gendbewegte, völkische Jugendreich der ‚nationalen Sache' überantwortet worden, so wurde 1945 die ‚missbrauchte' Muse von der schmutzigen Machtpolitik abgetrennt und einem mitmenschlichen Konsens harmonisierender Idylle zugeführt" (S. 225).
Der Band schließt ab mit der inhaltlichen und personellen Neuorientierung des „unabhängigen Jugendhofes" ab 1949, weil sich jetzt mit der Jugendpflege, den Jugendverbänden und der Sozialpädagogik die deutschen Trägerstrukturen etabliert hatten; weiter folgt ein informativer Ausblick auf die Jugendverbandsarbeit in der britischen Zone und die Jugendringaktivitäten.
Materialreich und detailverliebt zeichnet Lorenz exemplarisch das Portrait einer Einrichtung in einer Zeit, in der politische Bildung sich zu begründen und verorten und ein demokratisches Lern- und Erfahrungsfeld zu werden beginnt. Wie in einem Brennglas werden für und um einen Ort mit einem „gewissen Freiraum" (S. 344) die Träger, Strukturen, Programme und Personen deutlich, die demokratische Jugendbildung und eine politisch-kulturelle Neuorientierung leisten sollten. Der Autor hat ein durchweg informatives, kritisch-reflektiertes und gut lesbares Buch vorgelegt.

Benno Hafeneger

Ludwig A. Pongratz
Zeitgeistsurfer
Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung
(Beltz Verlag Wissenschaft – Deutscher Studienverlag) Weinheim/Basel/Berlin 2003, 167 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-407-32048-5

Ein schottischer Tierstimmenimitator unterhielt sich gut zehn Jahre lang jeden Abend mit einem Käuzchen auf dem Nachbargrundstück. Er sah den Vogel nie, weil sie eine hohe Mauer voneinander trennte, doch seine tiefe Befriedigung über die immer wieder gelingende Kommunikation überwog diesen Mangel. Eines Tages berichtete seine Frau der Nachbarsfrau jenseits der Mauer darüber und erfuhr, dass deren Mann auch allabendlich vertraute Zwiesprache mit einem Kauz halte.
Für Konstruktivisten wäre dies eine kuriose Beispielgeschichte dafür, wie vorhandene Deutungen und das selbst konstruierte Außen im Gleichgewicht sind. Der Mensch verfüge nun mal über keinen unmittelbaren Zugang zu der ihn umgebenden Realität, sondern konstruiere sie unentwegt.
Für Ludwig A. Pongratz sind die Vertreter konstruktivistischer erwachsenenpädagogischer Positionen „Zeitgeistsurfer", denen er ein Licht über ihre theoretische wie praktische Verwicklung ins Ganze neoliberaler Ideologie aufstecken möchte.
Auch Arthur Schopenhauer pflegte so gut wie in jeder Vorrede zu seinen Schriften, aber nur dort, über erfolgreiche Philosophen-Kollegen zu schimpfen: So war Hegel für ihn „der freche Unsinnsschmierer" und „ein plumper Scharlatan", Fichte und Schelling galten ihm nicht mehr als „Windbeutel". Ludwig A. Pongratz macht den Schmäh gleich zum Haupttitel seiner Zusammenstellung zumeist älterer überarbeiteter Aufsätze. Er sieht sich in seinen rein theoretischen Erwägungen in der Tradition der von Max Horkheimer 1937 entwickelten gesellschaftlichen Krisentheorie, die kritisch ist insofern, als sie sich ihre Ziele nicht durch den Zeitgeist vorgeben lässt, sondern mit den in ihrem Vollzug selbst gelegenen besseren Möglichkeiten bewusster Existenz aufwartet.
Zum kritischen Denken, das durch gesellschaftliche Widersprüche, Probleme, Rätsel, die quälen oder beunruhigen, provoziert wird, gehöre, so damals Horkheimer, „der Eigensinn der Phantasie. Innerhalb der avanciertesten Gruppen" sei „es der Theoretiker, der diesen Eigensinn aufbringen muss ...". Angesichts einer „von industriellen und politischen Führercliquen beherrschte(n) Gesellschaft", in der sich „der Zynismus gegen Wahrheit und Denken überhaupt" ausbreite, gehe es, geleitet „vom Interesse an vernünftigen Zuständen" um „die Herstellung eines gerechten Zustands unter den Menschen". Für Horkheimer war die kritische Theorie „ein unablösbares Moment der historischen Anstrengung, eine Welt zu schaffen, die den Bedürfnissen und Kräften der Menschen genügt".
Pongratz übernimmt von Horkheimer und den übrigen Philosophen der „Frankfurter Schule" deren „zentrales gemeinsames Interesse: nämlich eine kritische Rekonstruktion bzw. Transformation von Gesellschaftstheorie unter dem Leitgedanken individueller und sozialer Emanzipation" (S. 69). Er schlägt den Bogen vom 18./19. Jahrhundert, als Erwachsenenbil-

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-