hier der selbst gestellte vergleichende Blick auf die schulische politische Bildung nicht eingelöst wurde.
Der Band hinterlässt einen zwiespältigen Eindruck: Es ist Reinhardt einerseits gelungen in – vielfach zu dichten – Quellenbezügen und Analysen die Nachkriegsgeschichte der politischen Bildung in der Schule und der politischen Erwachsenenbildung mit Blick auf ihre parallele Ideengeschichte bzw. konzeptionellen Ansätze ausgewählt, ausschnitthaft und gut lesbar zu rekonstruieren. Andererseits fehlt im letzten Kapitel der vergleichende Blick, der aus der Perspektive der politischen Erwachsenenbildung sicher zeitdiagnostisch und inhaltlich interessante Hinweise und Erkenntnisse hätte liefern können. Alles in allem ergänzt und bereichert der Band aber die umfängliche Literatur um einen weiteren informativen Baustein, er zeigt phasenweise die jeweiligen parallelen Entwicklungslinien und legt weitergehende vergleichende Forschungsvorhaben im Feld der politischen Bildung in Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung nahe.

Benno Hafeneger

Michael Ziemons
Lernen an Krisen in der Erwachsenenbildung
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2003, 135 Seiten, 16,00 Euro,
ISBN: 3-89676-728-3

Mit Präpositionen (Verhältniswörtern) werden jeweils zwei Sachverhalte in Beziehung gesetzt: So stehen die Wortverbindungen „Lernen *in* Krisen, Lernen *durch* Krisen, Lernen *über* Krisen" als Chiffren für eindeutige Sachverhalte, wohingegen die Formulierung „Lernen *an* Krisen in der Erwachsenenbildung" als ein Lernen *an Krisen entlang* Fragen aufwirft: Ist zur professionellen Bearbeitung von Krisen als „psychische(n) Auseinandersetzungen mit belastenden Lebensveränderungen" (D. Ulich), zumeist als Chaos, als Zusammenbruch des bisher vorhandenen Systems persönlicher Lebensgestaltung erlebt, nicht vor allem therapeutischer Sachverstand und ein therapeutisches Setting vonnöten?
Mit beginnender Lektüre erweist sich, dass es dem Autor gar nicht um Lebenskrisen von Erwachsenen, sondern um eine Einführung in die Methode der Themenzentrierten Interaktion (TZI) geht, verschränkt mit Elementen konstruktivistischer Erwachsenenbildung. Der Autor erhebt Störungen in der Arbeit mit Gruppen kurzerhand in den Rang von „Krisen" und erklärt „Krise" und „Störung" als synonym (S. 5, S. 96). Auf S. 63 setzt er „Krisen" mit „Konflikten" gleich, entwickelt aber keine Systematik von Konflikten beim Lernen in Gruppen (inhaltliche Konflikte, Konflikte auf der Regel-Ebene, Beziehungskonflikte).
Er spricht von einem „Prinzip ‚Lernen an Krisen'"(S. 109) und begnügt sich damit, ohne jede Einführung in die interdisziplinäre Krisenforschung und ihre zentralen Ergebnisse den volkstümlichen Slogan „Krise als Chance" einseitig in Richtung „Chance" auszulegen (S. 125). Dass Krisen vielfach tödlich